

**Instituto del Desarrollo Humano y la Especialización
en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura de la
Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)**

*Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra
UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y
Políticas Pedagógicas en las Sociedades
Latinoamericanas Actuales.*

11, 12 y 13 de agosto de 2010
Biblioteca Nacional – Universidad Nacional de General Sarmiento

Compiladoras

Susana Nothstein, María Cecilia Pereira y Elena Valente

AVALES ACADÉMICOS



Univesidad Nacional
de Cuyo



Universidad Nacional
de Catamarca



Consejo General de Cultura y Educacion
de la Povincia de Buenos Aires
Resolución 1926



Univerisdad Nacional
de Río Cuarto



Universidad Nacional
de La Pampa
Facultad de Humanidades

AUSPICIOS



Editorial
Comunicarte



Comité Académico

Elvira Narvaja de Arnoux

Guiomar Ciapuscio

Andreína Adelstein

Laura Kornfeld

Martina López Casanova

Eduardo Muslip

María Cecilia Pereira

Comité Organizador

Susana Nothstein

Elena Valente

Gonzalo Blanco

Juan Eduardo Bonnin

Patricia Bouzas

Mariana di Stefano

Mónica García

Daniela Lauría

Teresita Matienzo

Verónica Zaccari

ÍNDICE

<u>PRESENTACIÓN</u>	21
SIMPOSIOS	22
<u>Contacto de lenguas: del análisis lingüístico a la práctica intercultural en el aula</u>	23
Coordinación: Angelita Martínez y Adriana Esperanza	
<u>EL TIEMPO DE LA ANÉCDOTA, DEL MATE Y DEL PERFECTO COMPUESTO SANJUANINO</u>	25
Dolores Álvarez Garriga Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata – CONICET	
<u>INTERCULTURALIDAD Y CONCIENCIA LINGÜÍSTICA</u>	36
Michelle Barros Susana H. García Novello Universidad de Buenos Aires	
<u>PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: CONSIGNAS PARA LA INTERCULTURALIDAD</u>	40
Mariana Andrea D'Agostino Universidad de Buenos Aires	
<u>EL DESAFÍO DE LA ESCRITURA EN EL AULA MULTICULTURAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA</u>	49
Guillermo Daniel Fernández Universidad de Buenos Aires	
<u>NARRACIONES MÍTICAS E HISTÓRICAS ENTRE LOS TEHUELCHES</u>	58
Ana Fernández Garay CONICET – Universidad de Buenos Aires	
<u>CONTACTO DE LENGUAS EN GUATEMALA: ESPAÑOL Y LENGUAS MAYAS</u>	69
Ana Isabel García Tesoro Universidad Provincial de Aichi, Guatemala	
<u>IMÁGENES SOBRE QUÉ ES SABER UNA LENGUA A PARTIR DE DISCURSOS DE ALUMNOS EN UN CONTEXTO MULTILÍNGÜE EN BRASIL</u>	82
Cibele Krause-Lemke Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) – Universidade de São Paulo. Brasil	
<u>EL TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA INTERCULTURAL</u>	92
Miriam Lewin Universidad de Buenos Aires	
<u>CULTURAS, NECESIDADES COMUNICATIVAS Y VARIACIÓN LINGÜÍSTICA</u>	103
Angelita Martínez Universidad Nacional de La Plata – Universidad de Buenos Aires	
<u>VARIACIÓN EN EL ESPAÑOL ANDINO HABLADO EN BUENOS AIRES: EL USO DE PUES ¿MARCADOR DISCURSIVO O CONJUNCIÓN DE COORDINACIÓN?</u>	114
Roxana Risco Universidad de Buenos Aires	
<u>PROBLEMÁTICA DEL CONTACTO LINGÜÍSTICO EN UNA ESCUELA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES</u>	124
Miriam Santa María Carrera de especialización en procesos de lectura y escritura, Universidad de Buenos Aires	
<u>LA CONFORMACIÓN DE VARIEDADES DEL ESPAÑOL BAJO LA INFLUENCIA DE LENGUAS AMERICANAS: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE FACTORES DE INCIDENCIA</u>	134
Adriana Speranza Universidad de Buenos Aires	
<u>LA DISTANCIA CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA</u>	147

Claudia Toledo Universidad de Buenos Aires	
DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN BARCELONA: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA	158
Virginia Unamuno CONICET- Universidad de Buenos Aires Dolors Masats Universitat Autònoma de Barcelona	
Literatura e integración regional	168
Coordinación: Diana Moro y Graciela Salto	
UNA IDEA DE AMÉRICA A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA LITERATURA	169
Diana Moro Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de La Pampa –Cátedra UNESCO, sub-sede La Pampa	
LA LITERATURA COMO EXPERIENCIA CRÍTICA: APORTES DE JOSÉ EMILIO PACHECO	179
Rosario Pascual Battista Universidad Nacional de La Pampa	
LA LATINOAMERICANIDAD EN ENTREDICHO: DESAFÍOS PARA LA INTEGRACIÓN CULTURAL	186
Graciela Salto CONICET – Universidad Nacional de La Pampa	
PARA UNA (RE)LECTURA DE LAS CRÓNICAS DE INDIAS. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS	195
Martín Sozzi Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de General Sarmiento	
LO TESTIMONIAL Y LA INTERROGACIÓN DE LA IDENTIDAD EN ESCRITORES RIOPLATENSES DE LOS AÑOS SESENTA	204
Noemí Ulla Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires	
PANEL	212
Lecturas y escrituras en lenguas extranjeras Coordinación: Inés Kuguel	
PRESENCIA DEL LECTOR EN TEXTOS CIENTÍFICOS EN INGLÉS	213
Lidia Aguirre de Quevedo Universidad Nacional de Catamarca	
LECTOCOMPRESIÓN EN LENGUA EXTRANJERA. MÁS ALLÁ DE LO INSTRUMENTAL	221
Estela Klett Universidad de Buenos Aires	
MESAS TEMÁTICAS	232
Literatura de minorías en Estados Unidos	233
Coordinación: Mágina Averbach	
ORALIDAD Y ESCRITURA EN AUTORES AMERINDIOS ESTADOUNIDENSES: ¿ORALITURA?	234
Mágina Averbach Universidad de Buenos Aires	
APROPIACIÓN INVERSA Y MESTIZAJE CULTURAL EN TRES POEMAS DE LANGSTON HUGHES	243
Bárbara Gudaitis Universidad de Buenos Aires	
EL PROBLEMA DE LA INTEGRACIÓN Y LA IDENTIDAD DE RAZA EN “VOLANDO DE VUELTA A CASA” DE RALPH ELLISON	252
Ana María Lojo	

Universidad de Buenos Aires

<u>EXPRESIÓN, MASCARADA Y RESISTENCIA: LA MÚSICA EN LA POESÍA DE PAUL LAURENCE DUNBAR ...</u>	259
Aime Olguin Universidad de Buenos Aires	
<u>LA ORALIDAD O LA MEMORIA DE LA LENGUA EN LA LITERATURA AMERINDIA.</u>	
<u>LA RELACIÓN ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA EN LA NOVELA <i>MEDICINE RIVER</i> DE THOMAS KING.....</u>	267
Natalia Polito Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires	
<u>Literatura y educación</u>	276
Coordinación: Facundo Nieto	
<u>EL LUGAR DE LA TEORÍA EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS</u>	277
María Guillermina Feudal Universidad de General Sarmiento	
<u>LA LITERATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS MANUALES ESCOLARES: INCLUSIONES Y USOS...</u>	285
Silvia Nora Labado Universidad Nacional de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires	
<u>LA TENSIÓN ENTRE ETNOGRAFÍA Y DIDÁCTICA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA</u>	296
Facundo Nieto Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>La escritura como práctica sociocultural</u>	306
Coordinación: Valeria Sardi	
<u>LA ESCRITURA COMO ANDAMIAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE</u>	307
Cristina Blake Fernando Andino Universidad Nacional de la Plata	
<u>LA ESCRITURA EN LAS CLASES POPULARES</u>	318
Mariano Dubin Mariana Provenzano Universidad Nacional de La Plata	
<u>PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA ESCUELA MEDIA</u>	326
Eugenia Fleitas Carolina Mathieu Universidad Nacional de La Plata	
<u>UNA TRADICIÓN DE RUPTURA: LA ESCRITURA COMO APROPIACIÓN</u>	336
Germán Reimondo Valeria Sardi Universidad Nacional de La Plata	
<u>Los discursos del Bicentenario</u>	345
Coordinación: Roberto Marafioti	
<u>NI UNIDOS NI DOMINADOS, SENCILLAMENTE, SORDOS. ALGUNAS PECULIARIDADES DE LA RETÓRICA DE CRISTINA FERNÁNDEZ</u>	346
María Elena Bitonte Universidad de Buenos Aires	
<u>LA ESCENIFICACIÓN DEL AMOR A LA PATRIA CON MOTIVO DEL BICENTENARIO. ANÁLISIS DE DOS DISCURSOS DE LA PRESIDENTA CRISTINA FERNÁNDEZ DE KICHNER</u>	359

Zelma Raquel Dumm Marta Ángela Camuffo Universidad de Buenos Aires	
<u>DOXAS DISCORDANTES GENERADAS A PARTIR DE LOS FESTEJOS DEL BICENTENARIO</u>	373
Bertha Zamudio Leticia Rolando Jacqueline Giudice Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires	
<u>Los escritos profesionales</u>	385
Coordinación: Mario Bergman	
<u>SUSTANTIVAR EL TRAUMA</u>	386
Mario Adrián Bergman Hospital de Quemados	
<u>ESCRITOS MÉDICOS Y FARMACÉUTICOS EN BUENOS AIRES, 1858-1871</u>	396
Gabriel García Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires	
<u>LA LENGUA PARA USOS ESPECÍFICOS: EL CASO DEL ÁMBITO JURÍDICO ADMINISTRATIVO</u>	407
Silvina Marsimian (coordinadora del proyecto) Paula Croci Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires Alejandra Ubertalli Universidad Católica Argentina	
<u>Oralidad y escritura en los discursos religiosos</u>	416
Coordinación: Diego Bentivegna	
<u>GÉNEROS DE PREDICACIÓN Y EFECTOS DE CANON</u>	419
Juan Eduardo Bonnin CONICET – Universidad de Buenos Aires	
<u>Políticas lingüísticas y legislación</u>	427
Coordinación: Roberto Bein	
<u>PRESENTACIÓN DE LA MESA TEMÁTICA “POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y LEGISLACIÓN”</u>	428
Roberto Bein Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires	
<u>LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOBRE LAS LENGUAS EN CONSTITUCIONES Y LEGISLACIÓN ARGENTINA VIGENTE</u>	435
Natalia Inés Bengochea María Florencia Sartori Universidad de Buenos Aires	
<u>LEGISLACIÓN POLÍTICO-LINGÜÍSTICA DEL MERCOSUR: AVANCES Y DILACIONES A CASI DOS DÉCADAS DEL TRATADO DE ASUNCIÓN</u>	443
María Eugenia Contursi Instituto de Lingüística – Instituto Gino Germani , Universidad de Buenos Aires	
<u>LA ALFABETIZACIÓN DE ALUMNOS SORDOS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE</u>	454
Gabriela S. Rusell Universidad de Buenos Aires María Eugenia Lapenda Universidad Nacional de Quilmes	

<u>Representación y práctica de la lectura y la escritura en el ingreso a la universidad</u>	463
Coordinación: Ana Bidiña y Amelia Zerillo	
<u>LEER Y ESCRIBIR EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD</u>	464
Gustavo Agüero Universidad Nacional de La Matanza	
<u>LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: ENTRE LA REPRESENTACIÓN Y LA PRÁCTICA</u>	472
Ana Bidiña Liliana Luppi Nora Smael Universidad Nacional de La Matanza	
<u>DECIR Y HACER: EL PAPEL DE LAS REPRESENTACIONES SOBRE ESCRITURA EN LOS ASPIRANTES AL INGRESO EN LA CARRERA DE INGENIERÍA EN UNLAM</u>	481
Marcela Miranda Viviana Toledo Universidad Nacional de La Matanza	
<u>REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES DEL SEMINARIO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS DEL CURSO DE ADMISIÓN DE LA UNLAM ACERCA DE SU ROL PROFESIONAL</u>	491
Sandra Rocaro Silvia Gómez Universidad Nacional de La Matanza	
<u>ESTRATEGIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ALUMNOS DEL CURSO DE INGRESO</u>	503
Liliana Luppi Nora Smael Universidad Nacional de La Matanza	
<u>REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LOS ALUMNOS QUE INGRESAN A LA UNIVERSIDAD</u>	513
Silvia Gómez Amelia Zerillo Gustavo Gareiz Universidad Nacional de La Matanza	
<u>Retórica y escritura</u>	521
Coordinación: María Alejandra Vitale	
<u>FIDEL CASTRO. LA FIGURA DEL PROFETA: ENTRE LOS ESTUDIOS RETÓRICOS Y EL ANÁLISIS DEL DISCURSO</u>	522
ANA MARÍA CORRARELLO Universidad de Buenos Aires	
<u>RETÓRICA Y LITERATURA: EN TORNO AL MÍTICO VIAJE POR LA CIUDAD</u>	532
Ernesto Pablo Molina Ahumada SECyT – Universidad Nacional de Córdoba	
<u>LA RETÓRICA CRÍTICA Y LA NOCIÓN DE IDEOGRAPH</u>	540
María Alejandra Vitale Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires	
<u>Salud y aprendizajes lingüísticos</u>	547
Coordinación: Magdalena Viramonte de Ávalos	
<u>SALUD Y APRENDIZAJES LINGÜÍSTICOS. COMPLEJIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA</u>	548
Magdalena Viramonte Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba Miriam Carranza Facultad de Odontología y Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de	

Córdoba
Cecilia Muse
Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba
Clide Gremiger
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto

Traducción literaria. Problemas y perspectivas contemporáneas..... 561

Coordinación: María Laura Spoturno

LA TRADUCCIÓN EXPUESTA. ASPECTOS DE LA LECTURA Y DE LA TRADUCCIÓN DE REFLEJOS. SONETOS DE UNA PALABRA DE SEYMOUR MAYNE 562

María Paula Arregui
Melisa Keller
Universidad Nacional de La Plata – Centro Bonaerense de Estudios Canadienses

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EN EL CUENTO “A DRINK IN THE PASSAGE” DE ALAN PATON. DESAFÍOS PARA LA TRADUCCIÓN..... 570

Gabriela Iacoboni
Universidad Nacional de La Plata

"SREDNI VASHTAR" POR BIOY CASARES: MATEMÁTICA Y FANTÁSTICO..... 581

Verónica Rafaelli
Universidad Nacional de La Plata

PRÁCTICAS DE ESCRITURA Y PRÁCTICAS DE LECTURA. LA TRADUCCIÓN DE “WOMAN HOLLERING CREEK” AL ESPAÑOL..... 593

María Laura Spoturno
Universidad Nacional de La Plata - CONICET

Actualidad o actualización de los clásicos..... 605

Coordinación: Martina López Casanova

DE ECHEVERRÍA A SANYÚ, UN CAMINO DE IDA..... 606

Mónica B. García
Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) – Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA)

Discursos sobre poesía..... 622

Coordinación: Carlos Battilana

LAS REVISTAS DE POESÍA: NOTAS PARA UNA CARACTERIZACIÓN..... 623

Carlos Battilana
Universidad de Buenos Aires

HABITAR LA CALLE: POESÍA Y POSDICTADURA..... 634

Omar Cahuvié
Universidad Nacional del Sur

ANTOLOGAR POESÍA: LA POESÍA PORTEÑA DE LOS SESENTA EN TRES ANTOLOGÍAS PARADIGMÁTICAS Y UNA ACTUAL..... 644

Cecilia Eraso
CONICET – Universidad de Buenos Aires

Documentos escritos y praxis política..... 652

Coordinación: Mariana Di Stefano

LAS HUELLAS DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE UN DOCUMENTO: TRATADO CONSTITUTIVO DE LA UNIÓN DE NACIONES SURAMERICANAS (UNASUR) 653

Elvira Arnoux

Florencia Magnanego Universidad de Buenos Aires	
<u>NUEVOS INSTRUMENTOS DE LA POLÍTICA BOLIVIANA: LA REVISTA <i>DISCURSOS Y PONENCIAS DE GARCÍA LINERA</i></u>	662
<u>Gonzalo Blanco</u> Universidad de Buenos Aires	
<u>ESCRITURAS COLECTIVAS Y SUS RITOS EN ORGANIZACIONES ANARQUISTAS A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX..</u>	672
Mariana di Stefano Universidad de Buenos Aires	
<u>El dominio de la lectocomprensión y su articulación con las otras competencias lingüísticas en la enseñanza de LE</u>	682
Coordinación: Inés Kuguel	
<u>CUANDO EL TEXTO INVITA A HABLAR EN EL AULA DE INGLÉS TÉCNICO</u>	683
M Gabriela Di Gesú, Karina Zeballos Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>LA LECTURA COMPRESIVA COMO <i>INPUT</i> PARA LA ESCRITURA SIGNIFICATIVA EN INGLÉS: UNA PROPUESTA PARA ALUMNOS DE LA ESS</u>	695
Marcela E. Engemann Silvia L. Picelille Instituto de Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>El léxico en los procesos de comprensión y producción</u>	704
Coordinación: Mabel Giammatteo	
<u>DE LA UNIVERSIDAD A LA ESCUELA. LA PROPUESTA DE ENTRENAMIENTO LÉXICO INTEGRAL</u>	705
Hilda Albano Universidad de Buenos Aires – CONICET	
<u>RELACIONES LÉXICAS Y DEFINICIÓN: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ESCUELA SECUNDARIA</u>	714
Ma. Paula Bonorino Mariana Cuñarro Universidad de Buenos Aires	
<u>DE LA PALABRA AL TEXTO. EL LÉXICO COMO ELEMENTO INTEGRADOR DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA</u>	730
Mabel Giammateo Universidad de Buenos Aires – Universidad del Salvador	
<u>Escritura fotográfica</u>	739
Coordinación: Alejandra Torres	
<u>EL CHACHO DE D. F. SARMIENTO: USOS DE LA FOTOGRAFÍA</u>	740
Juan Francisco Albin Universidad de Buenos Aires – Instituto Universitario Nacional del Arte	
<u>FOTOGRAFÍA E HISTORIA: USOS Y APORTES EN LA HISTORIOGRAFÍA ARGENTINA RECIENTE*</u>	753
Jeremías Silva Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>Escritura y pensamiento crítico</u>	767

Coordinación: Teresita Matienzo

[DOS LÓGICAS EN DIÁLOGO: DON QUIJOTE Y SANCHO](#)..... 768
Teresita Matienzo
Universidad Nacional de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires

[OPERACIONES LÓGICO-DISCURSIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL HÉROE DE HISTORIETA: EL ETERNAUTA DE HÉCTOR OESTERHELD](#)..... 778
Marcelo D. Muschietti
Universidad de Buenos Aires – Universidad de General Sarmiento

[“CALIBÁN NO ES MI NOMBRE”: LAS LÓGICAS DEL COLONIZADOR Y EL COLONIZADO EN SHAKESPEARE Y CÉSAIRE](#)..... 789
Carolina Zunino
Universidad de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires

[Instrumentos lingüísticos y cultura escrita](#)..... 802
Coordinación: Carlos R. Luis

[LA ORTOGRAFÍA EN DICCIONARIOS DIFERENCIALES DE CHILE](#)..... 803
Soledad Chávez Fajardo
Universidad de Chile

[LENGUA Y NACIÓN EN LOS DICCIONARIOS DE BARBARISMOS DEL ESPAÑOL DE LA ARGENTINA DE FINES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX: ANÁLISIS DE LOS EJEMPLOS DE USO](#)..... 813
Daniela Lauría
Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires – CONICET

[LA IMPRONTA DE LA LENGUA NACIONAL EN LOS PRIMEROS DICCIONARIOS MONOLINGÜES EUROPEOS: EL CASO DEL VOCABULARIO DE LOS ACADÉMICOS DE LA CRUSCA \(1612\)](#) 823
Mariana Lorenzatti
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

[ESCRITURA E ILUSTRACIÓN EN LA FRANCIA DE LA GRAN REVOLUCIÓN DESTUTT DE TRACY Y LA DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA DE L'IDÉOLOGIE](#) 834
Pablo Nocera
Universidad de Buenos Aires

[LA RECAPITULACIÓN EN LA ESCRITURA Y REESCRITURA DE TESIS](#)..... 844
Sylvia Nogueira
Universidad de Buenos Aires
Instituto Universitario Nacional de Arte
Universidad Nacional de General Sarmiento

[La lectura y la escritura en el nivel superior](#)..... 857
Coordinación: Susana Nothstein

[EL TRABAJO CON GÉNEROS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA](#)..... 858
Fabia Arrossi
Mariana Di Stefano
Gabriela Sacristán
Ricardo Schmidt
ISEF N°1 Dr. Enrique Romero Brest

[LA CONSTRUCCIÓN DEL ETHOS EN PRODUCCIONES ESCRITAS DE ALUMNOS DEL CBC](#)..... 865
Natalia Bengochea
Marta Fernández Arce
Universidad de Buenos Aires

<u>“¿QUÉ NECESIDAD HAY DE HACER TAL REFORMA?”. REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA NORMA LINGÜÍSTICA</u>	875
Patricia Bouzas Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires	
Daniela Lauria Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires – CONICET	
Paola Pereira Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires	
<u>La lectura literaria: enfoques teóricos y prácticas educativas</u>	889
Coordinación: María Elena Hauy	
<u>EL ACD COMO ESTRATEGIA PARA LOGRAR UNA LITERACIDAD CRÍTICA</u>	890
Leandro C. Arce Universidad Nacional de Catamarca	
<u>LEER ES PODER. LA CLASE DE HISTORIA: TEXTOS Y LECTURA</u>	899
José Ricardo Ariza Universidad Nacional de Catamarca	
<u>LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS LITERARIOS: ESTRATEGIAS POSIBLES</u>	910
María Elena Hauy Cátedra UNESCO, subsede Catamarca	
<u>EL LECTOR COMO SOPORTE SOMÁTICO FRENTE AL TEXTO LITERARIO</u>	919
Silvia del C. Ruibal Cátedra UNESCO, subsede Catamarca	
<u>Lecturas del Bicentenario</u>	928
Coordinación: Verónica Zaccari	
<u>UNA VERSIÓN POLÍTICAMENTE MODERNA DEL BICENTENARIO</u>	929
Dolores Álvarez Indart Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires	
<u>LA CONSTRUCCIÓN DEL ‘SER NACIONAL’ DEL DIARIO CLARÍN EN EL MARCO DEL BICENTENARIO</u>	939
Clelia Colombo Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires	
<u>CRUCES DISCURSIVOS EN EL BICENTENARIO: LA CIRCULACIÓN DEL DISCURSO DE CRISTINA KIRCHNER EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN</u>	950
Lucía Francisca Godoy Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires	
<u>EN TORNO AL ALCANCE DE UNA PLURALIDAD DE LA HISTORIA: LOS MATERIALES DEL BICENTENARIO</u>	963
Evangelina V. Schulz Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires	
<u>Vigencia de la gramática en la enseñanza</u>	975
Coordinación: Laura Ferrari	
<u>GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA DE LA RAE</u>	976
Hilda Albano Universidad de Buenos Aires – CONICET	
<u>LA GRAMÁTICA EN EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS: RASGOS GRAMATICALES Y CONTEXTOS</u>	985
Laura Ferrari Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de General Sarmiento	

<u>LA PERSPECTIVA LÉXICO-GRAMATICAL EN LA ENSEÑANZA</u>	993
Mabel Gianmateo Universidad de Buenos Aires – Universidad del Salvador	
ÁREAS TEMÁTICAS	1005
<u>1. Políticas públicas de lectura y escritura</u>	1006
<u>POLÍTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL CONURBANO BONAERENSE</u>	1007
Ana Bidiña Universidad Nacional de la Matanza, Argentina	
<u>LA LECTURA Y LA ESCRITURA: EJERCICIO INTELECTUAL DE POCOS AMIGOS</u>	1017
Abad Castañeda Borrero Universidad Surcolombiana, Colombia	
<u>LA LECTURA DE LOS NUEVOS TIEMPOS, UN CAMBIO RADICAL Y NECESARIO</u>	1028
Hernán Faifman Universidad de Buenos Aires, Argentina	
<u>LA LECTURA COMO POLÍTICA PÚBLICA, EL CASO DE MÉXICO</u>	1035
Sonia Patricia López Camargo Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México	
<u>LA PRESENCIA DE LA SUBALTERNIDAD EN LOS CAMBIOS MOSTRADOS POR LOS MITOS COSMOGÓNICOS DE LAS ETNIAS YE`KUANA, YUKPA Y YANOMAMI AL SER TRANSCRITOS COMO LITERATURA INFANTIL</u>	1048
Jenifer Monsalvo Universidad de Carabobo, Venezuela	
<u>LA CÁTEDRA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN INICIAL. RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE POLÍTICA PÚBLICA</u>	1058
María Mercedes Potenze – María Laura Piarristeguy Ministerio de Educación de la Nación, Argentina	
<u>POLÍTICAS PÚBLICAS EN COLOMBIA PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA: ¿AUTONOMÍA O IMPOSICIÓN?</u>	1067
Edga Mireya Uribe Salamanca – Silvia Consuelo Morales Mariño – Danilo Andrés Rey Jerez – Favio Sarmiento Sequeda – Judith Alexandra Vázquez García Universidad Industrial de Santander, Colombia.	
<u>2. Políticas lingüísticas en UNASUR</u>	1073
<u>DISCURSO MEDIÁTICO E INTEGRACIÓN REGIONAL. LA NOMINACIÓN DE UNASUR EN LA PRENSA GRÁFICA</u>	1074
Julia de Diego CONICET – CPS/FPyCS – Universidad Nacional de La Plata	
<u>EL ESPAÑOL DE LA ARGENTINA: DESCRIPCIÓN DE LAS VARIETADES Y POLÍTICAS SOBRE LA LENGUA</u>	1086
Laura Kornfeld Universidad Nacional de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires – CONICET	
<u>DE LA CREACIÓN DE LA ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1951) A LA NUEVA POLÍTICA LINGÜÍSTICA PANHISPÁNICA (2004): DESPLAZAMIENTOS EN LAS POSICIONES DE AUTORÍA DE LAS ACADEMIAS</u>	1098
María Florencia Rizzo Universidad de Buenos Aires – CONICET	
<u>3. Cultura escrita en las sociedades latinoamericanas actuales</u>	1115
<u>¿LÓGICA DE LA ESCRITURA IMPRESA O DE LA PANTALLA? ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS TEXTUALES, HIPERTEXTUALES Y MULTIMEDIALES UTILIZADAS EN LOS CURSOS DE CAPACITACIÓN DEL PORTAL EDUC.AR</u>	1116
Guadalupe Álvarez	

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, CONICET – Universidad Nacional de General Sarmiento

[ESCRIBIR HOY EN EL POSGRADO: MITOS Y RETOS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA DE LOS PROFESIONALES.....](#) 1130
Constanza Moya Pardo
Universidad Externado de Colombia – Universidad Nacional de Colombia

[4. Prácticas sociales de lectura y escritura en el ámbito educativo.....](#) 1139

[CONTEXTOS DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIOEDUCATIVA: ESCRITURAS DOCENTES QUE INTERROGAN PRÁCTICAS.....](#) 1140
Úrsula Irene Argañaraz
Ana Rosa Moyano
Programa Educación Secundaria en Contextos de Encierro

[LA ARGUMENTACIÓN EN LOS MANUALES ESCOLARES: UNA LECTURA CRÍTICA.....](#) 1150
Susana Bahamonde
Universidad Nacional de la Patagonia Austral

[LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS: OPERACIONES INTERPRETATIVAS.....](#) 1160
Josefa Berenguer
Mónica María Teresita Nicolás
Universidad Nacional de san Juan

[EL TEXTO DE APLICACIÓN EN LOS PROCESOS DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD: LOS CONCEPTOS PROTOTÍPICOS DE “LENGUA” Y “LENGUAJE”. REFLEXIONES TEÓRICAS A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.....](#) 1172
Lucía Bernardi
Laura Pérez De Stefano
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales FAHCE – CONICET – Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

[LA ESCRITURA DE RECOMENDACIONES LITERARIAS: DESDE UN CURSO DE CAPACITACIÓN DOCENTE A LA PUESTA EN EL AULA.....](#) 1185
Marcelo Bianchi Bustos
Universidad Nacional de General Sarmiento - Centro de Investigaciones Educativas de Pilar – Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González

[ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA MEDIADA POR TIC.....](#) 1192
Milena Charbonnier
C.E.S. – C.E.T.P. República Oriental del Uruguay

[LAS IDEAS PRINCIPALES COMO PARÁMETROS DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS ACADÉMICOS](#) 1202
Ana María Delmas
Inés Regueira
Laura Roseti
Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

[“QUERRELLA DE ANTIGUOS Y MODERNOS”. ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LOS CLÁSICOS Y EL CANON EN PROGRAMAS DE LITERATURA DE ESCUELAS MEDIAS PAMPEANAS.....](#) 1214
María Carolina Domínguez
CONICET – Universidad Nacional de La Pampa
Marisa Eugenia Elizalde
Universidad Nacional de La Pampa

[LEER PARA APRENDER: REPRESENTACIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES.....](#) 1225
María Ignacia Dorronzoro
María Fabiana Luchetti
Universidad Nacional de Luján

[LEER EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES Y REALIDAD DEL CONTEXTO](#) 1233

María Ignacia Dorronzoro
Universidad Nacional de Luján

[LA RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES POR MEDIO DEL CORREO ELECTRÓNICO EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN ILE](#) 1242

Yamina Gava
Natalia V. Dalla Costa
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

[LA COMPRENSIÓN MACROESTRUCTURAL DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO Y SU REFORMULACIÓN A TRAVÉS DE UNA ORACIÓN SÍNTESIS](#) 1250

María Susana González
Ana María Otero
Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lenguas Modernas, Universidad de Buenos Aires

[LA PRODUCCIÓN DE ESCRITOS DE ALUMNOS DEL CBC-UBA: PROBLEMAS Y POSIBLES INTERVENCIONES DIDÁCTICAS](#) 1262

Claudia Hartfiel
Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires

[REGISTRO DE UNA EXPERIENCIA](#) 1274

Carolin Bruck
Laura Di Marzo
Irene Klein
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

[TUTORÍAS ACADÉMICAS EN COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA](#) 1287

Liliana Laco
Mónica Ávila
Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco

[PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO \(EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO\)](#) 1296

Sandra Zulema Lione
Instituto Roca – Escuela French y Berutti

[INCIDENCIA DE UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN EN LECTURA DE CUENTOS PARA “MADRES CUIDADORAS”. UN ESTUDIO DE CASO](#) 1304

MARÍA SOLEDAD MANRIQUE
CIIPME –CONICET / Universidad de Buenos Aires

[LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS TEXTOS DE ESPAÑOL PARA SECUNDARIA: PROCESOS LIMITADOS Y LIMITANTES](#) 1311

FREDDY ALBERTO MIER LOGATO
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA, COLOMBIA

[LA JERARQUIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LAS SECUENCIAS NARRATIVAS Y SU INCIDENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA EXTRANJERA](#) 1322

Daniela Moyetta
Universidad Nacional de Córdoba – Universidad Católica de Córdoba
Fabián Negrelli
Universidad Nacional de Córdoba
Patricia Ribotta
IFD Nuestra Señora del Sagrado Corazón – Córdoba / Instituto Leibnitz – Villa María

[CUESTIONES CRÍTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN. CONFLICTOS PEDAGÓGICOS, SOLUCIONES POSIBLES](#) 1332

Nora Isabel Muñoz
Mónica Beatriz Musci
Universidad Nacional de la Patagonia Austral

[LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE TEXTOS MATEMÁTICOS](#) 1341

Joaquín Restrepo Becerra

Universidad de La Salle, Colombia Adriana Gordillo Alfonso Universidad Distrital F.J.C., Colombia	
<u>LA COMUNICACIÓN, LA LITERATURA Y LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA</u>	1357
Aída Richard Laura Homes Norma Franco Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Santa Cruz	
<u>EL “MAESTRO IGNORANTE”: RELACIÓN CON LOS MANUALES DE LENGUA</u>	1362
Elvia Rosolía FADU, Universidad de Buenos Aires	
<u>PROGRAMA DE NIÑOS TUTORES EN ALFABETIZACIÓN: ANÁLISIS DE INTERACCIONES ENTRE EL EXPERTO Y EL APRENDIZ</u>	1368
Celia R. Rosemberg Florencia Alam CIIPME-CONICET	
<u>FICCIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO</u>	1381
Carolina Seoane Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>COMPARTIENDO LECTURAS Y RECORRIENDO MUNDOS: UN ESPACIO DE DIÁLOGO Y TRANSFORMACIÓN</u>	1390
Mirna Romina Silva Patricia Noelia Wilson Universidad Nacional de Luján	
<u>APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA PRÁCTICA DE LA LECTURA DEL CINE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO</u>	1400
Viviana Svensson Universidad Nacional de Comahue	
<u>EDUCACIÓN, LITERATURA, GÉNEROS POPULARES Y QUEHACER CRÍTICO</u>	1408
Jorge Warley Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de La Pampa	
<u>ESCRITURA, TECNOLOGÍA E INTERACCIÓN EN LA CÁTEDRA UNIVERSITARIA</u>	1417
Liliana Zimmermann Universidad Nacional del Litoral	
<u>5. Los géneros académicos y los escritos profesionales</u>	1436
<u>LAS SENTENCIAS PENALES DE PRIMERA INSTANCIA: ESCRITURA PROFESIONAL, DOCUMENTOS PÚBLICOS Y LECTURA MEDIADA</u>	1437
Cucatto, Mariana CONICET – Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas – Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata	
<u>LA PUNTUACIÓN COMO DISPOSITIVO CONECTIVO EN LA ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS. DIME CÓMO PUNTÚAS TE DIRÉ EN QUÉ PIENSAS</u>	1447
Cucatto, Andrea Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas – Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación –CONICET – Universidad Nacional de la Plata	
<u>EL RESUMEN: UNA HERRAMIENTA PARA LA ALFABETIZACIÓN EN ILE</u>	1461
Natalia V. Dalla Costa María Marcela Gatti Ileana Yamina Gava Gustavo Kofman Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba	

<u>LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA DE FUENTES ARGUMENTATIVAS Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DEL ENUNCIADOR ACADÉMICO EN LA EXPOSICIÓN POLIFÓNICA</u>	1471
Mónica B. García Universidad Nacional de Buenos Aires – Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>HACIA LA CARACTERIZACIÓN DE GÉNEROS PROFESIONALES: ALGUNAS REFLEXIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS</u>	1481
Estela Inés Moyano Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>REPRESENTACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD. ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A DOCENTES</u>	1501
Lucía Natale Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>LA ENSEÑANZA DE GÉNEROS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD. EL CASO DEL PLAN DE NEGOCIOS EN CARRERAS DE ECONOMÍA</u>	1516
Federico Navarro Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad de Buenos Aires	
<u>SYRIA POLETTI. UNA MUJER INMIGRANTE EN EL PRIMER PERONISMO</u>	1530
Adriana Pidoto Universidad Nacional de La Matanza	
<u>¿QUIÉN HABLA? UN ESTUDIO DEL SUJETO DE LA ENUNCIACIÓN EN TESIS DE PSICOANÁLISIS</u>	1538
Karina Savio CONICET – Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires	
<u>6. La lectura literaria</u>	1550
<u>SIGNIFICANTES DEL LIBRO DE LITERATURA INFANTIL EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS INFANTILES Y EN LA ELABORACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA</u>	1551
Yamilet Angulo Noguera Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Proyecto curricular de Pedagogía infantil, Grupo de Investigación ISLC, Bogotá, Colombia	
<u>DE LA LITERATURA A LA LITERATURA: LA REESCRITURA DEL CLÁSICO EN DOS NOVELAS ARGENTINAS CONTEMPORÁNEAS</u>	1561
María Elena Fonsalido Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>UN SUJETO ERRANTE: ANÁLISIS DE LA POESÍA DE DIANA BELLESSI</u>	1570
Nuria Kasztelan Maestría en estudios interdisciplinarios de la subjetividad, Universidad de Buenos Aires	
<u>¡OJO CON “EL VAMPIRO”! MÁS ALLÁ DE LA FOTOGRAFÍA EN UN CUENTO DE HORACIO QUIROGA</u>	1579
Damián Nicolás Martínez Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>CARLOS GAMERRO FRENTE A LA NARRATIVA POLICIAL: VÍNCULOS ENTRE EL CRÍTICO Y EL ESCRITOR</u>	1586
Susana Beatriz Matteucci Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>RESPIRACIÓN ARTIFICIAL: EL POLICIAL COMO MEDIO PARA NARRAR EN DICTADURA</u>	1593
Victoria Pirrotta Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>LEER LITERATURA: UN ENCUENTRO CON EL OTRO EN EL TEXTO Y EN EL AULA</u>	1600
Juana Porro Universidad Nacional del Comahue	

<u>CIVILIZACIÓN Y BARBARIE: UN TÓPICO AL QUE LE FALTA LUZ</u>	1614
Juliana Schenberger Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>POÉTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, REFLEXIONES PERSONALES</u>	1622
Edilson Silva Universidad Pedagógica Nacional, Colombia	
<u>7. Enseñanza de la literatura e integración regional</u>	1630
<u>DE CÓMO LOS BEBÉS PUEDEN APREHENDER LA LITERATURA</u>	1631
Verónica Norma Mailhes Efraín Davis Universidad Nacional de La Matanza	
<u>8. Lectura y escritura en situaciones de contacto</u>	1644
<u>APRENDIZAJE DE LA LENGUA RANQUEL COMO LENGUA SEGUNDA E INSTRUCCIÓN DEL CASTELLANO: EL CASO DE LOS FRAILES FRANCISCANOS EN LA FRONTERA SUR DE CÓRDOBA (1864-1880)</u>	1645
María Paula Wendel Universidad de Buenos Aires	
<u>9. Discurso escrito y estudios gramaticales</u>	1657
<u>FUNCIONES DE LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN</u>	1658
María Belén Oliva Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba	
<u>RELACIONES ENTRE GRAMÁTICA Y ESCRITURA ACADÉMICA</u>	1673
Graciela Rafaelli Universidad Nacional del Litoral	
<u>DISCURSO ESCRITO E INTERAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE ORTOGRAFIA EM LÍNGUA PORTUGUESA</u>	1680
Gabriela Azeredo Santos Universidade Federal de Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Universidade Estadual de Goiás, Brasil.	
<u>EXPRESIÓN DE LA EVALUACIÓN EN CONCLUSIONES DE ARTÍCULOS DEL DOMINIO DE LA ECONOMÍA</u>	1690
Daniela Stagnaro Universidad Nacional de General Sarmiento	
<u>10. Escritura gramática y variedad</u>	1703
<u>ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO PARA MEJORAR LA ESCRITURA EN L2</u>	1704
Marcela González de Gatti Dolores Orta Claudia Schander Stefania Tomasini Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba	
<u>11. Cultura escrita y argumentación</u>	1717
<u>ARGUMENTACIÓN: LA ADQUISICIÓN DE UN SABER PARA LA PRAXIS</u>	1718
Susana I. Flores Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires	
<u>ETHOS PEDAGÓGICO-EXPERTO DE LA SENADORA CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER EN LOS COMIENZOS</u>	

DE LA CAMPAÑA PARA LA PRESIDENCIA 2007	1730
Ana Laura Maizels CONICET- Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires	
DEL NUNCA MÁS AL BICENTENARIO: UN CAMINO ARGUMENTATIVO	1745
Mónica Susana Swarinsky Gabriela Salvini Paulina Bettendorff María Cecilia Pavón Universidad Nacional de Quilmes	

PRESENTACIÓN

El Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura “Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales” se llevó a cabo el 11, 12 y 13 de agosto de 2010. La primera jornada se desarrolló en la Biblioteca Nacional, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; la segunda y la tercera, en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en la Provincia de Buenos Aires. El evento – pensado desde la perspectiva según la cual es imprescindible articular las prácticas privilegiadas de acceso y desarrollo del conocimiento con el diseño de políticas educativas globales– se propuso generar un espacio de intercambio y reflexión que contribuyera al logro de objetivos específicos respecto de las investigaciones sobre cultura escrita y las políticas pedagógicas vinculadas con la lectura y la escritura, de los modos de optimizar el desarrollo de tales prácticas en los distintos niveles educativos y, también, respecto del fortalecimiento de la red UNESCO. Asimismo, en este encuentro se inauguró la subsede UNGS de UNESCO donde se desarrolla la Carrera de Especialización en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura.

A partir de los propósitos mencionados, la participación giró en torno de los siguientes ejes temáticos:

1. Políticas públicas de lectura y escritura en Latinoamérica
2. Políticas lingüísticas en UNASUR
3. Cultura escrita en las sociedades latinoamericanas actuales
4. Prácticas sociales de lectura y escritura en el ámbito educativo
5. Los géneros académicos y los escritos profesionales
6. La lectura literaria
7. Enseñanza de la literatura e integración regional
8. Lectura y escritura en situaciones de contacto
9. Discurso escrito y estudios gramaticales
10. Escritura, gramática y variedad.
11. Cultura escrita y argumentación

12. Crítica genética

La organización del evento, que contó con alrededor de 480 participantes, previó modalidades diversas de intervención. Se realizaron paneles plenarios, simposios, mesas temáticas propuestas por coordinadores y mesas conformadas con ponencias individuales. En cada uno de ellos intervinieron actores interesados por realizar aportes, desde distintos espacios de reflexión, tendientes a democratizar el dominio de saberes y optimizar la formulación de políticas pedagógicas.

La presente publicación reúne cerca de doscientos trabajos expuestos en los diversos espacios de participación que tuvieron lugar durante el Congreso. Confiamos en que la publicación electrónica de las actas dará lugar a una amplia difusión de muchas de las ponencias presentadas y fomentará, asimismo, el diálogo de investigadores y docentes interesados en las temáticas en las que se centró el evento.

Por último, agradecemos a todos aquellos que contribuyeron a que este evento fuera posible: a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica; a la Biblioteca Nacional, a la Universidad Nacional de General Sarmiento, en particular a los Dres. Eduardo Rinesi y Daniel Lvovich, y a los directores de las subsedes de la Cátedra UNESCO. No queremos dejar de reconocer los valiosos aportes de Elvira Narvaja de Arnoux y el trabajo de los colegas integrantes del comité organizador. Expresamos nuestro reconocimiento a nuestra colega Pabla Diab que facilitó la edición del material. Finalmente, nuestro agradecimiento a quienes, desde su condición de ponentes o participantes, enriquecieron con su presencia el Congreso.

María Cecilia Pereira, Susana Nothstein y Elena Valente

SIMPOSIOS

Contacto de lenguas: del análisis lingüístico a la práctica
intercultural en el aula

Coordinación: Angelita Martínez y Adriana Speranza

EL TIEMPO DE LA ANÉCDOTA, DEL MATE Y DEL PERFECTO COMPUESTO SANJUANINO

Dolores Álvarez Garriga

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata – CONICET

dalvarezgarriga@hotmail.com

Resumen

El panorama que presenta nuestro país en lo que respecta a la multiplicidad de variedades lingüísticas coexistentes, actualmente incrementada por las migraciones, tanto internas como externas, constituye un desafío altamente motivador para los estudios del lenguaje. Dada la complejidad lingüística que reviste la situación mencionada, creemos relevante que se lleven a cabo múltiples y sucesivos abordajes de los distintos fenómenos observados. Uno de ellos lo constituye la variación de los tiempos de pasado, en especial, la coexistencia de los Perfectos Simple y

Compuesto. En efecto, es conocido -aunque no exhaustivamente estudiado- el hecho de que en la variedad rioplatense hay un predominio del PS sobre el PC mientras que en la variedad de la región de Cuyo se favorece el uso del PC. Se suman otras variedades, producto de las migraciones actuales, como por ejemplo, la variedad del español de Bolivia. Este caso reviste un especial interés si consideramos la posibilidad de la transferencia de características de las lenguas de contacto quechua y aymara, propias de la región andina. Desde el marco teórico y metodológico propiciado por la Escuela Lingüística de Columbia (Diver1995; García 1995; Reid 1995; Martínez 2000, 2006, Mauder y Martínez 2007) es nuestro interés investigar en qué medida los procesos de variación lingüística responden a necesidades comunicativas y constituyen el síntoma de la perspectiva cognitiva de los usuarios de la lengua. En este sentido, consideramos que los resultados de esta investigación podrán contribuir a dicha perspectiva teórica que contempla la motivación semánticopragmática de la sintaxis y la relación entre la gramática y el uso de la lengua.

1. Introducción

Nuestra investigación se basa en el estudio de la variación del Perfecto Simple (PS) y del Perfecto Compuesto (PC) en tres variedades del español: la del Río de la Plata, la de San Juan y la de Bolivia, ésta última, en contacto con el quechua y el aymara. En una primera instancia, y para delinear algunas hipótesis iniciales, hemos analizado la variación de estas formas en los discursos presidenciales de Néstor Kirchner, Evo Morales, y los discursos de Apertura de Sesiones del Gobernador de San Juan, José Luis Gioja. Esto con el fin de mostrar que en cada uno de ellos, y en cada una de las

variedades que representan, observamos un uso diferente de las formas PS y PC. Por ejemplo, hemos visto que, en el discurso de Kirchner, hay un uso predominante del Perfecto Simple (con un porcentaje del 76%) y una frecuencia muy baja para el Perfecto Compuesto (un 23 %); en el caso de los discursos de Gioja, aumenta el porcentaje del PC (con un total del 42%) y disminuye el de PS (con un 58%); por último, encontramos que, en los discursos de Evo Morales, la forma compuesta se posiciona como la más favorecida (con un 63% y sólo un 37% para el PS). Esto respondería a las diferentes necesidades comunicativas de cada variedad en cuestión, su visión de mundo, la forma en que conceptualizan el tiempo, y que se conjugan, además, con las diferentes estrategias discursivas que se ponen en juego en cada discurso en particular.

Hemos intentado por lo tanto trazar un mapa (inicial, provisorio, sujeto a las modificaciones que sugiera un estudio más avanzado), sobre cómo se despliegan y distribuyen el PS y PC en estas tres variedades que conviven en nuestro territorio argentino¹. En términos generales, nuestras primeras intuiciones nos hablan de un recorrido en el cual, la forma Compuesta, que en la zona del Río de La Plata aparece en muy pocos contextos, comienza un camino ascendente, pasando por la zona de Cuyo, en donde vemos que el uso del Compuesto es más prolífero, hasta llegar a la zona de Bolivia, donde hemos comprobado que el PC es la forma más favorecida y abarca una gran cantidad de contextos de uso. El mismo camino recorre, naturalmente, el PS pero en el sentido inverso, es decir que va disminuyendo a medida que se dirige hacia la zona del noroeste, hasta llegar a Bolivia.

2. Problemática

En este trabajo nos ocuparemos de la variedad sanjuanina con la intención de continuar con nuestra línea de investigación y poder (des)confirmar si lo que hemos propuesto más arriba tiene validez en los registros orales y espontáneos de los hablantes de la Provincia de San Juan. Hemos trabajado, en particular, sobre un corpus de aproximadamente cincuenta minutos de grabaciones de conversaciones espontáneas y entrevistas semi-dirigidas. El interés por este tipo de corpus parte, sobre todo, de intuiciones personales que surgieron luego de haber compartido, durante una breve estadía en San Juan, encuentros, charlas, y la vida cotidiana en

¹ Los datos que han arrojado los discursos de Evo Morales nos sirven para pensar la variedad de los inmigrantes bolivianos que conforman, hoy en día, un porcentaje poblacional importante en Argentina.

general con amigos sanjuaninos². Durante la misma, he podido observar el sorprendente y prolífico uso que hacen de la forma Compuesta, sobre todo, en la construcción de relatos cotidianos que se difunden en el espacio íntimo del hogar. He podido notar que, para los habitantes de San Juan, existe una especie de ritual diario, un momento del día en el que se comparte el mate, el encuentro con familiares, vecinos, amigos, el tiempo del descanso, de la pausa y de la charla. En una gran cantidad de relatos aparecen registradas frases como éstas:

1- (...) y después me puse a esperar la pav..., la Fabi, tomamos mate y me acordé que han traído a Doña Berta, la señora vecina que está tan enferma.

2- (...) pero lo hemos pasado lindo, un rato lindo, porque hemos tomado mate, hemos estado ahí, con ellos conversando, y los niños, todos encerraditos ahí, porque, está tan frío, y bueno, y allí hemos conversado hasta que, hemos venido, nos hemos venido.

3- Bueno, igual, me voy a ir temprano para volver temprano, así no andamos tan tarde y podemos tomar unos mates antes de que me vaya a trabajar.

Es entonces cuando proliferan las anécdotas que hablan sobre los acontecimientos cotidianos, sobre lo ocurrido hace unos instantes, esa mañana, el día anterior, hace unos días, y es entonces, también, cuando vemos que se impone la forma de PC como la más favorecida. Veamos por ejemplo lo que ocurre en el siguiente relato de Julián que ha faltado a clase y le cuenta a su mamá lo que averiguó que habían hecho en la escuela:

4- Dice el Nico que hoy no han hecho nada y no han hecho nada en clase, que han actuado, han ensayado y han jugado al fútbol. Dice que mañana no hay ciencias, y que el lunes nada más han presentado el barrilete... y que el viernes tampoco, no han hecho nada.

Todos los hechos son introducidos en PC, apoyando nuestra idea de que los relatos cotidianos que se encuentran cercanos a la experiencia del hablante se construyen en PC. Ahora bien, durante la misma conversación la madre le pide su hijo que relate lo que hicieron en su cumpleaños, un mes atrás. Su respuesta fue la siguiente:

² Debo un especial agradecimiento a mis compañeros, y amigos, sanjuaninos, Silvana Alaniz y Claudio Gentili, quienes me abrieron las puertas de sus casas, me permitieron compartir momentos de su vida diaria y facilitaron enormemente mi trabajo de campo en la Provincia de San Juan.

5- Traieron un toro mecánico, un mete-gol y jugamos mucho en la play station, había bastantes chicas porque conozco bastante. Al final no pude jugar a la play station porque los pendejos se viciaron y no me dejaron jugar...

Aquí podemos observar que, cuando los hechos se encuentran ubicados en un tiempo más alejado del momento de la enunciación y, por ende, no hay ya un lazo que los una al presente, se favorece la forma Simple.

3. Marco teórico

Para este análisis nos apoyamos en la perspectiva Etnopragmática desarrollada por García 1990, 1995; Martínez 1995, 2000; Mauder 2000, la cual sostiene la premisa de que la variación es significativa ya que “refleja distintos perfilamientos cognitivos frente al mundo referido” y que “dichos perfilamientos responden a necesidades comunicativas idiosincrásicas de cada comunidad, muchas veces inscriptas morfosintácticamente en las lenguas de origen” (Martínez 2009).

El trabajo del investigador se basa, entonces, en indagar sobre las motivaciones que llevan a los hablantes de una variedad determinada a optar por una u otra forma en variación en los diferentes contextos de uso. Detrás de la variación se esconden las estrategias y necesidades comunicativas de los hablantes y su visión de mundo. Para esta primera introducción, nos detendremos en un análisis cualitativo, intentando descubrir en qué contexto discursivo se favorece qué forma lingüística y así develar la estrategia comunicativa que subyace al uso variable del PS y PC en la variedad sanjuanina. En trabajos posteriores recurriremos a un análisis cuantitativo para corroborar las observaciones que se proponen en éste.

4. Perfecto Simple y Compuesto: sus significados básicos en castellano

En cuanto al significado básico de las formas en general, sostenemos que cada forma lingüística aporta un contenido semántico constante a la comunicación, un significado básico que le es propio (Martínez, 1995: 88). En segundo lugar, sostenemos, junto a Bermúdez (2005), la idea de que los tiempos verbales funcionan menos como deícticos temporales (en el sentido de que sirven para ubicar eventos en el tiempo) que como formas que permiten al hablante, en su elección, conceptualizar y presentar desde una perspectiva determinada, siempre subjetiva, los hechos que describe. En particular, sobre el PS podemos decir que presenta al evento como

concluido o cerrado a la influencia externa (Bermúdez 2005); separado del momento del habla (Cartagena 1999). El PC, en cambio, mantiene una relación estrecha entre el evento referido y el momento presente de la enunciación. Esta relación se explica, en efecto, en su construcción gramatical: el auxiliar “haber” aparece en tiempo presente (yo he, tu has,...), acompañado por su participio pasado. Se establece entonces un cruce, una tensión o lazo temporal: se presenta al evento del pasado desde una perspectiva interna o abierta a la influencia del presente. A continuación indagaremos sobre cuál es la intención comunicativa y la perspectiva que adoptan los hablantes sanjuaninos frente al pasado y la elección que hacen, en consecuencia, sobre las formas en variación.

5. Hipótesis

Intentaremos mostrar que, en la variedad sanjuanina, la elección de las formas PS y PC es coherente con sus significados básicos y que su variación se halla motivada por la perspectiva que adopta el narrador frente al hecho referido. Puntualmente, la forma Compuesta se verá favorecida en los relatos y anécdotas sobre los hechos cotidianos que tienen cierta cercanía con el tiempo presente de la enunciación. Observamos que su favorecimiento estaría directamente relacionado con las características idiosincrásicas propias de la cultura sanjuanina: lo que ha ocurrido en un lapso de tiempo cercano todavía guarda cierta relación con el presente, no queda legado al pasado como concluido, acabado. La forma Compuesta permite al relato abrirse a la influencia del presente, le da un sentido de vigencia, posibilitando también la participación y el diálogo con su interlocutor.

El PS se vería favorecido cuando se narran hechos que se encuentran cerrados a la influencia exterior, al momento del habla. Veremos que aparece en relatos que se ubican en un tiempo lejano, específicamente, en los relatos que reconstruyen lo ocurrido en los terremotos del 44 y del 77 en San Juan. Podríamos pensar que, para este tipo de relatos, la clausura que propone el PS estaría de alguna manera asociada a lo irreversible, a lo que no se puede modificar.

6. Lo pasado, pisado

Es importante insistir en que cada variedad utiliza y explota los significados básicos de las formas de diferentes maneras, ya que lo que es semántica y pragmáticamente importante para cada comunidad lingüística encuentra su codificación explícita siguiendo pautas de gramaticalización propias que le son esenciales, con las que

muestran las “obsesiones” gramaticales de cada lengua en cuestión (Company 2008: 33). Prueba de esto es que, en nuestros estudios sobre los discursos presidenciales de Evo Morales (Álvarez Garriga 2009) observamos que, para esta variedad en contacto con las lenguas quechua y aymara, las cuales poseen sistemas evidenciales para indicar si los hechos fueron o no testimoniados por el narrador, la forma de PC se favorecía sobre la forma PS por la posibilidad que ofrece la primera de estrechar las experiencias vividas del pasado con el presente, marcando mayor grado de vivencialidad. Por el contrario, en las entrevistas realizadas a hablantes sanjuaninos sobre un tema crucial en la historia de San Juan como fueron los terremotos vividos en los años 44 y 77, la forma favorecida fue la Simple. Nuestras intuiciones nos orientaban a pensar que, cuando se tratara de un hecho tan trascendental y definitivo como fueron los terremotos para los habitantes sanjuaninos, tendería a favorecerse el PC por la posibilidad que ofrece esta forma de traer los hechos del pasado al presente, y marcar una tensión entre lo ocurrido y el momento del relato. Sin embargo, la respuesta fue otra: la forma favorecida fue el PS. Veamos el siguiente ejemplo en el que una mujer relata lo que vivió durante el terremoto del 44 en San Juan:

6- Y ahí nos empezamos a sentir muchas cosas graves que habían muertos casi de todos los vecinos/ cuando no había muerto uno había muerto otro/ una señora había salido corriendo/ me contó un vecino/ y entonces se acordó “¡ay la plata!”, se dentra a sacar la plata y cayó la casa y la mató/ y así/ ¡ha sido tan terrible!

Y este otro:

7- Yo no viví el 44, todavía no había nacido. Mi hermana tenía 4 años y mi otro hermano tenía dos años, yo todavía no nacía. Pero se cayó todo donde ellos vivían. Mi hermana quedó abajo del los escombros. Los salvó que, en esa época hasta esta altura hacían un cimientto entonces los palos cayeron ahí y en ese lugar quedó ella con un tío mío, a los dos los salvaron

La forma elegida para la enumeración de los hechos es el PS. Esto concuerda con lo que hemos propuesto en nuestra hipótesis acerca de que los hechos alejados del presente, vistos como concluidos, aparecen en PS. El terremoto es una presencia viva y, sin embargo, no dispara el uso del Compuesto porque los hechos ocurridos se presentan como irreversibles, cerrados a la influencia del presente. Debemos destacar, por otro lado, que cuando la narradora cuenta las sensaciones que ha dejado en ella aparece el PC. Cabe aclarar en este punto que no es la distancia cronológica, objetiva, la que marca el favorecimiento de una u otra forma, sino que es en todo caso

una consecuencia de ello: los hechos del pasado cercanos al presente permiten que los eventos se conciban como aún vigentes y, por el contrario, los que se encuentran muy alejados se cierran más a la influencia y al diálogo con el presente.

7. Tiempo de la anécdota, del mate y del Perfecto Compuesto.

El tiempo de la pausa, del descanso, el tiempo del encuentro, el tiempo de la anécdota es el tiempo en que se comparten, junto al mate, relatos sobre experiencias de todos los días. Un tiempo detenido en el que los relatos del pasado forman parte del presente, lo que se vive día a día no pasa de un momento a otro a conceptualizarse como pasado concluido. El tiempo PC surge entonces como el más adecuado porque, coherentemente con lo que plantea su significado básico, es un tiempo que posibilita la construcción de un lazo, un juego, un diálogo entre el pasado y el presente del relato, es un pasado que no se concibe como cerrado sino como parte del momento del relato, del encuentro; se trata de un tiempo que se comparte, y que está abierto a la influencia del presente. Veamos, por ejemplo, lo que ocurre en esta conversación:

8- (...) es algo que no es pa mí, ¿por qué via tener la panza **así** yo?, ¡de qué!, le **digo** ¡doctor! yo me **levanto** flaca...de aquí, yo **hi comprobao** una cosa le **digo**, yo me **levanto** flaca, yo no me **levanto** con la panza así, y después que **tomo** el mate yo tengo la panza así. Bueno, **hi hecho** la prueba, **hi tomao** dos días, no **hi tomao** mate en la mañana, **hi tomao** la tacita de té así bebida con tres galletitas, y lo mismo la panza hinchada. Entonces no, **dije** yo, entonces ahí no, ¡no puede ser!, no puede ser que yo me haya levantao con la panza flaca y después yo tenga una panza así le digo, no puede ser, dice que es lo dulce.

Podemos ver que el relato se construye con la forma PC, acompañada por el uso del tiempo presente. Éste es un rasgo común en los relatos de la vida cotidiana que tienen cierta recurrencia en la actualidad del que narra: lo narrado se abre a la posibilidad de compartir la experiencia, de dialogar y reflexionar sobre la misma³. Otro ejemplo para analizar puede ser el siguiente:

9- Sandra: y **esta mañana** subo al colectivo y me dice: “no”. Yo no **he tenido** problema con el 33, el Mario con el 7, tampoco, el 2, tampoco. Pero no sé, no sé que habrá pasado anoche, **anoche ha habido** reunión.

(...)

³ En esta misma línea podríamos citar los estudios realizados por Gentili (2009) sobre el favorecimiento del PC en los discursos políticos sanjuaninos como estrategia de cortesía que le permite al orador mitigar los hechos que menciona del pasado, incorporando al oyente como posible interlocutor.

Mariana: Y así le ha pasado a todos los que venían de Albardón, que venían **esta mañana**. Que me he encontrao una chica que antes era mi vecina, y le han cobrao dos treinta. A otra chica que venía del pueblo, tres ochenta, que es lo que cuesta el pasaje normal.

Destacamos, en este caso, la utilización del PC junto a adverbios y construcciones adverbiales que establecen una relación de cercanía temporal, y le confieren al relato una conexión con el presente. En otros casos también se establece cercanía con otro tipo de adverbios, por ejemplo, en el caso anterior (8), la entrevistada utiliza “aquí” o “así”, acompañando con unos golpes suaves o señalándose la panza. Por último, veamos lo que sucede en esta conversación entre dos amigas:

10- Laura: Yo le dije que me cortara un poquitito nada más las puntas, Valeria. Yo por ahí, agarro en el baño, cuando me estoy bañando me corto apenas, me queda igual el pelo.

Valeria: VOS, LE HAS DICHO...

L: ¿Qué le he dicho, a ver?...

V: Que te cortara las puntas porque lo tenías muy feo.

L: Pero un poquito nada más

V: Si lo que te ha cortado no es nada.

L: ¡Valeria! tenía el pelo por ahí, mirate, yo, por acá me llegaba el pelo, todo esto me ha cortado.

V: No te ha cortado tanto, Laura.

L: Aparte me lo ha dejado recto al pelo. Tu mamá me ha dicho que no tiene forma.

V: Con el cepillado no te ha dejado forma, pero sí te ha dejado forma. Mirá, además se te ve la forma que tenés desmechada. Aparte te ha sacado bastante pelo de arriba que tenías así la cabeza...

Podemos ver que el hecho ocurrido del pasado guarda relación con el presente, está todavía vigente: mientras hablan, Laura se mira el pelo en un espejo y discute con su amiga sobre cómo se lo tendrían que haber cortado. Vemos que la presencia de la forma PC acompañaría la intención comunicativa de las amigas de traer al presente la anécdota, de no clausurar el hecho del pasado, con el fin de discutir los resultados en el presente, incluso abriendo la posibilidad de modificar los hechos, en este caso, el corte de pelo que le hicieron. Nuevamente, destacamos la construcción del relato en

tiempo presente, los adverbios y deícticos que enlazan los hechos del pasado con el momento de la conversación.

8. Conclusiones iniciales

En esta primera aproximación a nuestro corpus, pudimos observar que, en la variedad sanjuanina, la forma de PC se favorece en aquellos contextos en los cuales el hablante desea establecer un lazo entre los hechos del pasado y el momento del relato. Analizamos específicamente aquellas anécdotas de la vida diaria en la que se enumeran hechos cotidianos, de todos los días. Pareciera que en ese momento del día dedicado al encuentro, al mate, a la conversación, a compartir, el tiempo pudiera concebirse como suspendido, un tiempo en el que el pasado y el presente conviven y dialogan. En concordancia con este planteo, observamos que en estos relatos la forma Compuesta aparece junto al tiempo Presente, como también junto a adverbios y deícticos temporales y espaciales que marcan cercanía de los hechos con el momento y lugar de la narración. Por otro lado, en los relatos que giran en torno a los terremotos de los años 44 y 77, vimos que la forma más favorecida es la Simple. Hemos observado que, acorde con su significado básico, el PS le permitiría al hablante sanjuanino referir a aquellos hechos como concluidos, separados de la influencia del presente, y que estarían marcando también su condición de irreversibles.

Retomando el término acuñado por Company (2008), y al que referimos más arriba, la “obsesión” gramatical del hablante de la variedad sanjuanina estaría ligada a la posibilidad de abrir o no un juego dialógico entre los hechos del pasado y el momento presente del relato. El uso del PC, en este sentido, permite compartir e incluir al interlocutor (por el lazo que establece su forma básica construida por el auxiliar presente de haber y el participio pasado) en los relatos que se comparten durante el tiempo destinado al mate, al encuentro y la conversación. Los relatos se abren a la influencia del presente, están abiertos al diálogo, a la reflexión y a posibles modificaciones, por eso es coherente que se favorezca en estos contextos el PC. En los relatos sobre los terremotos, el pasado es irreversible, inmodificable, no es posible plantearlo como abierto al diálogo o a la influencia del presente, es por eso que en ellos se favorece el PS.

9. Bibliografía

Alarcos Llorach, Emilio. 1947: «Perfecto simple y compuesto». *RFE* XXXI, 108-139.

——— (1994): Gramática de la lengua española, Madrid, Espasa Calpe. Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello.

Álvarez Garriga, Dolores. 2009. "Ver para creer: evidencialidad en la variable Perfecto Simple y Compuesto en el Discurso de asunción presidencial de Evo Morales.", en el II Simposio Internacional de Lingüística Amerindia (ALFAL), Resistencia, Chaco.

Álvarez Garriga, Dolores. 2010. "Las heridas del pasado: un análisis de la variable Perfecto Simple y Compuesto en los discursos presidenciales de Evo Morales.", en el I Coloquio Internacional de Retórica "Retórica y Política", Universidad de Buenos Aires.

Arnoux, Elvira y Martínez, Angelita. 2000. "Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura" en *Temas actuales en la Didáctica de la Lengua*, Universidad de Rosario, pp. 175-197.

Bermúdez, Fernando. 2005. "Los tiempos verbales como marcadores evidenciales: El caso del pretérito perfecto compuesto." *Estud. filol.* [online]. 2005, nro 40: 165-188.

Company Company, Concepción y Cuétara Priede, Javier. 2008. "¿Qué es un cambio lingüístico" en el *Manual de gramática histórica*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras, México, Distrito Federal. 29-44

Cartagena, Nelson. 1999. "Los tiempos compuestos" en Gramática Descriptiva de la Lengua Española, Real Academia Española, dirigida por I. Bosque y V. Demonte; Espasa Calpe (Ed.), Madrid.

Escobar, Anna María. 1997. Contrastive and Innovative Uses of the Present Perfect and the Preterite in Spanish in Contact with Quechua. *Hispania*, 80, 859-869.

García, Erica C. 1995; "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias e etnoprágmatía" en Klaus Zimmermann (ed.) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Vervuert. Iberoamericana. Madrid. 51- 72

Gentili, Aníbal Claudio. 2009. "Estrategias de cortesía y la alternancia Perfecto Simple/ Perfecto Compuesto en el discurso político sanjuanino." en el I Coloquio Internacional de Retórica: "Retórica y Política" y I Jornadas Latinoamericanas de Investigación en Estudios Retóricos.

Halliday, M.A.K. 1978. *Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Londres, E. Arnold.

Harris, Martín. 1982. "The 'Past Simple' and the 'Present Perfect' in Romance" en *Studies in the Romance Verb*. Eds. Martín Harris and Nigel Vincent. London: Croom Helm. 42-70.

Martínez, Angelita. 1995. "La sociolingüística desde el enfoque etnopragmático" en Primer Simposio de la Maestría en Ciencias del Lenguaje.

———. 2009. "Análisis etnopragmático del discurso: Uno de los caminos hacia la explicación de los cambios lingüísticos por contacto."

Núñez, Rafael E.; Sweetser, Eve. 2006. "With the Future Behind Them: Convergent Evidence From Aymara Language and Gesture in the Crosslinguistic Comparison of Spatial Construals of Time" en *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, Volume 30, Issue 3M, 401-450 .

Rojo, Guillermo y Veiga, Alexandre. 1999. "El tiempo verbal. Los tiempos simples." en Gramática Descriptiva de la Lengua Español, Real Academia Española, dirigida por I. Bosque y V. Demonte; Espasa Calpe (Ed.), Madrid.

Speranza, Adriana. 2006. "Estrategias evidenciales en castellano: análisis de una variedad del castellano en contacto con el quechua.", *Revista Tópicos del Seminario*, Universidad de Puebla, México.

Speranza, Adriana. 2007. "El uso variable de tiempos del modo subjuntivo en dos variedades del español desde el enfoque de la educación intercultural" en *Signo y Seña*, número 18, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 209-227.

[volver a índice](#)

INTERCULTURALIDAD Y CONCIENCIA LINGÜÍSTICA

Michelle Barros

micbarros@yahoo.com.ar

Susana H. García Novello

sushgar@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires

Resumen

En este capítulo se presenta un proyecto pedagógico de capacitación destinado a docentes y alumnos de los profesorado de formación docente. La problemática del contacto lingüístico no se analiza ni figura como contenido curricular de ninguna materia de las carreras de formación docente. Creemos por este motivo importante el trabajo con los estudiantes y los docentes que se encuentran en ejercicio para proveerlos de herramientas que les permitan abordar la diversidad y diseñar estrategias de intervención. En el taller se proponen actividades de acercamiento y sensibilización hacia los problemas lingüísticos en el ámbito escolar y se presentan modelos de actividades y materiales especializados para utilizar en las aulas. Las propuestas que se desarrollan parten de la lengua en uso y tienen como propósito la reflexión lingüística. Se pretende organizar un aula en la que el lenguaje en uso se coloque en el centro de la discusión. Estas actividades exigen alumnos capaces de formular hipótesis y defenderlas y docentes que superen la descripción mecanizada del lenguaje y la acumulación de conceptos inertes. Están destinadas a concienciar sobre la diversidad y también a experimentar cómo vivencia un hablante de otra lengua el uso de una lengua dominante que no es la propia.

Presentamos un proyecto de capacitación destinado a docentes y alumnos de los profesorado de formación docente. Dado que la problemática del contacto lingüístico no se analiza ni figura como contenido curricular de ninguna materia de las carreras de formación docente, consideramos de suma importancia el trabajo con los estudiantes y graduados que ya se encuentran en ejercicio.

Como se ha dicho muchas veces, los centros educativos son un reflejo de la sociedad, en las aulas los grupos son cada vez más diversos y con ellos se reproducen las relaciones sociales, los enfrentamientos, la capacidad de diálogo, la contención, la integración o la exclusión. Es por eso que docentes y alumnos deben ser sensibles a los conflictos que se establecen entre las diferentes manifestaciones lingüísticas y sus normas y, en oposición a la teoría del déficit, valoricen todas las

variedades que un hablante potencialmente puede manejar en función del concepto de adecuación al contexto comunicativo.

Las propuestas que se desarrollan parten de la lengua en uso y tienen como propósito la reflexión lingüística. Estas actividades exigen alumnos capaces de formular hipótesis y defenderlas y docentes que superen la descripción mecanizada del lenguaje y la acumulación de conceptos inertes. Buscan acercar y sensibilizar acerca de los problemas lingüísticos en el ámbito escolar, la diversidad lingüística y cultural y cómo vivencia un hablante de otra lengua el uso de una lengua dominante que no es la propia.

¿Por qué interculturalidad?

Entendemos la **interculturalidad** como una “situación social de contacto de diversas culturas regulada por el diálogo y el reconocimiento mutuo”.

Los objetivos que nos planteamos en relación a la interculturalidad buscan: ACEPTACIÓN de la diversidad cultural; ASIMILACIÓN mediante actitudes de respeto y comprensión; INTEGRACIÓN de lo diferente.

¿Por qué conciencia lingüística?

En relación a la conciencia lingüística nos propusimos que los participantes de la capacitación no sólo tomaran conciencia de la diversidad lingüística presente en las aulas, sino también reflexionaran acerca de la estrecha relación entre variaciones sociales del habla y el rendimiento escolar de los alumnos.

El taller

El proyecto de capacitación que presentamos en este capítulo se diseñó como un taller. Buscamos proveer a los participantes de herramientas que les permitan abordar la diversidad y diseñar estrategias de intervención docente.

El taller es una modalidad pedagógica que procura la integración de teoría, investigación y práctica. Proponemos que este taller se convierta en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación, así como en el lugar de la producción social de conocimientos.

Se diseñaron siete encuentros en los que se trató de dar respuesta a numerosos interrogantes a través de contenidos y actividades variados.

En el **Encuentro 1** se trabaja la problemática de los hablantes que conocen y utilizan diferentes variedades en diferentes situaciones comunicativas.

Entre todas las variedades que puede presentar una lengua, hay una que, por razones históricas o políticas, ha sido elegida e impuesta por intervención directa y deliberada de la sociedad. Esa “lengua” es considerada un sistema normalizado y socialmente prestigioso frente a otros que no alcanzarían la categoría social de lengua.

En el **Encuentro 2** la problemática abarca las distintas formas de ver a otras culturas y su relación con el hecho de que son diferentes de lo que nosotros conocemos. La consolidación de contextos etnodiversos en diferentes ámbitos trae aparejadas consecuencias –enfrentamientos, agresiones, prejuicios- por parte de las comunidades que consideran su variedad como “dominante”.

En el **Encuentro 3** se reflexiona sobre la relación cultura & lengua.

Consideramos que “la cultura supone la existencia de un conjunto de ideas, valores y modos de comportamiento, relacionados dinámicamente entre sí, a través de los cuales un grupo social expresa su situación histórica, su modo de responder al desafío del medio en que se halla instalado”.

La lengua es parte integrante y necesaria de la cultura, organiza la realidad y la simboliza.

En el **Encuentro 4** se abarca las dificultades que los sujetos hablantes de una variedad no estándar tienen al aprender a leer y escribir la variedad estándar, particularmente aquellos que manejan una variedad influenciada por el contacto.

Siendo el lenguaje una herramienta de comunicación, el uso y selección de determinadas emisiones que se presentan en contacto con otras lenguas están motivados por necesidades comunicativas diferentes.

En el **Encuentro 5** se reflexiona sobre los problemas lingüísticos en el ámbito escolar. La consideración que sobre el bilingüismo tienen los docentes, sus prejuicios y actitudes negativas hacia el habla no estándar de los alumnos son importantes e influyen los resultados académicos de los mismos.

En el **Encuentro 6** se consideran los aportes para una didáctica de la diversidad lingüística, a través del análisis de materiales didácticos y de propuestas editoriales.

Como cierre y evaluación en el **Encuentro 7** se propone la socialización de producciones didácticas de los talleristas.

Es necesario propiciar la aceptación de las diferencias en sociedades con identidades múltiples.

La lengua manifiesta no sólo una especial articulación con el medio ambiente, sino también todo el complejo y rico universo simbólico y el conjunto de significados que cada cultura otorga a su experiencia; es un sistema conceptual ordenado, único y altamente complejo en el que las categorías gramaticales configuran maneras de representar y concebir el mundo.

Aspiramos no a cambiar la lengua sino las actitudes frente a ésta, capacitando a los docentes y a través de ellos educando al resto de la sociedad para “una mayor comprensión, aprecio y tolerancia por los dialectos no estándares”.

Entender que todas las lenguas son iguales en su diferencia es lo que permitirá promover una actitud crítica hacia los prejuicios.

[Volver al índice](#)

PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: CONSIGNAS PARA LA INTERCULTURALIDAD

Mariana Andrea D'Agostino

Universidad de Buenos Aires

mad@filo.uba.ar

Resumen

La formación docente todavía tiene un largo camino que recorrer en cuanto a la enseñanza de prácticas de lectura y escritura. El currículo de los profesorados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha incorporado recientemente la asignatura denominada, según la institución, “Taller de lectura, escritura y oralidad” o “Taller de Expresión Oral y Escrita”, con la intención de ofrecer un espacio para el trabajo con géneros discursivos propios de la esfera académica. Sin embargo, los estudiantes de profesorados, es decir, los futuros docentes, no poseen aún una instancia de producción de géneros discursivos más experimentales y creativos, que permitan un acercamiento diferente a la lengua. Esta propuesta se centra, justamente, en esa ausencia que, también, se observa en carreras de grado, como Letras, que tienen un rol clave en la educación, ya que son las encargadas de formar a los nuevos profesores de lengua y literatura.

El objetivo de este trabajo consiste en proponer lineamientos para el diseño de consignas de escritura que pongan de manifiesto la diversidad lingüística, e intenten sugerir la variación en situaciones de contacto lingüístico del español con una o más lenguas indígenas, en el marco de la formación de alumnos de profesorados. Para llevarlo a cabo, hemos tenido en cuenta, por un lado, la metodología implementada por los talleres de escritura literaria surgidos en los años setenta en la Argentina y, por otro, los aportes de la etnopragmática. A partir de las actividades propuestas en esos materiales, hemos elaborado nuevas consignas de escritura que especialmente problematizan la interculturalidad. De este modo, se pretende esbozar un camino complementario a la reflexión teórica sobre el contacto de lenguas: el de la práctica propiamente dicha.

El objetivo general de este trabajo es colaborar en el modo de implementación de una política educativa que contemple la educación intercultural en la enseñanza de la escritura. En particular, el interés de nuestra propuesta está centrado en la formación de alumnos de profesorados de lengua y literatura/letras que, precisamente, serán los responsables de la enseñanza en aulas multiculturales. Esta ponencia presenta algunas cuestiones planteadas en el trabajo final de la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura, dirigido por la doctora Angelita Martínez.

El objetivo específico consiste en proponer lineamientos para el diseño de consignas de escritura que pongan de manifiesto la diversidad lingüística, e intenten sugerir la variación en situaciones de contacto lingüístico del español con una o más lenguas indígenas, en el marco de la formación de alumnos de profesorados. Hemos tenido en cuenta, por un lado, la metodología implementada por los talleres de escritura literaria surgidos en los años setenta en la Argentina y, por otro, los aportes de la etnopragmática. A partir de las actividades presentadas en esos materiales, hemos elaborado nuevas consignas de escritura que especialmente problematizan la interculturalidad. De este modo, se ha pretendido esbozar un camino complementario a la reflexión teórica sobre el contacto de lenguas: el de la práctica propiamente dicha.

Hemos considerado la mecánica de producción literaria de los talleres de escritura, dado que, al estar desligados de la enseñanza formal, supieron tener más libertad en el armado de “tareas”. Esa peculiaridad permite el examen y relevo de determinadas consignas que tienden a pensar la diversidad lingüística en un sentido amplio, es decir, la producción de textos que focalizan en la variedad de lenguas, pero no necesariamente variedad de lenguas indígenas. Como esas consignas poseen en germen la posibilidad del juego con el lenguaje, su consideración es sumamente útil para el diseño de consignas de escritura que ejerciten la diversidad lingüística de nuestro país.

De la enseñanza no formal a la formal: los talleres de escritura

Los talleres literarios dictados de manera privada se han ido consolidando en los últimos treinta años como espacios de escritura que permiten canalizar inquietudes expresivas de los asistentes, pero también como zonas de experimentación con el lenguaje en uso que, desafortunadamente, no tienen cabida en el marco de la enseñanza formal. Hemos considerado, entonces, las propuestas nucleadas en dos figuras relevantes que supieron montar propuestas metodológicas, difundirlas y transferirlas en diversos ámbitos y niveles de enseñanza: Nicolás Bratosevich y Gloria Pampillo. La elección de sus métodos se vincula al hecho de que ambos talleristas, sus equipos y discípulos, dejaron plasmadas -y ampliamente fundamentadas- sus consignas de escritura en obras publicadas, lo cual permite acceder a sus fundamentos, a las consignas concretas y sus resultados. Además, sus libros reflejan un viraje importante en el enfoque de la enseñanza de la lengua y la escritura,

acompañado por las teorías lingüísticas y literarias que empiezan a tener lugar en las universidades argentinas.¹ Nos interesan, de ambas propuestas, las siguientes ideas:

- El abandono explícito de la normativa como “lo prestigioso” y la preferencia del concepto de adecuación, para colocar la expresión como centro de la clase de lengua, en un gesto claro de defensa del derecho del alumno a ser “el dueño del pensamiento y de su palabra”.

- El esbozo (y justificación) de consignas que colaboran con el enriquecimiento del léxico, con la ejercitación de la variación, la expansión, la sustitución, el completamiento y la agrupación por campos semánticos. Todo esto con miras a lograr que el alumno sea capaz de expresarse con “propiedad” y “eficacia”.

- La consideración de la consigna de escritura como “una incitación a realizar un trabajo productivo centrado en un aspecto de la lengua o en alguno de los procedimientos o materiales que constituyen el texto literario”. En este sentido, una consigna debe ser al mismo tiempo escueta y enriquecedora, debe plantear un obstáculo y ofrecer elementos para resolverlos; no debe transmitir un conocimiento pero debe acrecentar los conocimientos.

- Una nueva actitud frente al lenguaje, con el objetivo de hacer que los alumnos pierdan el miedo a la palabra sujeta a reglas y se propicie su manipulación sin reparos y con libertades.

- El comentario de textos que valore el aspecto lúdico de la práctica de escritura, dejando de lado la valoración literaria.

Los lineamientos para consignas de escritura que presentamos aquí piensan la diversidad lingüística y la variación a partir del juego y la creación. Si se tiene en cuenta que los “desvíos” de la norma obedecen a necesidades comunicativas, la literatura es la dimensión en cuyo centro se encuentra la expresión, es decir, la necesidad comunicativa. En este sentido, la célebre frase de Edward Sapir (1912): “All grammars leak”² nos sugiere que es en ese se filtrado, en ese goteo, donde la escritura debe focalizarse. Justamente, la experimentación literaria busca los espacios por los que la gramática gotea; la inconsistencia de la lengua provee de recursos a la

¹ A. J. Greimas, Charles Bally, Roman Jakobson, Tzvetan Todorov, Iuri Tinianov, Vladimir Propp, entre otros, comienzan a figurar entre las bibliografías contempladas e, incluso, colaboran para sostener teórica y metodológicamente las consignas de escritura que los talleristas proponen.

² La contundente frase completa de *El lenguaje* es “The fact of grammar, a universal trait of language, is simply a generalized expression of the feeling that analogous concepts and relations are most conveniently symbolized in analogous forms. Were a language ever completely ‘grammatical’, it would be a perfect engine of conceptual expression. Unfortunately, or luckily, no language is tyrannically consistent. All grammars leak”.

escritura creativa. Es cierto también que por donde “pierden” o gotean las gramáticas se filtran estrategias culturales que se traducen en “desvíos” lingüísticos en la lengua receptiva (Martínez, 2000a), pero también se filtran posibilidades de creación. La idea consiste en encontrar estas zonas problemáticas de la gramática y elaborar consignas que inviten a transitar por esos espacios.

Propuestas de escritura

A continuación se ofrece un esquema de trabajo sobre la traducción imaginaria, en la que se especifican algunos de los lineamientos (secuenciados) que hemos preparado para el diseño de consignas de escritura. No son consignas cerradas sino de sugerencias y modelos para que luego el docente de nivel terciario modifique y le imprima la metodología que le resulte más adecuada para el grupo con el cual trabaja.

La traducción imaginaria

Entre las consignas que focalizan el trabajo sobre el significante, sugiriendo la manipulación de diferentes géneros discursivos, se propone una actividad en la que los alumnos imaginen que son traductores de una lengua desconocida o poco conocida para ellos. En general, las propuestas de la línea de Grafein eligen como punto de partida lenguas como el italiano o el portugués, por su filiación lingüística con el español, ya que permiten que, a partir de algunos significantes, se realicen asociaciones parciales con algunos significados. Sin embargo, también apelan a lenguas menos conocidas y menos transparentes como el alemán, para lograr un efecto de extrañeza que potencie la creatividad. Para esta propuesta, luego de una actividad preparatoria con lenguas romances, sugerimos la traducción imaginaria de lenguas aborígenes, lo cual presenta una dificultad mayor, pero al mismo tiempo un desafío diferente.

Actividad preparatoria para la escritura

Proponerles a los alumnos la siguiente consigna:

- 1. ¿Qué es una copla y qué es una chacarera? Si no saben, averiguar qué son y qué características tienen.*

Primera consigna de escritura

Presentarles a los alumnos la siguiente copla anónima y pedir que realicen una traducción imaginaria.

Copla anónima

Kaballuta mana apis
Burritapi pureq kani,
kastillata mana yachas
kichwallapi kantaq kani³

Segunda consigna de escritura

Para esta consigna elegimos la chacarera que se encuentra a continuación puesto que Sixto Palavecino coloca algunos inicios de estrofas en español. Justamente, esos comienzos son los que dan pie a la conversación entre un hombre y una mujer.

Pedir a los alumnos la traducción imaginaria de esta chacarera:

Chacarera

Sixto D. Palavecino

I

Kunan na unanchapuni
kastellanuta,
koplasniyta kantaq rini
oberituta.

Una me dijo llorando
Ingrato kanki,
yo le dije suspirando
imaq niwanki?

Ella seguía insistiendo
rimachinaayki,
kasa kara reclamando
mana chayaptiy.

Antes a cada ratito
ris qaaq karani,
pero de a poco poquito

³ Copla extraída de Mario C. Tebes y Atila Karlovich F. (2006): *Sisa Pallana*, Buenos Aires, Eudeba, pág. 96.

anchuporani.

II

Ella ha sido culpable
saqrát portakus,
purisa kara un mositu
ashkát chayapus.

Yo le pregunté molesto
syertocho kara
wasiykipi chá mosito
chayaqchu kara.⁴

Pieza teatral

Proponemos el mismo trabajo de traducción imaginaria con un texto teatral. El texto que presentamos es uno de los dos únicos textos teatrales de la literatura quechua santiagueña. Se trata de una pequeña obra costumbrista en tono de sátira en dos escenas con jugosos diálogos que reflejan un contrapunto festivo. Las didascalias son, en este caso, la ayuda para motorizar la creatividad.

Sachada Waqaynin⁵

Carlos Maldonado

(Aripina, hija de don Matías y doña Pastora, quiere irse a trabajar a la ciudad. Por eso les ha pedido a sus padrinos, don Cosme y doña Pancha, que la apoyen ante sus padres que están en contra de sus proyectos.)

Don Cosme
Kumpay, ayjadayku syudarman rinaas purista. Imaq maa kachankish?

Don Matías *(que no recibe con amabilidad la sugerencia de su compadre):*
Qaay, kumpay, chá saa puriptiye rimanaas, sumaq kanman upallanayki.

Doña Pancha
Pá na edarniyoq á ruwananpaq munasqanta i qamkuna allita yachankish, Kumba

Doña Pastora *(bastante molesta)*
Noqa mana yachaq karani kompadresniy letráws kasqankunatá. Leyesta yachaqkuna kasa kanku!

⁴ También extraída de *Sisa Pallana, op. cit.*, pág. 156.

⁵ *Sisa Pallana, op. cit.*, pág. 288.

Don Matías *(que no disimula su enojo)*

Upallay byeja, sikin monturayna. Chayta mana deberanki sorqoyta llamkas ima, byeja simila.

Doña Pastora

Kunan ninki ima qaman sirikus ima sorqosqayta. Upallay, byejo, noqaan puñus chayraq kaprapa saruyninta reqseranki. Byejo birgo karanki, mana yutanki?

Don Matías

Upallay niyki, Pastora, tontachu kanki, noqachu waqrulu kani.

Don Cosme

Imaq chayna ninakunkish? Manami allichu.

Al terminar de leer las producciones, se les puede mostrar a los alumnos la traducción al español de la pieza teatral que tiene un cruce con la sátira:

El llanto del monte

Carlos Maldonado

(Apripina, hija de don Matías y doña Pastora, quiere irse a trabajar a la ciudad. Por eso les ha pedido a sus padrinos, don Cosme y doña Pancha, que la apoyen ante sus padres que están en contra de sus proyectos.)

Don Cosme

Compadre, nuestra ahijada anda queriendo ir para la ciudad. ¿Por qué no la mandan pues?

Don Matías *(que no recibe con amabilidad la sugerencia de su compadre):*

Vea, compadre, si anda por hablarme sobre eso, sería bueno que se calle.

Doña Pancha

Ella ya tiene edad pues para que haga lo que quiera y ustedes lo saben bien.

Doña Pastora *(bastante molesta)*

Yo no sabía que mis compadres eran letrados, que sabían de leyes.

Don Matías *(que no disimula su enojo)*

Callate, vieja, trasero como montura. Ése no lo habrás sacado trabajando, vieja bocona.

Doña Pastora

Ahora vas a decir que acostándome con vos lo he sacado. Callate, viejo, recién durmiendo conmigo has conocido rastro de cabra. Viejo virgo has sido. No te has de recordar.

Don Matías

Callate te digo, Pastora. ¿Sos tonta o yo soy cornudo, ah?

Don Cosme

¿Por qué se dicen así? No es bueno, pues.

Conclusiones

Este trabajo intentó ofrecer un atisbo a los lineamientos para el diseño de consignas de escritura que, trabajadas con alumnos de profesorados, pongan de manifiesto la diversidad lingüística. Para cumplir con ese objetivo, las propuestas se elaboraron a partir de algunas pautas para talleres literarios sugeridas por la línea Grafein y por el equipo de Nicolás Bratosevich. Las consignas son modificaciones o reinenciones de las actividades sugeridas por ambos talleristas. Los cambios o las novedades se vinculan con los aportes de la etnopragmática para el análisis de la variación en uso, que contemplan el “desvío” de la norma estándar no como un error sino como una estrategia discursiva del hablante.

Nuestra propuesta puede complementarse con un trabajo de concientización y respeto de las variedades de nuestro país, ambas actitudes necesarias para los futuros docentes de aulas multiculturales.

“Escribir la diversidad” implica entonces experimentarla, vivirla a través de una práctica. Las sugerencias que aquí hemos presentado, a partir del cruce de marcos teóricos y disciplinas, para trabajar la variedad y la variación en situaciones de contacto lingüístico son apenas un punto de partida del trabajo con prácticas de escritura.

“Escribir la diversidad” apunta a la valoración de lenguas indígenas por medio del trabajo con la lengua en sí, pero también valoriza al docente como un actor educativo que conoce las prácticas de escritura porque las ha protagonizado.

Referencias bibliográficas

ALVARADO, M. y G. PAMPILLO (1988) *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

ALVARADO, M. y M. del C. RODRÍGUEZ (1984) *Taller abierto de escritura*: Universidad de Buenos Aires, FFyL, Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria, Cursos y conferencias n° 4.

ALVARADO, M.; BOMBINI, G.; FELDMAN, D. e ISTVAN (1994) *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*, Buenos Aires: El Hacedor, 1999.

BRATOSEVICH, N.; RODRÍGUEZ, S. C. y A. ROSENBAUM (1992) *Taller literario. Metodología/dinámica grupal/bases teóricas*, Buenos Aires: Edicial, 2001.

BRATOSEVICH, N.; S. C. RODRÍGUEZ (1981) *Expresión oral y escrita*, Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

GRAFEIN (1972) *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid: Altalena.

MARTÍNEZ, A. (1995) Variación lingüística y etnopragmática: dos caminos paralelos, II Jornadas de Lingüística Aborigen: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.

MARTÍNEZ, A. (1996) Lenguaje, pensamiento y cultura: uso de 'le' en la narrativa oral no estándar de Chaco y Formosa, *Hispanic Linguistics*, vol. 8, nro. 1.

MARTÍNEZ, A. (2000a) Las estrategias discursivas y la estructura de la lengua. En *Foro Hispánico. Revista Hispánica de los Países Bajos*, n° 17, marzo.

MARTÍNEZ, A. (2000b) Lenguaje y cultura. El contexto lingüístico a la luz de la estructura lingüística. En *Signo&seña. Revista del Instituto de Lingüística*, n° 11, octubre.

MARTÍNEZ, A. (2003) Lenguas amerindias en la Argentina, IV Jornadas Internacionales sobre indigenismo americano. Vitalidad de las lenguas amerindias y políticas lingüísticas: Universidad Autónoma de Madrid.

MARTÍNEZ, A. (2008) Fronteras teóricas y sintaxis sin fronteras: uso de clíticos átonos en español de Buenos Aires. En *Páginas de Guarda. Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita*, N° 6.

PAMPILLO, G. (1982) *El taller de escritura*, Buenos Aires: Plus Ultra, 1985.

PAMPILLO, G. y M. ALVARADO (1986) *Taller de escritura con orientación docente*: Universidad de Buenos Aires, FFyL, Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria, Cursos y conferencias n° 6.

SAPIR, E. (1912) *Language. An Introduction to the Study of Speech*, Nueva York, Harcourt: Brace and Co. (Ed. cast.: *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*, México: FCE, 1992.).

SILVA CORVALÁN, C. (1989) Lenguas en contacto. En *Sociolingüística*, Madrid: Alhambra.

[volver a índice](#)

EL DESAFÍO DE LA ESCRITURA EN EL AULA MULTICULTURAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Guillermo Daniel Fernández

Universidad de Buenos Aires

quillefer@speedy.com.ar

Resumen

En la actualidad el trabajo docente en diferentes áreas de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires con comunidades cultural y lingüísticamente heterogéneas demanda la revisión de los fundamentos que sustentan la práctica de escritura. La reflexión sobre la tarea áulica también obedece al incremento del fracaso escolar que, tiene como protagonista, entre otros, a los alumnos provenientes de sectores migrantes, tanto de países limítrofes como de distintas provincias de nuestro país. El escenario nos ha motivado a plantear abordajes específicos en los que la heterogeneidad cultural y lingüística sea relevante a la hora de analizar el rendimiento escolar de dicha población, específicamente en lo que respecta al desarrollo de las competencias que los hablantes ponen en juego en el proceso de escritura. Desde sus inicios, la formación docente ha ofrecido herramientas teóricas y metodológicas para la enseñanza de la gramática en general y de la escritura, en particular, que no han contemplado la realidad a la que nos referimos. Creemos, entonces, en la necesidad de una metodología que, al problematizar la preceptiva convencional, considere productivos los matices culturales que posee la categorización de la realidad de los estudiantes que se encuentran en situación de contacto lingüístico con una lengua aborigen. En ese sentido, en nuestra exposición proponemos una mirada del proceso de escritura en el que cobran relevancia el nivel de exploración metacognitiva de los textos motivadores elegidos por el docente y la reflexión metalingüística acerca del funcionamiento de la lengua. Las actividades que generan ambas áreas favorecen la integración, la discusión grupal y el estudio en el aula sobre el particular uso de la lengua que realizan los estudiantes que se hallan en la situación de contacto lingüístico descripta anteriormente. Nuestro planteo destaca las tareas de reescritura y relectura pues también favorecen la actividad metalingüística.

Introducción

Investigaciones llevadas a cabo en instituciones escolares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el Gran Buenos confirman las dificultades por las que atraviesa la mayoría de los docentes para lograr estándares aceptables en el aprendizaje de la escritura de los alumnos migrantes del interior del país o de países limítrofes (Fernández, 2007; Speranza, 2005). En efecto, encuestas realizadas a los profesores de la EMEM Nro. 2 DE 19 de Villa Soldati (CABA) y del Polimodal N° 11 de la

localidad de Merlo, en la provincia de Buenos Aires, constituyen un ejemplo de la frustración de los docentes y advierten sobre la falta de recursos pedagógicos y didácticos para encarar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. En el sondeo mencionado, los profesores confiesan el grado de incertidumbre que les provoca la heterogeneidad cultural y declaran su desconocimiento acerca de las posibilidades que brinda el contacto de lenguas como una manera diferente de traducir el mundo. Sin embargo, en algunos casos la demanda de pedido de capacitación y perfeccionamiento docente para poder aportar propuestas a la cotidianidad del trabajo en el aula indica una disposición distinta y una actitud que, aunque no sea la expresión mayoritaria, abre alentadoras posibilidades de discusión en el seno escolar.

Entendemos que el conflicto que implica la práctica de escritura adquiere un sesgo especial en los cursantes que se encuentran en situación de contacto de lenguas español-quichua/quechua. Asimismo, el hecho de debatir una propuesta didáctica que se ocupe de la diversidad cultural y multilingüe en la escuela de este nuevo milenio resulta útil a los efectos de reflexionar sobre una metodología de enseñanza de la lengua que parece agotarse también en contextos culturalmente homogéneos.

Nuestra propuesta intenta, por lo tanto, otorgar a la escuela un rol significativo en la tarea de discutir y consensuar prácticas culturales -entre las que consideramos la escritura- en el seno de una comunidad de alumnos multicultural y multilingüe. Señalamos que la posibilidad de relacionar aspectos lingüísticos y culturales en la enseñanza también es un objetivo que se propone la Ley de Educación Nacional que, a través de su normativa, estimula las discusiones de la comunidad educativa y especialistas respecto de la necesidad de discutir propuestas para superar los contenidos y proyectos pedagógicos pensados para el modelo de escuela que requería el siglo XIX¹.

Privilegiar el uso de la lengua

A partir del contexto descrito en el apartado precedente, el interés por la búsqueda de explicaciones lingüísticas que atiendan al uso que los individuos hacemos del lenguaje ha resultado el punto de partida para un trabajo conjunto en el que confluyen los planteos teóricos de la sociolingüística, la etnografía y un análisis semántico

¹ Anteproyecto de Ley de Educación Nacional (2006). Título II *La política educativa nacional*, art. 13, incisos l, n; Título III *El sistema educativo nacional*, Capítulo IV Educación Secundaria, art. 31, inciso b, i, g; Capítulo XI Educación cultural bilingüe, arts. 56-58; Título V *De los docentes y su formación*, Capítulo II De la formación docente, art. 76, art. 78 inciso c.; Título VII *La calidad de la educación* Capítulo I Disposiciones Generales arts. 89 y 90; Capítulo II Disposiciones Específicas, arts. 94 y 95; Capítulo III Información y evaluación del sistema educativo, arts. 97 y 98.

pragmático de las formas lingüísticas. Así, hemos dado comienzo² a lo que, entendemos, constituye los cimientos para una didáctica de la escritura diferente. En ese sentido, nuestra investigación ha comenzado a describir la composición de la población escolar, valiéndose de encuestas y de entrevistas realizadas a los alumnos. La exploración también abarcó a los docentes quienes fueron consultados acerca de los siguientes ítemes:

- Conocimiento de la realidad lingüística de los alumnos
- Fuente de información
- Valoraciones sociales acerca de las lenguas indígenas.
- Reconocimiento de la posibilidad de bilingüismo a partir de la práctica docente
- Dificultades que los docentes asignan a la problemática del contacto lingüístico
- Propuestas pedagógicas para encarar la problemática

Las investigaciones realizadas con docentes respecto de la multiculturalidad escolar revelan una polarización entre las respuestas. En efecto, su porcentaje se encuentra atomizado entre quienes ignoran la situación y quienes la reconocen como parte de su realidad.

Concluidas las tareas de relevamiento etnográfico, el paso siguiente consistió en analizar las producciones escritas por los cursantes que habían manifestado su contacto con las lenguas quechua y guaraní y confrontar esos enunciados con los que pertenecían a los estudiantes monolingües, los que oficiaron de grupo control.

En el corpus obtenido se analizaron ciertos casos de variación morfosintáctica: la concordancia alternativa de género y número, el uso alternante de los morfemas locativos *a* y *en* con bases verbales que indican desplazamiento y la variación en el empleo de los tiempos verbales.

Entendemos que el uso variable en la colocación de las formas es significativo para comprender la construcción del mensaje que el hablante desea transmitir. También creemos que una lingüística que se ocupe únicamente de explicar la correlación de significantes en el enunciado resulta insuficiente para analizar la explotación de las formas que los sujetos realizan en el proceso de escritura. Por ello, el marco teórico al que recurrimos es el que brinda la Escuela de Columbia y la Etnopragmática (Contini-

² En el marco del Seminario Sociolingüística a cargo de la Dra. Angelita Martínez, de la Maestría en Ciencias del Lenguaje del IES "J. V. González" hemos iniciado en el año 2000 nuestras investigaciones dentro del Proyecto de investigación: "Lenguas en contacto: hacia una didáctica integradora".

Morava 1995; Diver 1995; García 1995; Martínez, 2000a, 2000b, 2004, 2006). En sus postulados, la frecuencia relativa de uso de las formas en variación cobra una especial significación: ella resulta una expresión acabada de la rutina cognitiva que realizan los hablantes.

Este aspecto de la investigación constituye una parte del análisis cuantitativo de las estrategias de uso de los hablantes. El enfoque también es cualitativo en tanto se parte de la observación analítica de los contextos en los que alternan las formas lingüísticas que conforman los corpus y se explican los datos obtenidos del análisis cuantitativo.

Las técnicas cualitativas utilizadas son el contraste de pares mínimos, el análisis textual, la introspección y la confrontación con las producciones escritas de emisores monolingües. Nuestro análisis está basado en las relaciones que vinculan el significado de una forma y el contexto en que ocurre (García 1985, 1995, 2004).

Consideramos, entonces, que en la variación morfosintáctica hallada inciden dos tipos de variables: las dependientes del entorno en el que ocurren las formas y las que siendo independientes del contexto, funcionan como parámetros lingüísticos y extralingüísticos, útiles para describir qué tarea cognitiva realiza el hablante en el proceso de selección de las formas lingüísticas. Los valores resultantes nos permiten identificar cuáles son las necesidades comunicativas subyacentes al uso variable y qué tareas cognitivas desarrolla el hablante para cumplir con tal cometido, aun en los casos de “usos diferentes” respecto de la normativa gramatical.

Escribir sin abandonar la identidad

La etapa de recolección y análisis del corpus obtenido advierte sobre la necesidad de una didáctica de la escritura en la que los estudiantes reflexionen sobre el mismo proceso de producción del mensaje. El camino deductivo en el proceso enseñanza de la escritura en el que las reglas de la lengua estándar se consolidaban con la ejercitación ha mostrado su fracaso (Rijlaarsdam, Couzijn, 2000, pp. 214-216). Por ello, resulta importante pensar en la metodología inductiva como una herramienta apta en las tareas de escritura y reescritura que comprende toda producción textual. En esta dirección, hemos elaborado el cuadernillo *Problemática del Contacto Lingüístico en la Educación* (2007) dirigido por la doctora Elvira Narvaja de Arnoux y coordinado por la doctora Angelita Martínez en el que diseñamos diversas propuestas de escritura que abren posibilidades del aprendizaje focalizando los procesos metacognitivos y metalingüísticos que intervienen en la práctica de la escritura.

A continuación describimos una estructura de secuencia didáctica que pensamos puede colaborar con la tarea de los docentes en contextos multiculturales y multilingües.

1. Objetivos:

Responden a la organización que cada docente realice de la secuencia en relación con los contenidos previstos en la planificación general.

2. Texto motivador:

Puede ser un texto o material audiovisual que se selecciona para trabajar los diferentes contenidos previstos para la secuencia. Su lectura o la proyección tiene por objetivo ser disparador de las inquietudes del grupo, en el sentido de que se corresponde en parte con el mundo sociocultural de los estudiantes.

3. Actividades de exploración textual:

Implican la puesta en marcha de una serie de estrategias tendientes a la metacognición del texto. En esta primera etapa resultan fundamentales las actividades de comprensión textual entre las cuales destacamos los intercambios orales a través de los cuales los cursantes muestran su adhesión o su indiferencia a la trama narrativa propuesta. En la interacción, los estudiantes manifiestan sus emociones, opiniones, anécdotas y otras percepciones que pueden favorecer la integración grupal y la discusión sobre el eje del relato. De la misma manera, la realización de actividades escritas de comprensión textual permiten registrar lo anteriormente trabajado y consensuar aspectos de la trama narrativa.

4. Actividades de producción escrita:

Este momento de la secuencia prevé la producción individual o colectiva de los alumnos. Entendemos que las producciones colectivas obedecen a objetivos precisos -por ejemplo, resultan útiles para estimular la iniciativa individual- y, por lo tanto, son eficaces en determinado momento del trabajo áulico. Sin embargo, las actividades individuales nos permiten visualizar el uso que los alumnos realizan de la normativa lingüística y así generar la discusión de la ocurrencia peculiar de las formas lingüísticas.

5. Actividades de reflexión metalingüística:

A partir de los textos seleccionados, así como de las producciones de los alumnos, surgirá la reflexión que permita al alumno reconocer el funcionamiento de la lengua y, en el caso que corresponda, observar el particular uso que realiza de la misma. Sobre el abordaje de este aspecto, entendemos que resulta una herramienta valiosa el trabajo con los desvíos de la normativa. En este sentido, creemos que las tareas de reescritura y relectura favorecen la actividad metalingüística a la que se aspira.

Como ya hemos dicho, las guías que elaboramos para el acceso a los textos, que figuran en el cuadernillo mencionado, estuvieron orientadas a focalizar aquellos problemas que hemos detectado en los alumnos, a partir del corpora colectado, y que resulta relevante abordar: uso de los tiempos y modos verbales, discordancia de género y número, uso de preposiciones, entre otros.

6. Textos de aplicación:

Son textos que se utilizan como integradores del proceso de aprendizaje. De esta manera, los cursantes revisan lo trabajado y lo profundizan. Intentan, pues, generar una actitud crítica y reflexiva sobre los materiales producidos.

7. Actividades interdisciplinarias:

Denominamos así al conjunto de actividades, a través del cual los alumnos pueden interrelacionar diferentes espacios curriculares con el espacio de Lengua y así integrar saberes y trasladar la problemática del contacto de lenguas a otras áreas. Esta propuesta de ejercicios surge como consecuencia de las lecturas seleccionadas o de los trabajos de producción propuestos.

8. Contenidos lingüísticos abordados:

Este ítem prevé la descripción de los diferentes contenidos previstos en la planificación anual del espacio curricular. En ese sentido, destacamos la correlación que debe existir entre la ejercitación y los contenidos curriculares. En consonancia con lo manifestado anteriormente, en este punto se observa el carácter deductivo de la propuesta didáctica: los contenidos reflejan las ocurrencias de las formas lingüísticas en los enunciados escritos por los alumnos.

9. Evaluación:

Entendemos la evaluación de la escritura como un proceso de reflexión y reescritura. En ese sentido, la coordinación del docente es imprescindible para analizar las transferencias lingüísticas propias de las variedades de lenguas que aportan los alumnos en situación de contacto de lenguas, sin dejar de tener en cuenta el lugar que ocupa la variedad estándar en los contenidos disciplinares de Lengua y Literatura.

Conclusiones

En el desarrollo de nuestra exposición hemos tratado de poner en debate el modelo de escritura que se ha llevado a cabo tradicionalmente en la escuela. Tal como hemos señalado, el escenario migratorio que se viene desarrollando desde finales del siglo veinte impone un nuevo desafío a la actividad docente. Por otra parte, entendemos que ese reto es inevitable porque excede la mera voluntad y disposición de los profesores: integra los cambios sociales que se reflejan en las instituciones escolares. Por ello, la concientización de estas transformaciones nos permitirá dinamizar la práctica áulica con el propósito de lograr consenso en la diversidad. Consideramos imprescindible asignar a la escuela un rol significativo en la tarea de discutir prácticas culturales -entre las que consideramos la escritura- en el seno de una comunidad multicultural y multilingüe.

Se requiere, entonces, de una reflexión que problematice la preceptiva impartida por la escuela, muchas veces, ajena a la categorización de la realidad que posee la lengua

que todavía pervive en el entorno familiar de los estudiantes en situación de contacto lingüístico (Martínez, Speranza, Fernández, 2006).

Urge, pues, revisar los contenidos curriculares en función de un objetivo que permitirá ubicar en un mismo plano temporal a la escuela, la cultura y la sociedad.

Referencias bibliográficas

CONTINI-MORAVA, ELLEN. 1995. "Introduction: On linguistic sign theory". En Ellen Contini-Morava, Barbara Sussman Golberg, (ed.) *Meaning as Explanation. Advances in Linguistic Sign Theory*. Werner Winter (ed.) *Trend in Linguistics, Studies and Monographs* 84 , Mouton de Gruyter, Berlin-New York.

CUENCA, M. HILFERTY, J.1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*, Editorial S.A. Barcelona, pp. 31-95.

DIVER, WILLIAM. 1995. "Theory". En Ellen Contini-Morava, Barbara Sussman Golberg, (ed.) *Meaning as Explanation. Advances in Linguistic Sign Theory*. Werner Winter (ed.) *Trend in Linguistics, Studies and Monographs* 84, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.

FERNÁNDEZ, GUILLERMO. 2007. *Interculturalidad en la escuela media: la alternancia preposicional como estrategia discursiva en sujetos en situación de contacto quichua/quechua-español*. IES "Joaquín V. González". Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría.

GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR. 2000 "Latinoamericanos buscando lugar en este siglo", Paidós Estado y Sociedad, pp. 35-50.

GRIMSON, ALEJANDRO. 2000. "Introducción. ¿Fronteras políticas versus fronteras culturales?". En Alejandro Grimson (compilador) *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. La crujía, pp. 9-40.

GARCÍA, ÉRICA 1985. "Shifting variation", Elsevier Science Publishers B.V. (North-Holland) pp. 189-224.

—. 1995. "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En Klaus Zimmermann (ed) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Vervuert. Iberoamericana. Madrid, pp. 51-72.

—. 2004. "¿Con el Rey o con el Conde?: *Ser* vs. *Estar* en las Crónicas de Pero López de Ayala", *Neuphilologische Mitteilungen*, pp. 453-482.

HALLIDAY, M.A.K. 1970. "Estructura y función del lenguaje". En *New horizons in linguistics*, Lyons Penguin Books.

MARTÍNEZ, ANGELITA. 2000a: "Contacto de lenguas: Discordancias gramaticales y concordancias semánticas: el número". Ponencia presentada en ALFAL, Groningen (Holanda), 18-20 de mayo de 2000.

—. 2000b: Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes. Universidad de Leiden, Holanda. Tesis de Doctorado, mayo de 2000.

—. 2004. "Variación lingüística y estrategias discursivas" En: Kirsner R., Contini-Morava, E. and Rodriguez-Bachiller, B. (Eds.) *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic análisis*. Edit. Benjamins.

—. 2006. "Introducción" En: *Tópicos del Seminario*, Benemérita Universidad de Puebla, México.

MARTÍNEZ, ANGELITA, SPERANZA, ADRIANA Y FERNÁNDEZ, GUILLERMO 2007. "La lectura y la escritura en la escuela media, diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas: problemática del contacto lingüístico en la educación. Coordinado por Angelita Martínez. Dirigido por Elvira Narvaja de Arnoux, Proyecto Editorial.

MARTÍNEZ, ANGELITA, SPERANZA, ADRIANA Y FERNÁNDEZ, GUILLERMO 2007. "Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires". (Ed. Julio Calvo) Revista Universos. Universidad Valencia, pp. 9-33.

RIJLAARSDAM, G. COUZIYN, M.2000. "La estimulación de la metacognición en la enseñanza *de la escritura*. En Camps. A. y Milian, M. (cps.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Santa Fe.

SPERANZA, ADRIANA, 2005. "La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano". Tesina de Maestría en Ciencias del Lenguaje IES "Dr. Joaquín V. González".

[volver a índice](#)

NARRACIONES MÍTICAS E HISTÓRICAS ENTRE LOS TEHUELCHES

Ana Fernández Garay

CONICET – Universidad Nacional de La Pampa

anafg@ciudad.com.ar

Resumen

Analizamos en este trabajo el empleo que los tehuelches hacen de ciertos morfemas mediativos o evidenciales en sus narraciones tanto míticas como históricas. Hemos recuperado los relatos de trabajos de los años 1905 y 1966, y también los hemos recopilado en nuestro propio trabajo de campo. Observamos en ellos la frecuencia y la ubicación de estos elementos y entendemos que el empleo de estas partículas se relaciona con la percepción de los hechos – más cercanos en el tiempo o remotos– que se tiene.

0. Objetivo

En este trabajo se estudiarán estrategias gramaticales propias de discursos narrativos registrados durante nuestro trabajo de campo entre los tehuelches o aonek'enk. Se consideran, además, los textos documentados por Jorge Suárez entre los años 1966 y 1968 (Fernández Garay y Hernández, 2006), y los registrados por Robert Lehmann Nitsche en 1905 en La Plata, cuando dos jóvenes pertenecientes a esta etnia, regresaban de la feria de Saint Louis, Missouri, adonde habían sido llevados para ser “exhibidos” junto a otros miembros de su mismo grupo étnico (Fernández Garay, 2009). Por último, se considera también el texto recogido por José C. Wolff en 1920, y que fuera publicado por Hernández en el año 1992 y la gramática de la lengua Tsoneca de Theophilus Schmid (1910), publicada en Bristol en 1860. Se ha podido observar que una estrategia presente en las narraciones míticas y de ficción tehuelches, aunque también se halla en narraciones históricas, es el uso del evidencial ke ‘dicen que’, probablemente incorporado tempranamente en la lengua por contacto con el español. Se mostrará la ubicación más frecuente que ocupa este evidencial en los dos tipos de textos y el orden de los argumentos en la oración en la que se halla inserto, con el objeto de establecer la variación existente en el uso de este elemento en ambos tipos de narraciones.

1. Los tehuelches o aonek'enk

Los tehuelches o aonek'enk habitaron antiguamente la región comprendida entre el río Santa Cruz y el Estrecho de Magallanes. Su lengua, el *tehuelche* o *aonek'o ʔaʔjen*, está prácticamente extinguida en la actualidad, y pertenece a la familia lingüística *Chon* (Suárez 1988) junto con el *teushen*, el *selknam* u ona y el *haush* o *manekenk*. La lengua fue descrita cuando ya se encontraba en un proceso avanzado de extinción (Fernández Garay, 1998).

2. Los textos narrativos tehuelches

Debemos considerar dos tipos de textos narrativos registrados en las distintas etapas de documentación de la lengua. Por un lado, los textos de carácter mítico y de ficción que llegaron a nuestros días y que permiten un acercamiento a la cosmovisión de este pueblo nómada, cazador-recolector. La mayoría de ellos pertenecen al ciclo mítico de ʔE:lal, aunque también encontramos cuentos de animales, como los famosos cuentos del zorro, tan extendidos en toda la Patagonia. Existen distintas publicaciones en inglés y español, que dan cuenta de este ciclo, como por ejemplo Lista (1894), Musters (1964) Llaras Samitier (1950), Bórmida y Siffredi (1969-70), Siffredi (1968a, 1968b, 1969-70), Wilbert y Simoneau (1984). En lengua tehuelche solo se encuentran los textos mencionados en el primer párrafo y los registrados por Fernández Garay (1997).

Por narración histórica entendemos aquellos relatos que dan cuenta de hechos realmente ocurridos al pueblo tehuelche, transmitidos de padres a hijos, como así también las narraciones de hechos puntuales, sucedidos a los hablantes, en que recuerdan épocas pasadas, como aventuras infantiles o situaciones que hoy despiertan la curiosidad de los jóvenes, y que se pueden encontrar en medio de algunas conversaciones, como por ejemplo, la pelea entre mujeres a causa de celos, o recuerdos de hechos acontecidos largo tiempo atrás a los habitantes de la comunidad.

3. Los mediativos o evidenciales

Los términos *evidenciales* o *mediativos* designan morfemas que generalmente forman parte del sintagma verbal, y que expresan la manera en que el enunciador obtiene o evalúa la información que desea transmitir al oyente. Guentchéva (1996) prefiere el término *mediativo* porque *evidencial*, por su significación, dejaría afuera a los morfemas que indican conocimiento indirecto.

Los valores epistemológicos que encierran los mediativos pueden ser expresados por distintos tipos de procedimientos, como, por ejemplo, los sintácticos: “Se dice que...”, los léxicos: “Evidentemente...”, y también los sistemas de evidenciales que se hallan codificados en las lenguas a través de morfemas que determinan al verbo sufijándose generalmente en su parte posterior, como sucede en el quechua (Weber, 1986), o en el mapuche ranquelino (Fernández Garay: 2001).

Según Tournadre (1996:195) los paradigmas mediativos refieren procesos cognitivos de distinto tipo: subjetivo/objetivo, directo/indirecto, nuevo/viejo, constativo o testimonial, inferencial, endopático (hecho que no puede ser constatado por otro como el dolor, el hambre o el gusto). Esta amplitud de significados, así como el hecho de que los mediativos se hallen en el sintagma verbal ligados al sistema de tiempo/aspecto/modo, lleva a que se superpongan sus valores, de allí las dificultades para identificarlos y determinar sus significados.

Un aspecto importante es la distinción entre evidenciales y validadores: los primeros indican cómo el hablante ha accedido a la información, es decir, la fuente de la cual proviene su conocimiento, en tanto que los segundos expresan la actitud del hablante hacia la información que presenta el oyente, es decir el grado de compromiso del hablante hacia lo que afirma en su enunciado (Weber, 1986: 137). Como se observa, estos últimos estarían muy relacionados con la modalidad, en la que el participante se halla involucrado en su enunciado.

4. Los mediativos en tehuelche

Los mediativos en esta lengua son dos morfemas léxicos monosilábicos y muy similares en su forma. Siguiendo a Weber (1986:137) distinguiremos el evidencial del validador. En primer lugar trataremos el evidencial, es decir aquel lexema que indica cómo el hablante obtuvo la información, si de primera o segunda mano, para pasar luego al validador, que indica aquello que el hablante pretende que el oyente entienda con la información por él suministrada, si la considere verdadera, una posibilidad o conjetura, o directamente falsa.

Observamos en tehuelche la presencia de un evidencial que caracterizamos como un adverbio reportativo: *ke* ‘dicen que’. En los textos registrados por Lehmann-Nitsche en 1905, se halla este elemento con valor reportativo o de conocimiento indirecto que aparece siempre que el hablante quiere dejar en claro al oyente que lo que está contando fue conocido a través de terceros. Véase el siguiente ejemplo de Lehmann-Nitsche en Fernández Garay (2009: 109):

(1) pärru kätüm üt kūrsh hāmait' tshaito ke yáu yeshktrsh ||káa or yáu yéeshk yesk'run yān ||

pero k'eto m-ʔe-k'-tš ʔemaj č'ajto ke

entonces bien CAU¹ - llegar-MR-PL allá mucho dicen que

j-awje-š-k'-tš ka² /a /or j-awje-š-k' ječk'eron j-a:n

1-recordar-EP-MR-PL dicen que UA quizá 1-recordar-EP-MR pobrecita 1-madre

'Entonces los hicieron llegar muy bien la llegada, pobre mi amigo se acordó de mí' [Entonces, nos hicieron llegar muy bien; dicen que me recordaban, que a lo mejor mi madre, la pobrecita, me recordaba]

La primera traducción es la consignada por Lehmann-Nitsche de boca de los consultantes. La nuestra se halla entre corchetes y en ella, la traducción deja ver que la fuente de la información es de segunda mano.

Este evidencial se encuentra en Suárez (Fernández Garay y Hernández, 2006: 63):

(2) ke ʔa-m-n ten nak se:w-n-tš ʔa č'ojon ja:-n

dicen que SM-MNR-F una mujer ser mucho-NOM-PL UA Č'ojon llamarse-NOM

'Ah, dicen que había muchas mujeres llamadas Č'ojon'

También se encuentra en Fernández Garay (1997):

(3) k'ew t-ke kam ʔaj-š-k t-manada-nš

antiguamente 3-dicen que retumbar-EP-MR 3-manada-TPL

'dicen que antiguamente su manada retumbaba'

Este reportativo podría originarse a partir del contacto con el español "dicen que", o "diz que", una de cuyas variantes es precisamente "que" (según Costa, 2006: 311-317) tan usado en narraciones folklóricas en todo el país. También podría provenir del reportativo mapuche *-rke*, aunque en este caso estamos ante un sufijo verbal que indica precisamente conocimiento indirecto, muy usado en los *epew* o relatos míticos, y que indica que el texto procede de la tradición, es decir que fue transmitiéndose oralmente de generación en generación. Debemos seguir indagando en el origen de

¹ Las abreviaturas utilizadas en el análisis de las oraciones son las siguientes: ADP: adposición; CAU: causativo; DES: desconocido; DIR: direccional; EP: especificador del predicado; F: femenino; IMP: imposibilidad; M: masculino; MNR: modo no real; MR: modo real; N: neutro; NOM: nominalizador; PL: plural; SM: soporte de modalidades; TFM: tiempo futuro mediato; TPL: tiempo pasado lejano; UA: unidad asintáctica; 1, 2, 3: primera, segunda y tercera persona.

² Se observa una fluctuación fonológica entre los fonemas /a/ y /e/.

este reportativo, aunque nos inclinamos a creer que procede del español. En la gramática de Schmid (1910) no encontramos el reportativo, quizá porque el autor no conocía el concepto y no supo qué nombre darle, en su gramática, a este morfema que no aparece siquiera mencionado como adverbio. Igualmente, los textos narrativos de J.C. Wolf no incluyen este evidencial. Podemos pensar que el idiolecto de *K'opachüs*, quien, según nos dice Casamiquela (1992: 144), vivió en la reserva de Camusu Aike, integrada por tehuelches meridionales australes, pertenecía a una variedad tehuelche que no lo incluía.

Por otro lado, encontramos en tehuelche la presencia del adverbio validador *k'e*, que indica imposibilidad de que la acción se realice. El próximo ejemplo está tomado de los textos de Suárez (Fernández Garay y Hernández, 2006:79):

(4) te m- k'e ja k'en-m-e ja: m-kš k'e pe-m-n
 si 2-IMP 1 ver-MNR-M 1 2 -con IMP estar-MNR-F
 '«Si fuiste a verme a mí, estarías conmigo»'

En los textos recogidos a fines del siglo XX, hallamos el siguiente ejemplo:

(5) te m-?ewa:l-š-m-e wetk' ?emaj š o-š-k'e wawre čerče-š-k'
 si 2-volver-EP-MNR-M acá entonces ADP 1-PL-IMP juntos trabajar-EP-MR
 'si volvieras acá, entonces trabajaríamos juntos'

En 1905, Lehmann-Nitsche no registra este morfema validador, como tampoco lo encontramos en Schmid ni en Wolf.

Se observa que existe una diferencia importante en el uso de estos mediativos. El evidencial es empleado en el transcurso de un evento relatado para dejar en claro al oyente que lo narrado ha sido conocido de manera indirecta. Es decir, siempre será usado en textos narrativos. El validador, sin embargo, es empleado en cualquier tipo de discurso para indicar la imposibilidad de que se lleve a cabo el hecho mencionado, y es generalmente usado en oraciones condicionales contrafactuales, como en (4) y (5), aunque en ciertos casos, como en el siguiente, el validador indica que el hecho que se menciona no pertenece al campo de lo real:

(6) pa: n t- ?am ?a k'e t- ?a:n pe-m wenaj wenaqaš ?aj
 pues ADP 3-pero UA IMP 3-prácticamente estar-MNR acá Lote Seis en

'Pero podría estar prácticamente acá, pues, en el Lote Seis'

5. La narrativa tehuelche y el evidencial

Ahora bien, dijimos más arriba que el evidencial *ke* 'dicen que' se emplea de modo frecuente en el discurso narrativo. También se lo puede encontrar en la conversación, cuando el hablante no quiere afirmar un hecho de manera rotunda, y de este modo deja en claro que no lo conoció de manera directa, sino a través de terceros. Es en las conversaciones donde se da un tipo de texto narrativo, la narración histórica, en la que se relatan hechos de la vida de este pueblo, o de personajes conocidos por los hablantes. En estos casos es posible distinguir este tipo de narración del relato mítico, como por ejemplo, el relativo al ciclo de *ʔE:lal*, o al mito de las Č'ojon, especie de amazonas que robaban carne a los hombres para sobrevivir. Una de las diferencias fundamentales es que, en el texto mítico, el uso del evidencial es sumamente frecuente, al punto de que, en algunos textos, se presenta prácticamente en todas las oraciones del relato, y a veces, repetido en una misma oración, tal como puede observarse en el *cuento del tigre y el viejo* (véase Anexo). Comparando ambos tipos de narraciones, vemos que, de las doce oraciones de este relato, en todas ellas salvo en la segunda, aparece el *ke* evidencial. En cambio, en la narración histórica, en la que se habla de las guerras de la independencia llevadas a cabo por San Martín y Güemes, de las doce oraciones que se observan en el ejemplo, solo cinco de ellas contienen el evidencial, cuando es claro que este período de la historia fue conocido por el hablante a través de terceros y no de manera directa. Debemos agregar que ambos textos son narrados por Luis Cuaterno, ya que, si fuera relatado por otro hablante, se podría aducir que los dos narradores poseen estilos narrativos diferentes.

Otro aspecto que tiene que ver con el evidencial es la ubicación que este presenta en la oración. Como puede verse en el *cuento del tigre y el viejo*, el evidencial se reitera al comienzo de cada frase aunque también puede estar precedido por algún conector discursivo, como *ʔemaj* 'entonces', precediendo en todos los casos al verbo. También puede aparecer antes de los verbos de decir: *-en* 'decir algo a alguien', y *ʔe-* 'decir algo', después de una proposición subordinada completiva (véase oración 6. del cuento mencionado). En la narración histórica, el *ke* se ubica generalmente después de un conector. Debemos tener en cuenta que esto es una cuestión de frecuencia más que una cuestión distintiva, ya que la posición del evidencial es similar en ambos tipos de narraciones, aunque en la mítica y de ficción es más frecuente que encabece la oración, mientras que en la histórica suele aparecer siguiendo a un conector discursivo.

La mayor frecuencia de aparición del reportativo en los textos míticos y de ficción frente a lo que se observa en los textos históricos se debe a que los hechos que relatan los primeros son percibidos como muy lejanos en el tiempo y ajenos a nuestra realidad actual. De allí, la necesidad de manifestar de modo permanente que la información proviene de otras fuentes. No ocurre lo mismo con temas históricos, que se sienten como más cercanos al presente y que, si bien no han sido observados de manera directa, no pertenecen a un pasado remoto o primordial.

Anexo

Texto mítico: Cuento del tigre y el viejo, narrado por Luis Cuaterno (Fernández Garay,
1997: 285-287)

1. *ʔemaj t-ke kajxe:-k' ʔeme xalwen#*
entonces 3- dicen que pasar-MR ese tigre
'entonces, dicen que el tigre pasó por allá'
2. *qa:ge-š-k'-e t-ʔamel-e xalwen#*
cuatro-EP-MR-M 3-cachorro-M tigre
'el tigre tiene cuatro cachorros'
3. *ke ʔa-k'e ʔa k'e-š #*
dicen que SM-MR-M UA ver-EP
'ah, dicen que él miraba'
4. *ke wa:le-š-k' meneXen ʔem xalwen#*
dicen que pasear-EP-MR famoso ese tigre
'dicen que ese tigre, el famoso, se paseaba'
5. *ke k'e-š-k'-e k'aron #*
dicen que ver-EP-MR-M viejo
'dicen que el viejo lo miraba'
6. *e-ʔo:ko-Ø-kote ke k-en-š-k'-e#*
1-seguir-MI-TFM dicen que 3 M/F-decir-EP-MR-M
'Dicen que le decía «Sígueme»'
7. *ʔemaj t-ke welom ʔ-o:te-k'-n t-ʔa t-qa:qeweten#*
entonces 3-dicen que todo 3 N-sacar-MR-N 3-UA 3-ropa.N
'entonces dicen que (el viejo) se sacó toda la ropa'
8. *ke k'a:k k-a:re-m #*
dicen que palo 3 M/F-buscar-MNR
'dicen que buscó un palo'
9. *ke m ʔoj-m-e ʔeme k'a:k#*
dicen que plantar-MNR-M ese palo.M
'dicen que plantó ese palo'
10. *ke ʔemaj t- ke e-k' ʔem meneXen ʔoma:nk#*
dicen que entonces 3-dicen que venir-MR ese famoso asesino
'dicen que entonces vino ese famoso asesino'
11. *ke k-ša:-m-e ʔajkenk'er t-ke q-a:mXe-k'-e#*
dicen que 3 M/F-agarrar-MNR-M de atrás 3-dicen que 3 M/F-apuñalar-MR-M
'dicen que lo agarró de atrás y que lo apuñaló'
12. *ke ʔema-m-e ʔemaj t-ke kaj k-ot-k'-e #*
dicen que matar-MNR-M entonces 3-dicen que cuero 3 M/F-sacar-MR-M
'dicen que lo mató y entonces le sacó el cuero'

Texto histórico narrado por Luis Cuaterno (Fernández Garay, 1997: 83-85):

- LC.95. *ʔa-š-k'-e t-ʔalen-e san martín*
SM-EP-MR-M 3-hombre- M San Martín.M
'Eran los hombres de San Martín'
- LC.96. *o-š-genkenk-š-k'-e-nš-tš*
1-PL-paisano-EP-MR-M-TPL-PL
'Nuestros paisanos'
- LC.97. *ke wore-š-m-e-tš*
dicen que pelear-EP-MNR-M-PL
'Dicen que combatieron'
- LC.98. *majno-je-tš*
disparar-M-PL
'Dispararon'
- LC.99. *ʔemaj t-ke ʔ-e:wkale-k'-e san martín wenaj o-š-ge:wt ʔaj*
entonces 3-dicen que 3 M/F-dominar-MR-M San Martín acá 1-PL-campo en
'Entonces dicen que San Martín los dominó acá, en nuestros campos'
- LC.100. *ʔa:wk'onk-š-k' ta:-j san martin-(n)š*
tehuelche-EP-MR 3-M San Martín-TPL
'Eran tehuelches los (hombres) de San Martín'
- LC.101. *ʔa:wk'onk-k'-e ta:-j güemes-tš*
tehuelche-MR-M 3-M Güemes-PL
'Eran tehuelches los (hombres) de Güemes'
- LC.102. *ʔemaj t-o-š-ʔe-k'-n wen-ne-nš-tš o-š-ge:wt-ne*
entonces 3-1-PL-dar-MR-N esto-N-TPL-PL 1-PL-campo-N
'Entonces, él nos dio estos, nuestros campos'
- LC.103. *ʔemaj t-ke ʔa-k'-nš t-š-wore-š*
entonces 3-dicen que SP-MR-TPL 3-PL-pelear-EP
'Dicen, entonces, que combatieron'
- LC.104. *ʔemaj t-ke espanjol ma:-š-k' san martín*
entonces 3-dicen que español matar-EP-MR San Martín
'Entonces, dicen que San Martín mató a los españoles'
- LC.105. *ʔor ʔa-m-nš-tš // ʔalo k'ew t-š-wor-k'-n-ʔote*
quizá SM-MNR-TPL-PL mucho hace tiempo 3-PL-pelear-MR-N-DIR
'Quizá fue así; hace mucho tiempo vinieron a pelear'
- LC.106. *ʔemaj t-ke k'ome-k' güemes-nš ke ma-t-m-e-nš*
entonces 3-dicen que morir-MR Güemes-TPL dicen que matar-3 DESC-MNR-TPL
'Entonces, dicen que murió Güemes, dicen que lo mataron'

Referencias bibliográficas

Bórmida, Marcelo y Alejandra **Siffredi** (1969-70) "Mitología de los tehuelches meridionales", *Runa*, XII, 1-2: 199-245.

Casamiquela, Rodolfo (1992) "Comments on the texts of J. C. Wolf", *Latin American Indian Literatures Journal* (LAILJ), Pennsylvania State University, Vol. 8, No. 2: 143-151.

Chafe, W. y J. **Nichols** (1986) *Evidentiality. The Linguistic coding of Epistemology*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Costa, Marta Elena (2006) "Diz que, una marca de modalidad en el habla de Hispano- américa", en *Hispanismo: Discursos culturales, identidad y memoria*. Eds. N. Flaviá de Fernández y S. Patricia Israilev (comp), Vol. III, VII Congreso Nacional de Hispanistas, Fac. de Filosofía y Letras, Univ. Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina: 311-327.

Fernández Garay, A. (1997) *Testimonios de los últimos tehuelches. Textos originales con traducción y notas lingüístico-etnográficas*. Archivo de Lenguas Indoamericanas, Colección Nuestra América. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

————— (1998) *El tehuelche. Descripción de una lengua en vías de extinción*. Estudios Filológicos. Valdivia: Universidad Austral de Chile. Anejo N° 15.

————— (2001), "Los mediativos en ranquel", *IV Jornadas de Etnolingüística*, Depto. de Etnolingüística, Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina, del 17 al 19 de Mayo de 2001.

————— (2009) *Textos tehuelches de Robert Lehmann-Nitsche*, München, Alemania: Lincom Europa.

Fernández Garay, A. y Graciela **Hernández** (2006) *Textos tehuelches. Homenaje a Jorge Suárez*. München, Alemania: Lincom Europa.

Guentchéva, Zlatka (Ed.) (1996) *L'Énonciation Médiatisée*, Louvain, Paris: Éditions Peeters.

Hernández, Graciela (1992) "Southern Tehuelche mythology according to an unpublished Manuscript", *Latin American Indian Literatures Journal* (LAILJ), Pennsylvania State University, Vol. 8, No. 2: 115-142.

Lista, Ramón (1894) *Una raza que desaparece. Los indios tehuelches*, Buenos Aires.

Llaras Samitier, Manuel (1950) "Primer ramillete de fábulas y sagas de los Antiguos Patagones", *Runa*, III, 1-2: 170-199.

Musters, George Ch. (1964) *Vida entre los patagones*, Buenos Aires: Hachette.

Schmid, Theophilus (1910) *Two linguistic treatises on the Patagonian or Tehuelche language*, edited with an introduction by Robert Lehmann-Nitsche, Buenos Aires: Coni: 5-57 y 1-41. Agregados a las Actas del XVII Congreso Internacional de Americanistas, año 1910, Buenos Aires.

Siffredi, Alejandra (1968a) 'El ciclo de Elal, héroe mítico de los Aonik'enk', *Runa*, XI: 149-160.

————— (1968b) 'Algunos personajes de la mitología tehuelche meridional', *Runa*, XI: 123-131.

————— (1969-70) 'Hierofanías y concepciones mítico-religiosas de los tehuelches meridionales', *Runa*, XII, 1-2: 247-271.

Suárez, Jorge (1988) "Clasificación interna de la familia lingüística chon", *Estudios sobre lenguas indígenas sudamericanas*. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur: 79-100.

Tournadre, Nicolas (1996) "Comparaison des systèmes médiatifs de quatre dialectes Tibétains (Tibétain central, Ladakih, Dzongkha et Amdo)", en *L'Énonciation Médiatisée*, Ed. Z. Guentchéva, Louvain, Paris: Éditions Peeters : 195-214.

Weber, David (1986) "Information perspective, Profile, and Patterns in Quechua", en *Evidentiality. The Linguistic coding of Epistemology*, Eds. Chafe, W. y J. Nichols, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation: 137-157.

Wilbert, Johannes y Karin **Simoneau** (Edit.) (1984) *Folkliterature of the tehuelche Indians*, UCLA, Latina American Center Publications, California: University of California.

[volver a índice](#)

CONTACTO DE LENGUAS EN GUATEMALA: ESPAÑOL Y LENGUAS MAYAS

Ana Isabel García Tesoro

Universidad Provincial de Aichi, Guatemala

agarcia@for.aichi-pu.ac.jp

Resumen

La situación de intenso bilingüismo que se da entre las lenguas mayas y el español en Guatemala es ya un hecho incontestable y reconocido a todos los niveles tanto dentro del país como internacionalmente; no tanto así la emergencia de la variedad de español, fruto del contacto lingüístico, que se ha conformado como norma estable en las regiones bilingües y que aún siguen siendo tildada de español defectuoso, extranjero o sencillamente mal hablado (o escrito).

Nos proponemos presentar una caracterización de esta variedad de contacto a través del análisis de un corpus de lengua escrita formado por varios trabajos académicos escritos por bilingües mayas: unas actas de un congreso y tres artículos. Dicha variedad muestra características que la diferencian y alejan de la norma estándar del país, por ejemplo, concordancias alternativas de género y número (*...luego de la estancia en aquel lugar y deseosos de volver a sus ancestrales tierra que anteriormente había dejado*), simplificación del sistema pronominal átono de tercera persona (*Según como lo demostró gráficamente el ponente, esta figura lo encontró por primera vez en una vasija en la región del Missisipi*), ausencia/presencia del artículo determinado (*Pues la realidad de cualquier guerra no es compatible con Ø embarazo, lactancia, crianza, niños, debido a que...*) o un uso divergente u omisión de algunas preposiciones (*...a pesar de los 500 años que llevamos resistiendo de la invasión española, a pesar de que el invasor propuso borrar de nuestras mentes Ø aquellos quienes nos formaron y crearon*).

En la comunicación abordaremos el análisis de estos fenómenos y plantearemos, desde una perspectiva intercultural, propuestas orientadas al reconocimiento de esta norma regional y del contacto de lenguas, así como a la creación de estrategias pedagógicas que permitan aportar soluciones y valorar las necesidades de los estudiantes bilingües en Guatemala.

1. Introducción

En Guatemala se observa una intensa y peculiar situación de contacto lingüístico entre el español y 21 lenguas mayas, que son habladas en la zona central y el suroeste del país. A pesar de no estar reconocidas oficialmente, la mayoría de las lenguas mayas goza de vigencia entre la población indígena, que constituye aproximadamente la mitad de la población del país, y cuentan en la actualidad con más de 2.500.000 hablantes. También existen otros dos grupos étnico-lingüísticos en

el país: los xinka y los garífuna que constituyen un porcentaje menor, menos del 1% de la población, pero en este trabajo nos ocuparemos exclusivamente de la situación de contacto con las lenguas mayas.

El panorama lingüístico de Guatemala es muy complejo pues las condiciones sociolingüísticas en las distintas comunidades difieren, especialmente dependiendo de la vitalidad y el estatus de cada lengua maya, desde la relativa buena salud de las comunidades mayoritarias que ocupan grandes extensiones de terreno y cuentan con un número elevado de hablantes, pongamos por caso el quiché, con casi un millón de hablantes, hasta la delicada de situación de idiomas minoritarios cuya riesgo de pérdida está siendo advertido por los investigadores. Algunos casos muy graves serían los de lenguas que se encuentran en zonas aisladas, rodeadas de población hispanohablante y con un número muy reducido de hablantes, como el itzá o el mopán¹. La movilidad también es un factor importante en un país que, a pesar de su reducido tamaño, posee una gran variedad lingüística, algunos indígenas dominan varias lenguas mayas pues viven en zonas fronterizas o se mueven en varias áreas lingüísticas, aunque en muchas ocasiones entre mayas de etnias diferentes se suele usar el español como lengua franca/de comunicación. La mayor parte de los hablantes de lenguas mayas son bilingües en castellano, se estima que en la actualidad apenas un 4% de la población maya en monolingüe; pero existen distintos niveles de bilingüismo y de competencia del español entre los hablantes bilingües. Con fines metodológicos, podemos distinguir dos grandes grupos:

- a) Bilingües simétricos que hablan el español y la lengua maya con fluidez y las manejan en diferentes contextos, suelen ser personas con nivel de instrucción medio o alto que desempeñan trabajos más o menos cualificados (estudios primarios o secundarios, en pocos casos hasta la universidad).
- b) Bilingües instrumentales que han aprendido el español de manera informal y por razones prácticas, pero apenas lo usan en su vida cotidiana o lo usan solo en contextos muy determinados; la mayoría suelen ser personas mayores que han trabajado como campesinos o son mujeres, en ambos casos no han tenido acceso a la escolarización.

Esta clasificación, no obstante, es limitada, pues como hemos mencionado la realidad guatemalteca nos muestra un amplio mosaico de niveles de bilingüismo

¹ A pesar de la implantación del Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) y del proceso de revitalización y valoración de las lenguas mayas que están llevando a cabo diversos movimientos indigenistas y la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG), las actitudes hacia ellas son más negativas que positivas, asimismo los roles y ámbitos de uso de las lenguas mayas se ven cada vez más reducidos (Jiménez 1997). Estos factores, junto a la necesidad de aprender español y una actitud más positiva hacia el mismo, que en muchos casos se ha orientado al abandono de la lengua primera, está motivando que el número de hablantes mayas esté descendiendo de forma preocupante.

determinado por distintos factores como el nivel de instrucción, la clase social, la ocupación, la edad, la movilidad, el grado de recesión de la lengua maya, etc.

2. Bilingüismo y diglosia

La situación de multilingüismo en Guatemala está marcada por una fuerte diglosia, aunque la proporción de hablantes bilingües lengua maya-español en Guatemala es notable, el número de mayahablantes no es mayoritario frente al español, especialmente si tenemos en cuenta que se trata de veintiuna lenguas distintas y de que algunas de ellas cuentan con un número de hablantes muy reducido. No obstante, las diferencias vienen determinadas principalmente por la desigualdad del estatus socioeconómico entre las lenguas en contacto. El español es la lengua del grupo dominante en términos socioeconómicos, los mestizos o ladinos, y por tanto la lengua del poder. Las lenguas mayas, a diferencia del español, son habladas por el grupo subordinado socialmente, los indígenas, que viven en su mayoría en condiciones de marginación social y pobreza, son las lenguas de la solidaridad. Por supuesto, la diferencia de valoración social del español y las lenguas mayas en Guatemala ha determinado el hecho de que los indígenas hayan aprendido español y que no se dé el proceso contrario, pues los ladinos en ningún caso aprenden las lenguas mayas. Este proceso ha desembocado, por un lado, en una influencia del español sobre las lenguas minoritarias, las lenguas mayas, pues el grupo subordinado tiende a adoptar numerosos préstamos de la lengua mayoritaria; y, por otro lado, en un mayor número de interferencias (en el sentido de Thomason 2001) en el español de los bilingües, que introducen cambios fruto del contacto con las lenguas mayas.

3. Aprendizaje informal y educación bilingüe

Asimismo la presencia de un aprendizaje informal es un factor muy importante para la población maya guatemalteca. Como hemos mencionado anteriormente, los mayas se vieron obligados a aprender la lengua del grupo dominante, pero en la mayor parte de los casos lo hicieron en condiciones insuficientes: en la escuela de forma abrupta pues la enseñanza se impartía en español, o en contextos de aprendizaje informal como el comercio fuera de la comunidad, trabajando como jornaleros en fincas y en otros ámbitos de carácter informal como el servicio militar, por citar un ejemplo; y en muchas ocasiones en la edad adulta, lo que devino en un aprendizaje incompleto del español como segunda lengua. Hasta el año 1986 no ha existido un programa de educación bilingüe en Guatemala y los hablantes de lenguas mayas han tenido serias dificultades para adaptarse al sistema educativo en español, a lo que ha de sumarse la

marginación y agravio de la que eran objeto los estudiantes indígenas en muchas ocasiones, especialmente si compartían el aula con niños ladinos. En consecuencia, el absentismo escolar y el analfabetismo es común, incluso actualmente, en muchas regiones guatemaltecas. Este proceso de imposición del castellano en la escuela ha causado que muchas personas conserven recuerdos traumáticos de la escuela y de su aprendizaje del español, lo que ha conllevado resultados negativos en la adquisición de la segunda lengua.

Por otra parte, debido a que la mayoría de los adultos bilingües no han accedido a la educación formal en español, carecen de un modelo de autocorrección, lo que ha dado lugar a que se introduzcan numerosas interferencias en el castellano procedentes de su lengua primera; solo una minoría ha podido acceder a la educación superior y es la que presenta una variedad de español más cercana a la lengua estándar. Estos hablantes son conscientes de las diferencias que muestra su forma de hablar español y de que su variedad está alejada de la norma estándar guatemalteca, por ello, no tienen una opinión positiva hacia su variedad. Por su parte, los mestizos también perciben las diferencias en la variedad de español de los bilingües y muestran hacia ella una actitud francamente negativa.

En definitiva, en las zonas bilingües se ha conformado una variedad de español que se ha estabilizado y que, por ciertas diferencias en su gramática, su entonación y su pronunciación, distingue a los hablantes bilingües de los monolingües. Incluso el contacto intenso a lo largo de los años ha motivado que algunos cambios también se vayan extendiendo a hablantes monolingües de español de esas mismas comunidades, especialmente entre los indígenas que no hablan ya la lengua maya aunque siguen conviviendo con miembros de su familia que son bilingües.

4. Características morfosintácticas del español en contacto con el tzutujil

Los altiplanos del occidente y norte, desde Quetzaltenango a Cobán, son zonas de influencia maya y presentan cierta unidad con el español del sur de México, especialmente con la península de Yucatán. En esta área es determinante la influencia de las diferentes lenguas mayas sobre el español, que, en algunos casos, se manifiesta en el habla de los bilingües y monolingües². En este trabajo presentamos una caracterización sobre los cambios morfosintácticos que se observan en el español

² Estos cambios, en general, muestran características comunes en las áreas de contacto con diferentes lenguas mayas, no obstante, dado que no contamos con investigaciones del español en contacto con cada lengua maya, no podemos asegurar que se produzca de la misma manera en todas las variedades; especialmente en lo que se refiere a la extensión de los cambios en función de parámetros sociolingüísticos, pues existen condiciones sociales y lingüísticas bien diferentes en los departamentos de población indígena.

hablado en las zonas de contacto con una de las lenguas mayas en Guatemala, el tzutujil. Dicha lengua maya está clasificada dentro del grupo de lenguas minoritarias, es hablada por entre 50.000 y 75.000 hablantes (las estadísticas no son exactas) en los departamentos de Sololá y Suchitepéquez, y se encuentra en una situación más o menos estable si la comparamos con otras lenguas mayas en condiciones más alarmantes, pero tendiendo hacia un proceso de sustitución lingüística (véase Richards 2003).

Paso a continuación a describir los cambios registrados en dicha variedad de español.

4.1. La simplificación del sistema pronominal de objeto directo a través de dos fenómenos

Primero, la tendencia a emplear un único pronombre *lo* para todo tipo de objetos, sin distinción de los rasgos de género y número del referente, como en los siguientes ejemplos registrados en entrevistas orales (tomados de García 2005b: 29-30 y e.p. a):

(...) Entonces buscaba a su niño en la noche, toda la gente oye un lamento en la noche, se le dice que es la Siguanaba, o la Llorona, por lo general a las doce de la noche sale, empieza: “miiijo, ay mi hiiijo”, muchos aseguran que la han oído, otros que lo han visto, y la ven como una mujer alta, elegante con una capa blanca, ¿verdad?, un vestido blanco, los que lo han visto, a saber si es cierto que grita. (Monolingüe)

(...) ella también no es estudiada, estudió pero solo dos grados, y se quedó en segundo, bueno, ella podía haber dicho como decía mi papá: «bueno, a mí no me dieron estudio, tampoco no les doy, son mujeres, que los mantenga el hombre», pero no, ella no, ella se interesó de sus hijas, ¿verdad?, y les dio estudio. (Monolingüe de familia bilingüe)

(...) me fueron a dejar a la escuela, pero yo no lo quería soltar a mi mamá, no, yo no quería quedarme porque la maestra habla en castilla, entiende, ¿no? Pero después aprendí. (Bilingüe simétrico)

Ahora, si no lo regresan la moneda hay aceptación del muchacho, entonces sí puede llegar a mejoras, puede llegar a ser una realidad el objetivo del joven, entonces si no lo regresan la moneda, un par de meses, se arreglan, platican, ¿ya? (Bilingüe instrumental)

Nótese que en los últimos ejemplos el pronombre aparece antepuesto al referente en la misma oración en un contexto de duplicación; este fenómeno se ha documentado únicamente entre informantes bilingües.

El segundo fenómeno consiste en la omisión del pronombre átono de tercera persona con referentes antepuestos determinados, esto es, en contextos en los que la aparición del pronombre es obligatoria en español. Obsérvense los siguientes ejemplos (tomados de García 2005b: 29 y e.p. a):

Entonces ese es el campo antiguo y este es el matapalo, original, ahora Ø, votaron ahí, frente a Miguel, ahí está el matapalo... (Monolingüe)

Mire cómo es la mano de Dios, los indígenas se van ahí están con sus cubitas bah, moviendo sus chirmolitos como Dios se los ha dado, con sus tamalitos, envuelto en hoja

de milpa, ahí remojando Ø_i y comiendo Ø_i, si no con tortilla con salita ¿ah?, están pasando la vida... (Monolingüe de familia bilingüe)

La llorona, dice que era una mujer muy desobediente, y un muchacho la embarazó, y el niño_i que tuvo no lo quería, ella prefirió ir a tirarØ_i en un río, Ø_i tiró ahí y en ese mismo momento murió el niño, y la señora se arrepintió después. (Bilingüe simétrico)

Entonces de ahí vine yo sufriendo con mis hijos_i, alimentandoØ_i, cuidandoØ_i, para arriba y para abajo, entonces yo lavaba ropa ajena para ganar pues el pan de mis hijos. (Bilingüe instrumental)

Estos dos cambios han sido registrados entre hablantes bilingües y monolingües, aunque con mayor frecuencia en bilingües. Consideramos que los dos cambios se insertan en un mismo proceso de cambio pues presentan una distribución paralela, el primero está más generalizado pero en ambos se observa la misma gradación en la frecuencia de uso según el grado de bilingüismo y nivel de instrucción de los informantes: se registran casi de forma generalizada en los bilingües, especialmente en los instrumentales (no escolarizados), y su frecuencia va disminuyendo según nos acercamos a los bilingües simétricos (con nivel de instrucción medio o alto). En los monolingües que son de familia bilingüe los cambios se presentan en porcentajes importantes, pero no de forma predominante, por lo que este grupo sigue manteniendo el sistema etimológico. Por último, se detectan algunos casos esporádicos entre los monolingües que no tienen contacto con los bilingües, pero son escasos. En el análisis del corpus se ha constatado asimismo que los dos cambios se rigen por una escala de animación según el tipo de referente al que apunta el pronombre, y que por tanto están relacionados y suponen una reestructuración del sistema pronominal (para un estudio más exhaustivo véase García e.p. a).

Estos cambios son motivados por el contacto con las lenguas mayas ya que estas poseen unas características que potencian los cambios descritos en el sistema pronominal del español:

a) No tienen un sistema de pronombres similar al del español, sino un sistema ergativo de sufijos que señalan el objeto y el sujeto; estas marcas no distinguen los rasgos de género y número.

b) No gramaticalizan la concordancia de género y número de forma obligatoria.

Igualmente la gradación observada en la frecuencia de uso de los distintos grupos sociolingüísticos permite apuntar a que se trata de un cambio motivado por contacto, pues pone de manifiesto que se ha originado en los hablantes bilingües instrumentales y se ha ido extendiendo y generalizando en función del grado de bilingüismo y el nivel de instrucción.

Así pues en las regiones bilingües coexisten dos sistemas pronominales: el etimológico, propio de la variedad estándar de español, que es el que usan los monolingües que no tienen contacto con los hablantes bilingües o de familia bilingüe; y el sistema simplificado, que predomina entre los hablantes bilingües, que tienden a emplear únicamente la forma *lo*, independientemente del género o número del referente, o directamente a omitir el pronombre.

4.2. Discordancias de género y número

Es uno de los fenómenos más notables y común a otras variedades de contacto con lenguas amerindias como el quechua en el área andina o el guaraní en Paraguay. Consiste en la ausencia de concordancia de género y/o número entre diferentes elementos de la oración, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos (tomados de García 2005b: 28):

Y en ahí, en fiesta de Concepción hacen su... siempre acostumbran entre los indígena hacen la olla de tamalitos y el caldo colorado, el caldo colorado es un caldo de res, pero le echan achote y sale colorado el caldo, y hacen la olla de tamalitos, eso hacen para el mero día del quince de agosto, Concepción. (Monolingüe de familia bilingüe)

Sí, póngale, como yo le digo a mi mujer, que ella no se debería de avergonzar por hablar el lengua, ¿verdá?, hablar el dialecto, yo le digo: «no se avergüence, es un orgullo tan grande poder aprender»... (Monolingüe de familia bilingüe)

En cambio los anciano de antes sí hacen bien, y se hacían esas cosas, cuando empieza a llover lo dicen a uno: “acuéstense, acuéstense, porque hay tempestad, no los tire la tempestad, y cómo ya no hay que tocar agua, ya no hay que tortear, ya no hay que [...]”, los niño están acostado. (Bilingüe simétrico)

Bueno, celebra en Semana Santa es, uno lo hace... prepara su chocolate y comprá su panito y, bueno eso es una fiesta días antes, días antes de Jueves Santo, entonces tiene que comprar su libra de carne, y nosotros somos paisano de aquí, entoce, lo que hacemos nosotros paisano de aquí compramos una gallina o un gallo, y entonces... (Bilingüe instrumental)

Creemos que este fenómeno es producto igualmente del contacto con las lenguas mayas pues estas carecen de marcas morfológicas de género y número, lo que produce en su variedad de español la ausencia de concordancia. Ha sido registrado de forma sistemática en escritos y entrevistas de bilingües, pero también, aunque en menor proporción, en entrevistas a informantes monolingües que viven en áreas de contacto y pertenecen a una familia bilingüe (García 2002, 2005b). Esto pone de manifiesto que es un fenómeno cuyo origen lo podemos encontrar en el contacto, pues se registra con mayor incidencia en bilingües, pero se ha configurado como rasgo

característico de las zonas de contacto y se va extendiendo incluso a los hablantes monolingües de esas áreas.

4.3. Ausencia de la preposición a

Es frecuente la omisión y cambios en el uso de las preposiciones, pero nos vamos a centrar en la ausencia de *a* pues se produce en varios contextos. En primer lugar, en la perífrasis *ir a* + infinitivo con valor direccional e incoativo, como en los ejemplos:

(...) allá en Cutzán hay maestras, en lengua hablan, y si voy ∅ ir a hacer mis mandados siempre en lengua, siempre en lengua, siempre en lengua, a ver quién habla... solo la gente así, los ladinos le decimos nosotros... (Bilingüe instrumental)

¿Por qué no voy ∅ sembrar mi milpa (...)? (Bilingüe simétrico)

Eh... hablando pues de antepasados y todo, yo creo que es muy importante pues mencionar lo que es nuestra identidad pues, porque nuestra identidad siempre va a seguir siendo... nosotros pedranos cien por cien, y estemos donde estemos voy, yo no voy ∅ cambiar mi identidad... (Bilingüe simétrico)

De mayor se fue, yo le dije, yo le voy ∅ contar a usted... (Bilingüe instrumental)

Aunque este fenómeno es propio de la lengua rural en Centroamérica (Quesada Pacheco 1996), y no podemos asegurar que se deba al contacto con las lenguas mayas. Nótese, sin embargo, que es un fenómeno que se da en otras variedades de español en contacto con otras lenguas como el quechua en la zona andina, y que además en la variedad guatemalteca estudiada amplía sus restricciones, pues se omite la *a* de objeto indirecto, entre hablantes bilingües y también monolingües de familia bilingüe, en ejemplos como los que siguen:

(...) se hace pa' Semana Santa, ahora se hace el dulce de garbanzo, pero eso sí no, no lo hago en la casa porque no ∅ todos les gusta. (Monolingüe de familia bilingüe)

Y por eso de que nuestra lucha del medio ambiente, es decir, las personas no quememos la basura, no quememos las llantas, soplemos arbolitos, no tiremos basura en el río, no contaminemos el río porque nuestros hermanos de allá abajo toman el río, del agua que pasa, ya estamos contaminando ∅ nuestros hermanos de allá abajo, así, medio ambiente, salud... (Bilingüe simétrico)

Incluso los bilingües presentan esta tendencia más avanzada pues también omiten la preposición *a* con valor direccional y con objetos directos [+humanos]:

Sí, es que por una enfermedad, por operación que tuve muy grande por eso me quedo en la casa, pero yo siempre salía a trabajar, voy ∅ la costa, (...) a hacer mandado, pero ahora ya no, estoy aquí en la casa, sí, así es. (Bilingüe instrumental)

Y por eso de que nuestra lucha del medio ambiente, es decir, las personas no quememos la basura, no quememos las llantas, soplemos arbolitos, no tiremos basura en el río, no

contaminemos el río porque nuestros hermanos de allá abajo toman el río, del agua que pasa, ya estamos contaminando ∅ nuestros hermanos de allá abajo, así, medio ambiente, salud... (Bilingüe simétrico)

Este cambio se puede explicar por el contacto con las lenguas mayas, dado que estas carecen de preposiciones y expresan estos valores mediante un nutrido sistema de sufijos y sustantivos relacionales que difiere en buena medida del español. Por ejemplo, en las lenguas mayas la direccionalidad es un rasgo inherente en los verbos, especialmente los de movimiento, por lo que nunca se expresa mediante sustantivos relacionales u otros elementos ajenos al verbo. La ausencia de la preposición *a* es muy habitual en estas variedades y se presenta con más frecuencia y en diferentes contextos en los hablantes bilingües, lo que apoya igualmente la interpretación de que estamos ante un cambio lingüístico inducido por contacto.

4.4. Construcción artículo indefinido + posesivo + nombre

Es uno de los rasgos más peculiares del español de Centroamérica, Lipski (1996), Schumann Gálvez (1987) o Van Wijk (2001), lo mencionan como un rasgo característico de Guatemala, El Salvador y Honduras; Kany (1994) también ha sido documentado en México, Nicaragua, El Salvador y Costa Rica, incluso en Argentina y Perú. En Guatemala, es común entre hablantes bilingües y monolingües, y pertenece más bien al ámbito de la lengua oral, es difícil documentarlo en textos escritos a menos que traten de reflejar la lengua coloquial. Es una construcción que existía en el español antiguo con valor partitivo y se utilizaba en casi todos los casos con sustantivos humanos, este valor se conserva en la actualidad:

Hay un mi cuñado, (...) va, dice que llegaban a la casa y estando ya en la casa y la esposa se fue al culto... (Monolingüe)

Pero ahora tengo un mi hermano que es, que a él está también en la cofradía, y lo que están haciendo ahora es... (Bilingüe simétrico)

Pero en el español guatemalteco no se trata de un rasgo arcaico, sino más bien innovador, pues ha adquirido nuevos significados. Pato (2002) señala que se puede utilizar con valor iterativo o habitual, especialmente cuando el objeto marcado es relevante para el hablante porque lo identifica con él o forma parte de su vida cotidiana, y García (2002) que se emplea con valor enfático o de realce, ambos autores también constatan que tiene menos restricciones pues se utiliza ampliamente con sustantivos [-animados]. Palacios (2004), en un estudio de esta estructura en cuentos y narraciones centroamericanos, advierte igualmente su uso enfático y un

nuevo valor que la autora denomina “discursivo”, además de los valores señalados en los textos la estructura marca el objeto o personaje que en relato adquiere una relevancia discursiva.

En el análisis de nuestro corpus hemos constatado igualmente un uso pragmático con valor enfático o discursivo de esta estructura en entrevistas orales, los objetos que el hablante quiere resaltar pues existe una relación especial con el mismo o que adquieren un papel relevante en una narración son marcados con la estructura artículo indefinido + posesivo. Un ejemplo del primer valor sería el siguiente fragmento en el que la informante compara la gente de la capital, Guatemala, que es más fría y distante, con la de Quetzaltenango (Xela) que se distingue por su calidez y cercanía; al hablar de la gente de la capital destaca su cualidad más característica, la distancia, mediante la estructura estudiada (todos los ejemplos están tomados de García e.p. b):

R: Qué bueno, porque incluso tal vez cuando esté viviendo ya más tiempo en la capital se va a dar cuenta de que a pesar de que en Guatemala toda la gente es amable, en Guatemala es diferente.

P: ¿En la capital?

R: Exacto, o sea, en la capital, guardan una su distancia también, no es como aquí, digamos... aquí en Xela pues, ¿verdad? Tal vez se ha dado cuenta usted que aquí somos más amistosos.

En el siguiente ejemplo se puede apreciar el valor discursivo de la estructura, la informante narra cómo una vez en el autobús le sacó una navaja a un hombre que tenía mal aspecto y se metió con ella, ante la amenaza de la situación la navaja adquiere un valor fundamental, por eso es marcada con el artículo indefinido + posesivo:

Sí, fíjese que yo digamos, yo soy algo agresiva, no soy tan violenta, pero una vez se subió un tipo feo ahí en los Encuentros y se sentó a mi par: “qué hay, nena”, no sé qué, ¡ay, mamá!, que llevaba una mi navaja, y llegué hasta eso, yo no sé cómo, ahora pues me da hasta risa y digo cómo me animé, llevaba una mi, mi llavero que era navaja, y saco la navaja: “ni se me acerque”.

Los hablantes perciben esta estructura con un claro valor enfático, contamos con numerosos testimonios en artículos de periódicos o libros que lo confirman, por ejemplo, Morales Pellicer (2006: xi) apunta: «Coloquialmente se le antepone algún adjetivo posesivo a los objetos no con el deseo de señalar posesión, sino para darle cierto carácter afectivo y cercano al objeto, por ejemplo: ‘Cómo quisiera tomarme una mi tacita de café’».

Como hemos señalado, este fenómeno es generalizado y se presenta con similar frecuencia de uso en hablantes bilingües y monolingües. En Guatemala, dada su

particular situación de contacto lingüístico, varios autores han atribuido este fenómeno al contacto con las lenguas mayas. Martin (1978) señala que existe una estructura similar en las lenguas mayas que se puede haber transferido al español, interpretación que coincide con la de Buenrostro (1998) para el español hablado por los mayas chuj en la frontera entre México y Guatemala. Pato (2002) señala que este fenómeno no debe ser atribuido a una interferencia, sino que es el resultado de un proceso de contacto cultural y lingüístico que ha permitido su conservación y aumento en la frecuencia de uso. Posteriormente esta construcción se generalizaría entre la población, sin distinción en hablantes bilingües o monolingües. Company (2005), igualmente, señala la convergencia comunicativa como principal causa de la presencia de esta construcción en áreas mayahablantes de Guatemala y México.

Por nuestra parte, podemos añadir que este cambio difiere de los anteriores pues no se registra con más incidencia en hablantes bilingües que en monolingües, es decir, no parece mostrar una extensión similar a la de los otros cambios morfosintácticos ya descritos, que se han originado en los hablantes bilingües y tienen una clara distribución sociolingüística en función del grado de bilingüismo y el nivel de instrucción. Es difícil asegurar si la causa de la retención y posterior reinterpretación de esta estructura pudo ser activada por el contacto con las lenguas mayas, pues probablemente su generalización se produjo hace muchos años; en cualquier caso, no presenta la misma extensión que los otros cambios mencionados, entre los que sí existe un claro paralelismo. Esto unido a que es un fenómeno común en otros países centroamericanos y en otras áreas monolingües de Guatemala donde no se registran ninguno de los otros cambios mencionados, hace difícil establecer una clara influencia de las lenguas mayas.

Referencias bibliográficas

Buenrostro, Cristina (1998): "Interferencias en el español de los chujes", en Calvo Pérez, J. y D. Jorques Jiménez (eds.), *Estudios de Lengua y Cultura Amerindias II*, Valencia, Universidad de Valencia, 145-158.

Company, Concepción (2005): "Frecuencia de uso y contacto lingüístico en sintaxis: Artículo indefinido + posesivo en el español americano", *Spanish in Context*, 2:2, 131-156.

García Tesoro, Ana Isabel (2002): "El español en contacto con las lenguas mayas: Guatemala", en Azucena Palacios y Ana Isabel García (eds.), *El Indigenismo Americano III*, Valencia, Universitat de València, 31-58.

——— (2005b): "Español en contacto con lenguas mayas en Guatemala", en C. Ferrero y N. Lasso-von Lang (eds.), *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*, Author House, Bloomington, 25-34.

——— (en prensa a): *Español en contacto con la lengua maya tzutujil en Guatemala*, Frankfurt/Madrid, Vervuert/Iberoamericana.

——— (en prensa b): "Artículo indefinido + posesivo + nombre en el español de Guatemala", 愛知県立大学 外国語学部紀要/ *The Journal of the Faculty of Foreign Studies. Aichi Prefectural University. Language and Literature*, 43.

Jiménez, Odilio (1997): "Tensión entre Idiomas: Situación actual de los Idiomas Mayas y el Español en Guatemala", en www.ebiguatemala.org.

Kany, Charles (1994): *Sintaxis hispanoamericana*, Madrid, Gredos.

Lipski, John (1996): *El español de América*, Madrid, Cátedra.

Martin, Laura (1978): "Mayan influence in Guatemalan Spanish: A research outline and test case", en N. C. England (ed.), *Papers in Mayan Linguistics*, Columbia, University of Missouri.

Morales Pellecer, Sergio (2006): *Diccionario de Guatemaltequismos*, Guatemala, Artemis Edinter.

Palacios, Azucena (2004): "Artículo indefinido + posesivo + nombre con valor discursivo en Centroamérica", *Signo y Seña*, 13, 185-214.

Pato, Enrique (2002): "La estructura posesiva *una mi amiga* en el español de Guatemala en Azucena Palacios y Ana Isabel García (eds.), *El Indigenismo Americano III*, Valencia, Universitat de València, 121-154.

Quesada Pacheco, Miguel Ángel (1996): "El español de América Central", en M. Alvar (dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de América*, Barcelona, Ariel, 101-115.

Richards, Michael (2003): *Atlas Lingüístico de Guatemala*, Guatemala, SEPAZ/UVG/URL/USAID.

Schumann Gálvez, Otto (1987): "Préstamos del náhuatl al español hablado en el sur de Guatemala", *Anuario de Letras*, vol. XXV, 39-64.

Thomason, Sarah (2001): *Language contact: an introduction*, Washington, Georgetown University Press.

[volver a índice](#)

IMÁGENES SOBRE QUÉ ES SABER UNA LENGUA A PARTIR DE DISCURSOS DE ALUMNOS EN UN CONTEXTO MULTILÍNGÜE EN BRASIL

Cibele Krause-Lemke

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) – Universidade de São Paulo. Brasil

cibelekl@gmail.com

Resumen

En Brasil hay innumerables lenguas, entre ellas lenguas indígenas, lenguas europeas, asiáticas, además de contar con las lenguas de contacto en las fronteras con países que tienen el español como lengua oficial. En lo que se refiere al uso de las varias lenguas de inmigración en el contexto escolar, resta mucho trabajo para poder contar con los elementos necesarios que permitan comprender, por ejemplo, sus usos en la escuela o los mecanismos que las evidencian o las esconden en las prácticas lingüísticas escolares. En este sentido, el objetivo de este trabajo es el de presentar algunas reflexiones acerca de la enseñanza de lengua española en un contexto multilingüe en Paraná, Brasil. Se trata de un estudio en una comunidad de inmigración de mayoría ucraniana, siendo que en dicha comunidad se mantiene el uso de la lengua minoritaria en sus prácticas lingüísticas. En este sentido, hay el encuentro entre la lengua de inmigración y las lenguas enseñadas en la escuela: el portugués, el español y el inglés. Ese encuentro de las lenguas en las prácticas lingüísticas escolares ni siempre es pacífico. Así, pues, se intenta comprender cómo los alumnos gestionan las lenguas en salón de clase y que roles desempeñan frente a la alternancia, o no, de las lenguas.

Introducción¹

Aunque esté configurado y se titule bajo la designación de país monolingüe, teniendo el portugués como lengua oficial, en Brasil funcionan, de forma particular, innumerables lenguas, entre ellas lenguas indígenas, lenguas europeas, asiáticas, además de contar con las lenguas de contacto en las fronteras con países que tienen el español como lengua oficial.

¹Agradecemos a la Profa. Dra. Virginia Unamuno Kaschapava por la lectura y por las sugerencias que ha dado a la versión final de este texto.

Se puede afirmar que la diversidad lingüística brasileña estuvo, por mucho tiempo, al margen de la gran mayoría de las investigaciones realizadas, especialmente en el área de la sociolingüística, ya que sus estudios estuvieron abocados a la descripción y al análisis de la constitución del portugués brasileño, por ejemplo. Sin embargo, esta situación está cambiando. Actualmente, existen innumerables investigaciones que no sólo tratan del portugués brasileño, su formación y sus particularidades, sino también, el encuentro de las lenguas de la inmigración que aún se hablan en Brasil junto al portugués.

En lo que se refiere a la producción académica sobre las lenguas de inmigración en el contexto escolar, ésta aún resulta insuficiente y resta mucho trabajo para poder contar con los elementos necesarios que permitan comprender, por ejemplo, sus usos en la escuela, los conflictos entre las lenguas minoritarias y las lenguas extranjeras que se enseñan en la escuela, los mecanismos que las evidencian o las esconden en las prácticas lingüísticas escolares. Falta, también, una comprensión mayor sobre el tratamiento dado a las diferentes lenguas por las instituciones competentes: gobierno, universidad y escuela.

En este sentido, en el este texto se presentan algunas reflexiones parciales respecto a la problemática de las lenguas de inmigración y su relación con la lengua oficial y la lengua extranjera que se enseñan en la escuela. Esta situación tiene su *locus* en la región centro-sur del estado de Paraná, en Brasil, cuya región fue colonizada por ucranianos, en su mayoría, a partir del año 1895. Desde entonces, existe un movimiento de preservación de su cultura, sus ritos y sus creencias. Muchas familias aún mantienen el uso de la lengua ucraniana en sus interacciones (Cf. Ogliari, 2001). Como consecuencia, niños y niñas al empezar su escolarización muchas veces no tienen conocimiento suficiente de la lengua portuguesa, necesitando que su profesor o sus compañeros de clase les ayuden en esta etapa inicial de aprendizaje. Ya en el currículo escolar, no necesariamente desde los primeros años de escolarización, hay la inserción de la lengua española y de la lengua inglesa, caracterizándose, de este modo, en un contexto multilingüe, lo cual es facilitado por las lenguas habladas cotidianamente y por las lenguas que se enseñan en las escuelas. Cabe añadir, también, las diferentes caracterizaciones del portugués, como lengua oficial, a la que muchas veces, es denominada por “brasileño” para muchos de los inmigrantes y sus descendientes.

El aprendizaje de lenguas en contextos multilingües

El aprendizaje de lenguas es estudiado y descrito a partir de varios enfoques y perspectivas. Estas teorías se organizan en torno de las concepciones sobre que lo es la lengua, su adquisición, así como en torno al papel que el sujeto desempeña en esta práctica. Históricamente, estas teorías son formuladas a partir de modelos, siendo estos los principales: el conductismo, el innatismo y el socio-constructivismo.

Pero, a lo largo de los años, otra vertiente de los estudios sobre adquisición se puso en discusión. Ella está basada, esencialmente, en la dinámica de la enseñanza/aprendizaje de lenguas a través del estudio de la interacción, conforme la propuesta clásica de Gumperz (1986) y los estudios actuales desarrollados por Nussbaum & Unamuno (2006). En este sentido, el examen de la enseñanza, del aprendizaje y del uso de las lenguas no está ligado a una visión de errores, transferencias, interferencias, sino a las prácticas desarrolladas y a lo que estas prácticas significan en los contextos creados por las interacciones. Tales procesos se encuentran descritos en investigaciones desarrolladas en contextos plurilingües, los cuales tratan, sobretodo, de la alternancia de lenguas en el desarrollo de actividades en el salón de clase de lengua extranjera (Pekarek & Mondada, 2004; Moore, 2001; Martin Jones, 2000; Unamuno, 2008).

El estudio de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas por la interacción se constituye una de las líneas de investigación abiertas por la sociolingüística y por la sociología del lenguaje. Quien inaugura esta corriente es la sociolingüística americana, a través de las investigaciones de Ferguson (1974) y Fishman (1979). Específicamente, la centralidad de los aspectos interaccionales será desarrollado por Gumperz (1982), adoptando, para esto, los principios de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972). En este sentido, la lengua se aleja de una consideración de sistema o de producto, y se reviste de un aspecto de práctica (Hall, et. al, 2006).

En coherencia con estos últimos modelos, en este estudio se adopta, con la finalidad de comprender los fenómenos que atraviesan el aula, una lingüística del bilingüismo más que una lingüística de la adquisición, conforme diferenciación propuesta por Py (2004). De un lado, la lingüística de la adquisición se detiene en el análisis del proceso de adquisición desde el punto de vista de la apropiación de otra lengua. Considera las interferencias como fenómenos individuales y negativos ya que perjudican la relación del aprendiz con la L1 y la L2. Del otro lado, la lingüística del bilingüismo postula un conocimiento compartido entre la L1 y la L2 y concibe la adquisición de otra lengua como una aportación de conocimientos al repertorio lingüístico del aprendiz.

Así, pues, los procesos lingüísticos relativos a la adquisición (las interferencias, transferencias y alternancia de lenguas) se revelan como situaciones positivas, pues son consecuencia de la actuación del aprendiz en contextos sociales y discursivos específicos y responden a una estrategia comunicativa, conforme postula Hagege (2005).

A partir de estas consideraciones, en este texto se presentan algunas reflexiones acerca del uso de las lenguas del contexto (el portugués y el ucraniano) en relación a la lengua de enseñanza-aprendizaje – el español – en prácticas lingüísticas escolares.

La metodología

La presente investigación adopta como enfoque metodológico para el análisis de las prácticas lingüísticas en el aula, los presupuestos de la etnografía de la comunicación, esencialmente los propuestos por Erickson (1999 y 2001).

Esto indica que fueron consideradas las aproximaciones de la investigadora al contexto de investigación, a través de la observación de clases de lengua española, entre septiembre del 2008 a mayo del 2009. La base de la investigación está en el estudio de la interacción desarrollada entre profesores y alumnos en el salón de clase. Sin embargo, el fragmento elegido para este análisis es parte de una entrevista realizada por la investigadora a un grupo de alumnos de secundaria. Para el análisis de los registros etnográficos, la opción teórica adoptada sigue los presupuestos del Análisis de la Conversación (Ribeiro & Garcez, 2002 e Moita Lopes, 1994).

Análisis de los datos

Los datos que se presentan a continuación forman parte de la etapa inicial de la recolección de los datos. Pasadas algunas semanas de observación y de contacto con el grupo estudiado, fue posible observar que, en el aula de lengua extranjera, la interacción ocurría siempre en portugués, en detrimento de la lengua de aprendizaje – el español, y de la lengua de inmigración – el ucraniano, no pudiendo registrarse situaciones en las que se evidenciara la alternancia de lenguas.

Tal hecho fue discutido en una conversación con los alumnos (Entrevista 1) y están clasificados en cuatro escenas en las que revelan este complejo universo del uso y del aprendizaje de lenguas. El objetivo fue el de, a través de un proceso de concienciación lingüística, comprender los factores que motivan a los alumnos a usar una u otra lengua, o aún más, priorizar una interacción monolingüe.

Escena I:

1. Pesq: (...) ↑então eu vi que a maioria de vocês conhece o ucraniano ou
2. fala o ucraniano em casa, não é?
3. Aluno 1: _algumas palavras
4. Pesq: algumas palavras? ::: e se vocês, por exemplo, se vocês tem
5. possibilidades de usar a língua ucraniana ou é::ou é:: ou vocês se sentem
6. com vergonha de falar (em) ucraniano?
7. Aluno 2: esses dois sabem falar muito bem:: (aponta com o dedo quais sabem
8. falar bem) ó... esses dois aqui ó..
9. Aluno 1: só que depende o tipo é:: depende do jeito que falar, os outros vão
10. ficar tirando sarro porque você sabe e os outros não sabem..e daí:::
11. Aluno 2: (risadas)
12. Pesq: por quê:: por quê:: ?
13. (risadas)
14. Aluno 1: não sei:: porque não entendem, porque ficam tirando sarro, pensam
15. que a gente tá xingando daí :: sei lá o quê::
16. Pesq: ähhh::: e daí, e daí:: o que é que vocês fazem?
17. (um aluno que estava afastado da conversa se aproxima)
18. Aluno 3: e daí nois xingamo/::

En esta escena son articuladas algunas imágenes que los alumnos construyen acerca de las lenguas del contexto, principalmente acerca de la lengua de inmigración. La primera de ellas se relaciona a la reducción del conocimiento de una lengua al conocimiento de algunas palabras de esta lengua, conforme línea 03.

La segunda imagen remite al hecho de no hablar la lengua de inmigración por vergüenza, indicando, por esta actitud, que su uso parece no ser legitimado por sus pares. Las afirmaciones relacionadas a “tomar el pelo” (o como se presenta en la transcripción “tirar sarro”), conforme enunciadas en las líneas de 10 a 13, revelan formas de concebirla como ajena al contexto, especialmente cuando un alumno dice “cuando tu la sabes y los otros no”, tal como está en la línea 10. Así, las marcas que dejan estas afirmaciones permiten comprender que sea extraño para estos alumnos usar la lengua ucraniana en las interacciones y que la única defensa sería actuar con agresividad delante de aquellos que, de alguna forma, satirizan el uso de la lengua de inmigración.

Pese a que se muestren inconformes con el hecho de, muchas veces, actuar con agresividad con aquellos que no los entienden, (líneas de 15 a 18), de alguna forma

los hablantes de la lengua minoritaria acogen la idea para alinearse a quienes no la hablan o no la comprenden. De alguna forma, estos datos muestran una imagen de la escuela que no parece estar funcionando como un lugar propicio para disfrutar de la identidad de “saber” y de “usar” otras lenguas. En las escenas a continuación, hay un intento de rescatar en qué contextos y en qué situaciones el uso de la lengua de inmigración tendría su legitimidad validada. En la escena II, el foco es puesto sobre el uso de las lenguas en las prácticas lingüísticas familiares. Ya en la escena III, se focaliza el uso de la lengua de inmigración en relación al país de origen de los descendientes ucranianos.

Escena II

1. Pesq: ↑ e na casa de vocês como é que é?
2. Aluno 1: é tudo em ucraniano:: (risadas) a maioria
3. das coisas:: tipo:: sei lá::
4. Pesq: é... por exemplo... por exemplo o
5. nome das comidas...se vocês vão dizer ::
6. a tua mãe vai fazer uma comida hoje...
7. (Alunos riem)

Escena III

1. Pesq: tá:: e vocês tem contato com alguém que
2. mora na Ucrânia:: ou não:: não? (alunos sinalizam
3. que não):: e vocês teriam vontade de ir para
4. Ucrânia?
5. Aluno 1: ia::: mais, mais lá "psora":: lá eles falam
6. tudo em ucraniano::
7. Aluno 2: [mas só pra conhece]
8. Aluno 3: [é só pra conhecer mesmo]
9. Aluno 1: a gente não sabe bem tudo, tipo:: daí a
10. gente não sabe tudo:: a gente vai chegar lá eles
11. vão ficar falando tudo em ucraniano, daí a gente vai
12. sofrer::: sei lá se vai dar certo...

En este sentido es posible observar que la lengua de inmigración tiene su uso legitimado en las prácticas lingüísticas familiares, lo que se constata en la línea 2, escena II. Sin embargo, al mismo tiempo en que ella funciona como lengua de uso corriente en casa, es considerada como una no-lengua, si remitidos al país de origen de los inmigrantes y donde se habla esa lengua oficialmente, conforme enunciado por uno de los alumnos en las líneas 5 y 6 de la escena III, proposición que es aceptada por los demás participantes de la conversación.

En este caso, si bien que la lengua hablada en las interacciones familiares cumpla con los objetivos comunicativos, juzgan su conocimiento y su competencia en la lengua como siendo parcial, o aún, ineficaz para mantener una conversación con alguien en el país de origen de los inmigrantes. Aunque se sepa que las lenguas cambian y que indefectiblemente existen variaciones entre el habla de los inmigrantes ucranianos en Brasil, en relación a los hablantes nativos, lo que sorprende son las afirmaciones de los alumnos, los cuales consideran que lo que saben de la lengua es insuficiente para mantener una conversación, por ejemplo. Sin embargo, su conocimiento de lengua resulta suficiente para las necesidades comunicativas llevadas a cabo en la comunidad donde viven.

Escena IV:

1. Pesq: ↑e o que vocês acham de estar aprendendo
2. espanhol? ::: vocês já sabem português, já sabem
3. ucraniano, e agora o espanhol::
4. Aluno 1: é só para complicar
5. Pesq: Por quê?
6. Aluno 2: antes aprender espanhol do que aprender
7. Inglês::: de inglês eu não gosto, eu me interesso
8. mais pelo espanhol;
9. Aluno 1: espanhol é mais fácil de pegar...mas,
10. imagina :: tanto tempo, não pegou agora::
11. Pesq: ↑pegar o quê?
12. Aluno 1: espanhol, imagina::: você só vai aprender o
13. básico, imagina... você vai se xxx, vai ser que nem com
14. ucraniano.

En lo que dice respecto a la escena IV, se observa que las opiniones de los alumnos acerca del aprendizaje de lengua es pautado por el sentido común en que se basa el discurso escolar brasileño, sobre todo, en las afirmaciones relacionadas con las características de las lenguas, fundadas en su forma (ej.: sistemas sintácticos semejantes, vocabulario que se aproxima, entre otras) o, en conocimientos empíricos relacionados a la facilidad o a la dificultad para aprenderlas (ej.: el español y el portugués son lenguas prácticamente iguales, sólo cambia la forma con que se pronuncian las palabras).

En este caso, el portugués y el español son considerados por los alumnos como fáciles de aprender en relación al inglés, tal como se puede observar en las líneas 9 de la escena IV. Una afirmación interesante es que, para algunos alumnos, la lengua española sea categorizada como un objeto que puede ser cogido por la mano. En portugués, los alumnos utilizan la expresión “pegar” que en español puede ser traducido como “coger, tomar, agarrar”. Se revela, por lo tanto, como algo muy concreto pero exterior al aprendiz.

Algunas conclusiones

Aunque los datos discutidos en este texto presenten tan sólo escenas acerca del uso de las lenguas en el salón de clase, es posible percibir la complejidad del tema. La política de silenciamiento de la lengua de inmigración persiste en la comunidad pero no funciona exactamente por una imposición política del Estado, sino por una imposición política establecida entre los interlocutores más inmediatos de estos alumnos, la cual establece un modo de ser y de actuar, orientado al monolingüismo. A la vez, los alumnos demuestran tener una idea bastante homogénea de lengua, a través de expresiones tales como ‘es todo en ucraniano’ o ‘no vamos saber toda la lengua’, o ‘sabemos pocas palabras’.

Tales prácticas atraviesan el sujeto aprendiz de lengua y minan las posibilidades de aprendizaje de otras lenguas. Cabe, en este caso, una política de intervención que, en un primer momento, rescate y legitime la lengua de inmigración y, luego, cree estrategias para el trabajo orientado a la intercomprensión. Es decir, los datos dejan entrever que es necesario un cambio en la concepción del sujeto aprendiz que pueda dejar de comprenderlo como sujeto monolingüe para concebirlo como un sujeto plurilingüe. Este cambio implica también a una transformación en las prácticas que permitan a dichos sujetos activar, validar y emplear positivamente sus conocimientos en diversas lenguas a los nuevos aprendizajes lingüísticos y comunicativos.

Referencias Bibliográficas

COOK, V. J. (2003). Effects of the second language on the first. Grã-Bretanha: Cromwell Press.

ERICKSON, F. (1980). Timing and context in childrens everyday discourse: implication for the study of referencial and social meaning. Sociolinguistics: Working Papers, Austin, Texas, n. 67, 1980,1- 41.

——— (1991). Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. En: Freed, B (org). Foreign language acquisition research. Washington D.C: Heath and company.

——— (2001). Prefácio. En: COX, M.I. P. & ASSIS-PETERSON, A. (Eds). *Cenas de sala de aula*. (pgs. 09 – 17) Campinas: Mercado de Letras.

FERGUSON, C. A. (1974). Diglossia. En: Maria Stella Vieira a Fonseca e Moema Facure Neves. *Sociolingüística*. (pgs. 99 – 119). Rio de Janeiro: Eldorado.

FISHMAN, J. (1979). Sociología del lenguaje. Cátedra: Madrid.

GUMPERZ, J.(1982). Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.

——— (1986). Interaction Sociolinguistics in the study of schooling. En: COOK-GUMPERZ. *The social Construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

HAGÈGE, C. (2005). L'enfant aux deux langues. Paris: Odile Jacob.

HALL, J. K. et. Al.(2006). Reconceptualizing Multicompetence as a Theory of Language Knowledge. Oxford University Press. Applied Linguistics 27(2), 220-240.

HYMES, D. (1962). The ethnography of speaking. En: FISHMAN, J. (Eds.) Reading in the sociology of language (Pgs. 99-138) I. Mouton: The Hague.

MARTIN-JONES, M. (2000). Bilingual classroom interaction: A review of recent research. *Lang.Teach.* 33.1 – 9.

MOITA LOPES, L. P.(1994). Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. DELTA, v. 10, n. 2, Pgs. 320-338.

MOORE, D. (2001). Les représentations dès langues et dé leur aprentissage: références, modèles, donnés et méthodes. Collection Crédif – Essais. Didier: Paris.

NUSSBAUM, L. & UNAMUNO, V. (Org). (2006). Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant. Bellaterra, Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

OGLIARI, M. M. (2001). A manutenção do ensino da língua ucraniana em comunidade bilíngüe português/ucraniano. En: LEFFA, V. J. (Eds). O professor de línguas: construindo a profissão. 1ª. ed. Pelotas: EDUCAT. v. 1, pgs. 397 - 412.

PEKAREK, S. MONDADA, L. (2004). Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 88(IV) 501 – 518.

PY, B. (2004) Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: role de L1 dans l'acquisition de L2. In.: GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D. & SERRA, C. (Eds). *Un parcours au contact des langues*. Paris: Didier.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M (Eds).(2002). *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola.

UNAMUNO, V. (2008). Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguist Educ.* Doi:10.1016/j.linged. 1 -19.

Anexo: Símbolos adoptados en la transcripción

↑ – entonación ascendiente

:: – pausa corta

::: – pausa larga

xxx – fragmentos incomprensibles

[] – habla simultánea

() – comentarios de la investigadora

[volver a índice](#)

EL TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA INTERCULTURAL

Miriam Lewin

Universidad de Buenos Aires

miriamlewin1@yahoo.com.ar

Resumen

Teniendo en cuenta que en todo el país conviven alumnos provenientes de distintas regiones, hecho que genera la conformación de variedades del español producto del contacto entre lenguas, resulta imprescindible elaborar estrategias didácticas orientadas a la formación de docentes reflexivos que propicien la integración de las diferencias fomentando la interrelación entre los contenidos y la realidad social de sus alumnos con el fin de aceptar la multiculturalidad como un factor valioso y relevante en el aula.

En este sentido desarrollamos una propuesta pedagógica que busca promover la reflexión sobre los diferentes sistemas gramaticales de las lenguas en tanto sistemas conceptuales complejos que configuran distintos modos de representar la realidad. Desde esta perspectiva se enfatiza el uso comunicativo de las lenguas y sus variedades y el lenguaje se entiende como un reservorio de signos que son seleccionados por los individuos para transmitir los mensajes más apropiados en un contexto determinado. Esta propuesta de trabajo tiene como ejes algunos textos de Jorge Luis

Borges y otros ejemplos desde los que partimos para reflexionar sobre la gramática como una disciplina descriptiva en relación con el uso y las prácticas de referencia, y no prescriptiva, y sobre las distintas variedades que aun dentro de una misma lengua vehiculizan sentidos diversos según las elecciones particulares que realizan sus usuarios en cada situación comunicativa.

Proponemos así abordar la práctica docente siguiendo el enfoque teórico de la Escuela de Columbia y de la Etnopragmática que concibe la sintaxis como motivada semántica y pragmáticamente y considera que las gramáticas de las lenguas y variedades son sistemas de signos que categorizan modos de representar la realidad. Reconocer la presencia de diferentes sistemas de representaciones en el aula y tomar conciencia de que un mismo hablante utiliza distintas variedades en distintas situaciones puede enriquecer la tarea docente y propiciar el rechazo de la estigmatización de algunas variedades utilizadas por amplios grupos socioculturales.

Detenerse en la descripción y explicación de las selecciones que hacen los hablantes de una lengua se constituye en una actividad creativa y reflexiva para los alumnos y en una herramienta que estimula la reelaboración y autoevaluación de las propias producciones no en términos de “corrección” o “adecuación” sino con el propósito de valorar las variedades consideradas no estándares e integrarlas al proceso de adquisición del estándar. Desde los diseños curriculares se enfatiza que no hay variedades correctas y variedades deficitarias, sólo hay variedades; pero a pesar de esa multiplicidad de manifestaciones sociales y culturales sigue aplicándose en las aulas un criterio único de “normalidad” y “corrección”.

Esta propuesta pedagógica fue presentada como parte de un proyecto de capacitación docente, en el marco de las capacitaciones que llevan a cabo los Equipos Técnicos Regionales de la Provincia de Buenos Aires, con el propósito de promover la reflexión crítica de los docentes sobre el tratamiento de la gramática en el aula. Teniendo en cuenta que en ella conviven alumnos provenientes de distintas regiones del país y de otros países, hecho que genera la conformación de variedades del español producto del contacto de lenguas, consideramos imprescindible la elaboración de estrategias didácticas orientadas a la formación de docentes reflexivos que propicien la integración de las diferencias, fomentando la interrelación entre los contenidos y la realidad social de sus alumnos con el fin de aceptar la multiculturalidad como un factor valioso y relevante en el aula.

Entender que los diferentes sistemas gramaticales de las lenguas son sistemas conceptuales complejos que configuran distintos modos de representar la realidad, reconocer la presencia de diferentes sistemas de representaciones en el aula y tomar conciencia de que un mismo hablante utiliza distintas variedades en distintas situaciones puede enriquecer la tarea docente y promover el rechazo de la estigmatización de algunas variedades utilizadas por amplios grupos socioculturales.

Describir y explicar las selecciones que hacen los hablantes de una lengua se constituye así en una actividad creativa y reflexiva para los alumnos y en una herramienta para estimular la reelaboración y autoevaluación de las propias producciones no en términos de “corrección”, “adecuación” o “gramaticalidad” sino con el propósito de valorar las variedades consideradas no estándares e integrarlas al proceso de adquisición del estándar.

Con el fin de reflexionar y tomar conciencia de las distintas concepciones de mundo que cada manera de expresarse comunica y poner de relieve la dimensión lúdica y creativa del lenguaje se propone a los docentes como primer momento de esta secuencia la lectura del siguiente fragmento de “Tlön, Uqbar, Orbis, Tertius”, de J.L. Borges, el primero de los tres textos ejes (los tres de Borges) en torno a los cuales se organiza esta propuesta: “Tlön...”, “Funes, el memorioso” y “Las alarmas del doctor Américo Castro”.

“Al principio se creyó que Tlön era un mero caos, una irresponsable licencia de la imaginación; ahora se sabe que es un cosmos y las íntimas leyes que lo rigen han sido formuladas, siquiera en modo provisional. Básteme recordar que las contradicciones aparentes del Onceno Tomo son la piedra fundamental de la prueba de que existen los otros: tan lúcido y tan justo es el orden que se ha observado en él... Yo me atrevo a pedir unos minutos para su concepto del universo... El mundo para ellos no es un concurso de

objetos en el espacio; es una serie heterogénea de actos independientes. Es sucesivo, temporal, no espacial. No hay sustantivos en la conjetural *Usprache* de Tlön, de la que proceden los idiomas “actuales” y los dialectos: hay verbos impersonales, calificados por sufijos (o prefijos) monosilábicos de valor adverbial. Por ejemplo: no hay palabra que corresponda a la palabra *luna*, pero hay un verbo que sería en español *lunecer* o *lunar*. *Surgió la luna sobre el río se dice hlör u fang axaxas mlö* o sea en su orden: hacia arriba (upward) detrás duradero – fluir luneció. (Xul Solar traduce con brevedad: upa tras perfluyue lunó. *Upward, behind the onestreaming, it mooned.*) Lo anterior se refiere a los idiomas del hemisferio austral. En los del hemisferio boreal... la célula primordial no es el verbo sino el adjetivo monosilábico. El sustantivo se forma por acumulación de adjetivos. No se dice *luna*: se dice *aéreo-claro sobre oscuro-redondo o anaranjado-tenue-del-cielo* o cualquier otra agregación. En el caso elegido la masa de adjetivos corresponde a un objeto real; el hecho es puramente fortuito. En la literatura de este hemisferio abundan los objetos ideales, convocados y disueltos en un momento, según las necesidades poéticas. Los determinas, a veces, la mera simultaneidad. Hay objetos compuestos de dos términos, uno de carácter visual y otro auditivo: el color del naciente y el remoto grito de un pájaro. Los hay de muchos: el sol y el agua contra el pecho del nadador, el vago rosa trémulo que se ve con los ojos cerrados, la sensación de quien se deja llevar por un río y también por el sueño. Esos objetos de segundo grado pueden combinarse con otros; el proceso, mediante ciertas abreviaturas, es prácticamente infinito. Hay poemas famosos compuestos de una sola enorme palabra. Esta palabra integra un *objeto poético* creado por el autor. El hecho de que nadie crea en la realidad de los sustantivos hace, paradójicamente, que sea interminable su número. Los idiomas del hemisferio boreal de Tlön poseen todos los nombres de las lenguas indoeuropeas – y otros muchos más.” (1974) [1944]

Tras la lectura del texto se propone a los docentes poner en discusión las cuestiones que se generen. Se propone debatir sobre todo acerca del vínculo lengua – concepción de mundo que el texto sugiere, sobre si es posible reconocer nuestro propio lenguaje y nuestra propia concepción de mundo en ese planeta y ese idioma imaginados por Borges. Se propone pensar en la relación realidad – lenguaje a partir de la frase “el hecho de que nadie crea en la realidad de los sustantivos hace paradójicamente que sea interminable su número”. Con este fin se retoman algunos conceptos del *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure relacionados con la condición de la lengua y del signo lingüístico.

Luego se sugiere inventar nuevos idiomas para otras posibles naciones de Tlön y describir algunas de las manifestaciones de las variedades lingüísticas utilizadas por los adolescentes y analizar sus posibles sentidos, enfatizando que la sintaxis puede

entenderse en todos los casos como motivada semántica y pragmáticamente y que las distintas variedades, aun dentro de una misma lengua, vehiculizan sentidos diversos según las elecciones particulares que realizan sus usuarios en cada situación comunicativa.

Se propone pensar en los sustantivos como metáforas y concebir el conocimiento de la realidad a través de estas proyecciones metafóricas, de esta superposición de dos campos semánticos, efectuadas por los individuos no como sujetos aislados sino como grupo social, Lakoff (1995). Se invita a los docentes a reflexionar sobre el carácter metafórico y subjetivo de las palabras a partir de la lectura de “Sobre verdad y mentira en sentido extra moral”, de Friedrich Nietzsche, del que reproducimos este fragmento:

“¿Qué sucede con las convenciones del lenguaje? ¿Son quizá productos del conocimiento, del sentido de la verdad? ¿Concuerdan las designaciones y las cosas? ¿Es el lenguaje la expresión adecuada de todas las realidades? Solamente mediante el olvido puede el hombre alguna vez llegar a imaginarse que está en posesión de una “verdad”... ¿Qué es una palabra? La reproducción en sonidos de un impulso nervioso. Pero inferir además a partir del impulso nervioso la existencia de una causa fuera de nosotros es ya el resultado de un uso falso e injustificado del principio de razón. ¡Cómo podríamos decir legítimamente, si la verdad fuese lo único decisivo en la génesis del lenguaje, si el punto de vista de la certeza lo fuese también respecto a las designaciones, cómo, no obstante, podríamos decir legítimamente: la piedra es dura, como si además captásemos lo «duro» de otra manera y no solamente como una excitación completamente subjetiva! Dividimos las cosas en géneros, caracterizamos al árbol como masculino y a la planta como femenino: ¡qué extrapolación tan arbitraria! ¡A qué altura volamos por encima del canon de la certeza! Hablamos de una «serpiente»: la designación cubre solamente el hecho de retorcerse; podría, por tanto, atribuírsele también al gusano. ¡Qué arbitrariedad en las delimitaciones! ¡Qué parcialidad en las preferencias, unas veces de una propiedad de una cosa, otras veces de otra! Los diferentes lenguajes, comparados unos con otros, ponen en evidencia que con las palabras jamás se llega a la verdad ni a una expresión adecuada pues, en caso contrario, no habría tantos lenguajes. La «cosa en sí» (esto sería justamente la verdad pura, sin consecuencias) es totalmente inalcanzable y no es deseable en absoluto para el creador del lenguaje. Éste se limita a designar las relaciones de las cosas con respecto a los hombres y para expresarlas apela a las metáforas más audaces... ¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza

sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal.” (1990) [1873]

A partir de la lectura se propone pensar si es posible concebir los lenguajes como sistemas metafóricos y recuperar lo individual de cada expresión, de cada manifestación lingüística entendiendo que cada realidad individual es única y que el lenguaje convencional no la expresa, que la creatividad humana reside justamente en lo particular, en cada manifestación particular y no en clasificaciones generales y que si se puede acceder al conocimiento es tomando conciencia de la propia subjetividad y del “olvido”, en términos de Nietzsche, de esa subjetividad que nos lleva a creer en regularidades y leyes universales. Es en este sentido subjetivo y creativo, recuperando las “parcialidades” y tomando conciencia del olvido de la subjetividad inherente a las conceptualizaciones, que se propone atender a las expresiones de cada individuo particular en cada situación comunicativa como una expresión única, singular e irreplicable frente a la “verdad ilusoria” de las reglas y convenciones del lenguaje.

En un segundo momento se propone leer “Funes el memorioso” y para el debate nos detenemos en este fragmento:

“Me dijo que hacia 1886 había discurrido un sistema original de numeración y que en muy pocos días había rebasado el veinticuatro mil... En lugar de siete mil trece, decía (por ejemplo) *Máximo Pérez*; en lugar de siete mil catorce, *El Ferrocarril*; otros números eran *Luis Melián Lafinur*, *Oilmar*, *azufre*, *los bastos*, *la ballena*, *el gas*, *la caldera*, *Napoleón*, *Agustín de Vedia*. En lugar de quinientos decía *nueve*. Cada palabra tenía un signo particular, una especie de marca; las últimas eran muy complicadas... Yo traté de explicarle que esa rapsodia de voces inconexas era precisamente lo contrario de un sistema de numeración. Le dije que decir 365 era decir tres centenas, seis decenas, cinco unidades; análisis que no existe en los “números” *El negro Timateo* o *Manta de carne*... Locke, en el siglo XVII, postuló (y reprobó) un idioma imposible en el que cada cosa individual, cada piedra, cada pájaro y cada rama tuviera un nombre propio; Funes proyectó alguna vez un idioma análogo pero lo desechó por parecerle demasiado general, demasiado ambiguo. En efecto, Funes no sólo recordaba cada hoja de cada árbol, de cada monte, sino cada una de las veces que la había percibido o imaginado... Los dos proyectos que he indicado (un vocabulario infinito para la serie natural de los números, un inútil catálogo mental de todas las imágenes del recuerdo) son insensatos, pero revelan cierta balbuciente grandeza. Nos dejan vislumbrar o inferir el vertiginoso mundo de Funes. Éste, no lo olvidemos, era casi incapaz de ideas generales, platónicas. No sólo le costaba comprender que el símbolo genérico *perro* abarcara tantos individuos dispares de diversos tamaños y diversa forma; le molestaba que el perro de las tres y

catorce (visto de perfil) tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto (visto de frente). Su propia cara en el espejo, sus propias manos, lo sorprendían cada vez.”

Nietzsche, en el texto citado, escribió un párrafo en el mismo sentido:

“Creemos saber algo de las cosas mismas cuando hablamos de árboles, colores, nieve y flores y no poseemos, sin embargo, más que metáforas de las cosas que no corresponden en absoluto a las esencias primitivas... Todo concepto se forma por equiparación de casos no iguales. Del mismo modo que es cierto que una hoja no es igual a otra, también es cierto que el concepto hoja se ha formado al abandonar de manera arbitraria esas diferencias individuales, al olvidar las notas distintivas, con lo cual se suscita entonces la representación, como si en la naturaleza hubiese algo separado de las hojas que fuese la «hoja», una especie de arquetipo primigenio a partir del cual todas las hojas habrían sido tejidas, diseñadas, calibradas, coloreadas, onduladas, pintadas, pero por manos tan torpes, que ningún ejemplar resultase ser correcto y fidedigno como copia fiel del arquetipo. Decimos que un hombre es «honesto». ¿Por qué ha obrado hoy tan honestamente?, preguntamos. Nuestra respuesta suele ser así: a causa de su honestidad. ¡La honestidad! Esto significa a su vez: la hoja es la causa de las hojas. Ciertamente no sabemos nada en absoluto de una cualidad esencial, denominada «honestidad», pero sí de una serie numerosa de acciones individuales, por lo tanto desemejantes, que igualamos olvidando las desemejanzas, y, entonces, las denominamos acciones honestas; al final formulamos a partir de ellas una *qualitas occulta* con el nombre de «honestidad».”

Se propone comparar el sistema de numeración de Funes con los sistemas de numeración de algunos pueblos originarios que lo hacen partiendo de la experiencia de contar las divisiones de las falanges y se vuelve sobre el núcleo central de debate de este proyecto: el lenguaje entendido no como un conjunto de reglas formales basadas en una lógica abstracta sino como el resultado de las elecciones individuales que cada usuario hace según sus propósitos comunicativos. Con este fin se discuten algunos conceptos extraídos de los textos previstos para ese encuentro y sugeridos en la bibliografía: “Sobre la teoría lingüística del signo”, de Ellen Contini Morava y “La lingüística de William Diver y la Escuela de Columbia”, de Alan Huffman, de los que transcribimos estos fragmentos:

“La teoría basada en el signo difiere de la sintaxis formal en el hecho de que no considera al grupo de posibles expresiones lingüísticas como constituyentes de un sistema definido, en el sentido matemático del término. La teoría basada en el signo no

es, en consecuencia, “generativa”: no busca definir el grupo de “uniones permisibles” del lenguaje, porque éste no se considera un grupo definible.” (1995)

“Diver dio el paso radical de definir una lingüística que no es el estudio de la Oración. Él y sus seguidores han demostrado no sólo en forma programática sino con análisis concretos y detallados que la estructura lingüística puede ser entendida y descripta sin las categorías tradicionales de la sintaxis”. (2001)

Se prevé la escritura de las conclusiones a las que se arribe y sobre todo la reflexión acerca de su incidencia en las prácticas cotidianas.

El último texto eje de esta secuencia es “Las alarmas del doctor Américo Castro”, en el que Borges responde a algunas observaciones de Américo Castro, en “La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico” (1941), acerca de la “corrupción” del idioma español en el Río de la Plata. A partir de la lectura se sugiere discutir sobre algunos puntos centrales.

En primer lugar, la postulación de la enseñanza de la gramática en el aula intercultural como problema o, como sugiere Borges, como “falso problema”. “La palabra *problema* – escribe – puede ser una insidiosa petición de principio. Hablar del *problema judío* es postular que los judíos son un problema; es vaticinar (y recomendar) las persecuciones, la expoliación, los balazos, el degüello, el estupro y la lectura de la prosa del doctor Rosenberg”. En este sentido se propone discutir sobre qué se postula cuando se habla del contacto lingüístico como problema.

“Otro demérito de los falsos problemas – sigue Borges – es el de promover soluciones que son falsas también”. Por ejemplo clasificar las distintas variedades en jergas, dialectos, argots y estándares y decidir ya no en términos de “corrección” o “normalidad” pero sí en qué circunstancias la utilización de determinada variedad es adecuada o no, omitiendo cualquier alusión al sentido que el uso de esa variedad en esas circunstancias intente comunicar.

A continuación se ponen en discusión las siguientes cuestiones:

- Dialecto y lengua estándar. Variaciones y variedades: variedad dentro de la variedad. El estándar como una variedad más. “No adolecemos de dialectos – afirma Borges – aunque sí de institutos dialectológicos. Esas corporaciones viven de reprobar las sucesivas jerigonzas que inventan. Han improvisado el “gauchesco” a base de Hernández, el “cocoliche” a base de un payaso que trabajó con los Podestá, el “vesre” a base de los alumnos de cuarto grado”.

- ¿Qué es hablar mejor? “El doctor Castro, en cada una de las páginas de este libro, abunda en supersticiones convencionales. Niega los tangos y alude con respeto a las jácaras... Proscribe la palabra “cachada” pero se resigna a “tomadura de pelo”, que no es visiblemente más lógica ni más encantadora. Ataca los idiotismos americanos porque los idiotismos españoles le gustan más”.

Se analizan luego algunos hechos de variación para interpretar la motivación de las elecciones y su sentido:

- El diferente sentido de “le” y “lo” (Borges refiere que los españoles dicen le mató por lo mató), sus diferentes connotaciones según el contexto comunicativo y el énfasis que se quiere dar a determinado aspecto de la expresión. Se parte del principio de que las formas lingüísticas ocurren donde lo hacen porque son señales de significado utilizadas por los hablantes para comunicar mensajes.
- La concordancia (“si el humo se esparce a los alrededores significa que *las deidades* están *molestos* por los malos actos del hombre” (Vocero Boliviano)); la ubicación del adjetivo respecto del sustantivo (si el adjetivo precede al sustantivo el significado léxico del sustantivo puede ser presupuesto por el adjetivo antes de la modificación, como en “altas llantas”, o en “su quieto salón solicitado de mediodía”, “brevísimos instantes”, “preciso sitio”. (J.Cortázar, *Bestiario*)); el queísmo y el dequeísmo (“estoy segura *que* vas a venir”, “creo de *que* es cierto”); las oraciones condicionales (“siempre se lo digo, pero él, *como si* llovería”. (J.Cortázar, *Rayuela*). Para la variación en tiempos verbales se sugerirá la lectura de Lavandera, (1979), “Análisis semántico de la variación en tiempos verbales...”

Se ofrecen para el análisis estos ejemplos y se solicita a los docentes que traigan otros que puedan registrar en su experiencia en el aula o en situaciones cotidianas. Se sugiere tomar ejemplos preferentemente de la comunicación real dado que el centro de atención del análisis está en el lenguaje como instrumento comunicativo opuesto a un sistema abstracto de reglas. Nos interesa observar y estudiar qué elecciones realizan los hablantes en situaciones comunicativas reales y qué los motiva, porqué las formas lingüísticas ocurren cuando lo hacen en vez de en otros patrones imaginables o al azar.

La respuesta, desde una perspectiva teórica cuyos principios de explicación se basan en la función comunicativa del lenguaje y en su motivación, es: “las formas se distribuyen como se presentan debido a que tienen significados que contribuyen apropiadamente a los mensajes para los cuales los hablantes utilizan el lenguaje” (Contini Morava, 1995). Desde esta perspectiva la creatividad del lenguaje está dada

no por la mera habilidad de generar re combinaciones mecánicas de estructuras sintácticas sino por la habilidad de los seres humanos comunicadores para crear nuevos mensajes en respuesta a necesidades comunicativas no previstas y para adaptar creativamente su código a contextos continuamente variables.

Se explica a continuación qué se entiende por transvase sintáctico y se analizan estos ejemplos extraídos de *El reto del multilingüismo*, de R. Cerrón Palomino:

“De mi mamá en su casa estoy yendo.

Voy a la casa de mi mamá.

Versión en quechua:

Mamaapa wasintam liyaa

De mi mamá en su casa estoy yendo”.

“Mañana a Huancayo voy ir.

Mañana voy a ir a Huancayo.

En quechua:

Walaman wankayukta lisra.

Mañana a Huancayo voy ir”.

“Construcciones así – explica el autor – son empleadas en el habla diaria de las zonas rurales del valle del Mantaro... Estrictamente hablando no es español ni quechua; es, si se quiere, ambas cosas a la vez: español por su sistema léxico y su morfología y quechua por su sintaxis”. (1987)

Para desarrollar el último momento de esta propuesta se solicita a los docentes que lean antes del encuentro los siguientes textos: “El lenguaje en la sociedad”, de Suzanne Romaine; “Diglosia”, de Charles Ferguson; “Sociología del lenguaje”, de Joshua Fishman y “El monolingüismo del otro”, de Jacques Derrida.

Se propone debatir acerca de cómo inciden los prejuicios negativos de los profesores hacia los escolares que proceden de algunos grupos (no siempre minoritarios) a la hora de determinar los resultados académicos y sobre la oposición lengua dominante – lengua dominada.

Se sugiere finalmente a los docentes analizar algunos textos propuestos por la capacitadora (por ejemplo las renarraciones de “Caperucita roja” hechas por un alumno de ES2 en castellano y en guaraní) y otros textos escritos por sus propios alumnos, y elaborar estrategias para la integración de las diferencias en la práctica

cotidiana y para el desarrollo y el estímulo de la creatividad hacia la que apunta esta propuesta.

Referencias bibliográficas

Borges, J. L, (1974)[1944]. "Las alarmas del doctor Américo Castro". Otras inquisiciones.

——— "Tlön, Uqbar, Orbis, Tertius", "Funes el memorioso". Ficciones. Buenos Aires. Emecé.

Cerrón Palomino, R., (1987). " La enseñanza del castellano: deslindes y perspectivas ". El reto del multilingüismo. Glotopolítica II. Guía de trabajo N° 6. Elvira N.Arnoux de y colaboradores, Ediciones Cursos Universitarios de Buenos Aires.

Contini-Morava, Ellen, (1995). Sobre la Teoría Lingüística del Signo. Mouton de Gruyter, New York.

Cortázar, Julio, (2005). Cuentos completos, Buenos Aires. Alfaguara.

———Rayuela, Buenos Aires. Alfaguara.

Derrida, Jacques, (1997). El monolingüismo del otro, Manantial, Buenos Aires.

Ferguson, C.A., (1959). "Diglosia". Language and Social Context. Pier Paolo Giglioli (ed.) Penguin Books. England.

Fishman, Joshua, (1995). Sociología del lenguaje. Cátedra. Madrid.

García, E., (1995). "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas". Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques. Zimmermann, K., (ed.). Frankfurt am Main y Madrid: Vervuert Iberoamericana.

Huffman, Alan, (2001). "La lingüística de William Diver y la escuela de Columbia". Revista de la Asociación Internacional de Lingüística.

Lavandera, B., (1979), "Análisis semántico de la variación en tiempos verbales: oraciones condicionales del español". Anuario de Letras 17.

Nietzsche, F., (1990) [1873], "Sobre verdad y mentira en sentido extramoral". La voluntad de ilusión en Nietzsche. Hans Vaihinger. Madrid. Tecnos.

Romaine, Suzanne, (2001). "Los problemas lingüísticos como problemas sociales". El lenguaje en la sociedad, Ariel, Barcelona.

Vocero Boliviano. "Fiesta ritual a la Pachamama". Buenos Aires, 1ª quincena de agosto de 2000, año 4, N°66.

[volver a índice](#)

CULTURAS, NECESIDADES COMUNICATIVAS Y VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Angelita Martínez

Universidad Nacional de La Plata – Universidad de Buenos Aires

angemaluca@gmail.com

Resumen

El motivo general que atraviesa todo el Simposio es la reflexión sobre la naturaleza dinámica de la lengua, hecho que se hace evidente para quienes, como es el caso de todos los participantes, trabajamos con corpus de distintas lenguas o distintas variedades de una de ellas.

Nuestra presentación intenta hacer un aporte en ese sentido y para ello he propuesto la discusión de un concepto que, desde mi punto de vista, es clave para entender ese dinamismo en el marco de las necesidades comunicativas de los usuarios de la lengua y de las posibilidades que el sistema les brinda.

Dicho concepto, que he llamado “juego en el paradigma”, se constituye, de acuerdo con la hipótesis del trabajo, como reflejo de conducta humana y causa de la conformación de variedades.

Para defender esta idea se analizan ejemplos paradigmáticos provenientes de distintas variedades del español, algunas de ellas en contacto con lenguas indígenas.

0. Introducción

Trabajos recientes que indagan acerca de los procesos de conceptualización han impulsado investigaciones en las que se establecen relaciones entre culturas, necesidades comunicativas y estrategias lingüísticas (Nuyts and Pederson: 1997) en tanto en las sistematizaciones paradigmáticas de distintas lenguas y distintas variedades de la misma lengua pueden reconocerse cosmovisiones y perspectivas culturales.

Una puerta de entrada a ese universo la constituye el análisis de la variación lingüística intra-hablante a partir de la cual pueden interpretarse cualitativamente usos alternantes y formular hipótesis a partir de las cuales se delinee un trabajo cuantitativo con los datos.

En esta oportunidad haremos ese primer abordaje cualitativo, confrontando variación y variedades lingüísticas para señalar posibles caminos de investigación etnopragmática que establezcan conexiones conceptuales entre las conformaciones

paradigmáticas observadas y ciertas perspectivas culturales, mediante la asociación del aporte significativo de las formas lingüísticas con los contextos de uso de las mismas.

Nos centraremos en el fenómeno lingüístico de la *sinonimia* e intentaremos mostrar mediante tres ejemplos que los llamados sinónimos, definidos por el diccionario de la RAE como “vocablo o expresión que tiene una misma o parecida significación que otra”, son opciones que responden a necesidades comunicativas diferentes que, además, interactúan con estrategias morfosintácticas, también diferentes, porque responden a los mismos propósitos comunicativos y que del análisis del uso variable pueden esbozarse explicaciones etnopragmáticas.

Trabajaremos con el uso discursivo de la sinonimia en el latín clásico y en dos variedades de español: la variedad escrita estándar del Río de La Plata y una variedad oral propia del noroeste argentino, en espacios comunicativos en los que se advierte el sustrato de la lengua quechua.

1. Diferentes lenguas, diferentes comunidades, diferentes necesidades comunicativas.

1.1. El latín clásico: la jerarquía del poder

El ejemplo que a continuación desarrollaremos corresponde a una de las “Verrinas” de Cicerón: *De Signis* y remite al capítulo en el que el pretor Verres ordena requisar, en su provecho, toda la platería de los particulares de la villa de Haluntio. Analizamos la variación léxica respecto de los verbos “sinónimos” *jubere* e *imperare*.

(1) Illa vero optima, quod, cum Haluntium venisset, praetor laboriosus et dilligens, ipse in oppidum noluit accedere, quod erat difficili ascensu atque arduo. Archagathum Haluntinum, hominem non solum domi sed tota Sicilia in primis nobilem *vocari jussit*. Ei negotium dedit ut quicquid Halunti esset argenti caelati, aut si quid etiam Corinthiorum, ut omne satim ad mare ex oppido deportaretur. Escendit in oppidum Archagathus.

Homo nobilis, qui a suis amari et diligi vellet, ferebat graviter illam sibi ab isto provinciam datam nec quid faceret habebat; pronuntiat quid *sibi imperatum esset; jubet* omnes proferre quod haberent.

En primer lugar, el texto nos hace conocer la llegada del pretor Verres a la villa de Haluntio, en Sicilia. La selección lingüística que hace el gran orador permite inferir, por un lado, características de la personalidad de Verres y, por el otro, el menosprecio de Cicerón hacia la persona del pretor. En efecto, a la vez que remite a la actitud holgazana de Verres (*no quiso subir a la villa porque el ascenso era arduo y difícil*), lo califica irónicamente de “*laborioso y diligente*”, en alusión anticipada a sus propósitos delictivos.

De inmediato se presenta al otro protagonista: el noble Archagato a quien Verres manda llamar y le indica que se apodere de toda la platería cincelada existente en la villa y la lleve a la embarcación en la que se encuentra el pretor. La última oración de este párrafo, revela, a nuestro juicio, magistralmente, el pesar y el dolor de Archagato ante la obligación del cumplimiento de la orden. La sintaxis está quebrada: el verbo, al comienzo de la oración, coloca en foco al evento y la colocación del sujeto al final — en franca contradicción con la sintaxis latina habitual— disminuye poderosamente la agentividad.

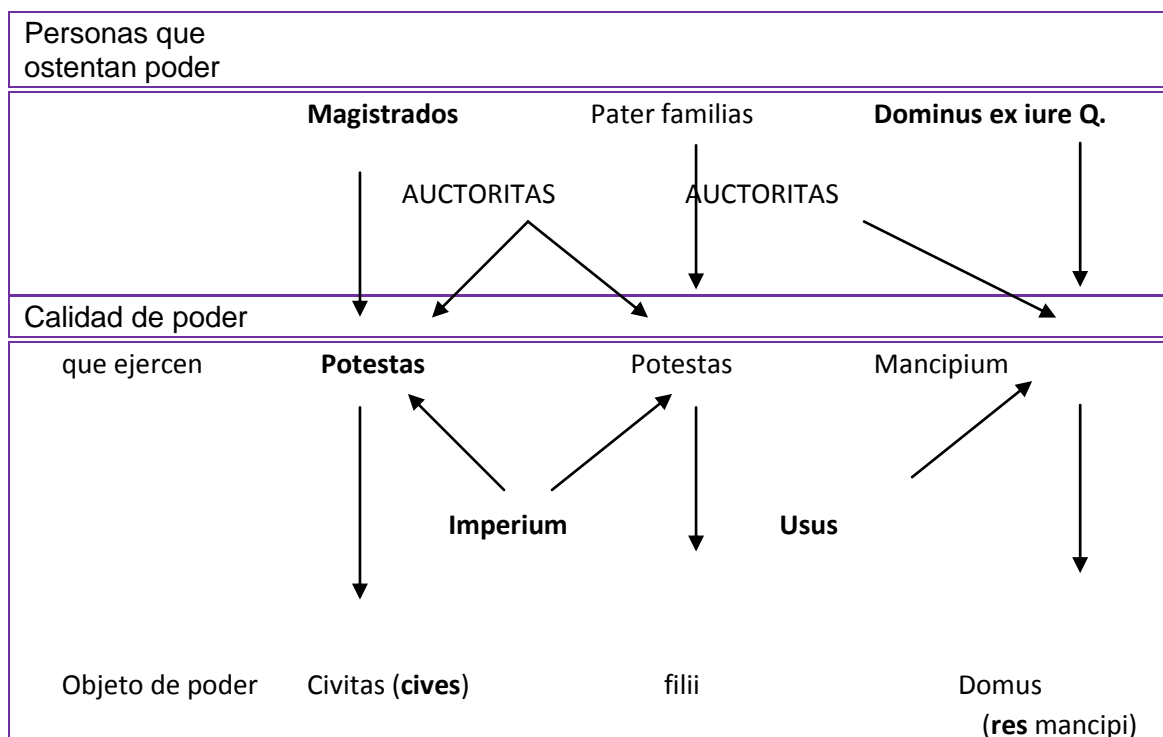
Cicerón evalúa esta situación. Presenta a Archagato como “el hombre noble” que deseaba ser distinguido por toda la comunidad y a la gravedad del cumplimiento de la orden, que debe acatar porque Verres es su superior y de él emana el poder.

Este juego de jerarquías se pone en evidencia, de la mano de la elocuencia de Cicerón, en el uso no arbitrario de los verbos de orden *jubere e imperare*, de los cuales hay tres menciones en el mismo texto (dos veces se emplea *iubere* y una vez se opta por *imperare*). El verbo *imperare* se selecciona, coherentemente, en la disculpa de Archagato, para señalar que no puede dejar de obedecer.

Las gramáticas clásicas del latín han descrito la construcción de ambos verbos en términos de régimen. Esto es habitual desde una visión tradicional de la gramática formulada en términos de reglas obligatorias y optativas. Sin embargo, desde una postura diferente, consideramos que la construcción diferenciada de ambos verbos responde a la coherencia con el aporte significativo de cada uno. El verbo *jubere* aparece usado con “acusativo” (proposición en que el sujeto es acusativo y el verbo un infinitivo). *Imperare*, por el contrario, se construye con dativo. Si contrastamos el significado del acusativo con el del dativo, y lo relacionamos con el aporte significativo de sendos verbos, podemos entender por qué con *jubere* se destaca lo que se ordena (mediante el uso de la proposición de infinitivo) mientras que con *imperare* se enfatiza a quién se ordena (mediante el empleo del dativo).

¿Qué es lo etnopragmáticamente medular de este párrafo, respecto del uso de “sinónimos”? Que los verbos en juego — que no aportan el mismo significado— remiten al ejercicio, en la ley romana, de dos clases diferentes de poder: el de la *ius* y el del *imperium* (Diver 1995, Royo Arpón 1997) y a las relaciones de poder entre el que ordena y el que recibe la orden. En efecto, el pretor, en los primeros siglos de la República, tenía el poder sobre las personas y las cosas y los ciudadanos debían aceptar dicho poder, tal como mostramos en el cuadro que sigue, tomado del texto de Royo Arpón (1997:61) en el que se señalan las relaciones de poder y la terminología correspondiente a las mismas.

Formalización en esquema de los términos de poder durante los primeros siglos de la República



Creemos que el análisis de la variación intra-hablante desde una visión etnopragmática nos permite reflexionar sobre conceptualizaciones de una comunidad que subyacen a su accionar y, lo que es más relevante, establecer relaciones que vislumbran las estrategias de los hablantes que, en el afán de comunicar, construyen gramática.

1.2. El castellano de Buenos Aires: la representación de la violencia

Una mirada con interés diacrónico a los textos españoles nos permitiría observar la evolución del uso de los verbos *hurtar* y *robar*. Por ejemplo, en *Lazarillo de Tormes*, obra del siglo XVI, hay seis menciones de *hurtar* y sólo una de *robar*.

Las seis menciones de *hurtar* están distribuidas de la siguiente manera: cuatro en el Tratado Primero y dos en el Tratado Tercero donde también aparece la única mención de *robar*. A continuación, presentamos los ejemplos:

(2) Lazaxo, mira por la casa en tanto que voy a oyr missa & haz la cama, y ve por la vasija de agua al rio que aqui baxo esta: y cierra la puerta con llaue no nos *hurten* algo y ponla aqui al quicio porque si yo viniere en tanto pueda entrar (LT, III B:44).

(3) Pues esperado te he a comer, y de que vi que no veniste, comi. Mas tu haces como hombre de biñe en esso. Que mas vale pedillo por Dios que no *hurtillo* (LT, III B:47).

(4) El sintiendose tan frio de bolsa quanto estaba caliente del estomago tomole tal calofrio que *le robo* la color del gesto: y començo a turbarse en la platica y a poner excusas no validas (LT,III B:46).

En las emisiones (2) y (3) el verbo *hurtar*, se usa en subjuntivo e infinitivo, en contextos no aseverativos. La acción de hurtar no se concreta. En (4), el verbo *robar*, si bien tiene valor metafórico, se selecciona en un contexto aseverativo de gran violencia emocional.

Los Diccionarios de Sinónimos (Fernando Corrupio 1974) hacen aparecer *hurtar* como primera opción sinonímica del verbo *robar*, y *robar* como primera opción para *hurtar*.

Por otra parte, el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, en su vigésima segunda edición, define el verbo *hurtar* como sigue:

“tomar o retener bienes ajenos contra la voluntad de su dueño, sin intimidación de las personas ni fuerza en las cosas”.

A su vez, define el verbo *robar* con dos acepciones:

“quitar o tomar para sí con violencia o con fuerza lo ajeno”.

“tomar para sí lo ajeno, o hurtar de cualquier modo que sea”.

Salvo en registros especializados, como en el lenguaje jurídico de la Argentina, cuyo Código Penal establece la diferencia entre la acción de hurtar y la de robar¹, en la actualidad, en el español rioplatense el verbo *robar* ocupa el campo semántico de *hurtar*. En consecuencia, resulta natural que en el lenguaje cotidiano se haya perdido la efectividad comunicativa del uso variable: *Robar* significa apropiarse de lo ajeno con o sin violencia, es decir, “hurtar de cualquier modo que sea”.

Nos parece relevante, al respecto, el hecho de que en la variedad de español hablada e incluso escrita en Buenos Aires se observa una característica que parece ser bastante idiosincrásica respecto de otras variedades en América. En efecto, en los últimos años se advierte un incremento en el uso del pronombre de tercera persona *lo* respecto de *le* con verbos “clítico variables” del tipo: *preocupar*, *aconsejar*, *reprochar*, *angustiar* y más modernamente, *robar*. Poseemos registros genuinos que ejemplifican tal uso variable (Martínez 2008).

Este hecho es interesante porque se trata de una tendencia inversa al resto de América en donde, según los estudios llevados a cabo en los últimos años, se observa un aumento de la selección del dativo sobre el acusativo. Company (2001), por ejemplo, asegura que el dativo está invadiendo progresivamente el terreno del acusativo en castellano, en un proceso de cambio lingüístico que tiene lugar desde el español antiguo².

¿Qué es lo que motiva, entonces, que en el español de Buenos Aires se observe el uso cada vez más frecuente del clítico *lo* con los verbos antes mencionados?

En esta oportunidad nuestro interés está dirigido al uso innovador del verbo *robar* y a su posible relación con el desuso del verbo *hurtar*.

En efecto, una mirada etnopragmática permite hacer una asociación de esta diferencia conceptual neutralizada con un aspecto de la realidad social de la Argentina. La sociedad, en general, se manifiesta preocupada porque los robos se han incrementado y la violencia con que se suceden es cada vez mayor y el tema, presente en espacios privados y públicos, impregna los medios masivos de comunicación. ¿Cómo resuelve el hablante la necesidad comunicativa de señalar la característica del robo? El verbo *hurtar* está en desuso y el significado de *robar* cubre las dos

¹ El artículo 162 (Título VI, Capítulo I) del Código Penal Argentino define “hurto”: apoderamiento ilegítimo de una cosa mueble total o parcialmente ajena. El artículo 164 define “robo” como el apoderamiento ilegítimo de una cosa o mueble ajeno usando fuerza en las cosas o violencia en las personas.

² Afirma en este sentido que el uso de las formas pronominales de dativo por las de acusativo puede entenderse como una clase de promoción del dativo, ya que éste ocuparía una posición más alta que el acusativo en una jerarquía implicacional. Basa su argumentación en la tipología lingüística, y afirma que “there exists in many languages a migratory case behavior whereby prototypically high animacy cases, such as Dat, may extend their functions to serve the role of low animacy cases, such as Acc, but the inverse situation does not hold or is very rare” (Company 2001:36).

situaciones: *robar* con y sin violencia. Entonces se hace funcional la variación del clítico que remite al damnificado.

El uso del acusativo *lo* en “*lo robaron*” señala con mayor afectación al referente y se constituye en la elección apropiada para comunicar la violencia, la humillación y el despojo. Por el contrario, el uso del dativo *le*, “*le robaron*” remite a menor afectación del paciente frente al agente y se hace adecuado en los mensajes en los que no se enfatiza la violencia.

Veamos los siguientes ejemplos, extraídos del diario Clarín de Buenos Aires, que dan cuenta del uso variable al que estamos refiriéndonos:

(5) Cayó a un barranco con dos hombres que iban con él en un auto y que murieron. Los vieron dos pescadores: sólo se acercaron para *robarles*. (Clarín, 12-12-1998)

El mismo periodista, refiriéndose a la misma noticia, escribe:

(6) Una historia de coraje y de miseria

Un chico sobrevivió tres días en un barranco, herido y sin comida. Pidió auxilio y *lo robaron*. Y también a dos hombres que habían caído con él y murieron. (Clarín, 12-12-1998)

En el diario El día, de la ciudad de La Plata, hemos registrado el siguiente empleo del verbo *robar* con clítico lo(s):

(7) Los maniatan y *los roban*

Los malvivientes sorprendieron a una familia alrededor de las 7 de la mañana, y tras atarlos y encerrarlos, se apoderaron de distintos electrodomésticos, joyas y otros elementos de valor. (El día, 06-2008)

Como vemos, en los contextos en los que se destaca la violencia del hecho, el emisor, coherentemente con el aporte significativo que le proporciona el paradigma de los pronombres clíticos, opta por la forma *lo* que garantiza la mayor afectación del referente.

1.3. El español en zona de sustrato quechua: “Matar o hacer morir”

Los Cuentos y Leyendas de la Argentina, recogidos por Berta Vidal de Battini, constituyen un corpus muy valioso de análisis de variación morfosintáctica en el español hablado. Las anotaciones de la autora permiten, a su vez, delimitar situaciones de contacto lingüístico que ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre la naturaleza del lenguaje y la posibilidad del trasvase entre lenguas (Martínez y Speranza 2009).

Por ejemplo, en relatos que proceden de narradores de la ciudad de Salta, influidos por el sustrato quechua, se observa el empleo variable del Perfecto Compuesto en las formas *lo ha matado* vs. *lo ha muerto*.

Veamos cómo funciona la variación a la que estamos aludiendo:

(8) Que esa era un picardía que no podía tener perdón de Dios, y que le ha ordenado al leñador que le diera con el ojo del hacha por la cabeza, lo que el leñador no se ha hecho esperar y *lo ha matado de un golpe a don Tristán*. (VB 579:64)

(9) Y anduvo mucho el Señor y nadie lo atendía. Y ha llegado a la casa de un matrimonio, en la orilla del pueblo que eran muy pobres, los únicos pobres del pueblo, y ahí lu han hospedau. La mujer tenía una sola guagüita. La única gallinita que tenía *la ha muerto* y li ha preparau una comida al viejito. Estos han síu sirvientes di un rico que los ha despojau. (VB Salta, Anta,)

Como sabemos, *matado* y *muerto* son participios pasados de *matar* y *morir* respectivamente.

Dado que *matar* significa *hacer morir*, ambos verbos están semánticamente relacionados y entran en variación en ciertos contextos, con cierta equivalencia referencial: *lo ha matado*, *lo ha hecho morir*.

La diferencia formal entre los participios consiste en que *matado* posee el morfema regular *-(a)do* ligado a la pasividad del afectado en tanto que la irregularidad de la forma *muerto* (en lugar de **morido*), permite inferir, en ausencia del morfema regular, menor responsabilidad por parte del causante de la acción.

El verbo morir, por otra parte, se emite, habitualmente, como un verbo pronominal:

(10) En eso que la perdí le pega una aleteada, y si asusta el zorro, se pincha con una espina, se le revienta la pancita y *si ha muerto*. (711:366)

En este último ejemplo, lo que produce la muerte, *la espina*, es un elemento mucho menos agentivo que una persona y el narrador selecciona la construcción: *se ha muerto*.

Dadas estas características en el uso del verbo y la irregularidad en el participio, resulta consistente la estrategia de acudir al verbo *morir* en los casos en que se desee debilitar la agentividad de *matar*.

En el español estándar escrito de Buenos Aires, por ejemplo, se remite al uso pasivo de *morir* en emisiones del tipo: Los asaltantes *han sido muertos* en un enfrentamiento. Con ello se logra desculpabilizar al agente por la misma inferencia de significado: se trata de *morir* y no de *matar*.

En la variedad no estandarizada del NOA el paradigma se hace más complejo en el uso activo. En efecto, se observa el siguiente paradigma:

Ha muerto (Ø afectación por parte de un agente)

Lo han matado (mayor afectación: presencia del acusativo +señal de pasividad)

Lo han muerto (menor afectación: presencia del acusativo)

Si volvemos a los ejemplos anteriores, podemos observar el valor discursivo de las formas seleccionadas en ambos contextos. En (8), el narrador hace uso de la forma que sugiere mayor afectación para manifestar la intencionalidad del acto y, a la vez, justificarlo. En el ejemplo (9), la muerte de la gallina, la única que poseían los ancianos, es una acción obligada por las circunstancias. La elección de *ha muerto* en vez de *ha matado*, quita actividad al actor y, en consecuencia, lo desculpabiliza.

Como vemos, la imaginación y la creatividad de los usuarios de la lengua y su manifestación en el campo de la sintaxis no posee límites y, en consecuencia, el estudio de las variedades no estandarizadas aporta conocimiento a las potencialidades de las lenguas y la capacidad estratégica de los hablantes, ambas, muchas veces, desalentadas por la normativa (Martínez 2010). El uso del léxico, por otra parte, no es ajeno al empleo de la gramática. Por el contrario, gramática y léxico se complementan en la búsqueda de coherencia y el propósito de lograr una acción comunicativa eficaz.

Conclusiones

En este trabajo, como hemos adelantado, nos interesamos por la reflexión cualitativa, previa a una valoración cuantitativa que otorgue validación y significatividad a nuestros resultados. Nos hemos centrado en el primer paso del análisis de una metodología etnopragmática, es decir, en el descubrimiento de la variación intra-

hablante y de la relación entre el aporte significativo de las formas y el contexto de uso de las mismas.

Este hecho nos ha permitido formular una serie de hipótesis que, en el campo de la etnopragmática, nos invitan a confirmar mediante la consideración de la frecuencia relativa de las formas en contexto. Es de esperar que estas hipótesis puedan, en el futuro, ser (des)confirmadas puesto que ambos resultados nos aportarían conocimiento a nuestro verdadero interés: el de saber algo más sobre el funcionamiento del lenguaje.

Desde este punto de vista, cualquier lengua, cualquier variedad lingüística estandarizada o no estandarizada, constituye un infinito caudal de información sobre la perspectiva cognitiva de los hablantes y la manipulación de las estrategias lingüísticas para comunicar dicha perspectiva.

En el campo de lo cognitivo, los tres ejemplos de variación léxica que hemos presentado, están ligados al grado de afectación de un actante en el evento. A la luz de este concepto, cada cultura desarrolla diferentes necesidades comunicativas que se traducen en diferentes estrategias lingüísticas.

Las tres manifestaciones que hemos analizado son profundamente dialógicas: Cicerón, como fiscal está hablando a los jueces, el periodista habla a los lectores y el narrador a sus escuchas, en ese ámbito quisimos mostrar que la llamada sinonimia constituye una estrategia poderosa cuando se emplea hábilmente en toda su dimensión diferenciadora.

Referencias bibliográficas

Collin, P. (1966), Cicerón, *De Signis*. Cuarto libro. París, H. Dessain.

Company, Concepción (2001), "Multiple dative-marking gramaticalization. Spanish as a special kind of primary object language", en *Studies in Language* 25: 1, 1-47.

Corrupio, Fernando (1974), *Gran Diccionario de Sinónimos*, Barcelona. Editorial Bruguera.

Diccionario de la Real Academia Española, Vigésima Segunda Edición. (On line).

Diver, William. 1995. Theory, en E. Contini-Morava, y B. S. Goldberg, (eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*, Berlín. Mouton de Gruyter: 43-114.

La Guía 2000. Argentina. Derecho. (Edición on line)

Lazarillo de Tormes. *Tri-linear edition of Lazarillo de Tormes of 1554 (Burgos, Alcalá de Henares, Amberes)*, edición de Joseph V. Ricapito, Madison: The Hispanic Seminary of Medieval Studies, 1987.

Martínez, Angelita 2008. "Fronteras teóricas y sintaxis sin fronteras. Uso de clíticos átonos en español de Buenos Aires". En García Negroni, M., Ana Mosqueda y Andrea Estrada (eds.) *Páginas de Guarda*, 6. Revista de lenguaje, edición y cultura escrita. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. pp. 12-26.

Martínez, Angelita 2010. "Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos. En: Martínez A. y Palacios A. eds. "Lenguas en contacto en Hispanoamérica". RILI. pp. 9-31.

Martínez, Angelita y Speranza, Adriana 2009. "¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque. Lingüística. Revista de la ALFAL. Vol. 21 N° 1:87-107.

Nuyts and Pederson (1997) *Language and conceptualization*. Cambridge. Cambridge University Press.

Royo Arpón, José María (1997). *Palabras con poder*. Barcelona, Marcial Pons, Edicions Universitat de Barcelona.

Vidal de Battini (1980) *Cuentos y Leyendas de la Argentina*, Buenos Aires, Editorial ECA.

[volver a índice](#)

VARIACIÓN EN EL ESPAÑOL ANDINO HABLADO EN BUENOS AIRES: EL USO DE PUES ¿MARCADOR DISCURSIVO O CONJUNCIÓN DE COORDINACIÓN?

Roxana Risco

Universidad de Buenos Aires

roxana.risco@yahoo.com.ar

Resumen

Como ya es sabido, el Área Metropolitana de Buenos Aires sigue siendo un lugar privilegiado de diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, la riqueza de las comunidades de habla también va acompañada del desafío que implica una política educativa más inclusiva y contemplativa de los rasgos identitarios transparentados en la lengua. En ese sentido, entendemos que en la Argentina el estudio de la variación del español americano con fuerte influencia quechua, a partir del uso real y contextual desplegado por sus hablantes en encuentros dialógicos, puede revelar importantes claves acerca del perfilamiento cultural-cognitivo de sus usuarios y de esta manera, contribuir a la comprensión de los aportes comunicativos que se ponen en juego en cuanto al empleo de ciertas entidades lingüísticas, muchas veces dejadas de lado por la normativa.

En este trabajo, abordaremos algunos aspectos vinculados al elemento *pués*, considerado tradicionalmente como reflejo del sufijo enfático *-a* del quechua o préstamo de algunas funciones del evidencial quechua *-mi*. La temática en cuestión se planteará en base a entrevistas realizadas a miembros de la comunidad peruana en Buenos Aires. Intentaremos mostrar -a partir del análisis de variables independientes- de qué manera su ocurrencia en el español andino actual ha extendido los límites planteados por la variedad estándar, en cuanto a su empleo como conjunción consecutiva o de causa. Entendemos, a partir del corpus analizado, que la aparición de dicha partícula al final de una oración manifiesta por un lado, una estrategia de énfasis, en el caso de enunciados declarativos y por el otro, un mecanismo que matiza la presencia de los imperativos en los pedidos.

1. Introducción

Una de las características del Área Metropolitana de Buenos Aires es que, aun desde los momentos iniciales de su fundación como ámbito territorial, ha sido lugar de residencia de una diversidad de comunidades lingüísticas. Sin embargo, la riqueza de su población muchas veces se ve empobrecida frente a un desafío: cómo implementar una política educativa más inclusiva y a su vez, contemplativa de los rasgos identitarios transparentados en la lengua de todos sus habitantes. En ese sentido, trataremos aquí de la variación del español con influencia quechua hablado en Buenos

Aires. Específicamente, del fenómeno de *variación intrahablante*, desde una perspectiva contextual. En efecto, el análisis y la observación detenida de los aportes comunicativo-funcionales que se ponen en juego en un mismo hablante de manera sistemática cuando éste alterna entre dos o más formas lingüísticas para indicar un mismo referente (aun cuando el resultado sea una producción estigmatizada por la normativa) ha permitido poner en evidencia el rédito comunicativo que cada forma en variación aporta (García, 1975, 1995; Martínez, 2000; Speranza, 2005). Estos hallazgos cobran vital importancia para las políticas pedagógicas en las sociedades latinoamericanas actuales, dado que inicia el debate acerca de la enseñanza de la normativa en el marco del respeto por la multiculturalidad y multiligüismo en la región, además de aportar datos relevantes para la teoría del lenguaje en general, y de manera específica, a la influencia de las lenguas en contacto.

Este trabajo abordará sólo un aspecto de la *variación intrahablante* observada en hablantes de español andino. Nos referimos al elemento *pues*, en posición final de enunciado, empleado por hablantes de la comunidad peruana en Buenos Aires¹. Específicamente, nos detendremos en el uso contextual de *pues* como marcador discursivo, en oposición a su tradicional función en el español estándar, como conjunción de causa. El empleo de dicho elemento ha sido considerado tradicionalmente como calco del sufijo enfático *-a* del quechua, o como préstamo de algunas funciones del evidencial quechua *-mi*. La temática en cuestión se planteará a través de su ocurrencia de manera espontánea en ocho entrevistas realizadas en 2009 a peruanos que viven en Buenos Aires desde hace más de seis años. Cabe aclarar que dicho empleo es desconocido en la variedad rioplatense. Intentaremos exponer de qué manera la partícula *pues* en el español andino actual ha extendido los límites de la variedad estándar, en cuanto a su empleo como conjunción consecutiva o de causa. Entendemos, a partir del corpus analizado, que la aparición de *pues* al final de oración manifiesta por un lado, el énfasis, en el caso de enunciados declarativos, y por el otro, un mecanismo que matiza la presencia de imperativos en los pedidos.

¹ Debido a la escasez de informantes de la región amazónica peruana en Buenos Aires, este trabajo abordará un corpus de entrevistas de ciudadanos andinos y costeños.

2. El español andino de Buenos Aires

Las dos comunidades migrantes que representan al usuario del español andino en Buenos Aires son la comunidad boliviana y la comunidad peruana, ambas similares, pero también disímiles en cuanto a la conformación de sus redes migratorias y la constitución lingüística de sus miembros. En el caso de la comunidad peruana, comunidad de la que nos ocuparemos de manera particular y a la cual pertenezco, es importante destacar que el 84% de sus integrantes proviene de regiones urbanas costeñas, mientras que un 14% es de regiones andinas urbanas (Risco, 2009a). Esta diferencia en cuanto a la procedencia geográfica nos hace reflexionar acerca de dos aspectos: el primero se relaciona con el nivel de escolaridad y el segundo se vincula a la influencia del quechua como lengua de contacto. En efecto, como señalamos anteriormente, el migrante peruano que llega al Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) proviene principalmente de zonas urbanas pobres, pero se ha escolarizado hasta el nivel secundario completo en un 78,9% de los casos (Cortés&Groisman, 2004)². En otras palabras, se trata de un hablante que conoce la normativa de uso estándar de la lengua española. El segundo punto en cuestión concierne a la cercanía o contacto más o menos directo con el quechua. En efecto, los pobladores peruanos de la zona andina que migraron a Buenos Aires provienen en su mayoría de ciudades como Huancayo, Cusco, Huaral, Huánuco y Huaraz y declaran tener algún conocimiento de quechua a través de su aprendizaje en el hogar o por interacción con sus pares en la escuela (Risco, 2009b). Es decir, provienen de ciudades con marcada interacción bilingüe. Por el contrario, los pobladores originarios de la costa (en donde el quechua no es la lengua originaria) han mantenido contacto con pobladores andinos, pero debido a procesos migratorios internos, a partir de la década del cincuenta. En efecto, por razones económicas, y posteriormente, debido al terrorismo, muchas familias peruanas de la zona andina se vieron obligadas a migrar a la zona costera (Lima, Chiclayo, Trujillo, Ancash, Ica y Arequipa). Estos dos aspectos inciden de manera singular en la posterior configuración y desarrollo del español en el Perú.

La confluencia de factores políticos y económicos a partir de 1990 motivó a la comunidad peruana (costeños y andinos) a establecerse como fuerza laboral en Argentina. Como consecuencia, en la actualidad, la presencia de 300,000 peruanos y 2 millones de bolivianos³ nos permite afirmar que los usos lingüísticos del español andino ya son una de las características importantes del multilingüismo en este país.

² Datos mancomunados de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), correspondiente a registros de octubre. Gran Buenos Aires, años 1993,1995,1997,1999 y 2001.

³ Cf. Declaraciones del Cónsul de Bolivia en Argentina, José Alberto Gonzales. Diario Los Tiempos (25/03/2008).

3. “*Pe*”, “*Pes*” o “*Pues*” en el español andino

Como ya es sabido, hablar de *variedades* es referirse a las diferencias lingüísticas entre los hablantes de un mismo idioma, en relación a rasgos como léxico (vocabulario), pronunciación (aspectos suprasegmentales) y gramática (la manera en que combinamos elementos). En ese sentido, el estudio de la influencia del quechua en la configuración de los rasgos del español andino ha aportado importantes descubrimientos, tales como: el uso actual de voces quechuas en el español americano, la incidencia de la motosidad vocálica o en relación a la sintaxis pronominal y verbal (Appel&Muysken, 1996; Calvo Pérez, 2003; Caravedo, 1992; Cerrón Palomino, 1987; Escobar, 1981; Godenzzi, 1996). Sin embargo, en el nivel discursivo, el empleo de marcadores como recursos estratégicos (por hablantes en situación de contacto) ha sido un aspecto poco estudiado y reconocido en la bibliografía (Brody, 1995; Zavala, 2006). Entendemos que la partícula de la que nos ocuparemos en esta comunicación se situaría en este último nivel.

En los cursos de capacitación docente⁴, es usual que los maestros a cargo de aulas multiculturales consulten aspectos del nivel discursivo de sus alumnos hablantes de alguna variedad de español andino, y hagan preguntas como: “¿Por qué mi alumno dice “*pe*”?”

En el siguiente enunciado, relatado por una maestra de 4to grado del Bajo Flores, barrio de agrupamiento de la comunidad peruana y boliviana en Capital Federal, encontramos un ejemplo:

✓ “*Señito, présteme su birome, pe*”

En este punto, cabe aclarar que en el español andino, *pues* se puede pronunciar *pe* o *pes*, tal vez, por influencia del quechua que “no tiene secuencias vocálicas en su estructura silábica” (Zavala, 2006:60).

Como ya hemos mencionado, nuestro corpus es de entrevistas: ocho en total, recogidas en 2009. Tres de ellas, con una duración promedio de 15´ minutos cada una y las cinco restantes, de 35´ minutos cada una. Nuestro objetivo será el análisis de la variación intrahablante de:

a). *pe~pes~pues*, en posición final, en presencia de imperativos⁵.

⁴ El ejemplo que aquí transcribimos se tomó a partir de los encuentros en el Seminario del Postítulo Docente “América Latina: procesos y problemas de la sociedad y la cultura” (CePA), en agosto de 2010.

⁵ Este tipo de empleo es común en el ámbito coloquial. Mientras grabábamos, una de nuestras consultadas trató de contener a su niña que –en medio de la entrevista- le pedía más chocolate: “Ya hija, **no seas** mala, **pues**. Yo te compro mañana”

Ejemplo:

E= Entrevistado (empleado en puesto de flores. Terminal de ómnibus de Retiro).

R= Roxana

R: Sí, la verdad que hubo poca gente, ¿no?

E: Sí. Sí ha habido poca gente. Así que más bien me va a disculpar usted. Ya a partir de...

R: No, al contrario. Otro día..

E: Vamos a encontrar otro día mejores.

R: Sí. Entonces, ¿me puedo dar un saltito por ahí el sábado que viene de doce a...

E: Sí, **véngase** más temprano, **pues**.

b). *pe~pes~pues*, en posición final, en ausencia de imperativos; es decir, cuando evoca o retoma entidades o proposiciones anteriores.

E= Entrevistado (el mismo consultado. Ver ejemplo a.) R=Roxana

R: Eso es lo que veo, que hay bastante gente de la comunidad que está en el negocio de las flores, ¿no?

E: Uuh, sí, bastante! Uuuh peruano hay bastante, bastante. Incluso yo quisiera ponerme un, alquilarme un local, pero lamentablemente no hay sitio bueno, **pe**. Hay que tener un sitio también estratégico porque las flores así no más que se malogran. Pero claro que no cuestan mucho, pero eehh hay que tener un sitio estratégico, pe. Hay un sitio, por ejemplo, allá arriba, en Once, hay bastante sitio pá vender ahí. Incluso alquilan, pero no se vende naa, ¿no?.

R: ¿Por qué?

E: Porque **el público** no es tan, no es como acá [la Terminal]

R: No es comprador de..

E; -No es comprador de flores. Exacto. Ahí incluso usted ve en Purredón, Rivadavia, hay florerías, pero uuuu a las quinientas venden, **pe**. Más lo que va a pagar en alquileres. Por eso no me arriesgo.

Los ejemplos nos muestran que la aparición sistemática de la partícula *pues* a final de cláusula se aleja de la posición canónica y del uso como conjunción causal de la variedad estándar. Compárese con el Cuadro 1 (Uso de *pues* en la variedad estándar)

1. conj. Denota causa, motivo o razón. *Háblale tú, pues lo conoces más que yo.*
2. conj. con valor condicional. *Pues el mal es ya irremediable, llévalo con paciencia.*
3. conj. con valor continuativo. *Repito, pues, que hace lo que debe.*
4. conj. con valor ilativo. *¿No quieres oír mis consejos?, pues tú lo llorarás algún día.*

5. conj. Cómo, por qué. U. sola con interrogación. *Esta noche iré a la tertulia. —¿Pues?*

6. conj. U. a principio de cláusula para apoyarla o encarecer lo dicho en ella. *Pues como iba diciendo. ¡Pues no faltaba más!*

7. conj. U. con diversos significados dependientes del tono con que se pronuncia.

8. adv. afirm. sí (ll afirmación). *¿Conque habló mal de mí? —Pues.*

9. adv. t. ant. después.

1. **interj. coloq.** Denota la certeza de un juicio anteriormente formado, o de algo que se esperaba o presumía. *¡Pues, lo que yo había dicho! ¡Pues, se salió con la suya!*

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA - Vigésima segunda edición

Cuadro 1

Por otro lado, cabe añadir que en latín, las funciones de *POST*, del cual deriva *pues* eran las de adverbio de lugar y tiempo, con una variante que originalmente significaba consecuencia⁶: *quid postea, si Romae assiduus fui?* Más adelante, las funciones de *POST* se consolidarán como conjunción temporal:

Postquam tuas litteras legi, Postumia tua me convenit

[*Después [de leer] tus cartas, tu Postumia me visitó*]

y luego, como conjunción causal:

Appius, postquam nemo adibat, domum se recepit

[*Appius, puesto que~dado que~debido a que nadie vino, se regresó a casa*]

En España, en el Siglo XII, *pues* se consolida como conjunción temporal, aunque en mayor medida como conjunción causal, en convivencia con un uso adverbial que denota consecuencia. En el Siglo XVII, aparece un *pues* que no tendrían valor proposicional, sino que serviría para conectar “actos comunicativos” (ejemplos 4 y 5, del Cuadro 2).

1. “PUES esto han hablado, pienssanse de adobar” (Después de decir esto..) P.Mio Cid v.1283

2. “quito Castiella PUES el rey he en yra’ Idem.,v. 219 (dejo castilla PORQUE he enojado al rey)

3. “PUES comed, comde, e quando fóredes yantado a vos e a otros dos darvos he de mano” Idem.,v.219.

4. “Ea, PUES, amiga, dixo una de las docellas, ábrase essa puerta y entre este señor” (Celoso extr.,iv 150). Siglo XVII.

5. “Escucha, PUES, dixo Ricardo, más no sé si podré cumplir lo que antes dixé” (Amante liberal.,iv 40). Siglo XVII.

Cuadro 2

⁶ Los ejemplos fueron adaptados del artículo de Iraset Páez Urdaneta (1982), acerca del uso coloquial de *pues*.

Por ello, nos preguntamos: ¿qué aporta la presencia de *pues* a final de cláusula a la coherencia del mensaje en el español andino?, ¿qué distribución tiene en el discurso?, ¿la evidencialidad del quechua influye en este uso? Un acercamiento inicial nos hace hipotetizar lo siguiente: para los casos analizados hasta el momento, la presencia de la partícula *pues* en posición final de enunciado en presencia de imperativos, existe un paralelismo entre el uso destacado por Soto (1978) en cuanto a la cercanía con el sufijo enfático *-a/-ya*, del quechua:

¡Much'away **-yá** != ¡Bésame pues!

¡Haku **-yá**! = ¡Vamos pues!

o préstamo de algunas funciones del evidencial quechua *-mi*. (Soto, C., 1978)

Sin embargo, destacamos otros casos en donde operaría como matizador del pedido (énfasis en la cortesía). Es decir, desde una perspectiva textual, cognitiva y pragmática, se trataría de un marcador discursivo cuyo significado operaría por la actitud u orientación del hablante.

En cuanto a los casos mencionados en b), donde el hablante repite una parte del enunciado anterior y añade la partícula *pues* al final del enunciado, entendemos que se quiere destacar el conocimiento de primera fuente que el enunciador tiene acerca del tema. Esto funcionaría como reforzador de la proposición previa y de su relación semántica con los otros enunciados. En ese sentido, podría ser considerado un dispositivo de cohesión entre los significados subyacentes. Además, cuando se parafrasea la idea previa y se añade la partícula *pues* también se abre la posibilidad de intervención para el co-enunciador, dada la conceptualización dialógica acerca del tema. Nuestra idea se afianza en la aparición de lexemas repetidos, el predominio del modo indicativo y la presencia de deícticos. Sumado a todo lo dicho, también entendemos que para una lengua como el quechua, donde el uso de evidenciales y más aún, la distinción experimentada y otra no-experimentada son esenciales, este hecho no es casual.

Para concluir, Esta comunicación tuvo como objetivo presentar -de manera inicial- una problemática que se manifiesta en la oralidad de hablantes en situación de contacto lingüístico con el quechua, en Buenos Aires. La ocurrencia de *pues*, con características no-normativas es sólo un ejemplo de muchos que apenas empezamos a analizar.

Para el caso de la presencia de pues a final de enunciado, en esta etapa exploratoria observamos que dicha partícula se añade a cláusulas que resumen un enunciado ya emitido por el hablante.

La presencia de este marcador (inexistente en la variedad porteña) podría aportar pistas acerca de la actitud del hablante en relación con la validez de la información que presenta. Es decir, qué tan cierta considera que sea, dado que suele aparecer en enunciados que narran experiencias personales en primera persona.

Referencias bibliográficas

APPEL, R. & MUYSKEN, P (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona. Ariel.

BRODY, J (1995) Lending the "unborrowable": Spanish discourse markers in indigenous American languages. En: C. Silva-Corvalán (Ed). *Spanish in four continents: Studies in language contact and bilingualism*. Washington DC. Georgetown University Press. pp.132-148

CARAVEDO, R (1992) "El atlas lingüístico hispanoamericano en el Perú: observaciones preliminares" En: *Lingüística española actual*, 14. pp 287-299.

CORTÉS, R & GROISMAN, F (2004) "Migraciones, mercado de trabajo y pobreza en el Gran Buenos Aires". *Revista de la CEPAL* 82. Abril 2004.

ESCOBAR, A (1981) *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima. IEP.

GARCÍA, E. (1975). "Bilingüismo e interferencia sintáctica". En: *Lexis*, Vol. XIV, Nº2, pp. 159-195.

GARCÍA, E. (1995). "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas" En: *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Klaus Zimermann(Ed). Frankfurt/Madrid.Vervuert/Iberoamericana.

GODENZZI, J.C (1996) "Transferencias lingüísticas entre el quechua y el español" En: *Signo&Seña* 6. Buenos Aires. pp 73-99.

MARTÍNEZ, A. (2000). *Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes*. Universidad de Leiden, Holanda. Tesis de Doctorado, mayo de 2000.

MARTÍNEZ, A, SPERANZA, A & FERNÁNDEZ, G (2009). *El Entramado de los Lenguajes*. Serie del Dicho al Hecho. Buenos Aires. Editorial La Crujía.

PÁEZ URDANETA, I (1982). "Conversational 'pues' in Spanish: a process of degrammaticalization? En: A. Ahlqvist (Ed.). *Papers of the 5th International Conference on Historical Linguistics*. Amsterdam. John Benjamins. pp 332-340.

RISCO, R (2009 a) "Identidades migrantes y representación social: la inmigración peruana en Buenos Aires". En: *Actas del Congreso* (CDRom). II Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas y II Simposio Internacional de Lingüística Amerindia. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) e Instituto de Investigaciones Geohistóricas (CONICET). Resistencia. Chaco. Argentina. 17 al 19 de septiembre de 2009.

RISCO, R (2009 b). "El diálogo como herramienta Metodológica en la Investigación de las Variedades en Contacto". En: ACTAS DEL IV COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA. Diálogo y diálogos. Panel 5: Etnopragmática, el diálogo de la intercultural. pp 300-314. La Plata, Argentina | 1, 2 y 3 de julio de 2009. <http://www.iada.net23.net/>

SPERANZA, A. (2005). *La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano*. IES "Dr. J. V. González". Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría, diciembre de 2005.

ZAVALA, V (2006). "Transferencias de funciones evidenciales del quechua: el rol de *pues* como marcador discursivo en el español andino". En: *Lexis* XXX.1. Pontificia Universidad Católica de Lima. pp 55-82.

*Página web consultada:
http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/nacional/20080325/hay-800-casos-de-migrantes-bolivianos_5937_8021.html

[volver a índice](#)

PROBLEMÁTICA DEL CONTACTO LINGÜÍSTICO EN UNA ESCUELA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES.

Miriam Santa María

Carrera de especialización en procesos de lectura y escritura, Universidad de Buenos Aires

m_santamaria56@hotmail.com

Resumen

La diversidad lingüística en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires es un hecho social con el cual trabajan los docentes, desde la conformación de la escuela pública, a partir de un enfoque homogeneizador que no considera las diferencias. En la actualidad, las masivas corrientes inmigratorias latinoamericanas y asiáticas han puesto en evidencia esta situación, promoviéndose un pensamiento más respetuoso de los derechos humanos, entre ellos los lingüísticos. Sin embargo, las políticas educativas no intervienen activamente para incentivar la reflexión sistemática sobre las lenguas, sus variedades y la incidencia de este fenómeno sobre las prácticas pedagógicas, y el impacto que estas prácticas producen sobre el fracaso escolar.

En este trabajo, me propongo abordar el problema del contacto lingüístico en la escuela primaria “República del Paraguay”, ubicada en un barrio popular de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de una investigación realizada en el marco del Seminario Problemática del contacto lingüístico en la educación (UBA).

Introducción¹

La diversidad lingüística en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires es un hecho social con el cual trabajan los docentes, desde la conformación de la escuela pública, a partir de un enfoque homogeneizador que no considera las diferencias. En la actualidad, las masivas corrientes inmigratorias latinoamericanas y asiáticas han puesto en evidencia esta situación, promoviéndose un pensamiento más respetuoso de los derechos humanos, entre ellos los lingüísticos. Sin embargo, las políticas educativas no intervienen activamente para incentivar la reflexión sistemática sobre las lenguas, sus variedades y la incidencia de este fenómeno sobre las prácticas pedagógicas, y el impacto que estas prácticas producen sobre el fracaso escolar.

¹ Este trabajo en su totalidad y especialmente el taller propuesto fueron diagramados tomando como guía *Voces. Una propuesta para la educación en contextos de diversidad cultural y Lingüística*. Libro I. Material de apoyo al docente. Coordinación general: Angelita Martínez. Integrantes del equipo: Guillermo Fernández, Adriana Speranza, Patricia Dante.

En este trabajo, me propongo abordar el problema del contacto lingüístico en la escuela primaria “República del Paraguay”, ubicada en un barrio popular de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de una investigación realizada en el marco del Seminario Problemática del contacto lingüístico en la educación (UBA).

Los objetivos de la investigación están centrados en facilitar a los docentes de la escuela la reflexión sobre el problema del contacto lingüístico, a partir de la lectura de bibliografía especializada y la discusión grupal acerca de un posible cambio en las prácticas del lenguaje orientado a mejorar la calidad educativa, favoreciendo la comunicación y el aprendizaje de todos los niños y niñas.

Para ello, organicé la investigación según los siguientes ejes:

- Composición del alumnado y contexto socioeconómico.
- Alumnos en situación de contacto lingüístico.
- Reconocimiento del problema por parte de los docentes y acciones que favorezcan la integración cultural y el aprendizaje.

La metodología que sustenta este trabajo es la investigación-acción, entendida como un proceso de análisis y cambio de una situación experimentada como problemática, que permite a los docentes teorizar sobre su práctica para modificarla.

Esta teorización debe tener siempre en cuenta que los derechos lingüísticos forman parte de los derechos humanos fundamentales, tanto individuales como colectivos, establecidos en la legislación vigente: los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos y Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ambos de 1966, y la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (Barcelona, 1996).

Instrumentos para la recolección de datos

Para la recolección de los datos que se presentan en este trabajo se recurrió a la observación directa, lectura y toma de datos de los registros de la escuela, entrevistas a los alumnos y cuestionarios a docentes.

Para hacer las entrevistas a los alumnos se seleccionaron niños de cuarto grado, entre nueve y diez años.

Estas entrevistas se confeccionaron siguiendo dos ejes: por un lado, los niños respondieron un sencillo cuestionario oral sobre lugar de nacimiento, lengua materna y lengua de alfabetización. En caso de tener otra lengua materna, diferente al

castellano, se les preguntó por la frecuencia de habla en la casa y en la escuela. También hicieron una evaluación acerca de su condición bilingüe.

El segundo eje de las entrevistas a los niños consistió en grabar narraciones de cuentos, leyendas o historias creadas por ellos. Con este material se observaron las características de cada modalidad de habla.

Los cuestionarios a los docentes se presentaron impresos y las respuestas se recolectaron por escrito².

El trabajo de recolección de datos se hizo durante los meses de octubre y noviembre, es decir al finalizar el año escolar 2007, lo que permitió que esos datos resultaran sin modificaciones al terminar el trabajo.

Composición del alumnado

La población de la escuela está compuesta por 324 alumnos, de los cuales 49 son niños nacidos en países limítrofes bilingües o en situación de diglosia.

La comunidad paraguaya está presente en la escuela aunque su influencia en las actividades escolares es escasa y se circunscribe a dar clases de danzas paraguayas los días sábados por la tarde. Asimismo hay un importante número de alumnos peruanos y en menor cantidad bolivianos. Estas tres nacionalidades más la población argentina llegada de provincias, especialmente del norte y de la provincia de Buenos Aires, conforman gran parte de la población escolar.

Los alumnos provenientes de la provincia de Buenos Aires constituyen el grupo más heterogéneo, ya que sus familias son oriundas de las provincias del interior establecidas en el conurbano desde varias generaciones. Otras familias que viajan desde las localidades del Gran Buenos Aires son personas que han vivido en la Ciudad de Buenos Aires pero tuvieron que migrar por razones económicas.

La situación socioeconómica de la comunidad escolar es de escasos recursos y esto se refleja en la matrícula fluctuante ya que muchas familias, por problemas de trabajo y vivienda, se trasladan frecuentemente de capital al conurbano, cambiando a sus hijos de escuela en algunos casos, o viajando durante una hora o más en otros. Las familias de países limítrofes suelen quedarse un tiempo en Argentina y regresan luego a sus países de origen. Por esta situación, es común en la escuela que los

² Este cuestionario se basa en la Encuesta docente expuesta en el trabajo de la Prof. Angelita Martínez, *Lenguas amerindias en la Argentina*, publicado en *Lenguas vivas en América Latina*, Universidad Autónoma de Madrid.

niños que comienzan primer grado no terminen su escolaridad en el mismo establecimiento.

La matrícula escolar según país de origen, del año 2007 es la siguiente:

Total: 324 alumnos

Argentinos: 275 84.9%

Peruanos: 21 6.5%

Paraguayos: 16 4.9%

Bolivianos: 6 1.9%

Uruguayos: 4 1.2%

Chilenos: 2 0.6%

De acuerdo a estos datos, 49 niños/as han nacido en países limítrofes bilingües o en situación de diglosia, es decir el 15% del total. Asimismo debe considerarse que los niños/as y sus familias originarios del noroeste y del nordeste argentinos se encuentran en la misma situación lingüística.

Si tenemos en cuenta las nacionalidades paternas y/o maternas, la situación de contacto de lenguas se hace más evidente:

Familias argentinas: 229 70.6%

Familias peruanas: 32 9.9%

Familias paraguayas: 30 9.3%

Familias bolivianas: 19 5.9%

Familias uruguayas: 12 3.7%

Familias chilenas: 2 0.6%

Como se observa en este cuadro, del total de familias que componen la comunidad escolar, noventa y cinco, esto es el 29,4%, provienen de los países mencionados.

Entrevistas a los alumnos

Han participado de las entrevistas diez niños/as de cuarto grado: un niño nacido en Los Quiroga, Santiago del Estero; cuatro niños paraguayos; dos niños peruanos; una niña boliviana; un niño y una niña porteños de familias boliviana y peruana respectivamente.

Descripción de las entrevistas

Los niños paraguayos tiene como lengua materna el guaraní y como segunda lengua el castellano. Dos de ellos comentaron que sus familias se comunican en guaraní diariamente y que ellos participan de esa lengua. En cambio, otros dos niños paraguayos, si bien hablan guaraní, tienden a ocultarlo, ya que sus familias, desde que llegaron a la Argentina, no fomentaron la comunicación en su lengua materna.

Los niños peruanos conocen el quechua, aunque no manifiestan saber hablarlo, sin embargo han podido escribir algunas palabras durante el transcurso de esta entrevista. Uno de ellos comentó que su mamá habla el quechua diariamente con sus familiares. Ambos manifestaron su deseo de aprenderlo.

La niña de nacionalidad boliviana, nacida en La Paz, habla solamente castellano, pero su familia materna se comunica en lengua aymara.

Los niños porteños de familias boliviana y peruana tienen como lengua materna el castellano. En los dos casos hay evidencias de una variedad del español típicas de Bolivia y Perú.

El niño santiagueño, oriundo de un pueblo llamado Los Quiroga, cercano a la capital de la provincia, dice desconocer el quichua santiagueño, si bien cursó sus primeros grados en su pueblo natal.

Narraciones

Se grabaron narraciones hechas por los niños y las niñas entrevistados, a quienes se les pidió previamente que preparen un cuento conocido o inventado por ellos.

A partir de la escucha atenta de estos relatos y la posterior desgrabación, se registraron observaciones en relación a la duración de los sonidos, la entonación, el acento (como control de los ciclos atencionales), las omisiones y repeticiones, el uso del género y de los verbos.

Las narraciones de los niños peruanos y del niño porteño de familia boliviana, están basadas en cuentos escuchados a sus padres, posiblemente originados en relatos tradicionales, mientras que entre los niños paraguayos sólo uno recurrió a este tipo de relatos. Otro niño paraguayo narró el cruce del río cuando viajaba hacia la Argentina e hizo el dibujo para ilustrarlo. En cambio, la niña porteña, cuyos padres son peruanos, hizo un relato relacionado con la escuela y sus compañeros. El niño santiagueño, la niña boliviana y dos niños paraguayos se negaron a narrar, si bien aceptaron hacer la entrevista.

Encuesta docente

Se entregaron dieciocho encuestas: catorce a maestros de grado de cada sección; dos a maestras de inglés y dos a maestras integradoras. De ellos sólo nueve maestros/as respondieron las encuestas.

Ocho docentes reconocieron la existencia de diversidad lingüística en la escuela, sin embargo, cuando deben definir la composición lingüística del grupo de alumnos que tienen a su cargo, lo hacen como monolingües. Un docente respondió que los alumnos hablan solamente castellano.

En ningún caso se reconoce a la institución como fuente de información sobre esta problemática.

En cuanto a la valoración de la lengua materna en los niños y niñas bilingües, tres docentes consideraron que ocultan su lengua materna y uno que se sienten orgullosos por sus orígenes. En todos los casos reconocieron que las lenguas originarias tienen una valoración negativa en la sociedad y que la lengua más valorada es el inglés, aunque ellos no tengan esa apreciación.

En cuanto a la incidencia del bilingüismo sobre el aprendizaje, seis maestros reconocieron esta incidencia, pero sólo tres la reconocen positiva, es decir, como aporte al conocimiento del grupo, a la comprensión y a la capacidad de abstracción.

Como se puede apreciar a través de esta síntesis de las respuestas, los docentes manifestaron distintos grados de reflexión sobre la problemática. Todos coincidieron en que el tema del contacto lingüístico debe ser atendido como problema a resolver dentro del ámbito escolar. Para ello aportaron las siguientes sugerencias:

- Trabajar sobre las lenguas en contacto con un profesor de quechua o guaraní.

- Trabajar contenidos de ciencias sociales y naturales desde los puntos de vista de culturas diferentes. Por ejemplo, cómo tratan culturas diversas una enfermedad.
- Revalorizar las distintas culturas.
- Integrar al niño enseñándole las palabras que no comprende a través de juegos.
- No discriminar.
- Capacitación docente y apoyo del equipo de conducción.

Propuesta de taller para los docentes de la escuela.

La escuela República del Paraguay se caracteriza por recibir en sus aulas a todos los niños/as que deseen hacerlo, sin discriminar en cuanto al origen ni al rendimiento escolar.

A la vez, tiene la impronta de una escuela de bajo nivel educativo y alta contención social. Esto trae aparejado en los maestros/as cierta actitud de impotencia frente a lo que se considera fracaso escolar.

- Esta propuesta de trabajo tiene como **objetivos** la discusión acerca de los siguientes temas: lengua, fracaso escolar y revalorización de las variedades de español que traen los alumnos y sus familias, así como otras lenguas, entre ellas el guaraní.
- **Tiempo estimado:** tres encuentros, de cuatro horas cada uno.
- **Descripción:** el trabajo consta de tres encuentros. El primero y el segundo se dividirán en dos momentos a partir de los cuales los docentes se informarán sobre aspectos teóricos que luego los habilitará para la discusión grupal. Como trabajo final del segundo encuentro, se elaborará una guía de observación acerca de la situación lingüística de sus alumnos. Se establecerá por consenso la fecha para el tercer encuentro que permita la puesta en común de las observaciones realizadas. Como trabajo final se discutirá un proyecto de enseñanza de la lengua que contemple la situación de contacto lingüístico específica de la escuela.

Primer encuentro

Primer momento:

En cuatro grupos de ocho docentes cada uno, leerán los siguientes textos, repartidos cada dos grupos:

Las lenguas y la comunicación en contextos de diversidad sociocultural. Estudios de casos en escuelas platenses, por Gladys Lopreto, María Eugenia Rosboch y Luciana Rezzónico.

Lenguas amerindias en la Argentina por Angelita Martínez: Introducción, La realidad cultural, La legislación vigente (a este apartado se le agregará la lectura de los artículos 52,53 y 54 sobre Educación intercultural bilingüe de la Ley Nacional de Educación), La realidad educativa, Conclusiones.

Se les entregará a los maestros una guía de lectura para facilitar la organización de las exposiciones.

Segundo momento

Cada grupo comentará su lectura y expresará las conclusiones a las que arribó. Se propondrá la discusión partiendo del siguiente interrogante: ¿Cree que el conocimiento sobre la cuestión del contacto lingüístico es un aporte para enfrentar el fracaso escolar en la escuela?

Segundo encuentro

Primer momento

En grupos leerán Las huellas del contacto lingüístico, de Elvira N. de Arnoux y Angelita Martínez. (Estudio realizado sobre escuelas secundarias pero que sirve como aporte para el conocimiento del tema por parte de los maestros/as de nivel primario) Cada grupo elaborará sus conclusiones proponiendo una guía de observación acerca de la realidad lingüística de sus alumnos.

Segundo momento

Puesta en común: cada grupo comentará su lectura y se discutirán las conclusiones. Luego se leerán las guías de observación formuladas y se discutirá cuáles son los ítems de cada guía que más nos aproxima a conocer la situación lingüística del aula.

Se construirá una guía modelo con el propósito de que cada maestro/a la utilice como referente en la observación de sus alumnos y registre la información que le parece más relevante.

Tercer encuentro

Se pondrán en común las observaciones realizadas y se discutirán las herramientas pedagógicas necesarias para promover el aprendizaje de la lengua desde una visión más reflexiva y menos normativa.

Se elaborará un proyecto educativo de enseñanza de la lengua que contemple las situaciones de contacto lingüístico.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, ELVIRA Y ANGELITA MARTÍNEZ. 2000. "Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura". En M.C. Rébola y M.C. Stroppa, ed. *Temas actuales en didáctica de la lengua*. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

LOPRETO, GLADYS, MARÍA EUGENIA ROSBOCH Y LUCIANA REZZÓNICO. *Las lenguas y la comunicación en contextos de diversidad sociocultural. Estudios de casos en escuelas platenses*. Voces de la Educación Superior.

MARTÍNEZ, ANGELITA. *El español en contacto con lenguas indígenas. El estado de la cuestión*. Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata.

MARTÍNEZ, ANGELITA (coordinación general), GUILLERMO FERNÁNDEZ, ADRIANA SPERANZA Y PATRICIA DANTE. *Voces. Una propuesta para la educación en contextos de diversidad cultural y lingüística*. Libro I. Material de apoyo al docente.

MARTÍNEZ, ANGELITA, ADRIANA SPERANZA Y GUILLERMO FERNÁNDEZ. 2006. "Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires". En *Universos. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*. Nº 3.

MARTÍNEZ, ANGELITA. "Lenguas amerindias en la Argentina". En A. Lluís I Vidal-Folch (...) *Lenguas vivas en América Latina*. Universidad autónoma de Madrid y Institut Català de Cooperació Iberoamericana.

ROMAINE, SUZANNE. *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Editorial Ariel, Barcelona. Pp. 227 - 258.

[volver a índice](#)

LA CONFORMACIÓN DE VARIEDADES DEL ESPAÑOL BAJO LA INFLUENCIA DE LENGUAS AMERICANAS: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE FACTORES DE INCIDENCIA

Adriana Speranza

Universidad de Buenos Aires

paglispe@yahoo.com.ar

Resumen

En esta oportunidad nos interesa reflexionar acerca de la importancia que cobran algunos factores en la conformación de variedades del español bajo la influencia de las lenguas quechua y guaraní.

Realizaremos nuestro abordaje desde los lineamientos que ofrece la Teoría de la Variación lingüística, en especial los pertenecientes a la Escuela de Columbia. Intentaremos analizar qué tipo de elementos se constituyen en variables capaces de incidir en las variedades de una misma lengua y, dentro de ellos, el lugar que ocupan las lenguas de contacto. El trabajo con producciones pertenecientes a miembros de las distintas comunidades de habla nos ofrece la materia prima necesaria y sustancial para la construcción de nuestras primeras conclusiones.

1. Introducción

Para los estudios variacionistas resulta central descubrir cuáles son los elementos que motivan al individuo a elegir “dos formas distintas de referirse a un mismo referente”, en términos de la propuesta de E. García (García 1995). Las diferentes corrientes variacionistas ofrecen respuestas también diferentes a esta cuestión. Para quienes trabajamos según los postulados de la Escuela de Columbia, encontrar esos factores es decir, las “variables independientes” se transforman en el objetivo central de nuestras investigaciones ya que serán estas variables las que nos permitirán explicar y no solo describir los usos alternantes.

En esta ocasión nos proponemos reflexionar acerca de la importancia que cobran algunos factores en la conformación de variedades del español bajo la influencia de las lenguas quechua y guaraní. Intentaremos analizar qué tipo de elementos se constituyen en “variables” capaces de incidir en las variedades de una misma lengua y, dentro de ellos, el lugar que ocupan las lenguas de contacto. El trabajo con

producciones pertenecientes a miembros de las distintas comunidades de habla nos ofrece la materia prima necesaria y sustancial para la construcción de nuestras primeras conclusiones.

2. El problema

El problema que nos ocupa comprende cláusulas en las que se establece una particular relación entre los verbos implicados en el fenómeno denominado *consecutio temporum*. Dichas variables están conformadas, por el uso del Pretérito Pluscuamperfecto (en adelante PPI) y del Pretérito Perfecto Simple (en adelante PPS) con verbo principal en pasado. Ilustramos con los siguientes ejemplos¹ pertenecientes al corpus de sujetos en contacto con la lengua quechua:

- (1) La señora alibiada con lagrimas conto lo que le habia sucedido, encontraron rastros de sangre que ivan asia el bosque, y la señora **recordo** que le **habia disparado**. El marido junto con otros campesinos, fueron investigar al bosque. El rastro los condujo hacia un hombre que estaba muerto con una herida de escopeta.

(David S. [101])

Trabajo realizado sobre la narración de “relatos tradicionales”)

- (1a) Tuco estaba encerrado en el cuartito y de golpe escucho que alguien golpea la puerta. Era Sebastian su amigo de la infancia, le pareció raro verlo despues de tanto tiempo. Tuco **pensó** que su familia **mandó** a Sebastián para convencerlo.

(Demián C. [169])

Trabajo realizado sobre la obra teatral
El acompañamiento de Carlos Gorostiza)

Entendemos que estos usos se vinculan con la *evidencialidad* como sustancia semántica subyacente. Los mecanismos implicados en este fenómeno comprenden, entre otros, la forma en que el individuo ha accedido a la información. Según algunos autores (Bermúdez 2006), la *evidencialidad* está en estrecha relación con la noción de distancia y perspectiva que el individuo toma respecto del evento descrito en el

¹ La transcripción respeta la ortografía de las producciones originales.

enunciado, al que puede haber accedido de manera directa o indirecta. La evidencia directa corresponde a la percibida a través de los sentidos y comprende aquella conocida como ‘de primera mano’; mientras que la evidencia indirecta corresponde a la información obtenida de segunda o tercera mano –evidencia referida– y aquella obtenida por inferencia o razonamiento².

Las emisiones estudiadas corresponden a textos narrativos en los que encontramos distintas formas de apropiación de otros discursos, de otros enunciados. La reelaboración que ello significa le permite al individuo adoptar un compromiso respecto de los hechos transmitidos, hechos que no ha percibido a través de los sentidos; eventos de los que no ha participado directamente. Sin embargo, nuestra presunción es que a través de la selección de la forma del tiempo verbal, el emisor manifiesta su evaluación de los hechos relatados como más o menos ciertos y expresa así, su grado de adhesión al contenido referencial del enunciado. El grado de oportunidad de realización que le otorga a tales hechos se halla en directa relación con el significado básico que postularemos seguidamente para cada una de las formas en variación. Tal como desarrollaremos, dicho significado hace propicia la expresión de percepciones de esta índole por parte del sujeto enunciador; expresiones que, en este caso, resultan una reelaboración de los hechos narrados.

Dado que el español no dispone de los mecanismos gramaticales con los que cuentan otras lenguas para expresar dicha función, nuestro interés radica en analizar las estrategias que llevan a cabo los hablantes que se encuentran en contacto lingüístico con las lenguas quechua y guaraní –lenguas que sí poseen codificación gramatical específica para este fenómeno– en contraste con los usos de sujetos monolingües. Para ello, nos ocuparemos del uso variable mencionado en emisiones cuyo verbo principal corresponde a los denominados *verbos epistémicos* entre los que podemos mencionar: *saber, pensar, darse cuenta, creer*.

En trabajos anteriores (Speranza 2009, i.p.), hemos presentado una primera aproximación al problema en la que hemos abordado estos mismos usos variables en el corpus de sujetos en contacto con las lenguas quechua y guaraní. En ellos pudimos observar que la base léxica del verbo principal no resulta un factor capaz de explicar la variación. Por ello intentaremos postular otra variable y observaremos, en cambio, qué sucede con el corpus de sujetos monolingües, como hemos dicho.

² Esta clasificación no es la única sobre la cuestión. Para ampliar sobre el tema, confróntese Guentchéva, 1996, entre otros autores que abordan el problema.

2.1. Significado básico de las formas

De acuerdo con los principios teóricos rectores de nuestra investigación, debemos postular los significados básicos de las formas en variación.

Una primera aproximación a los tiempos verbales del español describe al PPI como una manifestación de anterioridad a un momento del pasado, mientras que el PPS expresa una situación anterior a la de origen o de enunciación (GDLE 1999 § 44.3.1.1.).

De acuerdo con nuestra propuesta, estas formas verbales desarrollan otros valores además de los predominantemente temporales y ponen de manifiesto lo que, entendemos, se explica, tal como hemos sostenido hasta aquí, a través de la *evidencialidad*. En efecto, la perfectividad que expresa el PPS pone al sujeto enunciador en directa relación con 'lo concluido' y por lo tanto, con 'lo conocido', lo que se entiende como cierto. En cambio, la forma del PPI, a través del componente imperfectivo del lexema 'había', lo remite al plano de 'lo inconcluso' y, por lo mismo, de 'lo desconocido', de lo incierto, de lo remoto (Martínez et Al. 1998). Creemos que entre las dos formas se establece una oposición dada por la 'conclusividad' contenida en el PPS, por una parte, y la noción de 'continuidad', de acción 'en proceso' contenida en el PPI, por otra.³

Estos significados se constituyen en uno de los aspectos de la gramática española más propicios para el desarrollo de usos variables como los que aquí abordamos. Es, en este sentido, en el que creemos que el contacto lingüístico hace emerger ciertos usos a partir de las características de la lengua de contacto.

El quechua posee un tiempo pasado específico de la narración o reportativo, que se corresponde con un tiempo remoto, no controlable por el hablante y desconectado del presente, este tiempo se marca con *-sqa*. Existe también el pasado narrativo compuesto que utiliza como auxiliar el verbo *kay* 'ser' (Calvo Pérez, 1993: 107-108 y Albarracín/Tebes/Alderetes 2002: 108-109). Este último es el equivalente a nuestro PPI.

³ Martínez 2009, comunicación personal.

Por otra parte, esta lengua posee una serie de sufijos con los cuales el locutor indica de qué manera ha obtenido la información que transmite. Dentro de este grupo, encontramos el asertivo *-mi*, el reportativo *-si* y el conjetural *-cha*. Respecto de su funcionamiento en el quichua santiagueño, Alderetes dice:

...[el asertivo] *-mi* junto a *-si* y *-cha* integra un conjunto de sufijos que permiten especificar la fuente de la información transmitida. En particular, *-mi* indica que el hablante tiene alto grado de seguridad de lo que dice, transmite información de primera mano. (...) [El reportativo *-si*] indica que el hablante se basa en la autoridad de otra persona acerca del juicio que se emite. Simplemente repite lo que ha escuchado o lo que se comenta (...). [El conjetural *-cha*] indica duda, conjetura. Ocupa el lugar más bajo en la escala de seguridad expresada por el hablante (Alderetes 2001: 267-270).

Por su parte, distintos autores señalan la existencia en la lengua guaraní de una serie de sufijos témporo-aspectuales, en especial en lo que corresponde al pasado, en los que aparece explícita la relación con el sujeto enunciador ya que, a través de su empleo, éste asume distintos niveles de responsabilidad acerca del contenido referencial de los enunciados (Dietrich 1986; Liuzzi y Kirtchuk 1989; Palacios Alcaine 1999). Además, el guaraní dispone de sufijos modales con los cuales se expresa, entre otras, una escala de certidumbre y posibilidad que permiten al hablante comprometerse o distanciarse respecto del contenido referencial de la información transmitida. Estas marcas son: *-po*, *-nipo*, *-pipo* (expresan posibilidad o incertidumbre sobre el contenido del enunciado); *-ko*, *-niko*, *-katu* (indica que el hablante transmite un mensaje de cuya certeza objetiva no hay duda); *-voi* (expresa el compromiso personal del hablante con respecto al contenido referencial de la información que transmite); *-ndaje* (indica que el hablante no ha presenciado directamente lo enunciado); entre otras (Palacios Alcaine 1999: 72; 2008: 288 y 290).

De acuerdo con el significado de las formas y las características de las lenguas de contacto, consideramos que, en las emisiones estudiadas, la selección del PPS implica una asignación mayor de certeza a las acciones o una forma de adhesión, de aprobación por parte del locutor; mientras que la utilización del PPI manifiesta un nivel menor de certeza por lo que el enunciador establece una distancia respecto de lo expresado en la proposición.

3. El corpus

El corpus utilizado para nuestro análisis se compone de un conjunto de 540 producciones de escribientes no expertos⁴ en situación de contacto guaraní-español, en sus variedades paraguaya y correntina; quechua-español, en sus variedades boliviana y santiagueña y producciones correspondientes a sujetos monolingües. De dicho corpus hemos obtenido 160 emisiones objeto de nuestro análisis.

4. Análisis de los datos

4.1. Las características de la información transmitida en las variedades en contacto con las lenguas quechua y guaraní

Comenzaremos nuestro trabajo con las emisiones correspondientes al corpus de sujetos en contacto con la lengua quechua. En esta oportunidad, ponemos nuestra atención en la información transmitida. De acuerdo con nuestra hipótesis, cuando dicha información se presenta como:

- I. menos factual en función del desarrollo de los distintos sucesos del relato;
- II. posee consecuencias negativas para los sujetos discursivos que constituyen el punto de vista hegemónico, los protagonistas del evento;
- III. resulta poco conocida o desconocida por la fuente que la transmite,

favorece la selección del PPI. Ilustramos con el siguiente ejemplo:

(2) La tercer noche de esta recorrida conocio a la mascara (con quien bailo y quedo deslumbrado). Luego se despertó en una cabaña cerca de los lagos de Palermo, ahí estaba junto a hombres los cuales lo habían encontrado tirado en el bosque y Gauna no **recordaba** lo que **había sucedido** hasta llegar allí.

(Ivana C. [180])

Trabajo realizado sobre la novela
El sueño de los héroes de Adolfo Bioy Casares)

⁴ Nuestros consultantes son alumnos de una escuela de Nivel Medio del Gran Buenos Aires (la institución a la que nos referimos es la Escuela de Educación Polimodal N° 11 de la localidad de Libertad, Partido de Merlo). Los datos aquí presentados son el resultado del relevamiento llevado a cabo durante los ciclos lectivos comprendidos en el período 2000-2006 inclusive, e involucran a 1233 alumnos integrantes del establecimiento. La información acerca de las características sociolingüísticas del grupo ha sido obtenida a través de la implementación de una *encuesta* del tipo *cuestionario*. Los resultados muestran que el 21% del total de los sujetos consultados se halla en contacto con otra lengua. De ese grupo, el 61% se encuentra en contacto con la lengua guaraní; el 27% lo hace con la lengua quechua y el 12% manifiesta estar en contacto con otras lenguas (italiano, portugués, alemán, entre otras).

Por el contrario, la información evaluada como más factual, positiva en términos de consecuencias hacia los sujetos discursivos involucrados y más conocida, favorece la selección del PPS, como aparece en el siguiente ejemplo:

(2a) La Policía los interrogó a todos los q' vivían en la pensión y cuando la interrogó a Matilde, la policía se dio cuenta q' ella sentía algo por el porq' desía q' Rosaura no era tan linda y muchas cosas más. Camilo confeso q' el le quería dar selos a Matilde. Termina q' la policía **se dio cuenta** q' el asesino **fue** el turco y el amigo porq' además la amiga de la tía declaró.

(Valeria C. [23]
Trabajo realizado sobre la novela
Rosaura a las diez de Marco Denevi)

De acuerdo con nuestra hipótesis, esperamos que las emisiones como (2) favorezcan la aparición del PPI. y que las emisiones como (2a) favorezcan la selección del PPS. El análisis de la frecuencia de uso nos ofrece los siguientes datos:

Tabla 1

*Frecuencia de uso en relación con las características de la información transmitida
(Verbos epistémicos en pasado. Corpus contacto quechua-español)*

	PASADO/PPL.		PASADO/PPS	
Información – factual	20	80%	5	20%
Información + factual	8	47%	9	53%

o.r.= 4.5

$\chi^2 = 4.90$ $p < 0.05$

Como se desprende de la tabla, los datos favorecen nuestra hipótesis. Procederemos a continuación a probar la misma variable en el corpus bajo la influencia de la lengua guaraní.

Nuevamente y en consonancia con la hipótesis propuesta, recordamos, las emisiones en las que la información resulta menos factual, negativa en términos de la evaluación que realiza el sujeto enunciador, o poco conocida favorecen la selección del PPI. como vemos en el siguiente ejemplo:

Mientras Tuco hacía gárgaras, charlaba con su amigo sobre los tiempos pasado, los recuerdos. Sebastian **se dio cuenta** que Mingo **había engañado** a Tuco y tomó la decisión de decircelo, pero Tuco lo ignoraba. Después de un largo tiempo de discusiones

Tuco propuso a Sebastian que sea su acompañamiento, pero Sebastian no estaba seguro.

(Deborah M. [95]
Trabajo realizado sobre la obra teatral
El acompañamiento de Carlos Gorostiza)

En cambio, las emisiones en las cuales la información resulta conocida, más factual, positiva, propician la presencia del PPS. Ilustramos con el siguiente ejemplo:

(3a) ...los hermanos furiosos le digieron al pueblo que lo iban a matar a Santiago Nasar fueron afilar los cuchillos el comisario se lo saco afilaron otros y lo buscaron lo corrieron la madre **crello** que **entro** a la casa y lo cerro la puerta pero golpeo hasta que lo mataron.

(Patricia S. [94]
Trabajo realizado sobre la novela
Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez)

Los datos obtenidos de la cuantificación son los siguientes:

Tabla 2

*Frecuencia de uso en relación con las características de la información transmitida
(Verbos epistémicos en pasado. Corpus contacto guaraní-español)*

	PASADO/PPL.		PASADO/PPS	
Información – factual	20	83%	4	17%
Información + factual	11	55%	9	45%

$o.r. = 4.09$

$\chi^2 = 4.21 \quad p < 0.05$

Los resultados favorecen nuestra hipótesis, también en esta oportunidad. Como vemos la índole de la información transmitida resulta un factor relevante para ambas comunidades de habla independientemente del nivel de conocimientos que exprese el verbo principal respecto del SD constituido como fuente de la información.

4.2. El dominio de conocimientos del SD en la variedad del español rioplatense

Veamos, a continuación, qué sucede con las producciones de sujetos monolingües. Tal como hemos expuesto, los lexemas que constituyen las bases de los verbos principales manifiestan el grado de conocimiento que el SD expone respecto de la información que transmite. De esta manera, entendemos que aquellas bases verbales

que manifiestan mayor conocimiento deberían favorecer la selección del PPS como en el ejemplo que presentamos a continuación:

Tantos años de matrimonio ¿Para qué? Mamá esta dormida, debimos medicarla para que descansara; no dejaba de llorar. ¿Por qué te vas? Todo parece un caos. Se escuchan ruidos extraños, como de turbinas. ¿Dónde estas? Seguramente te vas a Hawai. ¡Me alegro! Siempre **supe** que **tuviste** ese sueño de pequeño.

(Marina M. [171])

Trabajo realizado sobre el cuento
El teléfono de Augusto Delfino)

En el corpus hallamos otras formas que, si bien no indican conocimiento pleno, expresan información de primera mano como la obtenida por procesos de inferencia, de transformación cognitiva del SD, las que favorecerían la presencia del PPS como vemos en el siguiente ejemplo:

(4a) La película, “La Tregua”, empieza desarrollándose en el comedor de la casa al parecer Martín Santome tenía una buena relación con sus hijos, aunque Esteban parecía un poco seco leyendo su diario y criticando a los amigos de su hermano menor Jaime, mientras que Blanca preparaba el desayuno. Cuando Martín Santome llega a la oficina le cuenta a su compañero que era su cumpleaños y sus hijos se habían olvidado, cuando llego a su casa **se dio cuenta** que ellos le **prepararon** una fiesta sorpresa.

(Ester P. [18])

Trabajo realizado sobre el film
La tregua dirigido por Sergio Renán,
basado en la novela homónima de Mario Benedetti)

Por su parte, el corpus presenta otras emisiones en las que las bases léxicas expresan menor nivel en el dominio de conocimientos del SD las que propiciarían la selección del PPI. Entre ellas encontramos formas que indican, por ejemplo, especulaciones intelectuales del sujeto como se observa en el ejemplo que sigue a través del verbo *pensar*:

(4b) Los chicos la querian tanto que cuando ella se tenia que ir sufrían mucho, David que era el mayor tenía 12 años era el más apegado a ella, el la quería tanto que le decía mamá, pero al ver que ella le prestaba un poco más de atención a su hermana menor se ponía muy celoso, todo continuaba tranquilo hasta que una tarde Maria reprendió al niño por romper un florero David se sintió tan mal porque ella nunca lo había reprendido, **penso** que ya no lo quería y que su hermanita le **había robado** el amor de Maria, fue tanta la angustia, que el niño empezó a cambiar el carácter.

(Elizabeth C. [33])
Trabajo realizado sobre la narración de “aventuras personales”)

En el extremo del continuum observamos la presencia de formas que señalan el nivel más bajo en el dominio de conocimientos del SD es decir, el “no conocimiento”. Estas formas también resultarían propicias para la aparición del PPI. como en el ejemplo que presentamos a continuación:

(4c) Clara trataba de cumplir lo que su padre le había dicho: que no lo dejase a Gauna buscar o recuperar su destino. Pero no lo logro porque Gauna volvió hacer todo aquello que ya había hecho hace tres años (porque él **necesitaba saber** lo que **había ocurrido**, porque todo lo recordaba muy baga mente) y su destino se cumplió porque cuando Clara llegó lo encontró a Gauna muerto.

(Ruth A. [31])
Trabajo realizado sobre la novela
El sueño de los héroes de Adolfo Bioy Casares)

El análisis cuantitativo arroja los siguientes datos:

Tabla 3
Frecuencia de uso en relación con el dominio de conocimientos del SD
(Verbos epistémicos en pasado. Corpus monolingües)

	PASADO/PPL.		PASADO/PPS	
- Dominio de conocimiento	25	76%	8	24%
+ Dominio de conocimiento	17	42%	24	58%

$o.r. = 4.41$
 $\chi^2 = 8.77 \quad p < 0.05$

Como se desprende de la tabla, los resultados obtenidos favorecen nuestra hipótesis. En esta oportunidad, el contenido léxico de las bases verbales principales se muestra como un factor de incidencia en los usos variables. A diferencia de los datos hallados en los corpora constituidos por producciones de sujetos en contacto con las lenguas quechua y guaraní.

Entendemos que las diferencias observadas se relacionan con la conceptualización que los sujetos manifiestan de la escena representada a través de la selección de las formas en variación. Para los miembros de las comunidades en contacto con el quechua y el guaraní, la información transmitida adquiere una relevancia coherente

con el *sistema evidencial* por el cual el sujeto, entre otras cosas, se manifiesta acerca de la información que transmite evaluándola como más o menos cierta, más o menos factual independientemente del grado de conocimiento que el SD posee de la misma. En cambio, el lugar que ocupan las bases léxicas de los verbos principales para los sujetos monolingües muestra la importancia que adquiere el SD y, más aun, su nivel de conocimientos. Las producciones manifiestan una focalización hacia el SD, un desarrollo mayor de la fuerza egocéntrica que organiza los enunciados. Esta mirada, vuelta hacia el sujeto que habla, no lo recupera como fuente de la información transmitida sino que, como hemos dicho, se concentra en subrayar su posición de “conocimiento” o “desconocimiento” de los hechos. Esta diferencia da cuenta de una perspectiva distinta por la cual los SD adquieren un rol diferente del observado en los corpora de sujetos en situación de contacto lingüístico.

5. Conclusiones

Con este trabajo creemos haber llegado a las siguientes conclusiones:

1. El análisis de las emisiones en sus contextos de aparición nos permite concluir, tal como hemos mostrado en trabajos anteriores (Speranza 2010), que nos encontramos ante una variación en la cual las características de las lenguas de contacto se transforman en factores significativos para su análisis. Los hablantes desarrollan estrategias por las cuales amplían el rango de uso de ciertas formas lo que indica una tendencia coherente por la cual se verifica la asociación entre significados básicos y contextos de uso.
2. Una vez más observamos que la postulación de los significados básicos en cuestión da cuenta de un enfoque no temporalista, cercano a la *evidencialidad* como forma de expresión de los modos de apropiación del conocimiento y el grado de validez que el sujeto otorga, en este caso en particular, a la información que transmite.
3. La frecuencia de uso observada en el corpus trabajado muestra una expansión diferente según las comunidades de habla. En efecto, observamos una mayor expansión del PPI en los corpora de sujetos en situación de contacto lingüístico mientras que las producciones de sujetos monolingües muestran una expansión mayor del PPS. Creemos que estas diferencias en las frecuencias de uso manifiestan un reaprovechamiento por el cual la forma pierde valor

temporal a favor del valor pragmático-aspectual, lo que resulta otro factor determinante en el avance de los procesos de *gramaticalización*.

4. Por último, hemos intentado realizar un aporte a la reflexión metodológica acerca del lugar que adquieren las “variables independientes” de corte cognitivo en los procesos de análisis y explicación de la variación como fenómeno constitutivo de los procesos de cambio lingüístico.

6. Referencias bibliográficas

ACHARD, MICHEL. 2000. "Selección de modo en construcciones oracionales de complemento" En: MALDONADO, RICARDO (ED.), RESLA, *Estudios cognoscitivos del Español*. Asociación Española de Lingüística Aplicada.

ALBARRACÍN, LELIA, TEBES, MARIO Y ALDERETES JORGE.(COMPS.). 2002. *Introducción al quichua santiaguëño por Ricardo L. J. Nardi*. Ed. Dunken.

ALDERETES, JORGE. 2001. *El quechua de Santiago del Estero*. Universidad Nacional de Tucumán.

CALVO PÉREZ, JULIO. 1993. *Gramática y pragmática del quechua cuzqueño*. Perú, Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas".

CERRÓN PALOMINO, RODOLFO. 1987. *Lingüística Quechua*. Cuzco. Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

CHAFE, W. Y NICHOLS, J. (Eds.). 1986. *Evidentiality: The linguistic Coding of Epistemology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.

DENDALE, P. 1994. "Devoir épistémique, marqueur modal ou évidentiel?" En: *Langue Française 102: Les sources du savoir*. Larousse, pp. 24-39.

DENDALE, P. Y TASMOWSKI, L. 1994. "L'évidentialité ou le marquage des sources du savoir". En: *Langue Française 102: Les sources du savoir*. Larousse, pp. 3-7.

GARCIA, ÉRICA. 1995. "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas". En: *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Klaus Zimmermann (ed.), Vervuert. Iberoamericana. Madrid, pp. 51-72.

GILI GAYA, SAMUEL. 1964. *Curso superior de sintaxis española*. 9ª Edición. Barcelona, Ed. Vox.

LIUZZI, S. Y KIRTCHUK, P. 1989. « Tiempo y aspecto en Guaraní » En : *Amerindia 14*.

MARTÍNEZ, ANGELITA. 2000. *Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes*. Universidad de Leiden, Holanda. Tesis Doctoral, mayo de 2000.

MARTÍNEZ, ANGELITA Y SPERANZA, ADRIANA. 2009 "¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico? : Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque" En: *Revista LINGÜÍSTICA Vol. 21 N° 1, 2009*. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.

MARTÍNEZ, ANGELITA; ADRIANA SPERANZA Y GUILLERMO FERNÁNDEZ. 2006. "Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires" En: *Universos. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*. Universitat de València. Pp. 9-33.

PALACIOS ALCAINE, AZUCENA 1999. *Introducción a la lengua y cultura guaraníes*. Valencia. Universidad.

—. 2008. "Capítulo 13: Paraguay" En: Azucena Palacios (Coord.) *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona. Ed. Ariel.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (Dir.), Madrid. Espasa Calpe.

Ridruejo, Emilio. 1999. "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas." En: Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (Dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, Volumen II*, Madrid, Ed. Espasa-Calpe, pp. 3209-3252.

SPERANZA, ADRIANA. 2005. *La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano*. IES "Dr. Joaquín V. González", Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría, diciembre de 2005.

—. 2006. "Estrategias evidenciales en castellano: análisis de una variedad del castellano en contacto con el quechua" En: *Tópicos del Seminario* Universidad de Puebla, México.

[volver a índice](#)

LA DISTANCIA CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Claudia Toledo

Universidad de Buenos Aires

clautoledo@telecentro.com.ar

Resumen

Tanto en nuestro país como en el resto de América Latina se observa una correlación entre los niveles de pobreza, las minorías étnicas y el fracaso escolar en sus diferentes variantes (repitencia, deserción y sobreedad). Teniendo en cuenta el bajo impacto de la intervención docente en estos contextos de vulnerabilidad social, surge la inquietud de indagar sobre las representaciones de los maestros de nivel primario acerca de la cultura y pautas lingüísticas de origen de sus alumnos, y acerca de la relación que los mismos establecen entre diversidad, contacto de lenguas y fracaso escolar. Con este propósito, se lleva adelante una investigación de tipo cualitativo en una escuela primaria cuyo alumnado, en su mayoría inmigrante, habita en la villa de emergencia 1-11-14. Los resultados obtenidos a partir del análisis del discurso docente, ponen de manifiesto que en los maestros entrevistados predomina la imagen del alumno de origen boliviano, en particular, como usuario deficiente de la lengua en todos los contextos y situaciones comunicativas. Asimismo, que el prejuicio opera como un categorizador tan fuerte que impide reconocer diferencias de grado entre los hablantes de la comunidad escolar, así como vincular los problemas de lectura y escritura con una intervención que no establece como punto de partida los conocimientos y prácticas que configuran el universo cultural de los alumnos.

En el radio de la Capital Federal, los índices mayores de sobreedad, repitencia y deserción en el nivel primario como en el nivel medio, coinciden con las zonas en las que se asientan villas de emergencia o lindan con el conurbano. Es así que las escuelas públicas de los barrios de Lugano, Soldatti, Mataderos, Pompeya y Bajo Flores, entre otros, dan cuenta de porcentajes más elevados de fracaso escolar, los cuales a veces resultan encubiertos a través de una promoción de tipo social.

En los últimos veinte años los cambios generados por el proceso de globalización, como la creciente desocupación y el incremento de las migraciones, han impactado en la configuración de las aulas. En la actualidad, los docentes no solo se enfrentan a problemas derivados de la alarmante pobreza; sino también a otros derivados de la complejidad de los contextos interculturales y la diversidad lingüística de los alumnos;

fenómeno que es preciso atender al momento de explicar el fracaso escolar. (Arnoux, Martínez, 2000: 175-176) (Martínez y otros, 2009: 7).

Según la sociología de la educación, la presencia de buenos y malos estudiantes debe analizarse en función de los mecanismos sociales e institucionales que transforman las diferencias culturales en desigualdades escolares; brecha que disminuye o se intensifica no sólo en función de la estructura curricular, sino por sobre todo, en función de las modalidades docentes. (Perrenoud, 1991: 13-15).

Considerando que las representaciones operan como un sistema interpretativo de la realidad que orienta los comportamientos y prácticas e incluso sirve a posteriori, de aval o justificación de las mismas, en este trabajo se analiza el discurso de un grupo de maestros de una escuela primaria de Bajo Flores -en la que se producen situaciones de contacto entre el español y algunas lenguas aborígenes (aymara y quechua)-, con la intención de indagar cuál es su perspectiva acerca de la cultura y pautas lingüísticas de origen de sus alumnos, qué representación del déficit construyen los docentes a partir de las problemas de aprendizaje que identifican sobre todo en el área de Prácticas del Lenguaje-, y qué relación establecen entre diversidad, contacto de lenguas y fracaso escolar.

La investigación se focalizó en el nivel primario porque, a nivel matrícula, es el más inclusivo (3/4 partes del total del alumnado) y en el que es plausible encontrar mayor diversidad cultural. Pero además, porque es el nivel cuyo tránsito determina la inclusión y posterior permanencia de los alumnos en el sistema escolar.

Para la toma de entrevistas se eligió una escuela en la que no se observan episodios de violencia que obstaculicen la tarea, la mayor parte del cuerpo docente trabaja allí desde hace muchos años y sus prácticas son valoradas por los padres de dicha comunidad, que eligen este establecimiento entre otros del distrito.

Dicha escuela tiene, predominantemente, como alumnado, a niños provenientes del Barrio Rivadavia y la villa 1-11-14 (situada en el cruce de Bajo Flores y Soldatti, entre Perito Moreno y Lacarra). Los alumnos son, en su mayoría, de origen boliviano o bien, argentinos de padres bolivianos. Un porcentaje menor tiene nacionalidad peruana o paraguaya.

A la hora de presentarse a sí mismas, las docentes legitiman su conocimiento de la comunidad manifestando la relación de intimidad y cercanía que considera haber entablado con sus alumnos, quienes les cuentan sus vivencias y exteriorizan el cariño que sienten por ellas. Pero, paradójicamente, llegado el momento de describir a sus alumnos, la característica distintiva para el 100% de la muestra, es el “mutismo”, la

“inexpresividad”, “falta de expresividad” o “la dificultad para expresarse” por parte de los alumnos.

Para la mayoría de las maestras entrevistadas, los niños bolivianos son “*distintos*”, “*diferentes*”, “*especiales*”, y esta peculiaridad, siempre se traduce en desigualdad con respecto a un alumno ideal, nativo, que ostenta una serie de características positivas, entre las que sobresale, el dominio de la lengua estándar. Solo una docente ve en estas características la reacción natural a un contexto sociocultural diferente.

Aunque los ven conversar locuazmente con sus pares durante los recreos, las docentes no contemplan la posibilidad de que las dificultades observadas se vinculen con las interacciones impersonales que se establecen en el aula (entre un adulto y varios niños al mismo tiempo) y su falta de flexibilidad con relación a los intercambios que realizan en el hogar donde los niños pueden preguntar lo que desean, explayarse en sus respuestas y comentar todo aquello que despierta su curiosidad. (Borzone y Rosemberg, 2000; 22)

Un segundo atributo negativo que caracteriza a los alumnos, según el 50% de las docentes, es el ser “*pasivos*”, “*apáticos*”, “*inactivos*” o bien, tener “*dificultad para responder a los estímulos*”.

Dicho atributo, sumado a que “*en su mayoría carecen de compromiso en cuanto a la tarea escolar, el aprendizaje.*”, contribuye a modelar para estas docentes, alumnos en su gran mayoría “genéticamente predestinados” al fracaso escolar. Llamativamente, las maestras entrevistadas no cuestionan los contenidos a enseñar, la forma de presentarlos ni las estrategias que utilizan durante su intervención.

Entre los rasgos positivos que subrayan las maestras, también hay coincidencia. Cinco de los diez entrevistadas hacen hincapié en que son “*muy buenos*”, “*respetuosos*”, “*cariñosos*” y “*tranquilos*”. No obstante, en los testimonios, la tranquilidad es asimilada a inactividad y el respeto, a sumisión.

Es así, que frente a estos alumnos tan “desprovistos” a la hora de aprender, el docente refuerza la representación de sí mismo como “artífice” o bien, “donante” que da todo de sí para suplir las supuestas carencias cognitivas que tienen sus alumnos.

Resulta difícil, al analizar el perfil del alumnado que construyen los docentes del establecimiento, desligar sus opiniones del rendimiento alcanzado por los niños, puesto que en relación con el tema de la alfabetización, estas representaciones discriminatorias que anticipan los resultados de la acción educativa en términos de etnia, afectan negativamente el enfoque y la calidad de la instrucción que se les brinda. En lugar de reforzar la comprensión de los textos escritos y la escritura, prácticas en

las que los docentes coinciden que el rendimiento del alumnado es deficiente, derivan en “pseudoaprendizajes y pseudoenseñanzas” focalizados más en los signos del aprendizaje que en el significado e implicancias de lo aprendido, y la asignación de tareas mecánicas, memorísticas y rutinarias en relación con la lectura y la escritura. Básicamente, al concebir al alumnado desde la carencia, los docentes se contentan con el logro de un nivel tan rudimentario de conocimientos que no garantiza perdurabilidad alguna. (Mosches de Kosiner, 1991; 56).

Al momento de describir las dificultades de aprendizaje, nueve de los sujetos entrevistados, distingue la oralidad, la lectura y la escritura como las prácticas en las que sus alumnos manifiestan mayor índice de fracaso.

En el 50% de las entrevistas, se hace mención de los problemas de comunicación entre alumnos y docentes, suscitados por lo que denominan “*mal uso del lenguaje*”. En todas las respuestas se enfatiza el esfuerzo constante de traducción que esto exige, así como el malestar que produce a las docentes.

Destacan a su vez, la comprensión lectora como la dificultad más apremiante en función de su incidencia en la adquisición de conocimientos de todas las áreas. Y vinculan, en un 100%, el desempeño regular e insuficiente en lectoescritura con el contacto de lenguas, el analfabetismo y la falta de compromiso de las familias.

Al solicitar mayor especificidad acerca de los problemas lingüísticos observados en la comunidad, los sujetos entrevistados señalaron, en orden decreciente, los siguientes:

1. Concordancia de género y número.
2. Léxico.
3. Uso de las preposiciones.
4. Uso de clíticos.
5. Estructuración oracional.
6. Pronunciación.
7. Empleo de conectores.

En las docentes entrevistadas se observa la tendencia a evaluar en forma indistinta el desempeño oral y escrito aunque respondan a procesos cognitivos diferentes. De este modo, exigen a los intercambios orales un apego a la normativa que no condice con la flexibilidad característica de esta práctica. Por otra parte, al evaluar la escritura, tampoco consideran que la interacción con la lengua de origen en el hogar es de índole exclusivamente oral y que, además, la mayoría de los niños provienen de zonas agrícolas de Bolivia, en fuerte contraste con el ámbito urbano y la cultura letrada.

En relación con la escritura, las dificultades que observan en los alumnos para la estructuración oracional y el empleo de conectores, no son específicas de esta comunidad sino típicas de la escolaridad primaria e incluso de los primeros años del nivel medio (según los operativos de Evaluación del Ministerio de Cultura y Educación), debido a la poca familiaridad de los alumnos con dicha práctica.

En cuanto al léxico, los términos mencionados por los docentes con carácter de “exóticos” (“jalar”, “botar”, “chompa”, etc.), permiten suponer que el prejuicio, más que el vocabulario, es el factor que obtura la comunicación.

De los siete problemas mencionados por las docentes como producto del contacto del español con lenguas aborígenes, apenas tres puede considerarse que responden a dicha situación (las discordancias de género y número, el empleo de la preposición “en” antepuesta al locativo (*en aquí, en allá*) y el uso de *le* para la demarcación del objeto directo).

El primero de estos usos podemos atribuirlo a la ausencia en el quechua de marca de género para los sustantivos, así como al hecho de que la concordancia de número no resulte obligatoria porque la marca el contexto situacional o discursivo. Con respecto a la redundancia en el locativo, como señala Godenzzi, mientras que en el español los deícticos ya integran en sí mismos el elemento de relación, en quechua el deíctico espacial kaypu (aquí), está constituido por el demostrativo kay (esto) y el locativo (-pi). Por último, los ejemplos aportados por las entrevistadas (le quiero, le miro a mi hermanito), permiten inferir que el uso variable de lo/le para la demarcación del objeto directo respondería a la intención de marcar diferentes grados de prominencia o jerarquía de los actantes afectados con relación al sujeto, en función de la acción codificada por el verbo. (Martínez, 1990: 151)

Como puede verse, dichas diferencias en los usos no ponen de manifiesto un error sino otros modelos cognitivos y, en consecuencia, estrategias diferentes de categorización que responden a otras pautas culturales. Considerando el español estándar, el carácter distintivo de estos fenómenos radica sobre todo en el aumento de la frecuencia con relación a otros hispanohablantes sin contacto familiar con lenguas aborígenes. (Martínez y otros, 2009: 13)

No obstante, al preguntársele a las entrevistadas si notaron *variación*¹ en el uso y si observaron estos mismos fenómenos en chicos de otras comunidades, la respuesta en general fue negativa. El prejuicio opera como un categorizador tan fuerte que impide

¹ . “Se denomina *variación* al uso alternante de dos formas lingüísticas en el discurso. Con esta posibilidad, el hablante alude al mismo referente de dos maneras distintas.” (Martínez y otros, 2009: 33)

reconocer diferencias de grado entre los hablantes de la comunidad escolar. La mirada asimila al alumno de origen boliviano con un hablante deficiente en todos los contextos y situaciones. En casos extremos, incluso, la presencia de estos alumnos inmigrantes es vista casi como una “enfermedad incurable” que impide al alumnado de origen argentino el aprendizaje del uso “correcto” del español.

La pervivencia en gran parte del magisterio de una “ideología estandarizadora y prescriptiva”, que considera la lengua como un sistema único, acabado e inmutable y como legítima una sola variante en el ámbito hispanohablante (la rioplatense), hace de la escuela, un aparato de estandarización en la que el docente funciona como un “guardián del tesoro de la lengua”.

La oposición nosotros/ ellos con relación a la “posesión” y uso adecuado del idioma presente en las entrevistas, pone de manifiesto relaciones de asimetría lingüística que reproducen relaciones de poder y relegan cada vez más, al seno del hogar, la lengua que emplea el alumno.

Teniendo esto en cuenta, la mayor frecuencia de desvíos de la norma en la escritura puede interpretarse también en función de la diferencia en cuanto al universo cultural. Este factor se ve agravado además por el predominio en el aula de textos y consignas de escritura distantes del mundo rural conocido por los niños; cuestión que no resulta menor ya que la creación de contextos relevantes resulta fundamental si se aspira a generar condiciones de procesamiento que favorezcan la comprensión, producción textual y metacognición debido a que toda actividad del lenguaje se articula con el conjunto de parámetros sociales con los que el sujeto interactúa y éste, es a su vez, el marco de los textos que produce. (Martínez y otros, 2009: 100-102)

La corrección explícita e insistente del “error” en forma oral es la estrategia constante utilizada por las maestras, mostrando leves matices en su implementación. En el caso de dos docentes, la corrección va acompañada de modalizadores negativos que descartan rotundamente las estrategias comunicativas implementadas por los niños así como la variedad del español propia de su lugar de origen.

En el mejor de los casos, dicha corrección, va acompañada de la explicación del “error” que tiene como función poner al alumno en contacto con la norma gramatical.

La modalidad de intervención descrita por el 90% de las docentes evidencia una vez más un enfoque tradicional de enseñanza de la lengua y traslucen el modo en que los alumnos se ven expuestos a correcciones mecánicas sobre formas que, por lo general, resultan aceptables en la lengua oral, lo que seguramente debe generarles gran desconcierto y una gran resistencia a la hora de participar en el aula.

Si bien las cuestiones relacionadas con la enseñanza en contextos de diversidad no son tema de debate en las reuniones docentes de esta escuela, una vez reconocida la problemática en el transcurso de las entrevistas, las maestras coinciden en subrayar la distancia entre la teoría y la práctica concreta que observan en los cursos de capacitación a los que asisten. Enfatizan además que, cuando plantean los problemas que surgen por el contacto de lenguas, no obtienen respuesta.

Mientras que en la legislación argentina (Constitución Nacional, Ley Federal de Educación) y en los diseños curriculares se muestra respeto por la interculturalidad tanto a nivel nacional como provincial, las indagaciones a directivos y docentes de diferentes escuelas como a profesores y estudiantes de institutos de formación docente evidencian desconocimiento del tema y la imposibilidad de atender debidamente esta problemática una vez que fue detectada. (Arnoux, 2007: 9) (Martínez y otros, 2009: 12, 91)

Más que culpabilizar a los docentes, “víctimas cautivas” del sistema educativo (Martínez y otros, 2009: 9), la lectura de sus respuestas lleva a pensar, en los límites concretos de su preparación para trabajar en contextos educativos, en los que la diversidad cultural, agrega un plus de complejidad a la tarea de enseñar. La presencia cada vez mayor de niños inmigrantes en contacto con lenguas indígenas, pone en crisis los modos tradicionales de enseñar, modos que forman la agenda de muchas de las docentes entrevistadas.

Resulta poco probable que un profesorado que no ha sido formado en los principios pedagógicos que deben regir una educación atenta a la diversidad cultural cuente con la competencia pedagógica necesaria para reconocer las potencialidades, debilidades y competencias de sus alumnos y, en función de esto, hacer de dichas diferencias el eje vertebral de su práctica educativa. Asimismo, resulta impensable que un profesorado que carece de dicha formación pueda hallar satisfacción en su trabajo y valorar su labor; en lugar de considerar su tarea cotidiana como una carga que los desmotiva y los impulsa a abandonar la institución en cuanto encuentran una plaza en una escuela con “menos problemas”.

La educación intercultural es compleja y polisémica. Enseñar y aprender en la diferencia exige cambios rotundos en los docentes, además del abandono de todo tipo de prejuicios que estigmaticen al alumno y anticipen su fracaso. Implica además, entender que “...la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde dentro hacia fuera...” (Freyre, 1971). Implica necesariamente, relegar la omnipotencia de la norma gramatical para prestar

más atención a los usos concretos de los hablantes de la comunidad escolar y descubrir -mediante la reflexión sobre las transgresiones de la norma- soluciones que faciliten los intercambios comunicativos diarios. Y exige, además, una formación más sólida y específica en los docentes para poder implementar estrategias acordes a un alumnado día a día más heterogéneo y con problemáticas más complejas.

Pero si de modos de enseñar se trata, quienes enseñamos en el profesorado o dictamos cursos de capacitación para maestros, también debemos replantearnos la magnitud de la responsabilidad que nos cabe en la tarea de formar docentes que valoren la interculturalidad y el multilingüismo, y sean capaces de capitalizarlos didácticamente. Para ello, probablemente debemos comenzar por revisar, desde nuestro rol de formadores de formadores, en qué medida nuestras certezas y saberes favorecen u obstaculizan la construcción conjunta de una “didáctica del contacto”² que permita transformar la escuela “*un horizonte de lo posible*”³ para los niños que crecen en contextos de mayor vulnerabilidad social.

². (Martínez, 2009: 96)

³. (Duschatzky, 1999)

Referencias bibliográficas

AA.VV. "Desertores presentes. Qué aprende el alumno cuando no aprende" en *En cursiva*, Año 2-Nº 2- abril de 2007, Córdoba, Fundación Arcor.

ABRIC, J-C(1994). "Les représentations sociales: aspects théoriques". En Abric, J-C, *Pratiques sociales et Représentations*, cap. 1, Paris, PUF.

ARNOUX, E. y MARTÍNEZ, A. (2000). "Las huellas del contacto lingüístico y su importancia para una didáctica de la escritura". En RÉBOLA, Ma. Cristina y STROPPA, Ma. Cecilia [ed], *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*, Rosario, Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional.

ARNOUX, Elvira (Directora) (2007) *La lectura y la escritura en la escuela media: diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas*, Buenos Aires, Proyecto Editorial.

BORZONE de Manrique, Ana María (1995). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires, Aique, pp. 48-55.

BORZONE de Manrique, Ana María y ROSEMBERG, Celia Renata, "Interacción Verbal y Cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar". En la *LENGUAS MODERNAS, Revista de la Universidad de Chile*, nº25, 1998, pp.95-113.

———, "Culturas orales y alfabetización: un desafío para la escuela". En *LECTURA y VIDA. Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, año 21, nº2, junio 2000, pp. 18-25.

———, "Fracaso escolar y diferencias culturales.",
<http://www.imagine.com.ar/yachay/investigación.htm>

DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), (2007) "El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004" en *Temas de Educación*, Año 2, Nº IV..

DiNIECE - UNESCO (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

DI TULLIO, Ángela (2000). "El error gramatical y su pertinencia pedagógica". En RÉBOLA, Ma. Cristina y STROPPA, Ma. Cecilia [ed], *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*, Rosario, Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional, pp. 159-173.

DUSCHATZKY, Silvia (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.

FREIRE, Paulo (1973). *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

GARRET, Merril (1990). "Sentence processing". En D. Daniel Osherson y H. Lasnik (Ed.). *Lenguaje: and invitation to cognitive et cience*, vol. I, Cambridge, Cambridge MITPRESS.

GODENZZI, Juan Carlos. "Transferencias lingüísticas entre el quechua y el español". En *Signo & Seña: Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*, Buenos Aires, Nº 6, junio de 1996, pp. 73-99.

HEREDIA, Luis y BIXIO, Beatriz (1991). *Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*, Buenos Aires, CEAL.

JODELET, D. (1986) "La representación social: fenómeno, concepto y teoría", en Moscovici, S., *Psicología Social*, Madrid.

MARTÍNEZ, Angelita. "Los clíticos lo, la, le en la región del Noroeste Argentino". En *Signo & Seña: Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*, Buenos Aires, Nº 6, junio de 1996, pp. 141-177.

----- "Desde el posgrado: Contacto lingüístico y educación", ponencia presentada en el "Encuentro Nacional de Educación e Identidades. Los pueblos originarios y la escuela", Universidad Nacional de Luján y Confederación General de Trabajadores, 26 y 27 de septiembre de 2003, <http://www.ctera.org.ar/iipmv/encuentro.htm>

----- y otros (2009) *El entramado de los lenguajes*, Buenos Aires, La Crujía.

MOSCHES de KOSINER, Mirta A. "Alfabetización y discriminación". En *LECTURA y VIDA. Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, año 19, Nº 3, setiembre 1998, pp. 53-58.

PERRENOUD, Philippe (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.

ROMAINE, Suzanne. (1996) "Los problemas lingüísticos como problemas sociales" en *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel.

RUIZ BIKANDI, Uri y MITRET BERNAL, Inés. "Hacia una cultura multilingüe de la educación". En *TEXTOS de didáctica de la Lengua y la Literatura: "Lenguas e inmigración"*, Nº 23, enero 2000, pp. 5-12.

SIGUAN, Miguel. "Inmigrantes en la escuela". En *TEXTOS de didáctica de la Lengua y la Literatura: "Lenguas e inmigración"*, Nº 23, enero 2000, pp. 13-21.

VILA, Ignasi, "Enseñar a Convivir, enseñar a comunicarse". En *TEXTOS de didáctica de la Lengua y la Literatura: "Lenguas e inmigración"*, Nº 23, enero 2000, pp.23-30.

Programme for International Student Assessment, Informe Nacional República Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, junio de 2004.

[volver a índice](#)

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN BARCELONA: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA.

Virginia Unamuno

CONICET- Universidad de Buenos Aires

vunamuno@conicet.gov.ar

Dolors Masats

dolors.masats@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

En esta comunicación se presentan algunos resultados de un proyecto de investigación realizado entre los años 2007 y 2009 cuyo objetivo fue dar cuenta de la realidad multilingüe de las escuelas secundarias de Barcelona a través de la mirada de los propios actores. Para ello, propusimos a los docentes de dos escuelas compartir con nosotros su planificación, sus alumnos y sus aulas para experimentar un cambio en las dinámicas escolares: plantear a los estudiantes que sean ellos quienes, a través del video, documenten diferentes temas curriculares del área de lengua y creen, para sus profesores y compañeros, materiales didácticos (Patiño y Unamuno, 2008).

A lo largo de la preparación de los documentales se hicieron los cambios demográficos en Barcelona de los últimos 20 años que, con la llegada de numerosas personas en calidad de inmigrantes económicos, demuestran que la diversidad lingüística de las escuelas va más allá del tradicional contacto entre el español y el catalán. Según el *Grup d'Estudi de Llengües Amenazades* (GELA), actualmente existen cerca de 400 lenguas en Catalunya.

En esta comunicación presentaremos el resultado del análisis de las diferentes etapas del proyecto en el marco de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982; Heller, 2002) y de los trabajos sociolingüísticos sobre paisaje lingüístico (Dagenais et al. 2008)

Introducción

Esta comunicación pretende reflexionar sobre algunos de los resultados obtenidos durante el desarrollo de un proyecto de investigación sobre las lenguas presentes en la Barcelona multicultural contemporánea. El trabajo colaborativo entre docentes de una universidad catalana y de dos centros de educación secundaria de la misma comunidad, posibilitó pensar en formas alternativas de ayudar a los alumnos de estos centros a comprender y a describir la diversidad lingüística de la ciudad. Para ello, los docentes que participamos en esta experiencia tuvimos que replantearnos el propio concepto de diversidad lingüística. Como se mostrará en este artículo, también fue

preciso redefinir las relaciones entre usos lingüísticos e identidades, y revisar nuestras propias concepciones de lengua, variedad e identidad.

1. Barcelona: una ciudad multilingüe

Cataluña, una comunidad autónoma dentro del Estado Español, ha experimentado un rápido crecimiento demográfico debido a fenómenos migratorios. Según el departamento de estadística del Gobierno Autonómico¹, en el año 2000 esta comunidad registraba un censo de 6.261.999 habitantes y ya en el año 2010 la población la constituyen 7.504.881 personas. Este aumento tan rápido del censo ha sido patente en todos los ámbitos sociales, pero ha tenido especial relevancia en el ámbito educativo, puesto que ha transformado la geografía de las aulas. En el cuadro 1, podemos observar, con datos del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya², el crecimiento de la presencia en los centros educativos de alumnos de origen inmigrado:

Alumnos extranjeros									
Curso	Educación Infantil (0-6)			Educación Primaria (6-12)			Educación Secundaria (12-16)		
	Total	Extranjeros	Porcentaje	Total	Extranjeros	Porcentaje	Total	Extranjeros	Porcentaje
1999-2000	208.820	3.678	1,76%	347.457	8.002	2,30%	266.467	6.338	2,38%
2009-2010	324.843	28.434	8,75%	428.845	60.489	14,10%	274.134	48.454	17,67%

Cuadro 1. Cuadro comparativo de la población escolarizada en los años 2000 y 2010

Este cambio demográfico ha tenido un gran impacto en los usos lingüísticos de la población. En Cataluña, desde hace siglos se hablan, como mínimo, dos lenguas: el catalán y el español. El estatus político de cada una de ellas cambia según el contexto político de la época y, con éste, la presencia pública de una de ellas, de la otra o de las dos. Durante la dictadura franquista (1939-1975) el uso del catalán en público estuvo condenado penalmente, pero con la creación de un estado democrático, el español y el catalán comparten co-oficialidad en el territorio. No obstante, el uso del catalán en la esfera pública aún hoy no es comparable al del español.

En el ámbito personal, podríamos afirmar que la práctica totalidad de la población nacida en Cataluña conoce ambas lenguas, no obstante, las usa en grado distinto.

¹ Véase GENCAT DADES: http://www.gencat.cat/gencat_dades/poblacio.html

² Generalitat de Catalunya es el nombre que recibe el Gobierno Autonómico en Cataluña.

Según datos del IDESCAT³, en el año 2008 un 35,6 % de los habitantes de Cataluña mayores de 15 años afirma que usa el catalán como lengua habitual de comunicación, un 45,9 % usa el español, un 11,9 % usa indistintamente el catalán y el español y el 6,6 % restante usa otras lenguas. La presencia de nuevas lenguas está en concordancia con los cambios demográficos que se han experimentado el territorio. Un estudio de la Universidad de Barcelona (GELA, 2010) informa que en la actualidad en Cataluña se hablan casi 400 lenguas.

A diferencia de la mayoría de ciudades europeas, Barcelona, la capital de Cataluña, es una población históricamente bilingüe. Sin embargo, el hecho que el 75% de la población migrada residente en Cataluña se concentre en los barrios de clase obrera de la capital y en su área metropolitana, (Rovira et al. 2004) define el mapa lingüístico de la ciudad. En grandes urbes, los usos lingüísticos de la población varían de un barrio a otro (Nussbaum, 2003).

En el caso de los barrios en donde se realizó esta investigación, las observaciones etnográficas permiten sostener que la presencia de la lengua catalana es minoritaria, y se restringe a colectivos concretos. La práctica más habitual es el uso generalizado de la lengua castellana en alternancia con otras lenguas, como por ejemplo el árabe, el urdú o el punjabi.

2. Cambios demográficos, cambios en las dinámicas sociolingüísticas de la ciudad.

En coherencia con los cambios demográficos, se produce un cambio en la diversidad lingüística de la ciudad, patente para el visitante, para el vecino de siempre, para el nuevo vecino... y patente al escuchar y al ver. En Barcelona, entre otras cosas, cambia el paisaje lingüístico (Dagenais et al. 2008) de la ciudad, con la aparición de bares y comercios, cuyos rótulos están escritos en diferentes lenguas.

En este contexto, se consideró que la diversidad lingüística necesitaba ser descrita y en un primer momento se optó por realizar inventarios. Estos inventarios, como primeras aproximaciones, resultaron útiles para constatar que el cambio era radical: estábamos en presencia de cientos de lenguas, provenientes de todas las familias lingüísticas del mundo (Junyent et al. 2005; GELA, 2010). Sin embargo, la realización del propio inventario cuestiona sus límites. Así, la diversidad lingüística entendida como sumatoria de las lenguas que los mismos hablantes señalaban como propias en encuestas y entrevistas escondía algunos temas claves para la comprensión de las

³ IDESCAT: Instituto de Estadística de Cataluña. Los datos son accesibles a través de la siguiente página web: <http://www.idescat.cat/>

dinámicas sociolingüísticas en que participa la población de origen inmigrado. Entre los aspectos que se debían tener en cuenta, señalaremos los siguientes:

- a. *La presencia de lenguas ocultas.* Algunas personas no mencionan todas las lenguas que conocen para evitar ser asociadas a un país de origen concreto. Este hecho es común en quines se hallan en una situación de residencia irregular y temen ser repatriados por las autoridades.
- b. *La preferencia por las lenguas oficiales.* Algunos de los encuestados tienden a mencionar sólo la lengua oficial del estado de origen, en lugar de la lengua propia si ésta es una lengua minorizada (p.e. el urdú vs. el punjabí, entre los inmigrantes provenientes de Pakistán).
- c. *La no mención de las lenguas aborígenes.* Gran parte de la población llegada de América Latina (las comunidades ecuatoriana, peruana y colombiana son las más numerosas en Barcelona) tienden a no citar las lenguas propias de sus comunidades de origen.

Asimismo, dicho inventario permite constatar la necesidad de cuestionar la descripción de la diversidad lingüística solamente a partir del recuento de “lenguas”. Era evidente que en la ciudad el español hablado por la población autóctona no es el mismo que el hablado por los ciudadanos latinoamericanos, o incluso por algunos filipinos y africanos. Era necesario, pues, dar cuenta también de diferentes variedades del español con desigual prestigio.

Los cambios demográficos que hemos señalado incidieron también en la manera de gestionar públicamente la diversidad lingüística. Así, se construyeron nuevas estrategias y discursos políticos alrededor de las lenguas y se crearon nuevas jerarquías a través de la distinción entre lenguas de la esfera institucional (las que se promueven y enseñan desde el estado) y lenguas de la esfera privada (cuyo mantenimiento y enseñanza queda a cargo de los colectivos de inmigrantes y de las familias). De alguna manera, dicha diversidad lingüística rápidamente evidencia diferencias notables entre las lenguas que delimitaron, por lo menos, dos tipos de plurilingüismo: *el plurilingüismo de élite versus el plurilingüismo de la práctica cotidiana* (Dooly y Unamuno, 2009).

En una comunidad cuya lengua propia, el catalán, es minoritaria en el contexto internacional, nacional y también a nivel local (en contextos urbanos), la investigación se centraba tradicionalmente en el uso social del catalán. No obstante, los cambios que hemos señalados transforman también las inquietudes investigadoras, y los estudiosos se interesan por documentar el impacto de la nueva configuración demográfica en las dinámicas sociolingüísticas e identitarias del país.

Desde nuestra perspectiva, se hizo patente la necesidad de documentar el plurilingüismo emergente en la ciudad a través de estudios que no sólo cuantificaran lenguas, sino que describieran usos lingüísticos en interacciones concretas, y que dieran cuenta de la construcción de nuevos repertorios comunicativos y de las nuevas condiciones de construcción de identidades (Unamuno, 2009). También era preciso adoptar una perspectiva etnográfica que permitiera, por un lado, recuperar la visión de los propios hablantes sobre las lenguas y sobre las dinámicas sociolingüísticas e identitarias, y, por otro lado, que facilitara la descripción tanto de los procesos de redefinición de los repertorios lingüísticos (Blommaert, Collins y Slembrouck, 2006), como de las formas de apropiación del territorio y del espacio urbano por parte de los nuevos vecinos de la ciudad (Calvet, 2002).

3. Investigar la diversidad lingüística de forma situada: el proyecto DECOMASAI

El proyecto DECOMASAI⁴ estableció como principio investigador la colaboración entre universidad y centros de educación secundaria. La investigación colaborativa se centra en consensuar objetivos entre investigador/investigado (Unamuno, 2004), así como en la inclusión de la mirada de quienes se investiga a través de la reconstrucción etnográfica y conversacional de la perspectiva émica, y de de la co-participación en la recogida de datos.

En este caso concreto, el proyecto se basó en consensuar con docentes de dos escuelas de Barcelona (centro y periferia) una propuesta de intervención en las materias de lengua primera, segunda y extranjera. En dicha intervención didáctica, se solicitaba al alumnado realizar un guión y filmar un pequeño documental sobre temas del currículum: comunicación no verbal; comunicación gráfica; multilingüismo; variedades lingüísticas.

3.1. Nuevos datos para describir la diversidad lingüística de la ciudad

Los datos que se obtuvieron durante el desarrollo del proyecto son diversos y fueron recogidos a través de técnicas mixtas: observaciones de carácter participativo; grabaciones en audio; filmaciones. También se consideraron datos los trabajos realizados por los alumnos, así como los guiones y las filmaciones que éstos hicieron

⁴ El proyecto DECOMASAI (La competencia multilingüe de los jóvenes: continuidades y discontinuidades entre las prácticas escolares y las prácticas de entorno) está financiado por el Ministerio de Ciencia y Técnica de España (SEJ2007-62147-EDUC).

para realizar el documental final. Incluimos asimismo entrevistas y grupos de discusión realizados a los docentes participantes y a otros docentes de las escuelas.

¿Qué muestran estos datos al respecto de la diversidad lingüística? En primer lugar, las filmaciones dejan ver un contraste entre el paisaje lingüístico escolar y el paisaje lingüístico de barrio. En el barrio, dicho paisaje *habla* en más lenguas, y lo hace de manera más horizontal. En la institución, se establece, en cambio, cierta jerarquía entre los textos institucionales (en los cuales *habla* la escuela), y otros, que aparecen filmados en los márgenes. Si tomamos la idea de Mondada (2001) de “la ciudad como texto”, y pensamos la “la escuela como texto”, podríamos describir el paisaje escolar como un texto en que se ve una diferencia clara entre el cuerpo principal y las anotaciones al margen. En estas anotaciones al margen aparecen otras lenguas, en forma de pegatinas en las paredes, notas en los baños, comentarios marginales a una nota en la pizarra, etc. El cuerpo principal habla de un texto en el cual la lengua catalana, minoritaria fuera de la institución escolar, es dominante, hecho que permite que se reconozca en el la voz de la institución.

Fuera de la escuela, las lenguas entran en otras dinámicas. Así, las filmaciones permiten vislumbrar fronteras claramente permeables, por ejemplo, entre la escuela y el entorno, espacios que tienen ambos sus propias reglas de juego lingüístico. En este sentido es interesante analizar el fragmento 1, en el cual un grupo de chicas que están filmando hablan detrás de la cámara.

Fragmento 1: La seño y el español

[fuera de la escuela]

1. Yelitza: mira la seño (.) cómo se desenvuelve hablando en español\
2. Andrea: ya (.) QUÉ rara (.) eh/ (.) la seño hablando en español\

En este fragmento se observa el asombro de las chicas frente al hecho de que su profesora de catalán -lengua oficial de la escuela- hable en español en el barrio. Las chicas no sólo muestran sorpresa, sino que se asombran incluso de que pueda hacerlo.

En las aulas, a diferencia del barrio, el uso de la lengua catalana parece institucionalizar las actividades, las prácticas discursivas e incluso a los hablantes. El uso del español aparece minoritario en voces de los profesores, quienes sí lo emplean cuando quieren señalar a sus interlocutores que una actividad discursiva concreta es menos institucional que otra. Se recupera así la lógica del barrio.

Fragmento 2: En clase de inglés

1. profesora: *jofre i David aquí* (señalando el frente).
2. alumnos: *bra:vo*
[[jofre y david pasan al frente]]
3. profesora: *you have the paper right*||
4. jofre: *si*||
5. profesora: (a la clase) *a ver si xxx_*
6. alumno: *señó*
7. profesora: (hace señal de un momento con la mano) | *ara_ara anem a escoltar* | *a veure nois* | *xx us podeu preguntar* | *primera pregun_ jofre* | *primera pregunta* | [mira los papeles que tiene sobre el escritorio] <3.4> *pregunta-li si sap tocar un instrument musical* |
8. jofre: [se gira hacia su compañero y ríe. Luego se vuelve a girar hacia la profesora][*rie*].
9. profesora: *vamos* | *no me dejes mal ahora* |
10. la clase: *venga jofre* |

En este fragmento, por ejemplo, la profesora de inglés selecciona a una pareja de estudiantes para que pasen al frente de la clase a representar un diálogo. Los chicos pasan al frente y en inglés les pregunta por el papel en donde han apuntado lo que dirán en la representación. El aspecto a destacar aquí acontece en el turno 9, cuando la profesora, en catalán, comienza una secuencia en la cual indica a toda la clase que se ha de escuchar lo que dirán los compañeros y después en esta lengua da la consigna a la pareja de estudiantes. Jofre, sin embargo, ríe, y mira a la profesora indicándole que tiene vergüenza. En ese momento, la profesora cambia de lengua y en español anima a Jofre a realizar la tarea y le pide que no la haga quedar mal (quizá, delante de la cámara que filma). La clase, a continuación, anima a Jofre en español.

En definitiva, los datos muestran procedimientos de construcción interactiva de una diferencia entre lo institucional y lo no institucional, entre la comunicación grupal y personal, etc. En estos procedimientos las elecciones de lenguas y las alternancias entre ellas son relevantes porque sirven a los participantes como guías contextualizadas, para poder evaluar y dar sentido a lo que está haciendo y diciendo, pero también para mostrar quienes son allí en ese momento y qué identidad quieren hacer valer en tal ocasión (Unamuno, 2008).

Los datos también aportan otros elementos interesantes para describir la diversidad lingüística. Por un lado, ponen en relieve la existencia de un discurso *rebelde* en el cual el español (en diversas variedades) aparece como la voz de resistencia a la escuela; por otro lado evidencian la presencia de un discurso que discute la distribución de lenguas según el origen social de los interlocutores. Así, por ejemplo, al saberse filmados, los estudiantes ponen en cuestión la lógica de normas implícitas por las cuales a los inmigrantes se les habla español (en lugar de catalán) o por las cuales se juzga el español de América como menos normativo que el español peninsular (Corona y Unamuno, 2008).

4. Hacia una nueva descripción de la diversidad lingüística

En el proyecto DECOMASAI se recogieron una gran cantidad de datos (Patiño & Unamuno, 2008). Si bien es muy difícil hacer un análisis de todos ellos, una visión panorámica de los mismos parece invitarnos a describir la diversidad lingüística en el eje de la transformación de las dinámicas sociolingüísticas tradicionales de Cataluña en general y de Barcelona en particular. No se trata, como hemos dicho, de de “sumar” más lenguas, sino de ver transformadas los usos públicos y privados de estas lenguas. Esto nos lleva, incluso, a repensar las nociones de lengua y de identidad -y las relaciones entre ellas-, y a considerar la diversidad lingüística como indicio contextualizador que permite a los actores comprender, dar sentido y actuar el mundo. Los datos también nos retan a cuestionar la correlación biunívoca entre origen geográfico de los hablantes y formas/usos verbales, porque nos llaman a incluir nuevos fenómenos – parte de la agenda la sociolingüística contemporánea-, como aquellos relativos al *crossing* -entrecruzamiento- (Rampton, 1995), al empleo de variedades que mezclan sistemas lingüísticos –variedades mixtas- por parte de grupos sociales emergentes en contextos urbanos, a la creación de variedades (Androutsopoulos, 2005), etc.

Referencias bibliográficas

Androutsopoulos, Jannis (2005): Research on Youth-Language/Jugendsprach-Forschung [Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill \(Ed.\): An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft.](#) Berlin/ New York: de Gruyter.

Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2006): Polycntricity and interactional regimes in 'global neighborhoods'. *Ethnography*, 6 (2), pp. 205-235.

Calvet, J-L (2002): La sociolinguistique et la ville - Hasard ou nécessité ? *Marges Linguistiques*, 3, pp. 46-52.

Corona, V. & V. Unamuno (2008): Reflexión, conciencia e ideologías lingüísticas en el discurso de los los jóvenes latinoamericanos, *Textos*, 49, pp. 48-56.

Dagenais, D., Moore, D., Lamarre, S., Sabatier, C. y Armand, F. (2008): Linguistic landscape and language awareness. En E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 253-269.

Dooly, M. y Unamuno, V. (2009): Multiple languages in one society: categorisations of language and social cohesion in policy and practice. *Journal of Education Policy* 24(3), pp. 217-236.

Gela (2010): Les llengües a Catalunya. Informe disponible a: <http://www.gela.cat/doku.php?id=llengues>

Junyent, M.C. [et al.] (2005): *Les llengües a Catalunya*. Barcelona: Octaedro.

Mondada, L. (2001) : [Polyphonies urbaines: direx pluriels dans et sur la ville](#), *Grenzgaenge*, N. 8, H. 15, pp. 5-22.

Nussbaum, Luci (2003): Dynamiques polyglossiques en Catalogne. In: Mondada, Lorenza/Pekarek, Simona (eds.) (2003): *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism*: Festschrift für G. Lüdi. Tübingen: Francke, pp. 15-27

Patiño & Unamuno (2010): Pràctiques plurilingües i recerca col·laborativa en l'ESO. Comunicació presentada durante las II Jornadas internacionales de la Asociación EDILIC. Publicación, en prensa.

Rampton, Ben (1995): *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*, Londres: Longman.

Rovira, Marta/Castellanos, Eva/Fernàndez Prat, Marta/Saurí, Enric (2004): *El català i la immigració: anàlisi de l'oferta de cursos de català als immigrants adults extracomunitaris*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

Unamuno, V. (2004): Escuela e inmigración: dilemas metodológicos, preguntas de investigación. *Estudios de sociolingüística*, 5(2), pp. 219-230.

Unamuno, V. (2008): Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguistics and Education*, 19, 1-19.

Unamuno, V. (2009): Dinàmiques sociolingüístiques i immigració: l'escola com a microcomunitat. A Junyent, M. C. (ed.) [et al.] (2009). *Llengua i acollida*. Barcelona: Horsori.

Anexo 1: Simbología de transcripción

> continuación del turno por el mismo participante

Secuencias tonales: descendente: \ ascendente: / mantenida -

Pausas: breve | media || larga <número de segundos > <0> ausencia de pausa

Alargamiento silábico, según duración · · · · ·

Encabalgamientos: =texto locutor A= =texto locutor B=

Interrupciones: texto_

Intensidad: piano {(P)texto} pianissimo {(PP)texto}; forte {(F)texto} fortissimo {(FF)texto}; To alto {(A) texto} bajo {(B) texto}

Tempo acelerado {(AC)texto} desacelerado {(DC)texto}

Comentarios [texto]

Fragmentos incomprensibles (según duració): XXX ; fragmentos dudosos {(?) texto};

En catalán: cursiva; en castellano: letra estándar; en inglés: negrita; formas bivalentes: subrayado.

[volver a índice](#)

Literatura e integración regional
Coordinación: Diana Moro y Graciela Salto

UNA IDEA DE AMÉRICA A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA LITERATURA

Diana Moro

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de La Pampa –Cátedra UNESCO, sub-sede La Pampa

morodiana@cpenet.com.ar

Resumen

La idea de América a través de la literatura se remonta al famoso texto de José Martí y ha configurado a lo largo del siglo veinte una construcción discursiva de gran espesor. También esa noción, en este subcontinente, ha estado atravesada por las circunstancias políticas y sociales de cada momento histórico. Este trabajo pretende realizar un apretado panorama que muestre el vínculo entre la literatura y la integración de América Latina. Tales vínculos se expresan de una manera u otra, según qué obras y propuestas estéticas aparezcan en la vidriera de la literatura hispanoamericana o latinoamericana; también a través de las pugnas por el canon y fundamentalmente por el trabajo de la crítica. Se sostiene que la construcción de una literatura fue posible debido a la existencia de una buena cantidad de obras de gran envergadura estética, articuladas con tradiciones diversas y de un conjunto de intelectuales que organizan su lectura al tiempo que se piensa en un proyecto para América Latina.

Las palabras independencia, unión, liberación, autonomía han estado incluidas en ciertos núcleos de ideas que pueden ubicarse, por lo menos, desde principios del siglo XIX en todo el territorio desde el Río Bravo hasta Tierra del Fuego. “Independencia” como término ha servido para nombrar los procesos de ruptura con la corona española, portuguesa o francesa, según el territorio haya sido colonizado por unos u otros. Esos procesos tuvieron una culminación en el siglo XIX con el establecimiento de gobiernos propios, integrados por criollos y autónomos de las cortes monárquicas europeas o del imperio napoleónico, como fue el caso de Haití. Uno u otro término, de entre los mencionados arriba, tuvo una relevancia particular, dependiendo del período histórico. La palabra “unión”, sin ir más lejos, podría usarse como metonimia para caracterizar el proyecto bolivariano de una gran y única entidad política que abarcara a todo el subcontinente y más tarde (hacia las últimas décadas del siglo XIX) los proyectos unionistas de algunos intelectuales centroamericanos, cuya expresión puede encontrarse en textos de Rubén Darío, por citar sólo un ejemplo de alguien de

reconocimiento continental, además de en su propia comarca. Ya para ese período la noción de independencia muda hacia otros sentidos porque no refiere a la necesidad de ruptura con España en el caso de las comunidades colonizadas por la corona española sino que el peligro se cierne desde Estados Unidos de Norte América, como lo anticipa tan bellamente José Martí, aún en contexto colonial para Cuba y lo reconoce luego Darío en *Cantos de vida y esperanza* y en otros textos menos difundidos. Así, la tan ansiada y soñada unidad latinoamericana se configura simbólicamente ante un otro poderoso. Esta cuestión de ninguna manera pretende decir una novedad, sino simplemente recordar de qué hablamos cuando decimos unidad o integración en América Latina.

A partir de la década de 1960, se consolida una ideología en el sentido bajtiniano¹, en que las ideas de unidad latinoamericana y autodeterminación de los pueblos frente a EEUU cobran una gran relevancia en la agenda de debate político- cultural. Sin dudas, la revolución cubana colaboró en gran medida para la edificación de una confianza y una expectativa en ese sentido.

Luego, en los años ochenta, la acción libertaria en El Salvador y la insurrección liderada por el Frente Sandinista de Liberación Nacional en Nicaragua, actualizan la oposición cruenta que la política norteamericana ejercía en relación con los países centroamericanos y, en ese marco, la palabra liberación cobra un sentido más actual y una urgencia: ruptura de la relación de subordinación, pero también una modificación profunda en la distribución de la riqueza y de los medios de producción. En este período, el Estado revolucionario cubano constituye, para esas luchas centroamericanas, un modelo tanto en lo político como en las modificaciones realizadas en la propiedad de los medios de producción y en la organización de los servicios para la población (salud, educación, etc.) en especial para Nicaragua.

Aquí me interesa señalar que de tal debate, la literatura tanto desde el punto de vista de sus creadores como de los críticos, teóricos y difusores, no estuvo ajena. Más bien la literatura significó un lugar privilegiado para construir una idea de América; las personas ligadas a la literatura fueron los artífices de una idea de América como un proyecto político, literario y cultural que, pretendidamente o no, moldeó el imaginario a la hora de pensar América como conjunto (sin desconocer las figuras señeras en el ánimo de pensar América: Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, nombrados como

¹ Se entiende esa noción como determinados conjuntos de signos ideológicos cuyo contenido o tema está valorado —“acentuado valorativamente”—. “Para Bajtín, en cada etapa del desarrollo de una sociedad existe un número limitado de temas que conforman el horizonte ideológico de un grupo y que se hayan acentuados valorativamente en pos de su reconocimiento social” (Aguilera: 165)

los padres o fundadores de tal corriente de pensamiento)². La acción a través de la literatura tuvo un auge muy importante durante la década de 1960 y los primeros años de la del setenta; luego, en los ochenta, quienes habían actuado se dedican a ordenar y a organizar por escrito ese edificio: se escribe un fuerte entramado crítico, se consolida el canon, se escriben historias de la literatura³. En esos textos, de manera explícita o implícita el vínculo entre la literatura y la integración de este sub continente tiene un espacio relevante; en la actualidad, es un tópico que no puede pensarse sin la figura de Ángel Rama. Él fue uno de los principales artífices de esa conjunción en un momento en el cual los lazos latinoamericanistas estaban en la agenda de cualquier debate, en cualquier campo de la sociedad y de la política. El período que va desde 1959 hasta 1973 o 1976 —límites temporales señalados por Claudia Gilman— fue testigo de grandes acontecimientos que permitieron pensar en la posibilidad de las transformaciones de la sociedad, la política y las relaciones de poder: la revolución cubana, la descolonización en África, los reclamos de los derechos de la población negra en Estados Unidos, las campañas por el retiro de las tropas norteamericanas de Vietnam, entre otros movimientos rebeldes de ambos lados del Atlántico. Ese fue el momento de la acción militante en el campo literario.

Durante ese período limitado entre los años sesenta y los primeros de 1970, “el equipo intelectual” (denominación del propio Rama) se dedicó a armar las bases de una difusión de la literatura de América Latina en el continente y en Europa; se dedicó a la tarea de ir en busca de un público y hasta de crearlo, según arriesga Gilman (86). Ella menciona un hecho respecto de la publicación de *Cien años de soledad* que podría sindicarse como un ejemplo paradigmático de operaciones de esa índole.⁴ Otras acciones fueron los congresos de escritores, el intento de asociación, las estadías de unos en las casas de los otros (en México, por ejemplo, Carlos Fuentes era el gran anfitrión de escritores de otros países del cono Sur⁵), el intercambio de libros, la edición de revistas culturales, la instauración de premios que, en gran medida, colaboraron con las sucesivas y abultadas ediciones de obras narrativas con

² Cfr. Ana Pizarro “Prefacio”. *La literatura latinoamericana como proceso*. Buenos Aires: CEAL, 1985.

³ El proyecto más significativo es quizás el que integraron Ana María Pizarro, Antonio Cándido, el propio Ángel Rama con la colaboración de Roberto Schwarz y Beatriz Sarlo, entre otros, con sede en la Universidad Simón Bolívar de Caracas, denominado: “Historia de la Literatura Latinoamericana”.

⁴ Gilman señala que Ángel Rama y Gabriel García Márquez se encontraron en México, en 1964; en esa oportunidad, acordaron realizar una campaña para dar a conocer la obra del colombiano en el Sur del continente. A partir de ese momento, se sucedieron diversas acciones: la edición de *La hojarasca*, los comentarios críticos en *Marcha* que resaltaban entre otros aspectos “la americanidad de García Márquez” (99). Luego Luis Harss dedicó al colombiano un capítulo de su libro *Los nuestros* de 1966. Durante ese corto período y antes de ser publicada, múltiples críticos y escritores leyeron capítulos sueltos de *Cien años...*; incluso diversas revistas como *Amaru*, *Mundo Nuevo*, *Marcha*, *Primera Plana* publicaron anticipos de la novela. La autora expresa que se puede “establecer la crónica de un éxito anunciado” y que ese detalle es la “señal evidente de la fortaleza del campo intelectual constituido entre 1959 y 1967” (98).

⁵ El mismo libro de Claudia Gilman analiza el espíritu asociativo de los escritores y refiere y comenta esas “historias de familia”; también el libro de José Donoso *Historia personal de boom* aporta al respecto.

la consecuente difusión y visibilidad dentro y fuera del continente de los autores, ya clásicos hoy en día, que aparecen en los listados del denominado *boom* de la nueva narrativa latinoamericana.⁶

El cierre del período en los años mencionados debido al inicio en cascada de las dictaduras militares en el cono Sur indica, sin duda, un quiebre de esa “estructura de sentimientos”, según el concepto de Raymond Williams, cuya característica principal era la esperanza en la construcción por mano propia de los destinos culturales, políticos, sociales, económicos de una América Latina y de un gozne estrecho entre literatura y política⁷. Sin embargo, el conjunto de ideas tendientes a configurar una literatura de América Latina se escribe de manera sistemática en la década del ochenta del siglo XX, es decir, el edificio crítico se articula en la década siguiente.

En el año 1982 Rama definía la tarea de los críticos como la de “construir una literatura” (Zanetti: 920).⁸ En *La novela en América Latina* el crítico uruguayo señalaba:

Ocurre que si el crítico no construye las obras, sí construye la literatura, entendida como un *corpus* orgánico en que se expresa una cultura, una nación, el pueblo de un continente, pues la misma América Latina sigue siendo un proyecto intelectual vanguardista que espera su realización concreta (Rama 1982:15).

Los textos críticos del uruguayo constituyen en sí mismos un modelo de integración porque, además, están contruidos desde una mirada interdisciplinaria: articulan enfoques provenientes tanto de la geografía, de la antropología, de la sociología y la economía, como desde la crítica cultural; entendida esta última perspectiva como una imbricación entre sistemas distintos de producción artística, aunque no deja de demostrar que su objeto de estudio es la literatura. Quién no recuerda la contundencia de su descripción geográfica y antropológica para clasificar las áreas culturales en *Transculturación narrativa*, por ejemplo.

Que la difusión de las novelas del denominado *boom* y la crítica que sistematiza su lectura configura una formación discursiva que se ha convertido en hegemónica y que ha establecido el canon de lo que se entiende y valora como literatura latinoamericana o hispanoamericana (la denominación constituye en sí misma un problema) ha sido ampliamente expresado, por ejemplo, por Idelber Avelar, quien considera al *boom* “una formación discursiva *autopoiética*, o sea, un fenómeno que teoriza su propia

⁶ Cfr. el artículo de Ángel Rama “El *boom* en perspectiva”.

⁷ Esa convicción puede comprobarse con las consecuencias nefastas de las dictaduras: la desaparición y la muerte de muchos escritores comprometidos y de muchos otros exiliados.

⁸ Susana Zanetti señala: “Se mantendrá fiel a un trabajo crítico empeñado en una perspectiva totalizadora capaz de articular sistemáticamente las diversas experiencias literarias latinoamericanas en función de los vínculos que ellas guardan con los múltiples estratos sociales configuradores de las culturas continentales; un trabajo crítico que aquí aún encierra el desafío de ‘construir’ una literatura” (920).

práctica”(194).⁹ De manera hipotética, podría asegurarse que de esa hegemonía es testigo el sesgo predominante en los programas de estudio de las cátedras o asignaturas de Literatura de América Latina en las universidades, por lo menos, del sub continente. De hecho, resultaría muy productivo analizar en profundidad tales cuestiones y confrontarlas con las agendas de investigación en los departamentos de español en las universidades extranjeras.

Más allá de las modificaciones que se han realizado al canon, que a lo largo de los últimos veinte años no ha quedado estanco, ni mucho menos, en algunas regiones de América y entre algunos intelectuales este núcleo ideológico fundado en las década del sesenta y consolidado en el sistema de la crítica en la década del ochenta del siglo pasado, en los primeros años del siglo XXI, sigue siendo una referencia de unidad. Para cierta crítica centroamericana, en particular nicaragüense, esa formación discursiva sigue siendo un espacio simbólico con el cual establecer vínculos y así considerarse integrante de un espacio mayor. El siguiente comentario pretende ser un ejemplo.

Desde las últimas décadas del siglo XX, en particular desde los años noventa, ha habido en esa subregión un auge de la novela histórica, tal es así que varios críticos¹⁰ se han ocupado de analizar las características de lo que han denominado “nueva novela histórica”. En esa línea de trabajo, Erick Aguirre en el año 2000 publica un artículo en *Decenio. Revista Centroamericana de Cultura*,¹¹ en el cual sostiene que Alejo Carpentier, Miguel Ángel Asturias, Juan Rulfo, Gabriel García Márquez, Julio Cortázar y Jorge Luis Borges (nótese que esos nombres no faltaban de ninguna de las listas de autores considerados pertenecientes al *boom*) “construyeron [...] los principales paradigmas del llamado realismo mágico en la narrativa hispanoamericana” (12); señala a García Márquez “el más emblemático” y, a su vez, dice, es quien asienta temas, sitios y personajes en la historia; menciona a *El general en su laberinto* (1989), la novela que más se aproxima al nuevo concepto de novela histórica. Así coloca al autor colombiano y a esa novela en vinculación con la lista extensa, por cierto, de novelas históricas producidas en Nicaragua, más o menos contemporáneamente y compara la novela sobre la vida de Bolívar con algunas producidas por nicaragüenses. Finalmente expresa:

Es indudable que el interés de estos autores por un tipo de novela que emprenda la búsqueda de la “segunda historia”, del “otro lenguaje”, corresponde al renovado y

⁹ El autor aclara que las autodescripciones fueron realizadas por los propios novelistas y por una o dos generaciones de críticos, quienes se formaron en el interior del *boom* y desde allí operaron.

¹⁰ Werner Mackenbach, Seymon Menton, Cristina Pons, Fernando Ainsa, Ramón Luis Acevedo, Magdalena Perkowska.

¹¹ La Revista *Decenio* se editaba en Managua, se publicó durante más de cuatro años, salieron por lo menos veinte números y su *staff* estaba compuesto por: Ariel Montoya, Nicasio Urbina, Erick Aguirre, entre otros.

persistente interés de los escritores hispanoamericanos de encontrar respuestas o nuevas definiciones de nuestra propia identidad en un mundo de transformación que ha cambiado bruscamente hacia una dimensión ya no bipolar, ni siquiera unipolar, sino multipolar. Una búsqueda que, en tanto se torna más y más introspectiva, nos descubre en una identidad que siempre ha sido tan diversa como compleja (15).

Como se ve en el plural “los escritores hispanoamericanos” buscan una “identidad” se sobreentiende un realidad única o un espacio mayor que contiene, aunque aclara que esa identidad es “diversa”, es decir, funciona la misma construcción que postulaba Rama en *Transculturación...*: “La unidad de América Latina ha sido y sigue siendo un proyecto del equipo intelectual propio [...] Por debajo de esa unidad, real en cuanto proyecto, real en cuanto a base de sustentación, se despliega una interior diversidad [...]” (57).

Más allá de los temas y modos estéticos por los que las narrativas discurren, puede vislumbrarse que existen diversos modos de asumir la integración, el vínculo o la interrelación entre sujetos, los diálogos culturales, las prácticas de lectura y de escritura.

Por ejemplo el grupo de escritores mexicanos nacidos en la década de 1960 que se conocen en el Colegio de México, durante el bachillerato, que participan de los mismos certámenes literarios, hacia el año 1996 escriben un manifiesto a cinco voces como complemento de la publicación de sus respectivas novelas.¹² Ellos son cinco y cada uno tiene algo que decir. El género del manifiesto se modifica: de una voz colectiva en la que un grupo se reconoce (tal la idea vanguardista de manifiesto) muda hacia un texto en que los cinco escritores se reservan un apartado. Uno de ellos, Miguel Ángel Palou caracteriza el momento cultural y derrocha paternidades: “Las editoriales grandes comienzan a titubear hace algunos años y prefieren venderle al público títulos apócrifamente “profundos”, apócrifamente literarios, dándoles así a los lectores cantidad inenarrable de “gatos por liebres” y desactivando de paso la avidez de exigencia que textos como *Rayuela*, *La vida breve* o *Cien años de soledad* redituaban” (4). También lo anti manifestario se expresa en la actitud diversa de la generación anterior al declararse, tal lo dice Ignacio Padilla: “No hay más propuesta que la falta de propuesta. Dejaremos a otros más piadosos elaborarla en su momento, que sin duda lo harán” (5).¹³ Recordemos que el manifiesto clásico siempre postulaba una propuesta. La actitud colectiva parece más bien una estrategia frente al mercado: las cinco novelas fueron publicadas con una etiqueta verde adherida en la portada de

¹² *La conspiración del idiota* de Ricardo Chávez Castañeda, *Si volviesen sus majestades* de Ignacio Padilla, *Memoria de los días* de Pedro Ángel Palou, *El temperamento melancólico* de Jorge Volpi y *Las rémoras* de Eloy Urroz.

¹³ Respecto de la falta de voluntad integradora en la literatura de América Latina, puede consultarse Jorge Fornet. (2005).

cada ejemplar en la que dice: “Esta novela hace ¡CRACK! con lo tradicional en la novelística actual” (Cornejo Vucovich: 18).

La fuerza de ese proyecto de integración en la diversidad como había conceptualizado Rama puede percibirse, en gran medida, por los afanes de distanciamiento. Si bien el Crack mexicano no postula la disidencia y reconoce deudas con la generación anterior, la actitud de no propuesta y la postura anti mercado en algún punto revela una polémica, tal vez signada por la época. Mientras que la generación de los sesenta-setenta conquistó el mercado, la generación actual debe defenderse y lidiar con la proliferación editorial, aspecto central del cuestionamiento expresado en el manifiesto Crack. Si bien, el vínculo inmediato entre los cinco escritores se cierra en lo mexicano, el hecho de reconocer paternidades entre autores de otras latitudes latinoamericanas, los expone implícitamente a considerar la dimensión continental.

Otro modo de integración podría considerarse el esfuerzo antológico que supuso el trabajo de los chilenos Alberto Fuget y Sergio Gómez, también de 1996: *McOndo*, el cual integra escritores nacidos entre 1959 y 1962 de distintos países del subcontinente.¹⁴ Como se ve, el propio título de la antología invita a la sátira del espacio mítico creado por García Márquez y que tantas veces se consideró metáfora de América: McDonald’s y MacIntosh como símbolos de lo urbano y tecnológico opuesto a lo atávico y rural. Desde ese tópico escriben el prólogo: “[...] el rechazo va por faltar al sagrado código del realismo mágico. El editor despacha la polémica arguyendo que esos textos ‘bien pudieron ser escritos en cualquier país del Primer Mundo’. Sin embargo, la propuesta estética de incorporación de los *massmedia*, como señala Ana María Amar Sánchez, el entrelazamiento de lo urbano y lo mediático que exponen los cuentos de la antología responde (aunque no se reconozca) a un “hilo conductor por donde puede seguirse una larga historia de representaciones que pasa por Arlt, Puig, la narrativa de la Onda y llega hasta Luis Zapata [...] Los textos de un Fuget o un Gómez recogen esta herencia y le dan una inflexión propia que les permite oponerse a otra tradición y a otra lectura del espacio latinoamericano” (157).

Para terminar, se impone mencionar el ensayo de Jorge Volpi, uno de los Crack, que en el año 2009 obtiene el II Premio Iberoamericano Debate Casa de América, organizado por la editorial madrileña Debate, aunque impreso en Argentina. El ensayo se titula *El insomnio de Bolívar. Cuatro consideraciones intempestivas sobre América Latina en el siglo XXI*. A pesar del título provocador y del más provocador aún tono de

¹⁴ Otro esfuerzo antológico que puede entenderse como una necesidad de integración es el volumen *Se Habla Español*, Alfaguara, 2000 realizado por Alberto Fuget y el boliviano, Edmundo Paz Soldán.

la prosa, sobre todo en el prólogo, titulado: “Confesión y confusión” que intercala entre otras frases provocadoras: “Para los mexicanos de mi generación, América Latina – término rimbombante, resbaladizo- era un hermoso fantasma, una herencia incómoda, una carga o una deuda imposible de calcular” (18), el autor expresa el convencimiento de que, en realidad lo que impera es un profundo desconocimiento y que la única manera es vivir directamente cada lugar: “[...] viajé por primera vez a Argentina, Chile, Colombia y Venezuela [...] Desde entonces no he dejado de hacerlo [...] convencido de que en aquellas tierras se cifra un misterio que me involucra y que por alguna razón me obsesione en descifrar” (26). Al revisar el índice se percibe un afán abarcador: un viaje por toda la geografía de América, tal como anticipa en el prólogo; además, un viaje circular en lo discursivo porque el libro empieza y termina con el mismo enunciado a manera de subtítulo: “El insomnio y el sueño”. Varios indicios que se despliegan en el texto constituyen un homenaje a Gabriel García Márquez. El título del ensayo *El insomnio de Bolívar* dialoga con *Cien años...* y con *El general en su laberinto*. La palabra insomnio evoca el conocido suceso macondiano y es además un tópico permanente en *El general...*; la circularidad constituye una referencia obligada a la estructura mítica de la novela del colombiano. Hay dos marcas más que remiten a la obra de García Márquez: la consideración del América como un misterio que hay que descifrar puede relacionarse con el acto de desciframiento de los manuscritos de Melquíades en *Cien años* y el texto completo que abre el ensayo: “La tos le desgarró los músculos, como si el pecho se le partiese en dos: son las cuatro de la madrugada y el Libertador –así lo llaman- no logra conciliar el sueño [...]” (29) evoca con claridad la figura de Bolívar construida por García Márquez en *El general en su laberinto*.

El planteo ideológico que subyace en cada mirada, en cada texto, puede ser motivo de debate y es saludable que así sea. Lo que resulta una verdad de Perogrullo es que la literatura de América Latina cualquiera sea la tradición en la que se articule o planteo estético que exprese, permite un diálogo con otras subregiones, otras culturas, otras prácticas de este continente. Así, si la selección de obras para su enseñanza se realiza con un criterio que permita la lectura de un conjunto de textos en un subsistema, el trabajo educativo constituye un poderoso acceso al conocimiento, una puerta de entrada a dimensiones sociales y culturales del “sí mismo” y del “otro”, porque la literatura permite justamente, una reflexión acerca de cuestiones humanas del presente y del pasado; de aquí y de allá.

Obras citadas

AGUILERA, Néstor (2006) "Ideología /Producto ideológico". Pampa Olga Arán (Dir. y coord.). *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtín*. Córdoba: Ferreira.

AGUIRRE, Erick. "El general en su laberinto y la nueva novela histórica nicaragüense. Héroes y esperpentos de la historia". *Decenio. Revista Centroamericana de Cultura* 18-19 (octubre-noviembre 2000): 12-15.

AÍNSA, Fernando (1996) "Nueva novela histórica y relativización del saber historiográfico". *Casa de las Américas* 202 (enero-marzo 1996): 9-18.

AVELAR, Idelber. "De Macondo al Huarochiri: El canon literario latinoamericano ante prácticas discursivas emergentes." *Dispositio* 18 (1993): 193-214.

CORNEJO VUCOVICH, Elsa. "El Crack y su entorno posmoderno". *Proemio*. (Separata) Año II, Num. 23. 2005: 14-22.

FORNET, Jorge (2005) *Nuevos paradigmas narrativa latinoamericana*. The University of Maryland. Working Series n°13.

FUGET, Alberto y Sergio Gómez. "Presentación del país McOndo". <http://www.marcosymarcos.com/macondo.htm>

GILMAN, Claudia (2003) *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

MACKENBACH, Werner. "La nueva novela histórica en Nicaragua y Centroamérica". *Istmo. Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos*, N°1, enero-junio 2001. <http://www.denison.edu/istmo/>

MENTON, Seymour (1993) *La nueva novela histórica de la América Latina, 1979-1992*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

PERKOWSKA, Magdalena (2008) *Historias híbridas. La nueva novela histórica latinoamericana (1985-2000) ante las teorías posmodernas de la historia*. Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana, Vervuert.

PIZARRO, Ana (1985) *La literatura latinoamericana como proceso*. Buenos Aires: CEAL.

PONS, María Cristina (1996) *Memorias del olvido. Del Paso, García Márquez, Saer y la novela histórica de fines del siglo XX*. México, D.F.: Siglo XXI.

RAMA, Ángel (1982) *La novela en América Latina. Panoramas 1920-1980*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

———*Transculturación narrativa en América Latina*. Montevideo: Fundación Ángel Rama, 1989.

VOLPI URROZ·PADILLA CHÁVEZ · PALOU "Manifiesto Crack". *Lateral. Revista de Cultura*. N. 70 octubre de 2000. <http://www.lateral-ed.es/tema/070manifiestocrack.htm>

VOLPI, Jorge (2009) *El insomnio de Bolívar. Cuatro consideraciones intempestivas sobre América Latina*. Buenos Aires: Debate.

ZANETTI, Susana "Ángel Rama y la construcción de una literatura". *Revista Iberoamericana*. LVIII (julio-diciembre 1992): 919-932.

[volver a índice](#)

LA LITERATURA COMO EXPERIENCIA CRÍTICA: APORTES DE JOSÉ EMILIO PACHECO

Rosario Pascual Battista

Universidad Nacional de La Pampa

rosariopascual15@yahoo.com.ar

Resumen

José Emilio Pacheco ha plasmado en su producción literaria y no literaria una serie de reflexiones acerca del lugar que ocupa (o que debería ocupar), en la actualidad, el discurso literario. Sus intervenciones críticas, realizadas en revistas culturales y conferencias, se complementan con una parte de su producción poética y sostienen un concepto de literatura que, si bien se ampara en la idea de “alta cultura”, defendida por autores como Alfonso Reyes, comienza a redefinirse a partir de los cambios que ha generado (y continúa generando) la “moderna” sociedad de consumo.

La propuesta de la ponencia es considerar, a partir de una selección de poemas, esos aportes de Pacheco en el contexto de cambios mencionado, que incluye un proceso acelerado de modernización y globalización, y analizar cómo, desde su perspectiva, el discurso literario debe precisar su lugar para continuar siendo un sostén cultural de relevancia.

*Sin embargo la llama no se extingue.
Sólo duerme,
prensada y seca flor en un libro,
que de repente
puede encenderse
viva.*

(“Al terminar la clase” en Irás y no volverás)

José Emilio Pacheco ha plasmado en su producción una serie de reflexiones acerca del lugar que ocupa (o que debería ocupar), en la actualidad, el discurso literario. Sus intervenciones críticas, realizadas en revistas culturales y conferencias, se complementan con una parte de su producción poética y sostienen un concepto de literatura que, si bien se ampara en la idea de “alta cultura”, defendida por autores

como Alfonso Reyes, comienza a redefinirse a partir de los cambios que ha generado (y continúa generando) la “moderna” sociedad de consumo.

La propuesta de esta ponencia es considerar, a partir de una selección de poemas, esos aportes de Pacheco en el contexto de cambios mencionado, que incluye un proceso acelerado de modernización y globalización, y analizar cómo, desde su perspectiva, el discurso literario debe precisar su lugar para continuar siendo un sostén cultural de relevancia.

Este trabajo se centrará en el libro *Irás y no volverás*, publicado por primera vez en 1973 y corresponde al cuarto libro de poemas de José Emilio Pacheco, luego de *Los elementos de la noche* (1963), *El reposo del fuego* (1966) y *No me preguntes cómo pasa el tiempo* (1969)¹. El poemario elegido para este trabajo está dividido en cinco secciones, cada una con su respectivo título, y, en este caso, nos ocuparemos de la sección quinta, denominada “Considerando en frío, imparcialmente”². A diferencia de las otras secciones, ésta profundiza en un tópico que ya aparece de manera explícita en *No me preguntes cómo pasa el tiempo* y que es la reflexión sobre el lugar que ocupa la literatura en una sociedad atravesada por el consumismo, la globalización de intereses económicos y desastres ecológicos³. En palabras de Néstor García Canclini, en pocos años los grandes, medianos y pequeños países pasaron a depender de un sistema transnacional en el que las fronteras culturales e ideológicas se desvanecieron. De esta manera cambiaron las formas de producción, la inserción en el mundo laboral pero, particularmente, se modificaron las preguntas sobre lo local, lo nacional y lo transnacional (2004: 16-17). De ahí que García Canclini prefiera el término *interculturalidad* al de *multiculturalidad* ya que el primero acepta la diversidad de culturas, subrayando sus diferencias. En cambio, el segundo remite a confrontación y entrelazamiento, por lo tanto, se establecen relaciones de negociación, conflicto y préstamo. Estas reflexiones son relevantes para analizar las poesías de Pacheco porque los cambios que menciona García Canclini, entre tantos otros científicos sociales, se comienzan a desarrollar en los setenta, la década en que Pacheco publica *Irás y no volverás*. De este modo, podemos decir que el contexto en donde ubica

¹ Críticos como Samuel Gordon (1990), Ana Chouciño Fernández (1994) y Jorge Fernández Granados (2003) señalan que a partir del libro *No me preguntes cómo pasa el tiempo* se inicia una nueva etapa en la poesía de José Emilio Pacheco que se prolongará en *Irás y no volverás* (1973), *Islas a la deriva* (1976) y *Desde entonces* (1980). Fernández Granados agrega que se puede considerar una tercera etapa a partir del libro *Los trabajos del mar* (1982) y que se prolonga hasta *Miro la tierra* (1986), *Ciudad de la memoria* (1989) y *El silencio de la luna* (1996).

² Este título hace referencia al título de un poema de César Vallejo. De esta manera, Pacheco nos introduce en la práctica de la intertextualidad, muy frecuente en la poética de Pacheco, presente ya en su primer poemario.

³ “Dichterliebe”, poema incluido en *No me preguntes cómo pasa el tiempo*, ya expresa la desazón de la “voz” poética frente al avance de la tecnología la cual ha provocado el desinterés por la literatura: “...la supervivencia amenazada de un arte/que pocos leen y al parecer/mucho detestan,/como una enfermedad de la conciencia, un rezago/de tiempos anteriores a los nuestros/cuando la ciencia cree disfrutar/del monopolio eterno de la magia” ([1980] 2004: 77).

García Canclini su análisis es similar al que piensa Pacheco al momento de escribir sus poemas.

Las poesías de la sección quinta tienen la particularidad de estar precedidos por dos epígrafes pertenecientes a poetas chinos, Tu Fu (712 d. C- 770 d.C) y Li Ho (791 a. C- 817 a. C), que nos introduce en la preocupación que aqueja a Pacheco en esta parte del libro. El primer epígrafe dice: “A nadie le interesa lo que nos pasa/ni aquello que escribimos. /Somos nuestro único público.” ([1980] 2004: 150). El uso de la primera persona del plural (“nosotros”) ya nos indica que la situación que enuncia la “voz” poética no es individual sino más bien que afecta a un grupo que, en este caso, se identifica con los poetas que no son leídos porque su trabajo ya no es valorado o reconocido, podemos pensar, como antes. Esta soledad que intensifica el fragmento es la que siente el poeta en el presente quien ya no tiene lectores, de esta manera, los mismos poetas se han transformado en el público. Si este primer epígrafe se centra en la figura del poeta (y, entendemos, en la angustia que le genera no tener lectores), el segundo enfatiza el triste destino que tiene su trabajo literario: “¿No ves un año y otro sobre los altamares/ a la literatura llorando por su suerte/en el viento de otoño?”(Ídem). El interlocutor de la “voz” poética parece ser otro poeta quien, a modo de confesión, manifiesta la tristeza de la literatura (tristeza que también es la del poeta) que año tras año se pregunta sobre cuál será su suerte.

El primer poema de la sección se denomina “Vidas de los poetas” y comienza con una sentencia determinante, “En la poesía no hay final feliz” (Ídem), que alude al destino trágico de los poetas (pobreza, alcoholismo, drogadicción, suicidio) que, sin embargo, no es peor que las miserias que atraviesa la vida literaria. En este sentido, Pacheco se manifiesta en contra de todas aquellos lectores/instituciones que hacen un uso trivial de la literatura, que no saben reconocer que el valor de un texto se presenta en el texto mismo y no en la figura del poeta. Esto conlleva, según Pacheco a que la vida privada del poeta signifique, erróneamente, más que su propia producción. Esta declaración se vincula con la desvalorización que hay en la vida moderna de la palabra; Pacheco considera que una de las consecuencias que ha provocado la vida acelerada y globalizada es la pérdida del sentido estético de las palabras. Interesa más la vida privada del poeta que su producción, la cual, a su vez, es reemplazada por una lectura más bien liviana y pasatista, regida por los intereses del mercado: “Mis poemas no conquistan un público. / Mis libros congestionan las bodegas. /Nada se puede contra el *Reader’s Digest*.” (“El autor declara el anonimato: 153). En relación con esta última reflexión, “Miseria de la poesía” manifiesta la omnipresencia del imperio del inglés en la sociedad, donde el lugar de la poesía (de la literatura, por supuesto) es

incierto, el poeta se define desde la incertidumbre y pretende, invocando a la poesía, buscar respuestas a sus reiteradas preguntas que encubren una búsqueda de nuevos principios estéticos que atraigan al público, cada vez más desinteresado en la expresión cultural: “Me pregunto qué puedo hacer contigo/ahora que han pasado tantos años,/cayeron los imperios,/ la creciente arrasó con los jardines,/se borraron las fotos/y en los sitios sagrados del amor/ se levantan comercios y oficinas/ (con nombres en inglés naturalmente).” (155) Este poema, en palabras de Luis Antonio de Villena, puede incluirse en los poemas antiyanquis de Pacheco ya que, como dice este crítico, desde *No me preguntes cómo pasa el tiempo*, poemario anterior a *Irás y no volverás*, el escritor mexicano comienza a orientar su trabajo hacia una poesía social y humanista que implica el desmantelamiento de las estructuras de un poder que esclaviza y somete al hombre (1986: 30).

“Al terminar la clase” corresponde a otro de los poemas de la sección quinta del libro *Irás y no volverás* que incluye una crítica a la manera en que se lee literatura en el presente. En realidad, podríamos decir, una crítica a la no lectura de literatura; la literatura duerme y envejece en las bibliotecas, donde nadie consulta nada y donde los “lectores” se forman, según los versos pachequianos, en comentarios u opiniones de cuarta o quinta mano. Esta manera de acercarse a la expresión literaria se aleja notablemente de la teorizada por Pacheco quien, según Mario J. Valdés San Martín, se ha ocupado de elaborar una *ars* poética a través de sus poesías y la cual ha madurado a medida que pasan las décadas (2006: 84). Si bien Pacheco no se define como crítico literario, sí practica la reflexión sobre la actividad del escritor en numerosos poemas, ya en *No me preguntes cómo pasa el tiempo* identificamos determinadas temáticas que irá profundizando en su posterior producción poética. Entendemos que ahondar en estas propuestas corresponde a una manera de “enfrentar” escrituras estereotipadas y, así, resguardar al arte de escribir y de leer literatura.

Entre sus preceptos estéticos identificamos, por ejemplo, su defensa del uso de un lenguaje polisémico, abierto, rico en metáforas. “Aceleración de la historia” expresa esta idea al decir: “Escribo unas palabras/y al minuto ya dicen otra cosa, significan una intención distinta...” ([1980] 2004:73). Esta idea vuelve a aparecer en *Irás y no volverás* en el texto “Manifiesto”, compuesto solamente por dos versos que se presentan como una síntesis de la idea que tiene Pacheco sobre el lenguaje literario: “Todos somos poetas de transición:/la poesía jamás se queda inmóvil” (152). En este caso, además, aparece otra de las propuestas de Pacheco cuando piensa en el trabajo literario: la relevancia de la figura del lector quien, junto al texto literario, genera una experiencia única, distinta, de comunicación humana. De ahí que Pacheco vincule la poesía con la

vida, con una forma de mirar e interpretar el mundo; la relación poesía-vida implica la idea polisémica que tiene Pacheco sobre el lenguaje ya que, como en la vida, en la poesía nunca está todo escrito o dicho: “Escribir es vivir en cierto modo. / Y sin embargo todo/en su pena infinita/nos conduce a intuir/ que la vida jamás estará escrita.” (“Garabato”: 154). Por otro lado, es claro también, a partir del poema “D H. Lawrence y los poetas muertos”, el peso que tiene para Pacheco la tradición literaria en la propia producción estética. Ya en el epígrafe (“They look on and help”) se expresa el compromiso que siente el escritor con su pasado literario el cual, bajo una mirada expectante, parece vigilar la escritura ajena: “Y cada vez que inicias un poema/convocas a los muertos. / Ellos te miran escribir, /te ayudan.” (151). Este respeto que tiene Pacheco hacia sus antepasados alude a una reivindicación de lo que para él pertenece a la alta cultura y que es justamente lo que en tiempos de globalización deja de ser respetado y valorado; incluso podemos observar que se abandona la idea de un escritor como un trabajador que moldea las palabras para crear belleza. Uno de los poemas de la sección quinta se llama “Oficio del poeta”, en el cual se reivindica la actividad del poeta como un trabajo que, lejos de la futilidad, implica dedicación y esfuerzo: “Ara en el mar. /Escribe sobre el agua.”⁴ Cabe destacar que esta defensa que plantea Pacheco de la labor del poeta se vincula de manera clara con quien para él es uno de sus maestros: Alfonso Reyes. En un ensayo denominado “Diálogo de América”, correspondiente a 1941, el intelectual mexicano rescata la relevancia de los poetas para fomentar la integración de nuestro continente y, esto, gracias a su sensibilidad para trabajar el lenguaje. Reyes, incluso, en otro ensayo denominado “Valor de la literatura hispanoamericana”, también de 1941, piensa la literatura como un discurso que sirve para profundizar en el conocimiento entre los hombres y los pueblos. Treinta años después, aproximadamente, Pacheco hace suya esta idea al considerar la literatura como una expresión intelectual que pretende dejar testimonio de una época particular: “A mí solo me importa el testimonio/del momento inasible, las palabras/que dicta en su fluir el tiempo en vuelo. /La poesía anhelada es como un diario/en donde no hay proyecto ni medida.” (“A quien pueda interesar”: 152). Sin embargo, a diferencia de Reyes, Pacheco piensa que su propia producción (como la del resto de los poetas) se desvanecerá en el tiempo, será materia de olvido y sólo revivirá en cada lector que decida, parafraseando el epígrafe que inicia este trabajo, encender la llama dormida o la seca flor que contiene un libro.

⁴ No sólo a través de la literatura ha defendido Pacheco esta idea. Al recibir el XVII Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana, el escritor mexicano, en una entrevista telefónica que le hace un periodista para un diario madrileño, dice no creer en la inspiración debido a que la literatura es una cuestión de “sentarse a trabajar” (2009).

El estudio de este conjunto de poemas, pertenecientes, como dijimos, a una de las secciones del libro *Irás y no volverás* nos han permitido advertir el lugar de relevancia que le otorga Pacheco a la expresión poética, incluso, en un momento histórico en lo que prima el valor de lo económico. Pacheco hace uso de la palabra para, justamente, revitalizarla. En este sentido, se advierte que su negación a participar activamente en partidos políticos se vincula con la postura que asume como intelectual y porque cree que la literatura es una estrategia política tan válida como otras. Él mantiene vigente el valor del texto literario y, en consecuencia, considera que esa vigencia se debe a la actualidad que le imprime el escritor a su trabajo (de ahí que él continuamente revise sus producciones), un trabajo que, aún en el silencio en que lo ha ubicado nuestra época, pide que se lo reconozca por su valor estético y expresivo.

Referencias bibliográficas

CHOUCIÑO FERNÁNDEZ, Ana (1994) "La poesía en México desde 1960". En: VV.AA. *La poesía nueva en el mundo hispánico: los últimos años*, España, Visor, pp. 207-215.

DE LA FUENTE, Manuel. "José Emilio Pacheco: «La poesía debe reivindicar la lucha contra la crueldad»". *ABC* 8 de mayo de 2009.

DE VILLENA, Luis Antonio (1986) *José Emilio Pacheco*. Júcar, España.

FERNÁNDEZ GRANADOS, Jorge. "José Emilio Pacheco, la negra fábula del tiempo". *Espéculo* 23 (2003).

GORDON, Samuel. "Los poetas ya no cantan ahora hablan (Aproximaciones a la poesía de José Emilio Pacheco)". En: *Revista Iberoamericana*, Vol. 56, nº 150, enero-marzo 1990.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (2007) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa, Buenos Aires.

PACHECO, José Emilio (2004) (1º edición 1980). *Tarde o Temprano*. Fondo de Cultura Económica, México.

REYES, Alfonso. "El diálogo de América" en *Los trabajos y los días, Obras Completas*. Tomo IX. México, Fondo de Cultura Económica, 1959: 230-233.

——— "Valor de la literatura hispanoamericana". En: *Última Tule, Obras Completas*.

VALDÉS SAN MARTÍN, Mario J.(2006) "Ars poética de José Emilio Pacheco". En: Popovic Karic, Pol y Chávez Pérez, Fidel (Coord.). *José Emilio Pacheco: perspectivas críticas*, México, Siglo Veintiuno.

[volver a índice](#)

LA LATINOAMERICANIDAD EN ENTREDICHO: DESAFÍOS PARA LA INTEGRACIÓN CULTURAL

Graciela Salto

CONICET – Universidad Nacional de La Pampa

gsalto@fchst.unlpam.edu.ar

Resumen

En un período en que la pregunta sobre qué significa ser latinoamericano está cambiando, la posibilidad de volver a pensar los lazos que alguna vez enhebraron las distintas regiones en un abigarrado tejido cultural funciona como disparador de esta exposición. Partiré de la certeza de que el declamado crepúsculo o fin de la latinoamericanidad amerita un esfuerzo cognoscitivo que haga explícitas, al menos, algunas de sus conjeturas y fundamentos y, en consecuencia, me centraré en algunos trazos de las muchas intervenciones que, en los últimos años, han puesto en escena la crisis del latinoamericanismo y han desafiado nuestras posibilidades de repensar la función de la literatura en la formación de comunidades culturales basadas en un imaginario compartido. En especial, abordaré las recientes intervenciones de Carlos Cortés, Jorge Volpi, Jorge Fornet y Gustavo Guerrero en torno de los límites del concepto “literatura latinoamericana”. Analizaré críticamente algunos de sus presupuestos y estrategias discursivas con el objetivo de demostrar la necesidad de reubicar la educación literaria y la formación de lectores críticos en una posición central en el proceso de alfabetización avanzada y, en consecuencia, en la formación de docentes que aspiren a una transformación de las condiciones socio-culturales de nuestra región.

Este simposio sobre *Literatura e integración regional* fue convocado con el objetivo de revisar y actualizar una discusión todavía vigente acerca de las posibilidades de configurar comunidades discursivas que puedan trascender los límites de las literaturas nacionales y que, sin llegar a cancelar su potencial significativo ni sus alcances metodológicos, permitan imaginar universos de pertenencia simbólica de mayor amplitud geopolítica y pregnancia semiótica. En un período en que la pregunta sobre qué significa ser latinoamericano está cambiando, “se desvanecen respuestas que antes convencían y surgen dudas sobre la utilidad de tomar compromisos continentales” (García Canclini, 2002: 18), la posibilidad de volver a pensar los lazos que alguna vez enhebraron las distintas regiones en un abigarrado tejido cultural nos reúne con la certeza del que declamado “crepúsculo” o “fin de la latinoamericanidad”

amerita un esfuerzo cognoscitivo que haga explícitas, al menos, algunas de sus conjeturas y fundamentos.

En la convocatoria, partimos de varias hipótesis interrelacionadas. En primer lugar, la idea de que en América Latina la literatura actuó como una de las matrices de organización de los imaginarios nacionales e, incluso, en un proceso sinuoso y con evidentes contradicciones, también de la formación y consolidación de muchos de los Estados-Nación que organizan políticamente el vasto territorio (Rama [1960] 2006; Jitrik). En segundo lugar, la presunción de que el diseño mucho más reciente de bloques de integración política y económica regional requiere la construcción de una red cultural y educativa para otorgar sustento y densidad significativa a las nuevas áreas continentales (Garretón; Narvaja de Arnoux; Recondo; Roncagliolo). Estas dos hipótesis descansan, a su vez, en la confianza sobre el potencial liberador de la literatura que, gracias a su competencia para la elaboración crítica del mundo de la experiencia y la articulación de universos simbólicos alternativos (Colomer; Sarlo), pudo hacer patentes las obturaciones étnicas de las prácticas de alfabetización coloniales y procesar, al mismo tiempo, sus disimetrías en nuevos modos de construcción de ciudadanía cultural.

Es así como, en este encuentro, se analizó, por ejemplo, la función de los célebres ensayos de José Martí en la formación de un “relato de la emancipación” o se recordó la contribución de Antonio Candido acerca de la “transfiguración” y del “subdesarrollo”, la de Ángel Rama sobre la “transculturación” o las de Irlemar Chiampi y Alejo Carpentier en torno de lo “real maravilloso”. En todos los casos, se trata de propuestas que ofrecieron un modo de intelección histórica de lo latinoamericano y acuñaron herramientas conceptuales y metodológicas de enorme valor heurístico para el abordaje crítico de una serie de problemas que trascienden la óptica meramente nacional y requieren perspectivas de mayor amplitud. Surgieron como respuestas a las pulsiones de la modernización y se afianzaron en el entrecruzamiento diacrónico de las variables históricas con algunas de las estrategias literarias de mayor innovación estética. Susana Zanetti destacó tempranamente la encrucijada religadora del modernismo finisecular y, en los últimos años, se ha insistido además en los vínculos literarios y artísticos de los distintos movimientos de vanguardias y en la ampliación y legitimación de una mirada continental durante la década del sesenta. Las expectativas de cambio que acompañaron los movimientos políticos de esa época junto a la inserción de la narrativa realista en un mercado editorial que comenzaba a mostrar las virtudes y defectos de la economía global, promovieron la organización de un archivo latinoamericanista que rearticuló lecturas del pasado en nuevas series significativas y

ponderó estrategias de representación que alcanzaron renovada capacidad explicativa en este período. La literatura ocupaba por entonces una posición relevante en el entramado educativo y político dada su particular competencia para tramar un sistema de referentes compartidos que la dotaba a su vez de sentido y legitimidad social. Entre estos, uno de los más conocidos fue aquél que postuló la “unidad en la diversidad” y que alcanzó el máximo de sus posibilidades epistémicas con el *boom*, la “transfiguración”, la “transculturación”, el “realismo mágico”, lo “real maravilloso” y otras tantas categorizaciones de tópicos y estrategias de escritura que, durante varios años, se consideraron epítomes de la latinoamericanidad.

Estas categorías han sido puestas en entredicho en las últimas décadas, en congruencia con las transformaciones espectaculares de los medios de producción y de recepción, el avance de las industrias de la información y la impronta del mercado como factor de regulación de las interacciones artísticas y editoriales. En esta exposición, me centraré en algunos trazos de las muchas intervenciones que han puesto en escena la crisis de este tipo de conceptualización y que desafían nuestras posibilidades de repensar la función de la literatura en la formación de comunidades culturales basadas en un imaginario compartido. Me referiré, someramente, a cuatro textos interconectados: el artículo precursor del costarricense Carlos Cortés, “La literatura latinoamericana (ya) no existe”, publicado en 1999 en los conocidos *Cuadernos Hispanoamericanos*; el ensayo del mexicano Jorge Volpi, que lleva el mismo título del de Cortés, aunque sin los paréntesis que encierran el adverbio temporal, y que apareció en *Revista de la Universidad de México* en 2005, y dos de las respuestas recibidas en los últimos años. Una, la del cubano Jorge Fornet: “¿Y finalmente existe una literatura latinoamericana?”, difundida en 2007 por *La Jiribilla*, una de las más conocidas revistas digitales cubanas. Otra, la del venezolano Gustavo Guerrero, publicada el año pasado en *Letras Libres* con el título “La desbandada o por qué ya no existe la literatura latinoamericana”. En los cuatro artículos se hace evidente que la existencia misma de una literatura que pueda considerarse *latinoamericana* y los fundamentos que hoy delimitarían sus alcances son un nudo problemático de tal importancia crítica como para merecer su discusión en revistas que responden, paradójicamente, a proyectos editoriales e institucionales encontrados y con notables disimetrías ideológicas.

El artículo de Cortés, uno de los puntos iniciales del debate, condensó el malestar crítico respecto del *boom* y circunscribió la existencia de lo latinoamericano a un mero

“efecto de lectura”¹ característico de la cultura occidental moderna. Así une en un mismo dispositivo el gesto ancestral de los europeos que categorizaron una *terra incognita* aun antes de encontrarla con los movimientos que, en las últimas décadas, también definieron lo latinoamericano desde una mirada externa y ajena, supranacional e incluso supracontinental, ya que los centros de irradiación editorial de esa literatura se asentaron, como es sabido, en París y Barcelona, además de en Buenos Aires. Este “efecto de lectura” habría logrado “crear”, en los años posteriores a la revolución cubana, “una” literatura en desmedro de “las literaturas latinoamericanas” y habría fijado un modo canónico de lectura e intelección de la latinoamericanidad que destaca la modernidad universalizante de ese paradigma. En síntesis, se trataría, según Cortés, de la última “recepción totalizadora” producida en la modernidad occidental ya que en la actualidad detecta un rechazo de la hiperbolización estética y su reemplazo por una tendencia al minimalismo y al realismo que anula toda posibilidad totalizadora o principio aglutinador. En consecuencia, la literatura latinoamericana ya no existiría, por falta de ese “efecto de lectura” que hace unas décadas habría logrado construir lo latinoamericano a partir de la confluencia de tres actos performativos: “una masiva penetración en el mercado, un impacto unánime en los medios y una sacralización académica instantánea” (61). Es decir, la existencia o inexistencia de esta literatura se circunscribiría, desde la perspectiva de Cortés, sólo a la recepción y ésta, a su vez, se limitaría a los avatares del mercado editorial y a ciertos mecanismos de consagración académica. Desde un punto de vista complementario y, por cierto, de mayor espectacularidad, Jorge Volpi ha dedicado notables esfuerzos a deconstruir también los presupuestos latinoamericanistas. A partir de la presentación del manifiesto Crack, Volpi no cesó en la acumulación de artículos y ensayos que, con cierta dosis de cinismo, proclaman el fin de la literatura latinoamericana, el fin de los escritores latinoamericanistas y el fin de sus proyecciones ya que se habría tratado sólo, según cree, de “una pequeña especie que logró mantenerse con vida en las fronteras más apartadas del ecosistema literario mundial durante el siglo XIX” (2005: 90), merced a una serie de factores que dejaron de protegerla en la segunda mitad del siglo veinte.² Con una imaginería científicista que resalta con ironía sus hipérboles,³ postula la existencia del “virus del realismo mágico” pero, a diferencia de Cortés, no lo considera un “efecto de lectura” sino una “estrategia

¹ Cfr. “...a partir de la revolución cubana y de los años sesenta, Latinoamérica se convirtió en un efecto de lectura de sus propias imágenes y encontró un espejo ideal para verse reflejada: la narrativa del *boom*, una especie de literatura super o supralatinoamericana como principio aglutinador de los americanos” (Cortés 59).

² Su postura ha sido tematizada en varias oportunidades. Entre las de mayor recepción crítica, puede considerarse el artículo que apareció en 2004 en la *Revista de crítica latinoamericana*, “El fin de la narrativa latinoamericana”, y el ensayo que ganó el premio Casa de América en 2009 y al que aludió Diana Moro en su presentación.

³ Cfr. “Comportándose como un virus, el realismo mágico latinoamericano logró introducirse y contagiar a miles de víctimas en todo el mundo...” (Volpi 2005: 91).

de supervivencia” de la “pequeña especie” de escritores que para sobrevivir en un “ecosistema terriblemente competitivo” mutan su ADN para conjugar lo mejor de dos tradiciones: “sin perder el vínculo con su pasado, se apropiaron de los recursos de los grandes escritores europeos y estadounidenses y los utilizaron de manera asombrosa en su provecho” (2005: 91). La presunción de una literatura “coherente y enérgica” (91), habría sido, entonces, no sólo un modo de leer lo latinoamericano sino más bien una estrategia de transculturación, acicateada por la necesidad de modernizar drásticamente una tradición ante las pulsiones de la literatura “mundial”.⁴ Como puede advertirse, su análisis no va más allá de una actualización metafórica de la clásica tesis de Rama. Ahora bien, lo cierto es que tanto en el artículo de Cortés como en el de Volpi se concluye, con paréntesis o sin paréntesis, la inexistencia de la literatura latinoamericana “ya”.

Jorge Fornet es uno de quienes están rebatiendo esta postura.⁵ Frente a la supuesta inexistencia de la literatura latinoamericana, el cubano sólo advierte “un proceso de balcanización contrastante con aquella voluntad integradora que en los años 60 se vivió con el *boom*, y mucho antes, incluso, con el modernismo y las vanguardias”. Este proceso implicaría un cambio de paradigmas temáticos y discursivos que, entre otros rasgos, habría incluido en los últimos años las lenguas y culturas de las diásporas y exilios, abierto el corpus a las literaturas escritas en otras lenguas, como el portugués o el créole, y conectado a un importante conjunto de escritores que reconocerían en la literatura latinoamericana un repertorio y una tradición cultural que excedería en mucho el mero *marketing* editorial. Para Fornet, la propuesta de Volpi es sólo la más publicitada, pero no la más descriptiva de la situación actual y enumera, en contraposición, un conjunto de ensayos, antologías y colecciones que producidas, aquí y allá, bajo el rótulo de literatura latinoamericana conllevan el reconocimiento de su pertenencia a este campo cultural: en su visión, un campo todavía vigente a pesar de los cambios temáticos y discursivos producidos en los últimos años.

Gustavo Guerrero intervino en la discusión el año pasado –en junio de 2009– y si bien coincidió con la existencia de un “cambio de paradigma y de época” (24), agregó otros ejes argumentativos al debate. Sin soslayar las ingentes modificaciones producidas en el mercado editorial, en las industrias culturales y en los intereses y gustos del público, trajo a colación además la falta *histórica* de políticas culturales que

⁴ La actualización del debate decimonónico entre una “literatura mundial” y las “literaturas nacionales” o “regionales” excede las posibilidades de análisis en esta exposición. No obstante, pueden consultarse algunas de las repuestas latinoamericanas a la tesis de Pascale Casanova en la polémica compilación de Ignacio Sánchez-Prado.

⁵ Uso el presente durativo en cuanto el artículo “¿Y finalmente existe una literatura latinoamericana?” es de apenas tres años atrás y el estudio que ganó el premio de ensayo Alejo Carpentier de tan sólo un año antes (Fornet 2006).

favorezcan el conocimiento y la integración cultural del continente. Subrayo *histórica*, porque como señala Guerrero (26), ni siquiera los avances tecnológicos de las últimas décadas han logrado subsanar una carencia que viene de la época de las independencias. La “irreprochable diversificación de la producción literaria y las maneras de leerla” (26) que, fruto de esos mismos avances tecnológicos, se constatan tanto en América Latina como en el mundo, harían más acuciante que nunca la generación de políticas culturales y, específicamente, políticas de lectura y de edición que procuren interconectar a los escritores y lectores de tan intrincado y disperso territorio material y simbólico. Sin embargo, la discusión parece centrarse, como vimos, en la vigencia u obsolescencia de las categorías conceptuales más que de las acciones políticas.

En este contexto, si la *literatura latinoamericana* existe o “ya” no existe o si su existencia está entre signos de interrogación parecería un debate un tanto fútil ya que simplifica, en una oposición dicotómica y esencialista, un proceso social de enorme complejidad. Seguramente la *literatura latinoamericana* ya no existe si bajo esa categoría sólo se incluyen ciertos rasgos y atributos del realismo mágico, tal como lo hace Volpi. Su vitalidad estaría intacta, en cambio, si se abriera su designación a la inmensa variedad de textos que se han producido en los últimos años y continúan produciéndose con otros parámetros temáticos, discursivos, retóricos e incluso editoriales, como reconocen Fornet o Guerrero. La persistencia y, en algunos casos, la virulencia de este debate demuestra, no obstante, la importancia de explorar los fundamentos y renovar los vectores de una categoría que, como todas, está histórica, social y políticamente datada y, por ello, es pasible de continua redefinición. Es evidente que sus implicaciones culturales, educativas y políticas exceden el campo literario e impactan sobre las propuestas de integración política y cultural avizoradas en los últimos años. Como han planteado varios politólogos, entre otros, Marcelo Cavarozzi:

... en la era de la globalización y la aceleración frenética de los tiempos [...] Lo regional-latinoamericano –y su reservorio de creencias, saberes y prácticas– puede llegar a ser un recurso de gran utilidad en la reconstrucción exitosa tanto de la persona como de la comunidad.

Sin embargo, esta apelación estratégica a la cultura regional aparece todavía como una asignatura pendiente. Urge, en consecuencia, la formación de una ciudadanía regional diferente que, sin diluir sus rasgos y modos de estar-en su comunidad, logre

trascenderlos para poder imaginar su adhesión a una comunidad de mayor extensión territorial y complejidad cultural en la cual tendrán un lugar destacado las narraciones, los relatos, las poéticas que puedan hacer imaginable esa integración. Las lenguas han alcanzado un notorio avance en la planificación y consolidación de estas incipientes comunidades discursivas. La literatura, en cambio, ha ocupado una posición distante a pesar de que, por su peculiar densidad intertextual e interdiscursiva y por su capacidad para generar referentes compartidos, aparecería como uno de los elementos insoslayables en la búsqueda alfabetización regional. Esperamos que este simposio aporte algunos elementos para seguir construyendo este tan mentado espacio cultural y educativo latinoamericano y, sobre todo, para que éste no sea sólo una utopía de mercado, tal como la entrevé Volpi o la denunciaron Waldo Ansaldi y Nelson Osorio, entre otros, sino que reubique a la educación literaria y a la formación de lectores críticos en una posición central en el proceso de alfabetización avanzada y, en consecuencia, en la formación de docentes que aspiren a una transformación de las condiciones socio-culturales de nuestra región.

Referencias bibliográficas

ANSALDI, Waldo. "La seducción de la cultura: mucho más que un mercado". *Encrucijadas* I, 4 (2001): 64-77.

BARRERA ENDERLE, Víctor (2002) "Entradas y salidas del fenómeno literario actual o la 'alfaguarización' de la literatura hispanoamericana". *Ensayos sobre literatura y cultura latinoamericanas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, pp. 91-111.

CASANOVA, Pascale (2001) *La República mundial de las Letras*. Barcelona: Anagrama.

CAVAROZZI, Marcelo. "Reconstruir el sentido de comunidad". *Todavía* 6 (2003). Internet.

COLOMER, Teresa. "La enseñanza de la literatura como construcción del sentido". *Lectura y vida* XXII, 1 (2001), pp. 6-23.

CORTÉS, Carlos. "La literatura latinoamericana (ya) no existe". *Cuadernos Hispanoamericanos* 592 (octubre 1999), pp. 59-65.

FORNET, Jorge. *Los nuevos paradigmas. Prólogo narrativo al siglo XXI* [2006]. La Habana: Letras Cubanas, 2007.

—— "¿Y finalmente existe una literatura latinoamericana?". *La Jiribilla* (9 de junio 2007) Internet.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (2002) *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires: Paidós.

GARRETÓN, Manuel Antonio (2003) *El espacio cultural latinoamericano. Bases para una política cultural de integración*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

GUERRERO, Gustavo. "La desbandada o por qué ya no existe la literatura latinoamericana". *Letras Libres* 126 (junio 2009): 24-28. Internet.

JITRIK, Noé. "La integración latinoamericana en su literatura" [1978]. *Universum* 18 (2003): 295-304.

KALIMAN, Ricardo. "Sobre la construcción del objeto en la crítica literaria latinoamericana". *Revista de crítica literaria latinoamericana* XIX, 37 (1993): 303-317.

—— (1994) *La palabra que produce regiones. El concepto de región desde la teoría literaria*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira. "El conocimiento del otro en el proceso de integración regional". <http://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/101901-elvira-narvaja-de-arnoux-el-conocimiento-del-otro-en-el-proceso-de-integracion-r.php>

OSORIO, Nelson. "Estudios latinoamericanos y nueva dependencia cultural (Apuntes para una discusión)". *Revista de crítica literaria latinoamericana* XXXIII, 66 (2007): 251-278.

RAMA, Ángel "La construcción de una literatura" (2006) (1ª edición 1960) *Literatura, cultura, sociedad en América Latina*. Montevideo: Trilce, 2006, pp.40-51.

RECONDO, Gregorio (comp.). *Mercosur: la dimensión cultural de la integración*. Buenos Aires: Ciccus, 1997.

RONCAGLILOLO, R. *Problemas de la integración cultural: América Latina*. Buenos Aires: Grupo Norma, 2003.

SÁNCHEZ-PRADO, Ignacio M. (ed.) (2006) *América Latina en la 'literatura mundial'*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

SARLO, Beatriz. "La reconstrucción del público lector. Favor de dejar las luces encendidas". *Clarín Cultura y Nación* (2002): 2-3.

VOLPI, Jorge. "El fin de la narrativa latinoamericana". *Revista de crítica literaria latinoamericana* XXX. 59 (2004): 33-42.

——— "La literatura latinoamericana ya no existe". *Revista de la Universidad de México* 31 (2006): 90-92.

——— (2009) *El insomnio de Bolívar. Cuatro consideraciones intempestivas sobre América Latina en el siglo XXI*. Buenos Aires: Debate.

ZANETTI, Susana. "Religación. Un modo de pensar la literatura latinoamericana". *El Dorado* I.1 (1994): 5-8.

[volver a índice](#)

PARA UNA (RE)LECTURA DE LAS CRÓNICAS DE INDIAS. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Martín Sozzi

Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de General Sarmiento

martin_sozzi@yahoo.com.ar

msozzi@ungs.edu.ar

Resumen

El propósito del trabajo es indagar en los modos de encarar la lectura de las crónicas de Indias a partir de la consideración de dos propuestas contemporáneas diferentes. Por una parte, abordaremos su estudio desde una perspectiva discursiva proveniente de una serie de estudios críticos originados en los años '80 por críticos como Rolena Adorno o Walter Mignolo, quienes realizan aportes vinculados con esta perspectiva y leen a las crónicas en relación con su contexto de producción y con los diálogos, debates y polémicas en las que se encuentran inmersas. Por otro lado, consideraremos las crónicas consideradas como parte del archivo americano, forma de abordaje que inaugura una línea dentro de la narrativa latinoamericana: la de las "ficciones del archivo" del siglo XX. En esta última posición, las crónicas –en tanto archivo- determinan las condiciones de enunciabilidad de parte de la narrativa latinoamericana contemporánea. Esta última posición, postulada por Roberto González Echevarría en *Mito y archivo*, considera a las crónicas a partir del concepto foucaultiano de archivo y permite pensarlas como textos fundadores de una tradición.

Nos alejaremos de posiciones que consideramos poco productivas: una que visualiza a las crónicas en tanto grupo de textos históricos que pueden ser leídos para encontrar en ellas el dato histórico, tal como lo ha hecho la historiografía positivista; otra, la de quienes las leen como si se tratara de textos literarios y buscan en las crónicas "procedimientos literarios". Presentaremos, entonces, posiciones que permiten pensar a este grupo de textos originarios en relación con buena parte del sistema literario latinoamericano: de modo sincrónico relacionadas con otras manifestaciones de su contexto de producción y de modo diacrónico en tanto archivo en donde abrevan manifestaciones escriturarias posteriores.

En este trabajo nos proponemos presentar algunas de las posibilidades para abordar desde nuestro presente esos textos originarios en la constitución de nuestra literatura que son las crónicas de Indias.

¿Cómo leer ese corpus heterogéneo compuesto por textos pertenecientes a diferentes formaciones textuales y a géneros discursivos variados, textos atravesados

en muchos casos por una retórica forense y que no fueron pensados y producidos como literatura?

Si recordamos algunas afirmaciones de Walter Mignolo¹ en su intento de sistematizar esas producciones originarias, podemos afirmar que lo que habitualmente denominamos crónicas de Indias es una familia textual, un grupo de textos con características muy diferentes, pero vinculados por un referente común (el descubrimiento y la conquista de Indias o Nuevo Mundo) y por un arco cronológico-ideológico. Ese arco cronológico se inicia con el *Diario* de Cristóbal Colón y finaliza con la *Historia del Nuevo Mundo* de Juan Bautista Muñoz publicada en 1793. La cronología mencionada coincide con una dimensión ideológica: la transformación de Indias o Nuevo Mundo –denominación que llega hasta finales del siglo XVIII- en América –nombre que comienza a adoptarse en el siglo XIX- no implica simplemente un cambio de denominación, sino una modificación conceptual vinculada con un cambio político-económico relacionado con un nuevo contexto histórico: el de las sucesivas independencias hispanoamericanas. Dentro de este marco propuesto por Mignolo, encontraremos, entonces, textos de una variedad notable: una familia textual con propósitos y diversas variedades textuales entre las que podemos encontrar diarios de viaje, cartas, relaciones, historias, crónicas...

A esta complejidad de las formas se suma, además, la diferente pertenencia de los autores que las producen, pertenencia que determina la definición identitaria de los sujetos e incide en la producción de las crónicas. Los textos que nos ocupan pueden haber sido escritos por historiadores soldados – conquistadores, historiadores humanistas – frailes, historiadores indios o historiadores mestizos. Esta clasificación² vinculada con la identidad del sujeto enunciador, no reviste simplemente un carácter anecdótico, sino que determina lugares de enunciación, posiciones desde las que producen los discursos que se verán plasmados en formas de argumentar, de sostener un relato, de persuadir o reclamar a la corona.

¿Cómo leer, entonces, -vuelvo sobre la pregunta- desde una cátedra de literatura esos textos que no fueron producidos ni pensados como literatura pero que, al menos desde la *Historia de la literatura hispanoamericana* de Pedro Henríquez Ureña, publicada por primera vez en inglés en 1945 y traducida al español en 1949, pueblan sucesivas historias?

¹ Walter Mignolo (1982): "Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista". En: Iñigo Madrigal, Luis (coord.) (1998). *Historia de la literatura hispanoamericana. Época colonial*. Madrid: Cátedra.

² Francisco Esteve Barba (1992): *Historiografía indiana*. Madrid: Gredos.

Comenzaremos por plantear cómo fueron leídos, cómo fueron percibidos desde mediados del siglo XIX.

En primer lugar, debemos considerar la lectura de las crónicas en tanto **documentos historiográficos**. Para lo que podríamos llamar la ciencia histórica tradicional, la crónica se recortó como un objeto historiográfico pleno. La crónica es vista desde esta perspectiva como una obra histórica más que se estudiaba y criticaba con los mismos parámetros aplicados a las obras contemporáneas y que se utilizaba con las exigencias y los criterios de un historiador moderno.

A partir de esta lectura surgen consideraciones relacionadas con aciertos y errores, con correspondencias y ausencias. Tomemos como ejemplo a William Prescott, quien en 1851, al referirse a los **Comentarios reales** del Inca Garcilaso afirmaba: “... *hay un fondo de verdad en sus relatos incoherentes*”; para agregar luego: “*A pesar de lo mucho que por estas razones debemos eliminar de sus crónicas, siempre hay en lo que dice un germen de verdad que no es fácil descubrir*”. Y culminar: “*encontraremos gran abundancia de datos legítimos*”. Prescott, desde una posición vinculada a la historiografía positivista decimonónica, centra su mirada en el dato, en el aspecto histórico del texto.

En segundo lugar, las crónicas han sido vistas como textos literarios y, desde esta perspectiva, nos encontramos con una mirada sensible al valor estético de esos textos y a la utilización de procedimientos que los tornarían literarios.

Tomemos como ejemplo el “Prólogo a la segunda edición” de la conocida **Historia de la literatura hispanoamericana** de Enrique Anderson Imbert, quien, con la finalidad de justificar la inclusión de los textos y autores que pueblan su obra, afirma:

“Nuestro objeto es la Literatura, o sea, esos escritos que se pueden adscribir en la categoría de la belleza. Claro está que, en los primeros capítulos, hemos tenido que admitir a muchos hombres de acción o de pensamiento que escribieron crónicas y tratados sin intenciones artísticas (sin embargo, aun en esos casos, la cuota literaria de sus escritos es lo que apreciamos)”³.

El crítico argentino apunta a la consideración del aspecto creativo en las crónicas de Indias, aun al considerar que no fueron producidas con un propósito literario.

Posiciones análogas pueden ser apreciadas en consideraciones más recientes que se han efectuado de los textos coloniales, como la lectura que de los **Naufragios** de

³ Enrique Anderson Imbert (1967): *Historia de la literatura hispanoamericana*, México, FCE. p.11

Álvar Núñez realiza David Lagmanovich⁴ (1978) quien centra su análisis en la calidad narrativa del texto. Para este crítico, el aspecto episódico de la obra de Cabeza de Vaca se revela en forma de cuentos interpolados en los que coexisten lo real maravilloso, lo extraño, lo fantástico y lo testimonial. Otorga, así, a los **Naufragios** un rasgo inaugural en el panorama de la literatura latinoamericana, a partir de la consideración de géneros en germen que tendrán su desarrollo en siglos venideros.

También Enrique Pupo Walker camina en esta línea, desde el mismo título de uno de sus trabajos más importantes: **La vocación literaria del pensamiento histórico en América. Desarrollo de la prosa de ficción: siglos XVI, XVII, XVIII y XIX**. Pupo-Walker indaga en los orígenes de la creación literaria en el seno de la historiografía de Indias. Sostiene que es indudable que las crónicas de Indias responden, primordialmente a una vocación histórica y a propósitos muy concretos, pero que, al mismo tiempo, amplios sectores de ese discurso fueron motivados por una voluntad de creación. Afirma que: *“Es indudable que la crónica de Indias responde, primordialmente, a una vocación histórica y a propósitos muy concretos; pero no podríamos negar, al mismo tiempo, que ambos sectores de ese discurso fueron motivados por una pertinaz voluntad de creación”*⁵.

¿Historia o literatura, entonces? Creemos que esta controversia es falsa. No consideraremos a las crónicas ni como documento historiográfico ni como documento literario. Sí indagaremos en ellas en tanto relato, como relato histórico que se propone como forma de conocimiento y como producción ideológica. No se trata de analizar a las crónicas como textos literarios, sino lo que queda allí a partir de su creación para trazar una historia de la escritura histórica, de los procedimientos, de las estrategias compositivas, de las formas forjadas por los modelos historiográficos medieval y renacentista.

Eso es lo que pretendemos enfocar: el trabajo con el procedimiento, con la forma de narrar. Por qué determinados producciones aparecen configuradas como históricas⁶.

Para llevar a cabo esta indagación, recurriremos a la forma en que, a partir de los años '80 se reconsideró el estudio de los textos coloniales a la luz de lo propuesto por algunos especialistas en el área.

⁴ David Lagmanovich, “Los *Naufragios* de Álvar Núñez como construcción narrativa”, *Kentucky Romance Quarterly*, 1978, pp. 27-37

⁵ Enrique Pupo-Walker (1982): *La vocación literaria del pensamiento histórico en América. Desarrollo de la prosa de ficción: siglos XVI, XVII, XVIII y XIX*. Madrid, Editorial Gredos. p.12

⁶ Tomo buena parte de estas ideas del seminario de doctorado “*De las crónicas medievales a las crónicas de Indias: tradiciones discursivas en la escritura de la historia*”, dictado por el Dr. Leonardo Funes en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA durante los meses de octubre y diciembre de 2008.

En principio debemos explicitar cuál es la línea teórica en la que nos inscribimos, una línea que ha resultado renovadora en relación con las crónicas de Indias.

Un trabajo que resultó pionero en cuanto a esta renovación corresponde a Rolena Adorno. La crítica norteamericana publica en 1988 un artículo que señala una nueva línea de abordaje y una nueva consideración de los textos coloniales vinculada a aspectos discursivos: “Nuevas perspectivas en los estudios literarios coloniales hispanoamericanos”⁷. En ese texto, afirma: *“estamos concibiendo la cultura literaria colonial no como una serie de momentos culturales, sino como una red de negociaciones que tienen efecto en una sociedad viviente. La noción de ‘literatura’ se reemplaza por la de ‘discurso’, en parte porque el concepto de literatura se limita a ciertas prácticas de escritura, europeas o eurocéntricas, mientras que el discurso abre el terreno del dominio de la palabra y de muchas voces no escuchadas”*. (Adorno1988:16) Adorno señala aquí un pasaje clave desde la noción de literatura – recordemos a Anderson Imbert- hacia la noción de discurso: *“Estamos en el umbral de la emergencia de un paradigma nuevo –afirma Adorno-: del modelo de la historia literaria como el estudio de la transformación de las ideas estéticas en el tiempo, al modelo del discurso en el ambiente colonial en tanto estudio de prácticas culturales sincrónicas, dialógicas, relacionales e interactivas”*.

Walter Mignolo, en un artículo de 1992, amplía aún más el campo de estudio al hablar de una “semiosis colonial”, noción que vendría a reemplazar a la de “discurso colonial”, y que permite dar cuenta de una amplia gama de interacciones semióticas que sobrepasan el dominio de la letra y la literatura, aun cuando por literatura entendamos todo lo alfabéticamente escrito.

Hacer foco en el discurso implica, en primer lugar, considerarlo como la actividad de sujetos inscriptos en contextos determinados⁸. En el caso de la obra del Inca Garcilaso de la Vega –obra que consideraremos ahora como ejemplo- esos contextos son fundamentalmente dos. Por un lado, el contexto de enunciación que remite a los debates de tipo ideológico en los que la obra del Inca aparece inserta. Ese combate por la historia se libra -en una de sus vertientes- en franca oposición a los cronistas toledanos, con los que sostiene un aciago debate. En tanto cronista postoledano, el Inca Garcilaso cuestiona la justificación de la conquista basada en la tiranía y la barbarie de los incas. Esto significa que en él aparece una idea de la Historia vinculada a un programa de acción política. Y esta discusión no la emprende únicamente en

⁷ Rolena Adorno. “Nuevas perspectivas en los estudios literarios coloniales hispanoamericanos”. En: *Revista de crítica literaria hispanoamericana*. Año XIV, N° 28, Lima, 2do semestre de 1988, pp.11-27.

⁸ Maingueneau, Dominique (1999): *Términos claves de análisis del discurso*. Buenos Aires, Nueva Visión.

donde podría resultar más evidente: en los **Comentarios reales**, sino que en la **Florida del Inca** ya se esbozan rastros de esta defensa del indígena en franca oposición a la condena de los cronistas toledanos. Nuestra hipótesis en este sentido es que el Inca establece una disputa con la tradición toledana pero no de modo directo, sino a partir de estrategias confrontativas tácitas, implícitas o laterales.

Por otro lado, existe otro combate mucho menos visible que tiene que ver con el que libra en el plano de la escritura de la historia. Es decir, con los procesos de construcción y mediación del relato. Porque de eso se trata, de abordar –en este caso– la obra del Inca en tanto discurso propio de la historia, en tanto discurso histórico atravesado por los modelos historiográficos de su época.

Estos modelos historiográficos apuntan a la consideración de las estrategias de organización textual de la historia. Esta tarea pertenece al ámbito de las letras y sus objetivos están vinculados a lo literario, aunque se trabaje con un material al que, inicialmente, se lo podría considerar como perteneciente a otra disciplina. Este cruce historia-ficción podría ser analizado como una operación anacrónica, mediante la cual se traslada al ámbito colonial el fenómeno contemporáneo de disolución entre diferentes tipos de discurso: el literario y el no literario (histórico en este caso). Pero esta puesta en relación constituye una restitución del horizonte histórico propio de aquel sistema cultural, puesto que en esa época la historia era todavía una rama de las letras. Desde esta perspectiva y dentro del fenómeno general de la escritura de la historia, el acento está puesto en la escritura en tanto proceso formal de configuración. Citemos al propio Inca para ejemplificar lo dicho. Cuando se refiere a las relaciones de Juan Coles y Alonso de Carmona, relaciones de las que se valió para la escritura de **La Florida...**, afirma:

“Verdad es que en su proceder no llevan suscesión de tiempo, si no es al principio, ni orden de los hechos que cuentan, porque van anteponiendo unos y posponiendo otros, ni nombran provincias, sino muy pocas y salteadas. Solamente van diziendo las cosas mayores que vieron, como se ivan acordando dellas”⁹.

En el Renacimiento –como ya dijimos– no existe una distinción clara entre historia y ficción. O para decirlo de otro modo: la historia se encuentra dentro del ámbito de las *belles lettres*. De allí la preocupación del Inca por la forma que adoptará su escritura. La Historia renacentista –sigo aquí a Roberto Gonzalez Echevarría¹⁰– requiere un estilo

⁹ Inca Garcilaso de la Vega ([1605] (1983)): *La Florida del Inca*, ed. de Sylvia Milton, Madrid, Historia 16, 1986, p.66.

¹⁰ González Echevarría, Roberto (1984): *“Humanismo, retórica y las crónicas de la conquista”*, en *Historia y ficción en la narrativa hispanoamericana*. Caracas: Monte Ávila.

noble. La verdad en el modelo historiográfico que maneja Garcilaso aspira a una organización retórica, a la consolidación de un orden.

Años antes, hacia 1550, un debate similar tiñe las páginas de la que quizás sea la historia más leída del Nuevo Mundo: la ***Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*** de Bernal Díaz del Castillo. Bernal mantiene allí una doble polémica. Por un lado, respecto de la verdad de los hechos, cuando cuestiona las ***Cartas de relación*** de Hernán Cortés. Frente a la construcción de la figura del conquistador único propuesta por Cortés, Bernal contrapone la realización de una empresa colectiva, llevada a cabo por un grupo en el que los capitanes y los soldados no desempeñaron un rol menor. Por otro lado, una fuerte polémica con un cronista español, Francisco López de Gómara, a quien cuestiona por el modelo historiográfico al cual adscribe, pleno de retórica, en contraposición al modelo contingente de la verdad que se vislumbra en su extenso texto. El relato de Bernal, entonces, alejado de una lectura inmanentista cobra otros sentidos y profundidades: al ser leído en relación con las cartas de Cortés y la ***Historia general de las Indias*** de López de Gómara, es posible encontrar algo que ya afirmamos como elemento común a las crónicas: el intento de persuadir, el reclamo ante la corona, el carácter del texto considerado como probanza de méritos, su polémica con el modo de narrar la historia vinculado al denominado modelo historiográfico renacentista.

Hasta aquí hemos considerado a las crónicas en su contexto de producción, la lectura de esos textos en diálogo con otros textos y con tradiciones retóricas en una relación de sincronía, las estrategias que despliegan para persuadir al poder.

Otra forma de abordarlas consiste en hacerlo en tanto parte constitutiva e inaugural del archivo americano. Roberto González Echevarría postula el predominio durante el siglo XX de una ficción a la que denomina “ficción de archivo”, esto es, un tipo de novela que dialoga con la historia, generalmente ubicada en el periodo colonial. En palabras del autor, se trata de novelas que constituyen verdaderos “depósitos de conocimientos e información”, que se establecen como una “compleja red intertextual que absorbe las crónicas de la conquista, otras ficciones, documentos y personajes históricos, canciones, poemas, informes científicos, figuras literarias, y mitos –una amalgama de textos que tienen significado cultural”¹¹. El crítico cubano retoma el concepto foucaultiano de “archivo” al que el filósofo francés define de la siguiente forma: “*Por este término no entiendo la suma de todos los textos que una cultura ha guardado en su poder como documentos de su propio pasado, o como testimonio de*

¹¹ Antonia Viu, “Una poética para el encuentro entre historia y ficción”. En: *Revista chilena de literatura*, abril 2007, N° 70, 167-178.

su identidad mantenida; no entiendo tampoco por él las instituciones que, en una sociedad determinada, permiten registrar y conservar los discursos cuya memoria se quiere guardar y cuya libre disposición se quiere mantener. Más bien, es por el contrario, lo que hace que tantas cosas dichas, por tantos hombres desde hace tantos milenios, no hayan surgido solamente según las leyes del pensamiento, o por el solo juego de las circunstancias,(...) en suma: que si hay cosas dichas (...) no se debe preguntar su razón inmediata a las cosas que se encuentran dichas o a los hombres que las han dicho, sino al sistema de la discursividad, a las posibilidades y a las imposibilidades enunciativas que éste dispone. El archivo es en primer lugar la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares”¹².

A partir de esta noción, entonces, en *Mito y archivo*¹³ Roberto González Echevarría pretende explicar los orígenes de la novela en nuestro continente. A diferencia de las respuestas brindadas por la filología que encolumna novelas con novelas y establece genealogías de textos literarios, es decir, que busca los orígenes literarios del género novela, González Echevarría propone como teoría de fondo que la novela latinoamericana encuentra sus orígenes en textos no literarios.

A partir de esta idea, es posible plantear la idea de un archivo de la literatura latinoamericana, donde las crónicas de Indias, desde el *Diario* de Colón en adelante – no nos ocuparemos aquí de las crónicas prehispánicas- constituyen textos fundantes, un punto de partida del archivo latinoamericano. Las modernas ficciones latinoamericanas vuelven sobre ese archivo inicial para rescribir esos textos iniciales. Es la operación que hacen Carpentier, Roa Bastos o Abel Posse al nutrirse del corpus colombino; Alfonso Reyes al retomar las crónicas sobre la conquista de México en *Visión de Anáhuac*; José Emilio Pacheco al poetizar aspectos de la historia de México, entre una multiplicidad de ejemplos.

Estas ficciones de archivo propias del siglo XX se retrotraen a los discursos del pasado colonial de Latinoamérica: esos textos pretéritos que tratan de nuestros orígenes, de nuestra historia, de nuestra identidad, en donde abrevan algunos de nuestros escritores más renombrados. Otra forma de considerar a nuestras crónicas.

Para finalizar, entonces, mencionaremos los dos movimientos que hemos venido señalando: una consideración de las crónicas desde una perspectiva discursiva que permite leerlas en su contexto de producción en relación con otros textos y retóricas del período. Otra consideración que permite abordar a nuestros textos coloniales en

¹² Foucault, Michel (1970). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1999. p.219

¹³ Roberto González Echevarría (1990). *Mito y archivo. Una teoría de la narrativa latinoamericana*. México: FCE, 2000.

relación con la idea de archivo. Algunas ideas para la lectura de esos textos que todavía nos fascinan y que están siendo permanentemente revalorizados.

[volver a índice](#)

LO TESTIMONIAL Y LA INTERROGACIÓN DE LA IDENTIDAD EN ESCRITORES RIOPLATENSES DE LOS AÑOS SESENTA

Noemí Ulla

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

noeulla@retina.ar

Resumen

La herencia literaria del denominado realismo moderno (Balzac y Stendhal en Erich Auerbach, *Mímesis*). Vínculos, diferencias y transformaciones en la narrativa breve rioplatense (uruguayo y argentino). La tendencia a la narrativa testimonial de escritores de los años sesenta del Uruguay (Sylvia Lago, Teresa Porzecanski, Mario Benedetti) y de Argentina (David Viñas, Germán Rozenmacher, Juan José Hernández). La interrogación por la identidad rioplatense. La figura del inmigrante en el escritor uruguayo Julio Ricci y en el escritor argentino Germán Rozenmacher. La cuestión del idioma. La escritora uruguayo María de Montserrat.

La inserción de la escritura coloquial de alrededor de los años treinta en los escritores de la década del sesenta y setenta: de Felisberto Hernández, Juan Carlos Onetti, Jorge Luis Borges ("Hombre de la esquina rosada"), Roberto Arlt (Noemí Ulla, *Identidad rioplatense hacia 1930, la escritura coloquial*) a Julio Cortázar, Silvina Ocampo, Julio Ricci (*La insurrección literaria*). Propuesta: posible selección de textos para su transmisión: hacia una integración regional de la enseñanza del cuento rioplatense (Uruguay y Argentina) como interacción cultural.

Es posible reconocer que hacia fines del siglo XIX los países de América Latina practicaron la lectura de una narrativa que en mayor medida estuvo dominada por el realismo moderno, herencia de la novela francesa de Balzac y de Stendhal¹ que fue considerada con entusiasmo y hasta en forma discipular por los nuevos escritores sudamericanos. Asimismo, las reglas del realismo y del costumbrismo, que postulaban la observación del medio geográfico con el ánimo de describirlo, la condición del contexto histórico, trajeron consigo la condición necesaria de descubrir la especificidad y la composición del medio social, que con el tiempo fue la propuesta que singularizó la novela indigenista o mestiza² en la mayoría de los países latinoamericanos. Nuestros escritores rioplatenses de Uruguay y Argentina, también lectores de esas novelas que abrirían las compuertas de la imaginación ciñéndolas al realismo y al costumbrismo, se sintieron conmovidos hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX

¹ Erich Auerbach, *Mímesis*, La representación de la realidad en la literatura occidental, México, Fondo de Cultura Económica, 1979, segunda reimpresión.

² Rafael Gutiérrez Girardot, *Insistencias*, Santa fe de Bogotá, Ariel, 1998, p. 252. Llama novela "mestiza" a la novela indigenista.

por la búsqueda de la forma que representaría encontrar y afirmar nuestra identidad, en los años en que se practicaba la tendencia al criollismo, opuesta a la tendencia modernista de apertura cosmopolita.

En los años sesenta, dentro de la marcada continuidad del propósito de aquellos textos narrativos, poéticos y dramáticos que se interrogaban por nuestra identidad, surgió uno de los acontecimientos más significativos de América Latina, que fue el triunfo de la Revolución cubana en 1959, hecho que conmovió la mirada política y cultural de nuestros países. Uno de los proyectos de la cultura socialista fue, en efecto, prestar atención a las particularidades lingüísticas de América Latina, sin dejar de tener en cuenta aquella consigna que partía de prestar oídos a los que hasta el momento no habían sido escuchados, es decir, a los “sin voz”, con los que se poblarían páginas literarias de los testimonios latinoamericanos a través de la denuncia social, el uso de la primera persona y la utilización de un lenguaje directo que los representara y distinguiera. Por lo que seguiríamos sosteniendo aquello de que el término ‘denuncia’ conserva con claridad en la memoria social rioplatense y latinoamericana, el clima de ideas que a escala mundial irrumpió durante esa década –recuerda Tulio Halperín Donghi³– : el ejemplo cubano invitaba a buscar una solución al complejo problema de la legitimidad del poder. Y de ese modo se sucedieron las inclinaciones de la crítica literaria, en el orden de la narrativa y la poesía, para valorar aspectos que el materialismo dialéctico y la sociología de la literatura habían estimado. Hasta tal punto, que muchos escritores que no se sentían representados por la denuncia social o el realismo del testimonio dentro de la ideología que aprobaba el nuevo socialismo y las nuevas tendencias literarias, tal vez sin proponérselo, escribieron relatos que si bien no podemos considerarlos lisa y llanamente de testimonio, dieron a su manera muestras de haber sido captados por la propensión a revelar desigualdades e injusticias sociales que sus colegas contemporáneos y comprometidos sustentaban. En algunos casos, el marco involuntariamente descuidado de la construcción testimonial, favoreció no poco la resolución literaria del relato, alejándolos de la mera o insatisfactoria limitación de la sola denuncia social.

Pero en general, la tendencia a escribir teniendo como punto de partida la pauta de dar un testimonio literario-social, fue compartida por la mayoría de los escritores jóvenes entonces de la década de los años sesenta rioplatenses. Una evidencia fue en

³ Tulio Halperín Donghi, “El papel legítimo que la violencia había adquirido se manifestaba, simétricamente al propuesto por los gerentes del aún embrionario Estado Militar. Fundaba el poder de la victoria de una muy anunciada insurrección de masas en esa victoria misma, y ello se debía en buena medida al clima de ideas que irrumpió a escala mundial durante esa década afiebrada: era, sin duda, el ejemplo cubano el que invitaba a buscar solución al complejo problema de la legitimidad y el origen del poder en el dicho de Ernesto Guevara que lo hacía residir en el cañón de un fusil”. *La larga agonía de la Argentina peronista*, Buenos Aires, Ariel, 1994, p. 55.

el Uruguay la narrativa de Mario Benedetti, quien no sólo a través de sus novelas, de sus cuentos, sino de su poesía y aún de su crítica literaria, ejerció indudable representatividad dentro de la literatura comprometida, como se la calificaba por la cercanía e insoslayable herencia filosófica de Jean Paul Sartre. En efecto, los tempranos relatos de *Montevideanos* (1959) revelan la actitud de detenerse en la descripción de la sociedad uruguaya con perspectiva crítica y singular humor. La mayoría de estos relatos tienen como protagonistas a empleados de oficinas, donde se delata la inercia del sistema social, hombres que presentan sus problemas de espera de aceptación de un presupuesto, en el famoso “El presupuesto”, de competencia, de sometimiento al jefe o aventuras (“Tan amigos”, “Almuerzo y dudas”), otros encarnan a familias donde se desnudan situaciones inesperadas de engaño o de traiciones (“La guerra y la paz”), en otro la empleada doméstica que cumple el sueño de una Cenicienta moderna al casarse con el hijo de la familia a quien sirve seduciéndolo en “Corazonada”⁴ con picardía, e invirtiendo el lugar del amo y el esclavo. En todos el autor manifiesta en la conducción del relato, tanto maestría como voluntad de denuncia social que no cesa en su sentido del humor ni en su gracia burlona.

Semejante preocupación social muestra Sylvia Lago, la recordada autora uruguaya de *Trajano* (1962), novela para jóvenes con que se inició en la vida literaria, incluida por el crítico Arturo Sergio Visca en “Los nuevos” de la *Antología del cuento uruguayo*, reconocida también por Ángel Rama. Escritora decidida a mostrar la injusticia social y los equívocos de orden ético con que juega la sociedad burguesa, en el cuento “Los peces rojos” denuncia los contratos miserables de los que un médico participa en el proyecto de liberación de los nacimientos en el Amazonas. Asimismo, es Sylvia Lago la responsable de una prolífica obra narrativa reunida en la antología personal *La adopción y otros relatos*.⁵ De Teresa Porzecanski mencionaremos en especial, dentro de su fecunda narrativa, uno de los cuentos relacionados con la terrible historia de los desaparecidos durante la última dictadura militar argentina, “También el mar” (*Ciudad impune*, 1986). Aunque escrito en los años ochenta en relación a hechos contemporáneos, la visión de la sociedad por una narradora que utiliza la primera persona, y el propósito de integrar la problemática rioplatense denunciando la realidad de nuestro país, la ubica en igual perspectiva socio-histórica que los escritores antes mencionados.

⁴ Noemí Ulla, “Mario Benedetti: picaresca y testimonio en ‘Corazonada’”, en *De las orillas del Plata*, Buenos Aires, Simurg, 2005, p. 153-161.

⁵ Sylvia Lago, “Tan solos en el verano”, novela, 1965, Premio Feria Nacional de Libros y Grabados. “La última razón”, novela, 1968. “Detrás del rojo”, cuentos. 1969. “Las flores conjuradas”, cuentos, 1972. “El corazón de la noche”, cuentos, 1987. “Días dorados, días en sombra”, recopilación de sus cuentos realizada por Ed. Planeta en 1996. “Saltos mortales”, novela, 2002. Ha publicado en libro y revistas numerosos estudios sobre literatura latinoamericana y uruguaya relacionados con sus investigaciones académicas.

Las malas costumbres (1964) de David Viñas⁶ es el único libro de narrativa breve escrito por este prolífico escritor, docente universitario y crítico argentino. Los cuentos que componen el libro antes citado se encuadran dentro de la época del primer peronismo, donde da cuenta, como reconocido escritor comprometido, de la delación y persecución sufrida por los opositores al régimen en los cuentos “Un solo cuerpo mudo”, “Venganza”, “Tanda de repuesto”, “El privilegiado”, “Entre delatores”, sin olvidar “El avión negro”, en referencia al mítico retorno de Juan Domingo Perón, que fue, durante los años posteriores al gobierno peronista, una alusión frecuente en el lenguaje cotidiano. Al mismo episodio se refiere la obra dramática estrenada en 1970 en nuestra ciudad, *El avión negro*, escrita por Germán Rozenmacher, Carlos Somigliana, Roberto Cossa, y Ricardo Talesnik. Entre otros objetivos, en la narrativa de David Viñas figura el proyecto, nacido de aquellos años sesenta del testimonio directo, de plantear la libertad sexual y el lenguaje del cuerpo, también practicados en la narrativa de sus contemporáneos Julio Cortázar, Manuel Puig y los uruguayos Julio Ricci⁷, Armonía Somers y Cristina Peri Rossi,⁸ como otra forma de afirmar nuestra identidad. Uno de los cuentos de *Las malas costumbres*, precisamente el que da nombre al libro “Las malas costumbres” refleja en particular, entre otros cuentos del autor, este detenimiento en señalar los prejuicios existentes en la sociedad respecto del cuerpo y las relaciones sexuales.

Tanto los encantos del cuerpo como sus ritos aparecen agudamente aludidos en los cuentos de otro escritor de estos años, el tucumano Juan José Hernández, que también descubre (*El inocente*, 1965, *La Favorita*, 1977) la composición social y la identidad de familias del denominado “interior” del país. Esa búsqueda aguda y permanente de la identidad en los escritores de los años sesenta permanece viva en Daniel Moyano, en Juan José Hernández, en Héctor Tizón. Respecto de esta realidad y este proyecto literario, se podrían recordar aquellas palabras de Daniel Moyano, prologando una antología de Juan José Hernández, que parecen desnudar la situación de los escritores del interior de los años sesenta: “en nuestras provincias teníamos dos horizontes visibles: por un lado, casi encima de nosotros, un folklorismo mentiroso que no compartíamos, apoyado más en el paisaje que en el hombre; por otro, una cultura ciudadana que venía de Buenos Aires, vía radial, a la que, sabíamos muy bien, no pertenecíamos.[...] La concentración de la riqueza y la cultura en Buenos Aires y la acumulación reiterativa de la pobreza y las enfermedades endémicas en el interior,

⁶ Noemí Ulla, “David Viñas en el cuento”, *De las orillas del Plata*, Buenos Aires, Simurg, 2005, p.137-151.

⁷ Noemí Ulla, “Tradición y transgresión en los cuentos de Julio Ricci”, *La insurrección literaria*. De lo coloquial en la narrativa rioplatense de 1960 y 1970, Buenos Aires, Torres Agüero Editor, 1996, *De las orillas del Plata*, Buenos Aires, Simurg, 2005 y *Variaciones rioplatenses*, Buenos Aires, Simurg, 2007.

⁸ Noemí Ulla, “Crítica en la trama de la ficción en Armonía Somers y Cristina Peri Rossi”, en *Variaciones rioplatenses*, Buenos Aires, Simurg, 2007, p.85-96.

obligaron a la gente a bajar hacia la reina del Plata en forma de aluvión zoológico.”⁹ La desmesura entre la ciudad capital y las provincias es el tema de la conmovedora novela *La ciudad de los sueños* (1971) de Juan José Hernández, un testimonio de la real situación que describe Daniel Moyano y una de las respuestas al descubrimiento de nuestra identidad.¹⁰

Y por cierto atinente a nuestra identidad, registramos la figura del inmigrante en algunos escritores de esa década, como Julio Ricci en el Uruguay y Germán Rozenmacher en nuestro país. Ambos preocupados por el aluvión inmigratorio y la situación de pobreza y de profunda melancolía de los marginales de origen judío que conviven con otros individuos en humildes conventillos, observan, descubren y poetizan dentro del realismo de tradición urbana, el estado de olvido en que se suceden sus días, que más de un vez se enlaza con invenciones de la literatura fantástica. En 1936, Uruguay restringió la inmigración al país con aquella denominada “ley de indeseables”, que registra Juan Antonio Oddone¹¹. Julio Ricci realiza la cultura del pueblo judío, lo mismo que la de otras regiones del centro de Europa y suele presentar a sus personajes con cierta ironía piadosa que no impide recursos humorísticos. La práctica de la libertad de cultos, fue siempre una característica de nuestro país vecino. En el cuento “Pivoski” del libro *Los maniáticos* (1970) el autor hace una presentación muy perspicaz de un personaje polaco anciano, habitante de la Ciudad Vieja de Montevideo y se detiene en describir el medio miserable en que vive, la falta de higiene y el cuerpo, que era motivo de erotismo y de placer en David Viñas o en Juan José Hernández, se muestra aquí en el mayor de los deterioros. Las alusiones y las presencias corporales de lo “bajo” abundan en la narrativa de Julio Ricci, que en cierto gesto cómplice con el lector, otorga a sus relatos una comicidad rabelaisiana poco frecuente.¹² Pero lo contrario de la miseria y la humildad aparece en “Las ideas parsimoniosas del señor F.Szomogy” (*Ocho modelos de felicidad*, 1980), allí los protagonistas exhiben una pretendida superioridad ante los latinoamericanos, que el autor no deja de registrar con sorna.

Una imagen tal vez más compasiva y sentimental, pero no menos humana del inmigrante judío encontramos en los cuentos de Germán Rozenmacher, donde se presenta de preferencia a hombres solitarios que viven en medio de extrema modestia,

⁹ Daniel Moyano, “Prólogo” a Juan José Hernández, *“La señorita Estrella” y otros cuentos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1982. Selec. por el autor.

¹⁰ Magda Beatriz Lahoz, *Deseo y censura en la narrativa de Juan José Hernández*, Valencia, Fundación Amado Alonso, 2009.

¹¹ Juan Antonio Oddone, “Inmigración y modernización”, en Carlos Real de Azúa, selec., *El Uruguay visto por los uruguayos* (antología), Montevideo-Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1968, t. 2, p.109.

¹² Giovanni Meo Zilio, “El neorealismo de Julio Ricci entre onirismo y gestualidad”, separata de la *Revista Iberoamericana*, 123-124, abril-septiembre, 1983.

nostalgia y abandono. La nota más significativa y acaso más apartada de los cuentos de Julio Ricci se muestra en la imaginación y la poesía con que Rozenmacher reúne el testimonio y el carácter artístico de sus inmigrantes, en “El gato dorado”, “Tristezas de una pieza de hotel” (*Cabecita negra*, 1962), y “Blues en la noche” (*Los ojos del tigre*, 1968). Pero uno y otro presentan con fidelidad y marcada gracia, la mimesis del lenguaje con sus imperfecciones en la pronunciación de la lengua española, como en una exhibición testimonial de las dificultades del aprendizaje de un nuevo idioma, característica que empobrece aún más la situación del inmigrante. Como Juan José Hernández, aunque con una mirada más social, Germán Rozenmacher registró la llegada del habitante del interior del país a la ciudad capital, en uno de los períodos más notorios de las olas migratorias del primer régimen peronista, registrando con la designación popular de “cabecita negra” el lado afectivo y también desdeñoso del término de aquella época.

A propósito del lenguaje, la sintaxis literaria y los registros coloquiales, debemos recordar que esta generación de escritores rioplatenses de los años sesenta, siempre en la interrogación por la identidad lingüística que en los años treinta había preocupado a Juan Carlos Onetti y a Felisberto Hernández en el Uruguay y a Jorge Luis Borges y a Roberto Arlt en nuestro país, recogieron sus planteos y la inquietud por sumarse al uso de lo que hemos llamado “la escritura coloquial”¹³. Y es preciso distinguir antes que nada, la diversa escritura coloquial de Felisberto Hernández, en su temprana narrativa de *Primeras invenciones* (1925) que no intenta reproducir la pronunciación del español rioplatense, ni registra italianismos ni lunfardismos, contrariamente a la primera nouvelle *El pozo* (1939) de su compatriota Juan Carlos Onetti, quien reacciona firmemente contra la tradición literaria heredada. En cuanto a “Hombre de la esquina rosada”, primer cuento de Jorge Luis Borges publicado en 1933¹⁴ presenta las características del habla popular criolla en boca de un narrador en primera persona (persona que fue frecuente en la narrativa de la década del sesenta) y que permite al autor recuperar la entonación oral con sus diversos matices. Se presentan diferencias en la representación del habla de *El juguete rabioso* (1926) de Roberto Arlt, donde los tramos coloquiales se dan exclusivamente en los diálogos, cuyos dialectismos, criollismos y lunfardismos, siempre encomillados, están sólo en boca de los interlocutores. Sin embargo, este texto es uno de los más erróneamente leídos como texto lunfardo o popular, llegándose a la exageración de afirmar su

¹³ Noemí Ulla, *Identidad rioplatense hacia 1930, la escritura coloquial* (Borges, Arlt, Hernández, Onetti), Buenos Aires, Torres Agüero, 1990.

¹⁴ Jorge Luis Borges, “Hombre de la esquina rosada”, publicado con el seudónimo de F. Bustos bajo el nombre de “Hombres de las orillas” en la Revista Multicolor de los sábados del diario *Crítica* el 16 de septiembre de 1933. e incluido luego en *Historia universal de la infamia*.

multiplicidad de lunfardismos como si éstos dominaran la totalidad del texto. Asimismo el estilo de esta novela, con fuertes huellas de la inmigración y de las “bellas letras”, resultado de las lecturas españolas y de traducciones al español, compuso una sintaxis que permitió un abanico de posibilidades expresivas para las generaciones posteriores. Es bien sabido que a partir de esta novela de Roberto Arlt se difundió, dentro de la crítica literaria del Río de la Plata, la existencia de un eje polémico y simplista, consistente en oponer Borges a Arlt.¹⁵

Fue Julio Cortázar, uno de los escritores de mayor predicamento en el ámbito rioplatense de los años sesenta, quien en *Bestiario* y *Final del juego*, continuó no resueltamente al principio, la práctica de registrar las modalidades rioplatenses según la propuesta de los escritores del treinta ya citados¹⁶ Uno de sus recursos literarios favoritos que merecen destacarse, por la recepción que obtuvo en los jóvenes escritores, fue la búsqueda de la entonación oral. Este recurso también consistió, como se sabe, en la simplificación de la sintaxis en busca de lo coloquial. Junto a Silvina Ocampo¹⁷, Julio Cortázar encontró en la parodia una modalidad narrativa que permitió a ambos escritores presentar el habla popular de niños como personajes atractivos y singulares en diversos cuentos: “El vestido de terciopelo”, “Las fotografías”, “La casa de los relojes” (*La Furia y otros cuentos*, 1959) de Silvina Ocampo, escritora de amplia repercusión en la actualidad, que permaneció casi desconocida en su tiempo y “Los venenos”, “Final del juego” (*Final del juego*, 1964) de Julio Cortázar, más afortunado que su contemporánea.¹⁸

Tal vez ausentes de esta voluntad de compromiso literario en el sentido de hacer percibir las diferencias sociales generadoras de conflictos, como Julio Cortázar antes de su giro hacia el socialismo de los años posteriores a los libros mencionados, se encuentran los escritores que, como más arriba se aludió, llegan a revelar esas diferencias sociales, aún sin el ánimo de ponerlas en evidencia. En el Uruguay María de Montserrat,¹⁹ autora de la memorable novela *El país secreto* (1977) que registra la historia de una familia en decadencia, al mismo tiempo que los cambios sociales y económicos ocurridos en su país, es también la responsable de un famoso cuento de antología, “El pajarito de los domingos” (*El sonido blanco*, 1979), donde realiza con su

¹⁵ Noemí Ulla, *Identidad rioplatense*. ob. cit., véase el estudio “El juguete rabioso”, p.65/106.

¹⁶ Julio Cortázar, *La vuelta al día en ochenta mundos*, México, 1967, p.100: “Nosotros, a diferencia del escritor europeo que escribe con armas afiladas colectivamente por siglos de tradición intelectual, estética y literaria, estamos forzados a crearnos una lengua que deje atrás a Don Ramiro y otras momias de vendaje hispánico, que vuelva a descubrir el español que dio a Quevedo o Cervantes y que nos dio Martín Fierro y Recuerdos de provincia, que sepa inventar, que sepa abrir la puerta para ir a jugar...”

¹⁷ Noemí Ulla, *Inventiones a dos voces, ficción y poesía en Silvina Ocampo*, Buenos Aires, Ediciones del Valle, 2000.

¹⁸ Noemí Ulla, *La insurrección literaria (De lo coloquial en la narrativa rioplatense de 1960 y 1970)*, Buenos Aires, Torres Agüero, 1996, p.29/49.

¹⁹ Noemí Ulla, “Prólogo” a María de Montserrat, *El país secreto*, Biblioteca Artigas, *Colección Clásicos uruguayos*, v. 174, Montevideo, 1999.

mejor estilo la crítica a una familia de posición acomodada y la prohibición hecha a la hija de frecuentar a una nena pobre, a la que llaman “la carbonerita”, en tanto que se reúnen a contemplar el pavoroso espectáculo, perversión de todos los domingos, de un caburé que devora a un misto. María de Montserrat muestra allí la mirada atenta hacia el mayor de los goces, la de los espectadores de la “virtuosa” familia. La autora no califica, no reflexiona ante esto, no forma parte de la crítica o la condena. Sólo presenta magistralmente la antítesis de un comportamiento social que la familia pretende digno.

Entre todos estos textos literarios que cuestionan o se interrogan sobre nuestra identidad dentro del género de la narrativa breve, sabemos que siguen pendientes, respuestas que tal vez no se den en forma taxativa en los márgenes y la amplitud del lenguaje de un arte creativo por excelencia. Sin embargo, tenemos la seguridad de que estos escritores, que de una u otra manera conocen y se preocupan por la problemática de la identidad, construyen a su medida, una literatura que cada vez más conforma y confirma la visión del ámbito rioplatense, en el contexto de América Latina.

[volver a índice](#)

Panel Lecturas y escrituras en lenguas extranjeras
Coordinación: Inés Kuguel

PRESENCIA DEL LECTOR EN TEXTOS CIENTÍFICOS EN INGLÉS

Lidia Aguirre de Quevedo

Universidad Nacional de Catamarca

lidia.aguirre@gmail.com

Resumen

Todo escritor necesita considerar quién será el receptor de su texto y, de este modo, tener en cuenta cuáles pueden ser los intereses y expectativas que el lector tiene. Si bien en el lenguaje científico se postula que el texto escrito debe ser objetivo e impersonal, el discurso académico muestra que el escritor desarrolla estrategias que le permiten conectarse con el lector usando convenciones propias del género discursivo elegido. En las clases de inglés con fines específicos (ESP: English for Specific Purposes) es común que el docente haga hincapié en los aspectos lógico-gramaticales y de exposición de la información en la lectura y la escritura de textos académicos. Sin embargo, no se puntualizan otros aspectos tales como la concientización dialógica del escritor que se dirige a sus lectores con preguntas, sugerencias o referencias a conocimientos compartidos. Dependiendo del género elegido, también aparecerán referencias directas al lector mediante el uso de pronombres en primera o segunda persona. En este trabajo, el objetivo es señalar instancias de la presencia del lector en textos en inglés de diferentes géneros que los alumnos de las carreras de agronomía y paisajismo deben leer en el curso de Inglés Técnico de sus respectivas carreras en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Catamarca. El reconocimiento de la interacción inserta en el discurso científico permitirá a los estudiantes agudizar su percepción de la voz del escritor que proyecta sus propias convicciones y su manejo del material como así también su percepción de la audiencia.

Introducción

En el ámbito académico, es todavía frecuente considerar que todo escrito científico debe exponer una prosa impersonal donde el escritor no muestre explícitamente cuál es su posición con respecto al tema tratado. A pesar de que los textos académicos han mostrado ser léxicamente densos, con una mayor carga de nominalizaciones que otros géneros, es evidente que el autor no puede sustraerse a las evaluaciones temáticas ni a las interacciones con su audiencia. Los científicos presentan la información con gran exactitud y ofrecen un panorama de la situación, pero, a la vez, negocian su posición, su trabajo respecto a un marco situacional más amplio. Su forma de presentar el material expone sus impresiones respecto a los avances postulados, negociando de

este modo su relación con el lector respecto a lo que considera importante, y planteándole alternativas. Desde la perspectiva del significado textual, Martin (2000) sostiene que los textos entretejen significados en un todo que posiciona a los interactuantes de diferentes maneras. Esto tiene que ver con la forma en que el escritor texturiza los significados ideacionales e interpersonales para lograr un conjunto coherente.

En todos los ámbitos, el escritor necesita considerar quién será el receptor de su texto y, de este modo, tener en cuenta cuáles pueden ser los intereses y expectativas que el lector tiene. En el área de las ciencias, si bien existe el propio hecho de poner en relieve los procedimientos realizados, el lenguaje eminentemente técnico, las nominalizaciones, la precisión en las mediciones y los acrónimos propios del área disciplinar que parecen brindar una cierta distancia con el receptor de su discurso, en realidad muestran que hay un destinatario especializado que entenderá el mensaje precisamente por estas referencias lingüísticas. El sistema de significados explícitos que vincula a los participantes en un texto los constituyen en los interactuantes que adoptan una personalidad (persona) y un efecto (tenor) propios de las normas de la comunidad.

Sosteniendo esta visión, Hyland (2005, 2010) postula que el escritor científico realiza selecciones del lenguaje para negociar posturas académicas y construir proximidad con el lector. Por otra parte, es importante considerar que la forma en que los escritores usan el lenguaje en determinado género depende también de las expectativas del contexto en el cual se produce dicho género. Los escritores también toman referencias de sus propias experiencias previas en el género para construir un nuevo texto (Paltridge en Johns, 2006:235)

Este estudio, que se enmarca en un contexto de Inglés con Fines Específicos (cuyas siglas en inglés son ESP: English for Specific Purposes) - donde se requiere que los estudiantes manejen textos en inglés del área disciplinar - intenta señalar instancias de la presencia del lector en textos en inglés del género "artículo de investigación" que los alumnos y profesionales de las carreras de agronomía y paisajismo deben leer en el curso de Inglés Técnico de sus respectivas carreras en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Catamarca.

Recursos de interacción con el lector

En las clases de inglés con fines específicos (ESP: English for Specific Purposes) es común que el docente haga hincapié en los aspectos lógico-gramaticales y de exposición de la información en la lectura y la escritura de textos académicos. Sin embargo, no es frecuente puntualizar otros aspectos tales como la concientización dialógica del escritor que se dirige a sus lectores con preguntas, sugerencias o referencias a conocimientos compartidos. Dependiendo de la publicación elegida, también pueden aparecer referencias directas al lector mediante el uso de pronombres en primera o segunda persona.

En los artículos de investigación, el autor escribe para una audiencia especializada que pertenece a su misma comunidad de práctica. Existe a nivel internacional, un acuerdo en todas las áreas científicas, con algunas variantes de forma, según el cual el artículo de investigación tiene una macro estructura ya establecida de introducción, materiales y métodos, resultados, discusión y conclusión. Dentro de cada disciplina, además, el lenguaje que se utiliza tiene la particularidad de presentar una gran exactitud, referencias a procedimientos importantes para la ciencia en cuestión, términos técnicos, mediciones precisas, e inferencias cautelosas a partir de los datos obtenidos. Estas características generalmente son contempladas en los cursos de Inglés Técnico en la universidad pero muchas veces se necesitaría lograr la concientización de los recursos usados por el escritor para ponerlas de manifiesto.

Hay selecciones lingüísticas y retóricas que manifiestan la modalidad como característica de la interpersonalidad y refuerzan la proximidad que el escritor necesita crear al adoptar posiciones, expresar sus puntos de vista y solicitar afinidad de pensamiento con sus lectores.

Estructura de las argumentaciones

Un aspecto a considerar es la forma en que el escritor apela al conocimiento disciplinar del lector al mencionar la literatura existente, relacionada a la temática que aborda su trabajo. Es la manera de otorgar credibilidad a su trabajo alineándose con aquellos investigadores reconocidos en el área de estudio propuesta.

Outdoor urban areas worldwide are known to support a rich diversity of insect life ([Frankie and Ehler 1978](#)). Some insects are undesirable and characterized as pests, such as aphids, snails, earwigs and borers; urban residents are most aware of these. Other urban insects are considered beneficial or aesthetically pleasing, such as ladybird beetles and butterflies; this category includes a rich variety of insects whose roles in gardens go largely unnoticed and are thus underappreciated ([Grissell 2001](#); [Tallamy 2009](#)). They

regularly visit flowers and pollinate them, an important ecological service. (Frankie G.W et al, 2009)

Russian thistle is a summer annual weed that has long plagued crop production in arid and semiarid regions of the western United States and Canada ([Dewey, 1893](#)). It is the dominant broadleaf weed in the 1.8 million ha dryland (150 to 300 mm annual precipitation) crop production region of the inland Pacific Northwest. The traditional cropping system is winter wheat with tillage-intensive fallow in alternate years. Drawbacks to the wheat–fallow system include: (i) recurrent wind and water erosion ([Papendick, 1998](#)), (ii) decline in soil organic matter due to carbon loss by biological oxidation exceeding carbon input from residue ([Rasmussen and Parton, 1994](#)), and (iii) inefficient storage of precipitation in the soil during the spring–summer of the fallow cycle and the fall–winter of the crop cycle ([Ramig and Ekin, 1991](#)). Consequently, many growers in this dryland region are increasing the intensity of spring cereal cropping (i.e., decreasing the frequency of fallow) and reducing or eliminating tillage. (Schillinger et al, 2000)

The approach presented here is similar to that used by [Goudriaan and van Laar \(1994\)](#) and normalizes the results from different locations and cropping seasons, thereby allowing for establishment of overall growth relationships independent of season and location. (**Scholberg J et al, 2000**)

Aquellos lectores que están familiarizados con la estructura del artículo de investigación y, además, conocen la temática tratada pueden leer este artículo sin inconvenientes en cuanto al conocimiento disciplinar expuesto.

Referencias a conocimientos compartidos

Uso de pronombres

Esta es una de las formas más explícitas de involucrar al lector en el discurso científico. Resultaría más notorio si se usaran las formas del pronombre o adjetivo posesivo de segunda persona (en inglés you, your), no obstante, es el pronombre de primera persona (we, our, ours) el que más se encontró en los textos analizados.

We might expect to find males or nectar-seeking females of specialist bee species in gardens near wildlands, as they are not restricted to their pollen host plants when foraging for nectar. (Frankie G.W, 2009).

Podemos deducir que el autor identifica al lector como aquel que comparte sus puntos de vista y formas de acción propias de su campo disciplinar.

En otros casos, el investigador personaliza sus acciones usando el pronombre “we” en lugar de la impersonalidad de la voz pasiva, de tal modo que se podría pensar que es su modo de involucrar al lector en las tareas propias de su experiencia.

From 1994 to 1995, **we** conducted studies at three field sites where insectary plantings are being used by growers. (Freeman Long et al, 1998)

We injected RbC1 into the California lilac plants at Hedgerow Farms. (Freeman Long et al, 1998)

Following RbC1 applications, **we** collected beneficial insects from the insectary plants and the associated crop using 6-inch-by-12-inch sticky cards of similar color to standard yellow white-fly traps. (Freeman Long et al, 1998)

En el siguiente caso, es aún más evidente que el autor se refiere al alimento de todos, no solo de los investigadores.

In the case of school gardens, which usually have mixtures of food and ornamental plants, teachers have opportunities to connect students with the natural world ([Louv 2008](#)) as well as the world from which **our food** comes. (Frankie G.W, 2009).

Modalidad

Esta característica del lenguaje le permite al escritor adoptar posiciones, mostrar sus puntos de vista con un cierto grado de seguridad y compromiso, evitando exagerar sus afirmaciones y correr el riesgo de ser rechazado.

Los comentarios en los artículos de investigación son la evidencia de que el autor no arriesga una afirmación o negación rotunda para evitar el rechazo de sus argumentos pues reconoce que el lector puede tener otro tipo de razonamiento. De este modo, deja abierta la posibilidad de que el lector cuestione su interpretación de la investigación realizada.

While these plantings seem like a good idea, there are few data to support their application as an effective biocontrol tool. (Freeman Long et al, 1998)

We suspect that these wasps were visiting the plants in a manner that escaped our detection, possibly due to the time of day or their foraging behavior. (Freeman Long et al, 1998)

Because many Rb-labeled individuals were trapped 250 feet from the insectary plants, our data suggest strips or borders of flowering plants may help beneficial insects — even at long distances. The survival of many beneficial insect species depends on nectar or pollen so adding insectary plantings to the agricultural landscape may enlarge their populations and increase their activity in crops. (Freeman Long et al, 1998)

Main attraction periods could best be observed on warm, sunny days with little or no wind; however, if the day started off with fog, coolness and/or wind, these periods would be delayed or obscured, with reduced bee activity. (Frankie G.W, 2009).

Sugerencias y Recomendaciones

El autor de un trabajo científico recurre muchas veces a realizar recomendaciones y sugerencias al lector ya sea personalizando la propuesta con un pronombre inclusivo como “we” o en forma aparentemente más impersonal mediante la voz pasiva.

Once occupied by bees, these cavities must be protected from sun and water exposure until the following year, when adult bees emerge to start new generations. Neglecting to protect drilled cavities occupied by bees can lead to bee mortality. (Frankie G.W, 2009).

To recognize and protect the pollination services of native bees ([Daily 1997](#)), we must learn more about their role in natural environments, crop pollination ([Kremen et al. 2002](#), [2004](#)) and urban areas ([NRC 2007](#)). (Frankie G.W, 2009).

From a biodiversity perspective, it is easy to understand why we should conserve and protect native bees. (Frankie G.W, 2009).

In the wheat–summer fallow rotation, we feel the best post-harvest management strategy in low crop-residue situations with heavy Russian thistle infestation is to apply a fast-acting herbicide. Herbicide should be applied 10 to 14 d after wheat harvest when Russian thistle begins rapid regrowth ([Young, 1986](#)). (**Schillinger y Young, 2000**).

Preguntas retóricas

Si bien las preguntas son un recurso para mostrar un aspecto dialógico entre el escritor y sus lectores, este recurso no es frecuente en las publicaciones científicas de las ciencias experimentales y las ingenierías. En los cuatro artículos analizados para este trabajo, solo encontramos un ejemplo de esta estrategia discursiva.

More specifically, can particular ornamental plants be used as predictors for visitation by certain taxonomic groups of bees over a wide geographic area, from Northern California to Southern California? (Frankie G.W, 2009).

Según establece Hyland (2010) la presentación en forma de pregunta del problema que se plantea el investigador sirve para establecer proximidad con el lector involucrándolo en la inquietud provocada por el planteo investigativo y a la vez haciéndolo partícipe del hecho científico como algo real e inteligible.

Conclusiones

La concientización acerca de la presencia del lector en textos en inglés del género “artículo de investigación” que los alumnos y profesionales de las carreras de agronomía y paisajismo deben leer en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Catamarca es de gran significación para lograr que tengan en claro que toda producción científica siempre considera la existencia de un receptor y

éste está incluido más o menos abiertamente en el texto producido por el científico, aún en los artículos de investigación que aparentemente son tan “impersonales”.

Las consideraciones planteadas en el presente artículo podrían contribuir a que los estudiantes y profesionales de las ciencias experimentales accedan a la experticia necesaria a fin de distinguir la forma en que se transmite el conocimiento científico según a quién esté dirigido. A su vez, esta concientización ayudará a que alcancen sus objetivos particulares cuando necesiten transmitir sus experiencias científicas en su propia producción escrita.

Referencias bibliográficas

FRANKIE, G.W.; THORP, R.; HERNANDEZ, J.; RIZZARDI, M.; ERTTER, B.; PAWELEK, J. C.; WITT, S.L.; SCHINDLER, M.; COVILLE, R. & V. A. WOJCIK. (2009). Native bees are a rich natural resource in urban California gardens. En *California Agriculture* 63(3):113-120.

FREEMAN LONG, R.; CORBETT, A.; LAMB, C.; REBERG-HORTON, C.; CHANDLER, J. & M. STIMMANN. (1998). Beneficial insects move from flowering plants to nearby crops. En *California Agriculture* 52(5):23-26.

HYLAND, K. (2010). Constructing proximity: relating to readers in popular and professional science. En *Journal of English for Academic Purposes* 9:116-127.

——— (2005). Representing readers in writing: student and expert practices. En *Linguistics and Education* 16:363-377.

JOHNS, A.; BAWARSHI, A.; COE, R.M.; HYLAND, K.; PALTRIDGE, B.; REIFF M.J. & C. TARDY. (2006). En *Journal of Second language Writing* 15:234-249.

MARTIN, J. (2001). Fair trade: negotiating meaning in multimodal texts. En Patrick Coppock [Ed] *The Semiotics of Writing: transdisciplinary perspectives on the technology of writing*. Brepols (Semiotic and Cognitive Studies X). 311-338.

SCHILLINGER, W.F. & F. L.YOUNG (2000). Soil Water Use and Growth of Russian Thistle after Wheat Harvest. *Agronomy Journal* 92:167-172

SCHOLBERG, J.; MCNEAL, B.L.; JONES, J.W.; BOOTE, K.J.; STANLEY, C.D. & T.A. OBREZA. (2000). Growth and Canopy Characteristics of Field-Grown Tomato. En *Agronomy Journal* 92:152-159.

[volver a índice](#)

LECTOCOMPREENSIÓN EN LENGUA EXTRANJERA. MÁS ALLÁ DE LO INSTRUMENTAL

Estela Klett

Universidad de Buenos Aires

eklett@filo.uba.ar

Resumen

En nuestro país, los cursos de lectocomprensión en medio universitario son pioneros ya que fueron creados hace alrededor de 50 años cuando en ningún ámbito europeo se hablaba de separar las macrohabilidades focalizando solo la comprensión del escrito. Aunque los enfoques didácticos se han modificando según las necesidades de cada período sucesivo una noción generalizada del campo es concebir los idiomas como herramientas al servicio de la comunicación. Así, en diferentes estamentos institucionales predomina una visión utilitaria de las (LE) que lejos de inscribirlas en un proyecto educativo general les confiere el papel exclusivo de *instrumentos*. Existen hoy en día decisiones para las carreras de reciente creación que han sido avaladas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) en el sentido de que los idiomas se acreditan a través de estudios externos a la universidad. Este proceder indica la preeminencia dada a los aspectos lingüísticos por encima de la especificidad del contexto, en nuestro caso el académico. Sin minimizar el rol instrumental de los idiomas, creemos que es necesario destacar el papel formativo de los mismos y subrayar la importancia del anclaje contextual particular. El objetivo de este trabajo es mostrar por un lado las particularidades del contexto académico y por otro, la necesidad de superar la visión *instrumental* de los idiomas resaltando su valor *formativo*.

1. Introducción

En nuestro país, los cursos de lectocomprensión en medio universitario han sido pioneros. Fueron creados hace alrededor de 50 años cuando en ningún ámbito europeo se hablaba de separar las macrohabilidades para focalizar la comprensión del escrito. Los enfoques didácticos sucesivos se han modificado y adaptado a las necesidades de cada período. Sin embargo, una noción generalizada del campo es concebir los idiomas como herramientas al servicio de la comunicación. Así, en diferentes estamentos institucionales predomina una visión utilitaria de las (LE) que lejos de inscribirlas en un proyecto educativo general les confiere el papel exclusivo de *instrumentos*. Existen hoy en día decisiones para las carreras de reciente creación que

han sido avaladas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) en el sentido de que los idiomas se acreditan a través de estudios externos a la universidad. Este proceder indica la preeminencia dada a los aspectos lingüísticos generales por encima de la especificidad del contexto, en nuestro caso, el académico. Sin minimizar el rol instrumental de los idiomas, creemos que es necesario desplazar este concepto reductor y subrayar la importancia del anclaje contextual. El objetivo de este trabajo es mostrar por un lado la especificidad del ámbito académico y por otro, la necesidad de superar la visión *instrumental* de los idiomas resaltando su valor *formativo*.

2. El peso del contexto

Nuestro planteo se sustenta en el Interaccionismo Social Vigotskiano y la Semiología de Bajtín (Vygotsky 1988; Bajtín, 1982). Para muchos, estas posturas son complementarias (Wertsch, 1985; Silvestri, 1994), entre otras razones, por la importancia otorgada por ambos autores a la influencia del contexto en el desarrollo de las prácticas del lenguaje y de las actividades cognitivas de los sujetos. Sabido es que el concepto de contexto¹ es complejo. En nuestro marco teórico, la concepción del mismo supera la situación comunicativa (locutor, interlocutor, lugar y tiempo de la enunciación) y remite a una realidad más vasta: la *esfera de actividad humana en la cual el lenguaje surge y que, simultáneamente es construida por ese lenguaje*. En este cuadro, son las distintas actividades humanas las que delimitan los diferentes contextos con los que se articula el lenguaje. Así, este medio socio-histórico-cultural ya no es una variable que meramente influye en el uso de la lengua (como podría ser cuando se habla de la situación). Se trata de un factor determinante tanto del sentido de lo dicho como de lo comprendido. En efecto, cada contexto condicionaría determinadas metas de la acción verbal como así también los roles de los participantes de la comunicación.

Ahora bien, desde esta perspectiva no sólo el desarrollo verbal está ligado a las prácticas sociales propias del contexto sino también el desarrollo cognitivo de los sujetos allí insertos. Desde un enfoque interaccionista, todo aprendizaje debe ser pensado como un fenómeno estrechamente relacionado a los contextos sociales y configurado por éstos (Pekarek Doehler, 2000: 8). Así, los procesos mentales se modelan a través de las actividades prácticas y contextuales en las cuales se ponen en funcionamiento. La cognición puede ser entendida entonces como *situada* en dos

¹La nociones de contexto y apropiación han sido concebidas y desarrolladas con M. Dorrnzoro (cf. Dorrnzoro y Klett, 2008).

sentidos: por un lado, está enraizada en la interacción social y, por otro, se encuentra anclada en contextos institucionales y culturales más amplios (Mondada y Pekarek Doehler, 2000: 154). La naturaleza situada del funcionamiento cognitivo plantea, en consecuencia, la idea de capacidades variables, emergentes de las prácticas específicas de cada contexto de acción.

Así, la lectura en LE, en tanto actividad sociocognitiva, resulta indisociable de los contextos de acción en los que se efectúa y de las significaciones sociales que son propias de éstos. “Esta concepción implica una redefinición del objeto de aprendizaje que ya no puede ser reducido ni a un sistema ni a reglas comunicativas, sino que es el desarrollo de la capacidad misma de participar en una práctica social” (Pekarek Doehler, 2000: 7). Por lo tanto, un mejor manejo de las prácticas verbales en LE depende más de su utilización funcional guiada por fines sociales que de un trabajo centrado sobre la lengua en sí (lo que sería centrarse solo su aspecto instrumental).

3. La apropiación dentro del marco sociocultural

En el marco sociocultural, la *apropiación* es el proceso mediante el cual el individuo realiza una serie de operaciones en interacción con su medio y que supone una reorganización individual de sus funciones cognitivas. Se trata de un proceso comunicativo, dinámico y social pues tiene lugar durante la actividad que el sujeto desarrolla con los objetos y situaciones de su entorno. En el contexto educativo, el sujeto no incorpora los objetos de enseñanza como han sido presentados por el docente, sino que los transforma creando su propia versión de ellos. Es decir que no hay una mera transferencia desde afuera hacia adentro. Creemos, junto con Castorina (2000), que todo proceso de apropiación implica una *reorganización individual* resultante de las operaciones que el individuo realiza con lo que el medio sociocultural le ofrece, durante un prolongado desarrollo.

Esta transformación implica una transmisión bidireccional: por un lado, la actividad externa debe ser modificada en su estructura y función para volverse una actividad interna y por el otro, la actividad interpersonal debe hacerse intrapersonal a lo largo del proceso (Castorina, 2000: 47). Si embargo, es necesario señalar que, si bien se trata de una transformación individual, las acciones que el sujeto pone en funcionamiento no cobran sentido en los individuos por sí mismos, sino por el contrario, ellas se insertan siempre en actividades sociales. “Dicho de otra forma, para que se produzca la apropiación de los productos culturales se necesita de la comunicación con otros seres

humanos, los pares o del docente-mediador, en una actividad común” (Cubero y Rubio Martín, 2005: 31).

El concepto de apropiación nos lleva así al proceso por el cual el aprendiente elabora sus competencias superiores a través de la interacción con un experto -el docente- que lo ayuda en la resolución de sus tareas. Ahora bien, en la enseñanza-aprendizaje de un idioma, la noción de mediación social *no remite solo* a la ayuda brindada por el experto frente a problemas de orden léxico-gramatical. La mediación se vería reducida en ese caso a un soporte lingüístico especializado, en una relación asimétrica y unidireccional que solo permitiría acelerar ciertos procesos de desarrollo (Dorronzoro y Klett, 2008: 70). Para nosotros, la mediación es un factor que estructura la forma y el contenido del proceso mismo del desarrollo cognitivo y verbal. La intervención del otro no es una simple respuesta a un estímulo dado por el interlocutor aprendiente sino que forma parte de las actividades que desde lo social o institucional se valorizan o no, se legitiman o no, se aceptadas o se rechazan (Mondada y Pekarek Doehler, 2000: 157). Llegamos así a una redefinición radical de las competencias y de los aprendizajes en términos de actividades y, esencialmente, a la convicción de preparar al estudiante para su *participación en una comunidad de prácticas académicas en LE*.

4. Inserción del aprendiente en una comunidad de prácticas

La universidad es el lugar social del que hablábamos antes. En términos de Bronckart (1994, 1996) es el espacio en el cual los textos utilizados para enseñar serán *recibidos*, y por lo tanto, aquel con el cual se deberá articular la actividad discursiva de los sujetos que en él interactúan. Sabido es además que los miembros de una misma formación social generan sus propias formas típicas y relativamente estables para la estructuración de los enunciados. Lo que Bajtín (1982) llama géneros discursivos. En este marco entonces, los textos se presentan como el producto de una puesta en funcionamiento no sólo de la materia lingüística sino también y sobre todo, de la articulación o integración de esa materia en un contexto histórico, cultural y social. Recordemos que nuestros alumnos asisten a la universidad para aprender lo que confiere a la lectura allí efectuada un carácter netamente epistémico. En base a lo expuesto, mostraremos algunos procedimientos didácticos utilizados para facilitar la inserción del aprendiente en las prácticas académicas.

5. Análisis de géneros académicos

Según Bronckart (2008) en su escrito de homenaje a Rastier dice: “Todo trabajo en ciencias del lenguaje debe abordar los textos insertándolos o captándolos de entrada en su dimensión genérica pues la ‘genericidad’ constituye el lugar de manifestación de las relaciones de interdependencia entre las propiedades de los textos y las de las actividades sociales en el marco de las cuales éstos son producidos”. El relevamiento de los géneros usuales del ámbito de formación de los aprendientes resulta sumamente beneficioso. “Todo texto se construye en un género y se percibe a través de él” (Bronckart, op. cit.).

Entendemos el género discursivo como un dispositivo de comunicación marcado social e históricamente. Los géneros circulan entre los miembros de una comunidad y éstos pueden sin dificultad realizar una clasificación empírica de los mismos a través de “lexemas condensadores” (Ciapuscio, 1994: 25). El repertorio de géneros es limitado aunque ante nuevas necesidades culturales y sociales los hablantes modifican los ya existentes dando lugar a veces a creaciones novedosas. En el caso de nuestros alumnos, nos interesa observar: el resumen, la reseña, la suscripción a revista especializada, las pautas de presentación de artículos, el prólogo y contratapa de un libro, la comunicación a un congreso, el artículo científico, la carta de motivación para una beca, etc. ya que éstos son herramientas comunicativas eficaces dentro de la comunidad académica. Como cada situación de uso del lenguaje se realiza verbalmente ya sea en forma oral o escrita por medio de un género, se puede inferir que la capacidad de comunicación de un individuo depende del manejo que se tiene del género en cuestión tanto en lengua materna como extranjera (Dolz y Schneuwly, 1996).

Al trabajar en un idioma ajeno al propio, la dificultad es doble: por un lado, tenemos el generalizado desconocimiento de los géneros textuales de la comunidad en lengua materna. Por otro, se agrega el problema de los procedimientos de puesta en texto propios de cada género en la LE. Los rasgos comunes de los géneros que han alcanzado un grado elevado de cristalización, remiten a diversos niveles constitutivos del texto: estructurales, enunciativos, funcionales, temáticos y situacionales, entre otros. Pero, sabido es que, aunque existen rasgos de estabilidad genérica translingüísticos, cada lengua le da su propia impronta al informe de tesis, la

participación crítica en un coloquio, la conferencia universitaria o el debate de ideas en una mesa redonda.

En nuestras clases, el relevamiento de los géneros discursivos se acompaña de trabajos de lectura. Creemos que se aprende a leer leyendo y por esta razón en el material de trabajo de la cátedra se incluye una variada gama de géneros. No realizamos un estudio de los géneros por separado o de manera previa a la comprensión lectora de textos. Digamos además, al pasar, que toda lectura está motivada por una tarea específica que le da sentido y la orienta. Leemos un abstract para ver si el artículo al que remite nos sirve para un trabajo determinado a realizar. Nos concentramos en comprender un artículo científico para extraer lo medular que conformará el ejemplario para una exposición oral. Para cada género y, siguiendo a Maingueneau (1999: 55), relevamos:

- El status respectivo de los enunciadores y co-enunciadores;
- Las circunstancias de espacio y tiempo de la enunciación;
- Los temas que pueden introducirse
- La longitud, el modo de organización, etc.

Una vez detectadas las recurrencias lingüísticas que traducen aspectos de algunos puntos (¿qué huellas materiales tiene el posicionamiento del/os enunciator/es o la referencia espacio-temporal de la enunciación?) intentamos que los alumnos los conceptualicen y vuelquen en fichas o esquemas. La tarea más compleja del docente consiste en hacer descubrir cuál es el *uso* del léxico y la gramática, meollo de las representaciones sociales de los alumnos, en los géneros tratados. El énfasis siempre está puesto en que dichos contenidos están al servicio del sentido textual. Esto supone desmontar la representación según la cual se requiere para ello un conocimiento *descriptivo* del lenguaje como sería responder a los interrogantes, en el caso del francés: ¿qué es un artículo partitivo?, ¿qué regla determina el empleo de subjuntivo? o ¿en qué casos utilizo el pronombre “y”? Se trata, por el contrario, de hacer hincapié en el valor semántico de las formas gramaticales recurrentes en los distintos géneros discursivos.

6. Diferenciación de textos y constitución de series textuales

Nuestro trabajo apunta a destacar la complejidad del proceso lector que no se limita al conocimiento del léxico y la gramática. Un punto central en este camino es poner en evidencia la *diversidad* de los procedimientos de puesta en texto. Dicha diversidad se visualiza en las huellas textuales que dan cuenta de “la descripción y entrecruzamiento de las operaciones de designación /caracterización y enunciación con las funciones pragmáticas y las esquematizaciones argumentativas” (Moirand, 1990: 60). Trabajamos entonces con series textuales o “mini-dossiers” en términos de Souchon (2004: 30) compuestos por tres o cuatro escritos sobre un tema común. Haciendo nuestras las palabras de Bronckart (2008) decimos “El texto es la unidad fundamental, pero no máxima pues todo texto adquiere sentido en un corpus”.

El análisis de diversos textos sobre un tópico que se vuelve cada vez más familiar para los aprendientes ayuda a revelar poco a poco “las relaciones del sujeto que escribe con el mundo, con el lenguaje y con el otro” (Souchon, 2004: 25). En el primer caso, se trata fundamentalmente de captar las operaciones de referenciación y determinación, operaciones vinculadas a los mundos de la actividad humana (Bronckart, 1996: 153). Al hablar de la relación del autor con el lenguaje, nos referimos a la necesidad de mostrar la inserción del escritor en las formaciones discursivas propias de un grupo sociocultural, en un momento dado. En cuanto a la relación con el otro, ésta remite a Ricœur (1990) y su obra singular “Sí mismo como otro”. Nos interesa que los aprendientes perciban “la identidad narrativa” del que escribe, su subjetividad abierta y dinámica (identidad “ipse”) construida *por y a través* del discurso de otros. Como sabemos, según Ricœur ésta se opone la identidad “idem”, la del “cuerpo”, la de un sujeto idéntico en la diversidad de sus estados. Veamos ahora cómo se escogen las series de textos.

6. 1. Las series cronológicas

Para establecer las series textuales utilizamos tres criterios deferentes. El orden de presentación en el presente trabajo no supone la aplicación del mismo ordenamiento en la práctica. En primer lugar, nos basamos en un criterio cronológico. Tomamos por ejemplo, un texto en francés sobre “El deshielo de los glaciares” o “La desertificación” (apto para estudiantes de geografía) o “El realismo mágico” (propio para alumnos de letras), en publicaciones científicas separadas en el tiempo por treinta años (1940, 1970 y 2000 aproximadamente). En la serie así constituida, nos interesa observar, por un lado, la manera de encarar el tema según el momento y, por otra parte, detenernos en los cambios observables en los procedimientos textuales utilizados. En la búsqueda

de este tipo de serie textual implicamos a los estudiantes y los alentamos a ampliar las indagaciones que normalmente efectúan por Internet recurriendo a las bibliotecas especializadas de los Institutos de investigación de nuestra unidad académica.

6. 2. Las series vinculadas con las secuencias dominantes

Otro de los parámetros que nos permite armar un mini-dossier es la variedad de secuencias dominantes o prototipos textuales en torno a un tema similar. Así, si escogemos un tópico motivante para alumnos de ciencias de la educación como puede ser, por ejemplo, “La violencia en la escuela”, éste puede ser encarado a través de textos en los que predominan secuencias informativas, narrativas o argumentativas aunque todas se refieran al mismo evento o tema. Los prototipos textuales alrededor de un mismo tópico nos ayudan a construir la idea de que el emisor establece diferentes relaciones con su texto según tenga en mente describir un hecho o bien explicarlo; lograr adhesiones a son punto de vista, hacer una predicción, impulsar una acción, entre otros. Los textos nos son siempre uniformes en cuanto a las secuencias que lo componen pero, el análisis de la orientación o finalidad pragmática del discurso permite ver cuál es la función privilegiada en cada uno de los que componen la serie. Cabe preguntarse, como lo aconseja Moirand (1990: 52) ¿Se trata de “comunicar” o de “hacerle hacer algo al otro”, de “hacerle creer” o “hacerle decir”, de “hacer saber” o de “hacer reaccionar”? Siempre una de estas funciones resulta de mayor peso que las otras presentes y da lugar al desarrollo de la secuencia dominante.

6. 3. Las series establecidas a partir de los destinatarios

El último de los criterios que usamos para constituir las series está sobre todo ligado a los destinatarios previstos por el autor. Distinguimos así tres clases de textos: primarios, de divulgación y didácticos. En el primer caso, se trata de un escrito dirigido a un par que ocupa un lugar similar en la comunidad científica. El segundo tipo apunta a un miembro de otro ámbito que no es especialista y, por último, el tercer destinatario ideal es el aprendiente que posee una posición baja desde el punto de vista discursivo y en relación con el saber difundido. En los cursos universitarios, esta serie tiene para nosotros gran importancia dado que contiene textos de investigación. Los textos de investigación, también llamados *fundadores o primarios* ocupan un lugar central de las disciplinas ya que sus autores se consideran fundamentales en la edificación del campo conceptual del área.

Se caracterizan por un importante aparato definitorio y terminológico y un aspecto argumentativo marcado ya que, generalmente, se trata de imponer conceptos nuevos en el campo científico. El género argumentativo nos interesa particularmente por ser el más consultado a lo largo de la formación académica. El texto de divulgación tiene una diferencia de nivel cronológico y cualitativo con el discurso primario que ha sido transformado en un discurso equivalente destinado a un público menos especializado. El texto didáctico se caracteriza por el fenómeno de reformulación que le permite al enunciador negociar los puntos del discurso considerados como un obstáculo. Abundan las paráfrasis explicativas (“es decir”, “dicho de otro modo”, “esto quiere decir que”, “en una palabra”), las aclaraciones (“o más bien”, “quiero/ se quiere decir”), los sinónimos y las redundancias, procedimientos a través de los cuales el autor procura facilitar la comprensión.

7. Conclusión

Enseñar lectocomprensión en medio universitario supone, a nuestro entender, un trabajo que va más allá del conocimiento instrumental de la LE. En primer lugar, se trata de analizar el contexto para conocer qué se lee, comparte y privilegia en el mundo académico. Por otra parte, es necesario observar cuál es la finalidad de la lectura, vale decir, cuál es el proyecto lector que une a los miembros. Así, enseñar *los usos específicos de la lectura* en la universidad ayudará a los aprendientes-lectores a insertarse en la comunidad universitaria, compenetrándose con los géneros textuales habituales y empleando el discurso académico en tanto miembros con derecho pleno. Realizar esta actividad es poner en evidencia el valor formativo de las LE. Como señala Olson (1994 [1997]: 301): “Para ser letrado no alcanza con conocer las palabras; se debe aprender cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción”.

Referencias bibliográficas

- BAJTÍN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores, México.
- BRONCKART, J.-P. (1994) *Le fonctionnement des discours*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- (1996) *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- (2008) "Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue", *Texto!* vol. XIII, no1. [En línea], URL: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>. consultado 15/07/10
- CASTORINA, A. (2000) "Los problemas epistemológicos en la escuela socio-histórica". En Dubrovsky, S. (comp.): *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- CIAPUSCIO, G. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo básico común.
- CUBERO, M. & RUBIO MARTIN, D. (2005) "Psicología Histórico-Cultural y naturaleza del psiquismo". En Cubero, M. & Ramírez Garrido (comp.) *Vygotsky en la psicología contemporánea*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1996) "Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande", en *Enjeux*, N° 37/38, pp.49-75.
- DORRONZORO, M. I. & KLETT, E. (2008) "Lire en langue étrangère à l'université : la spécificité de l'appropriation". Revista de la SAPFESU no 31, Buenos Aires, pp.67-73.
- MAINGUENEAU, D. (1999) *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- MOIRAND, S. (1990) "Décrire des discours produits dans des situations professionnelles", en *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, août-septembre, pp. 52-62.
- MONDADA, L. et PEKAREK DOEHLER, S. (2000) "Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?", *Aile* n°12, pp. 146-174.
- OLSON, D. (1998) *El mundo sobre papel*. Barcelona, Gedisa.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2000) "Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives", *Aile* n°12, pp.3-26.
- RICOEUR, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. París, Seuil. (Traducción al español: *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI, 1996)
- SILVESTRI, A. (1994) "Bajtín y Vigotski: teoría del enunciado y concepción socio-cultural del psiquismo". En P. del Río et al. (comp.) *Explorations in socio-cultural*

studies. Vol I: Historical and theoretical discourse, pp. 213-219. Infancia y Aprendizaje, Madrid.

SOUCHON, M. (2004) "FOS : de l'ordre de la pensée à l'ordre des mots", en *Le français dans le Monde*, Recherches et applications, janvier, 25-39.

VYGOTSKY, L (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Editorial Grijalbo, Barcelona.

WERTSCH, J. (1985) "La médiation sémiotique de la vie mentale: L. Vigotski et M. Bakhtine". En *Vigotski aujourd'hui*. Delachaux & Niestlé, París.

[volver a índice](#)

Mesas temáticas

Literatura de minorías en Estados Unidos
Coordinación: Mária Averbach

ORALIDAD Y ESCRITURA EN AUTORES AMERINDIOS ESTADOUNIDENSES: ¿ORALITURA?

Márgara Averbach

Universidad de Buenos Aires

margara.averbach@gmail.com

Resumen

Esta ponencia examina las tendencias hacia la oralidad de las literaturas amerindias de los EEUU. Se trata de una presentación panorámica, introductoria a la relación entre lenguaje oral y escrito que tienen las visiones del mundo de las comunidades de los autores. Como en muchos otros puntos de la cultura, las culturas mestizas que son el origen de estas literaturas contemporáneas reniegan del planteo binario opuesto y jerárquico de Occidente: escriben sobre visiones en las que el mundo no divide entre hombre versus mujer, vivos versus muertos, seres humanos versus animales, y tampoco lenguaje oral versus lenguaje escrito. Las formas en que atacan este último par binario es variada, según el autor, la cultura de la que proviene, sus ideas sobre la literatura en general, etc.

Las literaturas de los amerindios que viven en el territorio de los Estados Unidos están marcadas por el borramiento, inversión o subversión de los pares binarios opuestos y jerárquicos que caracterizan las visiones occidentales del mundo: bien versus mal, ser humano versus naturaleza, masculino versus femenino, vida versus muerte, escritura versus oralidad.

Las visiones del mundo (en el sentido de Lucien Goldmann) que son base de las culturas de estos autores contemporáneos se expresaban en lenguas que se prohibieron en el sistema de escuelas pupilas impuesto a los descendientes de las tribus desde principios del siglo XX. Así, muchos de estos autores tienen que expresarse en lo que llaman el “idioma del enemigo”, el del conquistador, que se convirtió en lengua franca entre las tribus después de la llegada de los ingleses al continente. Para poder decir visiones del mundo no europeas en ese idioma europeo

es imprescindible realizar una operación que las poetas Joy Harjo y Gloria Bird llaman “reinventar el idioma del enemigo”.¹

Uno de los pilares de esa “reinvención” es la subversión y reinterpretación del par binario occidental escritura versus oralidad. En las culturas europeas posteriores al Renacimiento, la escritura es siempre superior a la oralidad en estatus y valor (por eso se la pone como primer miembro del par binario). La mayoría de las culturas amerindias del Norte del continente son (el presente es importante) orales en su esencia y lo mismo sucede con muchas de Sudamérica: el conocimiento se pasa oralmente de generación en generación. La oralidad es más importante que la escritura y es la comunidad, no el individuo, la que queda en el centro: la ceremonia de transmisión, de “contar historias” es siempre grupal.

El deseo de acercarse a la oralidad está presente cada vez que se lee una entrevista a autores como Leslie Silko, Louis Owens, Anita Endreeze, Joy Harjo, Linda Hogan y otros.² Todos estos autores hablan de métodos para llevar la escritura hacia la oralidad. Ese tema aparece ya en la palabra “oralitura”, inventada por el poeta mapuche Elicura Chihuailaf, que en una entrevista del diario *El siglo* la define como “La oralitura es escribir a orillas de la oralidad, a orillas del pensamiento de nuestros mayores y, a través de ellos, de nuestros antepasados... Todo ello brota de una concepción de tiempo circular: somos presente porque somos pasado (tenemos memoria) y por eso somos futuro”.³

Cuando, en marzo de este año, hice tres entrevistas a autores amerindios en el NALS (Native American Literature Symposium), el tema ocupó un tiempo considerable en dos de ellas y apareció (aunque menos) en la tercera. Tanto Gordon Henry (ojibwe) como Simon Ortiz (acoma pueblo) hablaban de algo muy semejante a la “oralitura”, aunque no utilizaran esa palabra.

En la entrevista, Gordon Henry cuenta cómo el sistema de escuelas pupilas arrancó a toda una generación de su propia cultura, le prohibió el uso de la lengua nativa y le impidió conocer historias que se transmitían oralmente porque la separó durante años de sus familias. En su caso en particular, dice, él necesita oír las historias de su pueblo para escribir pero tuvo que trabajar mucho para volver a ellas. No fue un proceso

¹ Harjo, Joy y Bird, Gloria. *Reinventing the Enemy's Language Contemporary Native Women's Writing of North America*. Norton: New York, 1997.

² Entre muchos otros, libros de entrevistas como: -Coltelli, Laura. *Winged Words. American Indian Writers Speak*. Nebraska: University of Nebraska Press, 1990; Riley, Patricia. (editor) *Growing up Native American, Stories of oppression and survival, of heritage denied and reclaimed—22 American writers recall childhood in their native land*. Nueva York: Avon Books, 1993; Ortiz, Simon. *Speaking for the Generations. Native Writers on Writing*. Tucson: University of Arizona Press, 1998.

³ La entrevista puede encontrarse en http://estocolmo.Se/cultura/literatura_agosto003.htm

natural. Parte del proceso para resolver la tensión entre lo oral y lo escrito es el acercamiento a los “mayores”: “Muchos escritores como yo”, dice Henry, “hicieron una serie de entrevistas con los viejos que sabían las historias y los escucharon contarlas y los escritores tratan de escribir las historias lo mejor que pueden... yo transcribía todo, sílaba por sílaba, aunque el hombre repitiera las cosas cien veces y lo hacía para tener un sentido del lenguaje...” Esas repeticiones podían hacer creer que el orador “no es inteligente pero cuando uno escucha realmente, dice cosas que te vuelan la cabeza; así que yo trato de entender cómo funciona eso”.⁴

Es por esa cercanía buscada con lo oral que Gordon Henry escribe novelas extraordinarias como *The Light People*⁵, en las que, por ejemplo, en un momento dado, un personaje abre un libro en una biblioteca y lee. Lo escrito aparece citado en la novela y después, la acción vuelve a quedar *fuera* del libro pero es imposible rastrear el momento en que se pasó del libro a la vida fuera del libro. Está completamente borrado. Lo escrito tiene una continuidad absoluta con lo que hay fuera de la escritura y así, el par binario “literatura vs. realidad” se anula por completo. Para Gordon, eso es típico de la “tradición oral, como que una noche una abuela o un abuelo cuentan una historia y tal vez sigan la noche siguiente o dos noches después, y así, eso hace la estructura de mi libro, primero una persona toma la historia, después otra y después la historia se vuelve a retomar más tarde en distintos medios”. Borrar la frontera entre libro y realidad, me dijo, es para que se note que lo escrito y lo oral “fluyen uno en el otro”.

Simon Ortiz, una generación mayor que Gordon, es uno de los más grandes poetas amerindios en los Estados Unidos. En la charla, que fue muy larga, cada vez que quería decir algo particularmente unido a la visión ácoma del mundo, pasaba a su idioma nativo y después traducía con cuidado, pensando mucho. Cuando le pregunté sobre su uso del inglés, me dijo que lo usaba porque el sistema de escuelas pupilas había destruido las lenguas nativas y no le quedaba más remedio, pero que sabía que “tenemos que ser muy cuidadosos cuando usamos el inglés. Porque el inglés es una forma de expresión muy..., muy centrada en sí misma. Y cuando usamos ese tipo de lenguaje, tenemos que estar convencidos de nuestro propio ser, porque venimos de otro lenguaje y otra filosofía. Tenemos que insistir en nuestro propio sistema de creencias. En que estamos ligados a la tierra, a la cultura de una comunidad”. Parte de la diferencia tiene que ver con la centralidad de la oralidad en el ácoma y la escritura en el inglés.

⁴ Todas las citas de las entrevistas pertenecen a entrevistas que pasarán al Archivo de Historia Oral de la Facultad de Filosofía y Letras apenas se termine la traducción.

⁵ Henry, Gordon. *The Light People*. Oklahoma: Oklahoma University Press, 1994.

“La escritura es un dispositivo muy reciente de comunicación humana...”, dice Ortiz, “pero viene de la tradición oral, ¿entiende?, la tradición oral precede a la escritura y por lo tanto, el lenguaje debería ser siempre parte del movimiento de la vida de uno, de la energía, del espíritu de la vida, y la escritura como un crecimiento que viene de ahí, una energía que proviene de la energía del lenguaje *oral*”. Simon reconoce perfectamente la forma en que las civilizaciones que él llama “colonizadoras” ponen a la escritura en “una jerarquía elevada, como en una posición superior” y no cree “que debería ponérsela como superior frente a la inferioridad de otros tipos de comunicaciones”.

Con esto, llegamos al núcleo del problema, que se relaciona directamente con la forma en que definen “literatura” estas visiones del mundo. Ninguno de estos escritores concibe la literatura como “entretenimiento”; la suponen estrechamente ligada al mundo no literario, a la vida y capaz de modificarlos.

La concepción de lenguaje y de representación que tienen estas culturas es absolutamente opuesta a la que describe Michel Foucault en *Las palabras y las cosas*.⁶ Como toda representación, el lenguaje está unido a lo que nombra y puede modificarlo. No hay grieta entre palabras y cosas y la consecuencia es que el lenguaje debe usarse con extrema responsabilidad.

Se puede leer un ejemplo de esta concepción en un episodio de *Almanac of the Dead* de Leslie Silko⁷ en el que se cuenta cómo una vieja Medicine Woman modifica el clima para destruir los aviones de una compañía petrolera contaminante mediante un hechizo que modifica los mapas satelitales de clima en la televisión. La modificación que hace ella en el mapa satelital modifica el clima real. Así, representación (el mapa) y realidad (el clima) están conectadas.

Esa concepción sobre el poder del lenguaje es la base de una idea de literatura esencialmente distinta de la de Occidente. Aquí, narrar no tiene que ver con el entretenimiento ni con la expresión individual. Como dice Silko en una de sus entrevistas: “Ciertamente, la afirmación política más efectiva que puedo hacer es en mi trabajo dentro del arte”⁸. Es decir, escribo porque, para mí, escribir es un acto político.

Por otra parte y porque hay responsabilidad, la escritura de estos autores está ligada más a la comunidad que a la expresión individual. Gordon Henry afirma que todos los escritores amerindios escuchan a los “elders”, los viejos antes de contar. Que no pueden contar sin escucharlos. LeAnne Howe (mi tercera entrevista en

⁶ Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Siglo XXI, 1984

⁷ Silko, Leslie Marmon. *Almanac of the Dead*. New York: Penguin, 1991. (Pags. 151 y sgtes).

⁸ Coltelli, Laura. *Winged Words, American Indian Writers Speak*. Nebraska: University of Nebraska, 1999. (147-8)

Albuquerque) afirma que escribe porque conoce las historias de su comunidad choctaw; afirma que fueron la comunidad y la Tierra las que le impusieron, por ejemplo, la escritura de su novela sobre béisbol, *Miko Kings*⁹. Ortiz dice que “Eso es lo que somos primero (y me habla en ácoma): nuestra tierra, nuestra creencia o cultura y nuestra (en ácoma), es decir, nuestra comunidad. Nuestra escritura es parte de la lucha por una buena vida, por una vida en comunidad”.

Eso es lo que dice también el poema de Janet Campbell Hale, “Desmet, Idaho, March, 1969”:

“En el funeral de mi padre,/ los viejos / me conocían, / aunque yo /no los conocía a ellos,
/y me hablaban / en la lengua antigua /de nuestra tribu, / y no les importaba / que /yo/ no
hablo / el idioma. /Y así, / yo escuchaba/ como si entendiera/ de qué se trataba / y, / ah, /
cómo / me conmovía/ oír otra vez / esa lengua nativa, / extraña/ suave / y fluida. / Tan /
familiar para / mi oído de infancia”.¹⁰

En el poema, la comunicación entre los viejos y el yo poético es oral y se produce más allá del significado de las palabras (que el yo poético desconoce). Esa comunicación consigue que la comunidad recupere a ese individuo ausente, que es el yo poético. El yo pertenece a la generación de los que perdieron la lengua en la escuela y como los viejos son sabios, lo recuperan con el *sonido* puro de la lengua materna, un sonido que para ella es “familiar” aunque la lengua le sea “extraña”.

Aquí, la comunidad es el yo, no hay yo sin comunidad (no existe el “individuo” en el sentido europeo) y la comunidad es arte. Todos en ella son artistas. Ortiz lo dice con claridad: “Yo creo que todo el mundo es artístico como ser natural. Y sin embargo, según la idea jerárquica occidental, algunas personas son artistas y otras no... No estoy de acuerdo. Creo que el arte es una parte natural y orgánica de uno mismo. Y que ésa es la forma en que el lenguaje debería ser, tanto el escrito como el oral”.

En estas literaturas, sobre la base de esa idea de lenguaje y esa idea de comunidad (ambas parte de un mundo holístico donde todo está conectado con todo), se producen modificaciones (“reinventiones”) en el lenguaje. Por ejemplo, a nivel de los géneros literarios, los libros amerindios catalogados como “novelas” no son “novelas” en el sentido burgués del término –es decir, novelas en las que un individuo (hombre) lucha contra el destino, la naturaleza o los demás como en *Robinson Crusoe*--. Al

⁹ Howe, LeAnne. *Miko Kings*. New York: Aunt Lotte Books, 2007.

¹⁰ In *Song from this Earth on Turtle's Back*, edited by Joseph Bruchac, New York: Greenfield Review Press, 1983. (pag. 88). DESMET, IDAHO, MARCH 1969// At my father's wake,/ The old people/ Knew me, / Though I /Knew them not,/ And spoke to me /In our tribe's /Ancient tongue,/Ignoring/The fact/That I/Don't speak/The language./ And so/ I listened/ As if I understood / What it was all about, / And, /Oh, /How it /Stirred me / To hear again/ That strange /Softly / Flowing/ Native tongue./ So/Familiar to/My childhood hear.

contrario, suelen no tener protagonista y, tal como las define la crítica amerindia Paula Gunn Allen, no hacen diferencias entre “foco y fondo” --background and foreground--¹¹.

A nivel del lenguaje, lo que se funda es una continuidad, una fluidez general. Un ejemplo posible es un poema de Simon Ortiz, *My father's song*:

“Como tengo ganas de decir cosas,/ extraño a mi padre esta noche. /Su voz, el pequeño defecto, /la profundidad de su pecho flaco,/ el temblor de emoción/ en algo que acaba de decir/ a su hijo, su canción: // Plantamos maíz una primavera en Acu.../ plantamos muchas veces / pero esa vez en particular / recuerdo la arena suave húmeda / en mi mano. // Mi padre se había detenido en un sitio /para mostrarme un surco derrumbado; /la reja del arado había desenterrado /el nido de un ratón / en la arena suave mojada.// Con mucho cuidado, levantó animalitos rosados /en la palma de su mano/ y me dijo que los tocara. /Los llevamos a la orilla /del campo y los pusimos a la sombra /de un terrón húmedo de arena.// Recuerdo hasta la suavidad /de la arena fresca y tibia y los ratoncitos vivos /y a mi padre diciendo cosas.”¹²

El padre transmite al hijo la idea del mundo según la cual los seres humanos no están separados del resto de la naturaleza y saben que no valen más que los otros seres vivos y elementos del planeta. Al contrario, todos somos parientes, hijos de la misma madre, la Tierra. En una actividad que cambia la naturaleza (como es la agricultura), hay que preservar todo lo posible lo que se está cambiando. Una mirada sobre lo natural que nada tiene que ver con la de Occidente.

Más allá de este contenido, claramente amerindio, el poema tiene un uso muy interesante de pronombres. Es imposible saber si el primer yo poético que recuerda a su padre (en una estrofa más cercana al margen izquierdo de la hoja que las demás) es el mismo que narra lo que pasó en el campo. Al final de esa primera estrofa, hay un dos puntos después de “su canción”. Por lo tanto, lo que sigue podría leerse como una narración del primer yo sobre su padre o una narración del padre de ese yo sobre el abuelo... No está definido y eso tiene sentido porque la verdad es que no tiene importancia. Lo que importa es la sabiduría transmitida, no qué generación la transmite. El padre (o el padre del padre) muestra su idea con un gesto que la *escribe* en la mente del hijo, y ese hijo la pasará a su hijo hasta que se llegue a la escritura del poema. Así, Ortiz iguala la narración oral (en este caso el gesto/acto) y la escritura del poema, ambas son transmisiones necesarias de una idea sobre el mundo.

¹¹ Paula Gunn Allen. *The Sacred Hoop*. Boston: Beacon Press, 1986.

¹² In *Songs of this Earth...* Op. Cit. (pag. 186). Original: MY FATHER'S SONG // Wanting to say things,/I miss my father tonight./His voice, the slight catch,/the depth from his thin chest,/the tremble of emotion/ in something he has just said/ to his son, his song:// We planted corn one Spring at Ace—/ we planted several times/ but this one particular time/ I remember the soft damp sand /in my hand.// My father had stopped at one point/ to show me an overturned furrow; //the plowshare had unearthed /the burrow nest of a mouse /in the soft moist sand.// Very gently, he scooped tiny pink animals/ into the palm of his hand /and told me to touch them./We took them to the edge /of the field and put them in the shade /of a sand moist clod.// I remember the very softness /of cool and warm sand and tiny alive mice/ and my father saying things.

El poema es muy político en un sentido amplio de la palabra: hay una militancia contra las oposiciones binarias europeas y a favor de la defensa de la Tierra que es común a todas estas literaturas.

Otro ejemplo corto es “Mapa”, en *The Book of Medicines* de Linda Hogan (ojibwe). (Antes de analizarlo, hay que recordar que el mapa es uno de los instrumentos de la colonización, una forma de inscribir un territorio en el dominio de Europa y de dar nombre a lo que ya tenía nombre¹³):

“Este es el mundo/ tan vasto y solitario/ sin fin, con montañas/ que llevan el nombre de hombres /que trajeron el hambre /de otras tierras, / y el miedo / a la selva espesa, oscura de árboles /que se sostenían los unos a los otros, /y sabían que el fuego soñaba con tragarlos / y hablaban una lengua más vieja / y la lengua de la nación de los lobos / era el viento alrededor de los troncos.// Hasta el hielo no estaba en silencio. / ... / Pero lo llamaron /hielo, lobo, selva de palos, /como si las palabras los convirtieran en algo/ que pueden sostener con las manos/ enguantadas, /abrir, atravesar con caminos /y seguirlos. // Éste es el mapa del mundo abandonado / éste es el mundo sin fin /donde han separado /a las selvas de los árboles altos./... / Esto es lo que sé por la ciencia: /que un grano de polvo habita en el centro /de cada copo /de nieve, /que el hielo puede ganarle a la tierra/... /Esto es lo que sé por la sangre: /el primer lenguaje no es el nuestro./ Hay nombres que cada cosa tiene para sí misma /y por debajo de nosotros se mueve ya el otro orden. /Está ardiendo. /Está soñando. /Se despierta.”¹⁴

Aquí, la lengua es esencialmente oral y no siempre humana porque muchas visiones amerindias del mundo en los Estados Unidos conciben como necesaria una comunicación con “personas” no humanas, como los ríos, ciertas montañas, los árboles, los animales.¹⁵ En el poema, los colonizadores no solamente trajeron hambre y miedo a la naturaleza sino que además se atrevieron a dar nombres a cosas que ya los tenían no porque hubiera nombres amerindios anteriores sino porque esos seres se dan nombre a sí mismos. Ese mundo está despertando para volver a tomar lo que perdió. Hasta la ciencia occidental, dice el poema, afirma que hay continuidad entre elementos que el pensamiento binario separa como el polvo y la nieve, el hielo y la tierra. Y la sangre (una forma de conocimiento más certera que la ciencia en estas

¹³ Ver por ejemplo, Mary Louis Pratt, *Ojos imperiales, literatura de viajes y transculturación*. Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

¹⁴ *The Book of Medicines*, Linda Hogan, Minneapolis: Coffee House Press, 1993. (pag. 37)Original: This is the world /so vast and lonely /without end, with mountains /named for men /who brought hunger/ from other lands /and fear /of the thick, dark forest of trees /that held each other up,/ knowing fire dreamed of swallowing them/ and spoke an older tongue, /and the tongue of the nation of wolves /was the wind around them./Even ice was not silent./It cried its broken self /back to warmth./But they called it/ ice, wolf, forest of sticks./ as if words would make it something/ they could hold in gloved hands,/open, plot a way/and follow.//This is the map of the forsaken world./This is the world without end /where forests have been cut away from their trees./These are the lines wolf could not pass over./This is /What I know from science: /that a grain of dust/ dwells at the center /of every flake of snow,/that ice can have its way with land, /that wolves live inside a circle/ of their own beginning./ This is what I know from blood:/the first language is not our own./There are names each thing has for itself;/and beneath us the other order already moves./ It is burning/It is dreaming/It is waking up.

¹⁵ Hallowell, Irving. “Ojibwa Ontology, Behaviour and World View”, in *Essays in Honor of Paul Radin*. US: Columbia University Press, 1960.

visiones del mundo) dice que la primera lengua, la primera oralidad no es la nuestra. El orden que vuelve es ése, el de los parientes que no son humanos.

Por esa vuelta, pelean las literaturas amerindias, o para usar la terminología de Elicura Chiwailaf, las oralituras amerindias. Y pelean desde un idioma continuo que es escrito cuando tiene que serlo pero se sigue sintiendo oral; que es individual en la firma del autor, pero sigue sintiéndose comunitario.

Referencias bibliográficas

BRUCHAC, Joseph (ed.) (1983) *Songs of this Earth on Turtle's Back*. Contemporary American Indian Poetry. New York: The Greenfield Review Press.

COLTELLI, Laura (1999) *Winged Words, American Indian Writers Speak*. Nebraska: University of Nebraska.

FOUCAULT, Michel (1984) *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Siglo XXI.

GUNN ALLEN, Paula (1986) *The Sacred Hoop*. Boston: Beacon Press.

HALLOWELL, Irving (1960) "Ojibwa Ontology, Behaviour and World View", in *Essays in Honor of Paul Radin*. US: Columbia University Press.

HARJO, Joy y BIRD, Gloria (1997) *Reinventing the Enemy's Language. Contemporary Native Women's Writing of North America*. Norton: New York.

HENRY, Gordon Jr. (1994) *The Light People*. Oklahoma: Oklahoma University Press.

HOGAN, Linda (1993) *The Book of Medicines*. Minneapolis: Coffee House Press.

HOWE, LeAnne (2007) *Miko Kings*. New York: Aunt Lotte Books.

PRATT, Mary Louise (1997) *Ojos imperiales, literatura de viajes y transculturación*. Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.

SILKO, Leslie Marmon (1991) *Almanac of the Dead*. New York: Penguin.

[volver a índice](#)



Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura

Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas
en las Sociedades Latinoamericanas Actuales

11, 12 y 13 de agosto de 2010

Biblioteca Nacional – Universidad Nacional de General Sarmiento

APROPIACIÓN INVERSA Y MESTIZAJE CULTURAL EN TRES POEMAS DE LANGSTON HUGHES

Bárbara Gudaitis

Universidad de Buenos Aires

b_gudaitis@yahoo.com

Resumen

A principios de siglo XX y como consecuencia de la violencia racial en el Sur, la comunidad negra emprendió la Gran Migración hacia las ciudades del Norte de los Estados Unidos. En ese contexto, el barrio de Harlem en Nueva York fue un importante polo de atracción, y en él se desarrolló un movimiento artístico sin precedentes, el Renacimiento de Harlem. En este marco, los artistas e intelectuales se preguntaron, entre otras cosas, cómo reconstruir su relación con África y qué posiciones tomar frente a la sociedad estadounidense.

El presente trabajo se propone un breve análisis de ciertas estrategias de apropiación inversa del máximo referente de este florecimiento, el poeta Langston Hughes. Este poeta toma de la tradición literaria negra que comienza con las *slave narratives* el uso político del lenguaje literario como arma para combatir el racismo, en tanto el manejo de la lengua poética es una prueba de racionalidad para la cultura occidental.

Sin embargo, a diferencia de los autores de *slave narratives*, Hughes no se dirige a un público blanco sino a su propia comunidad, por lo tanto incorpora elementos de la lengua oral y de la tradición artística negra, la música. Así, desarrolla su producción dentro del género literario más cercano a la música –la poesía– e incorpora a la estructura poética los géneros musicales negros, principalmente el blues y el jazz.

Por otra parte, Hughes es contemporáneo del Modernismo Anglosajón, en un contexto en que la poesía se consideraba el pináculo de la literatura, con autores marcadamente elitistas como T. S. Eliot y Ezra Pound. Hughes apuesta por el mestizaje como forma de contrarrestar los efectos políticos segregacionistas de esa poesía blanca, lo que genera una serie de importantes consecuencias estéticas en su literatura. Nos proponemos analizar algunas de esas consecuencias.

A principios de siglo XX y como consecuencia de la violencia racial en el Sur, la comunidad negra emprendió la Gran Migración hacia las ciudades del Norte de los Estados Unidos. En ese contexto, el barrio de Harlem en Nueva York fue un importante polo de atracción, y en él se desarrolló un movimiento artístico sin precedentes, el Renacimiento de Harlem. En este marco, los artistas e intelectuales se preguntaron cómo reconstruir su relación con África y qué posiciones tomar frente a la sociedad estadounidense entre otras cosas.

Durante la esclavitud a los esclavos (sobre todo a los hombres) les estaba terminantemente prohibido escribir; así, la música se constituyó en el principal medio de comunicación de la comunidad negra. A diferencia de lo que se pensó durante mucho tiempo, el viaje en los barcos esclavistas no hizo tabula rasa en las mentes de los esclavos, y a pesar de la pérdida de los lenguajes de origen, las raíces profundas de la cosmovisiones africanas pervivieron. En este contexto surgió, por un lado, una variedad de lengua inglesa propia, el inglés negro vernáculo, y comenzó a gestarse una tradición artística también propia en la música a partir de los negro spirituals, y más adelante con el gospel, el blues y el jazz.

Frente a la prohibición de escribir, los primeros textos literarios escritos de la tradición negra se escribieron durante el siglo XIX con la ayuda de los blancos abolicionistas, lo que constituyó el primer género literario propio de Estados Unidos, las slave narratives. Son recopilaciones de memorias de esclavos fugitivos, en muchos casos con la ayuda de un amanuense blanco, y se publicaban en la prensa abolicionista nortea como parte de la lucha contra la esclavitud. Estas narraciones presentan entonces un lenguaje muy estandarizado, por tres motivos fundamentales: en primer lugar, se dirigían a un público blanco educado; segundo, algunas de ellas no las escribían los propios esclavos, ya que no todos sabían escribir; y sobre todo, el manejo de la lengua estándar era un argumento contundente para demostrar el estatuto humano y racional de los esclavos, dada la estrecha asociación entre razón, escritura y elocuencia que atraviesa a la cultura occidental.

En el siglo XX, luego de la abolición de la esclavitud y de la Gran Migración desde el Sur hacia las ciudades del Norte, los escritores e intelectuales negros comenzaron a preguntarse por la identidad negra y el deber ser de su literatura, a partir de dos grandes posturas: aquellos que consideraban necesario continuar la tradición del lenguaje estandarizado y esteticista e involucrar los aspectos de la vida comunitaria en el contenido, frente a los que, como Langston Hughes, consideraban que la verdadera expresión de la identidad afroestadounidense implicaba necesariamente la recuperación de la música popular y de la lengua oral. El propio Hughes da cuenta de este enfrentamiento en sus memorias:

Los críticos negros y muchos de los intelectuales eran muy susceptibles sobre su raza tratándose de libros. (...) En todo aquello que gustaban de leer los blancos, quieren mostrar su lado mejor, su aspecto educado, refinado y culto, y sólo ese aspecto. Naturalmente hay motivos para ello. Han visto tan a menudo a su raza caricaturizada y ridiculizada en cuentos (...), ultrajada e insultada tantas veces en libros (...), convertida siempre en criados o payasos, como en las películas, y siempre derrotada en los escenarios de Broadway, que cuando un negro escribía libros, querían que en ellos

hubiera sólo negros buenos, limpios y cultos, negros no ridículos, bellos y amables y de elevadas clases altas.

(...) Esos críticos y esos intelectuales me inspiraban gran simpatía y comprendía claramente la necesidad de algunos libros de la clase que ellos querían. Pero no comprendo por qué esperaban que todos los autores negros escribieran libros de éstos. A decir verdad, yo personalmente conocía muy pocas personas que fueran totalmente bellas y totalmente buenas. Además, pensaba que la vida de las masas de nuestro pueblo encerraba algo tan digno de escribirse como las de aquellos más afortunados (...) En todo caso, yo no conocía lo bastante a las clases altas negras para poder escribir sobre ellas. Yo sólo conocía a al gente con quien me había criado (Langston Hughes: 1971, 43)

Así, este poeta toma de la tradición literaria negra que comienza con las slave narratives el uso político del lenguaje literario como arma para combatir el racismo. Sin embargo, no se dirige únicamente a un público blanco sino a su propia comunidad, delimitada no sólo por un criterio racial, sino también por la clase social. Esto se expresa, por un lado, en la temática de los poemas, que rondan siempre ese universo de los negros pobres, y por el otro, en el uso de la oralidad, que aparece tanto en el nivel de lengua como en la estructura musical de los poemas. Esto implica necesariamente un cuestionamiento del inglés blanco como única variedad aceptable de lengua, y una apuesta al inglés negro como forma de mestizaje cultural: es inglés, pero expresa una cosmovisión, una identidad ética y una serie de problemáticas que no son blancas ni occidentales.

Un ejemplo esta convergencia de forma y contenido en relación con el mestizaje cultural y el cruce entre clase y raza es el poema “Red Silk Stockings” (Medias rojas de seda), del año 1927:

Red Silk Stockings

*Put on yo' silk stockins,
Black gal.
Go out and let the white boys
Look at yo' legs*

*Ain't nothing to do for you, nohow,
Round this town—
You's too pretty.
Put on yo' red silk stockings, gal,
An' tomorrow's chille'll
Be a high yaller.*

*Go out an' let the white boys
Look at yo' legs¹*

¹ Medias rojas de seda: Ponte tus media roja de seda, / Chica negra. / Sal y deja que lo chico blanco / Te miren las pierna. // No hay na para ti, ni hablar, / En esta ciudá... / Ere demasiado bonita / Ponte tus media roja de seda, chica, /

Este poema presenta una estructura cercana a la del jazz, en la que se formula la frase o leimotiv, (que en este caso sería la primera estrofa) y luego se lo repite con variaciones que lo van haciendo crecer (las estrofas restantes). Por otro lado, si bien el poema no presenta rima, la variación en la métrica de los versos, sumada al encabalgamiento, el uso de la puntuación, y la sonoridad de las palabras, marcan un ritmo muy particular que lo acerca a la variación rítmica del jazz. Por otra parte el nivel del lengua es claramente oral y de clase baja, muy alejado de la norma estándar. Esto se ve en la caída de consonantes cultas (la 'd' de 'and', la 'r' de 'your'), la selección léxica de 'gal' (chica) en lugar de 'girl', 'chille' en lugar de 'child' y del adjetivo 'yaller,' que es típica del inglés negro vernáculo y se utiliza para designar a los negros de piel muy clara (algunos de los cuales logran hacerse pasar por blancos), la contracción de negación "ain't" en lugar de "isn't" y por último en la sintaxis, que no sigue la norma, por ejemplo en el uso de "you is" en lugar de "you are".

En el plano del contenido, la preocupación por la problemática social es evidente: el yo lírico que se dirige a la 'chica negra' plantea claramente que no hay otra salida para ella que la prostitución, y la razón es que es demasiado bella. Las mujeres no tan bonitas, podemos deducir, se dedican al servicio doméstico (otro tema frecuente en la poesía de Hughes). Lo que nos lleva a la conclusión de que en la desesperada situación económica y social en la que encuentran estas mujeres, la prostitución es preferible. En el apóstrofe de este poema se combinan entonces tres vectores de opresión a los que se ve sometida: la raza, la clase y el género. Así, a diferencia de otros autores contemporáneos a él, Hughes no se centra únicamente en el problema racial: por eso no suele elegir como figuras femeninas centrales a las mujeres negras "respetables" y de buen pasar económico. Por eso mismo tampoco elige un lenguaje estandarizado, porque no solo habla de ellas, sino para ellas y como ellas, es decir, con un lenguaje que sea capaz de expresar la identidad de los negros pobres.

Así se ve en el siguiente poema, de clara estructura de blues, en el que reaparece en el centro la figura femenina, ahora en relación con el trabajo doméstico:

Y el niño de mañana va a / Ser marrón clarito. // Sal y deja que lo chico blanco / Te miren las pierna. (Traducción nuestra)

Southern Mammy Sings

*Miss Gardner's in her garden.
Miss Yardman's in her yard.
Miss Michaelmas is at de mass
And I'm gettin' tired!
 Lawd!
I am gettin' tired!*

*The nations they is fightin'
And the nations they done fit.
Sometimes I think that white folks
Ain't worth a little bit.
 No, m'am!
Ain't worth a little bit.*

*Last week they lynched a colored boy.
They hung him to a tree.
That colored boy ain't said a thing
But we all should be free.
 Yes, m'am!
We all should be free.*

*Not meanin' to be sassy
And not meanin' to be smart—
But sometimes I think white folks
Just ain't got no heart.
 No, m'am!
Just ain't got no heart.²*

En el plano fónico, el poema presenta muchos recursos que remiten a la musicalidad: presenta un métrica bastante regular, rima en los versos pares y una estructura muy similar en cada estrofa, con repetición y paralelismo sintáctico entre los versos 4 y 6 de cada una. El quinto verso de cada estrofa, que queda en medio, se destaca por ser mucho más corto que los otros, y además está destacado desde la disposición gráfica. En él aparecen las exclamaciones del yo lírico, que rompen el tono más descriptivo de los otros versos e introducen la emotividad. En cuanto a la oralidad y el registro popular, encontramos nuevamente reemplazo del singular por el plural en los verbos (*the nations is fightin*) y la contracción de negación “ain't,” así como uso de vocales largas y cerradas (*lawd*, que sonoramente tiene un efecto similar a *yo'* en lugar

² La nana sureña canta: La señorita Gardner está en el jardín. / La señorita Yardman, en el patio. / La señorita Michaelmas está en misa / y yo me estoy cansando, / ¡Señó! / Me estoy cansando... // La nación se pelean / y la nación se arreglan. / A veces pienso que lo blanco / no valen ni una moneda. / No, señora... / No valen ni una moneda. // Ayer lincharon un negro. / Lo colgaron, es verdad. / Y el chico no había pedido / más que la libertad. / Sí, señora... / pa todo, la libertad. // No quiero pasáme de viva, / y no quiero molestá... / Pero a veces creo que lo blanco / no tienen nada de piedá. / No, señora...
No tienen piedá (Traducción de Marga Averbach)

de your), caída de grupos consonánticos cultos (n' por ng, "m'am" en vez de "madam"), y selección léxica.

Sin embargo, este poema abre el juego una multiplicidad de destinatarios. No sólo se dirige a la comunidad negra, sino que esta nana sureña le canta a un niño blanco, ya que el término "mammy" hace referencia a un mito esclavista de mujer negra fuertemente instalado, que representaba a la niñera como una mujer asexuada, obesa y maternal que profesaba un profundo amor por su "familia" blanca, a la que se consideraba que pertenecía su lealtad (sin derechos). Este mito responde a la representación sureña de la esclavitud como gran familia, y su ejemplo más famoso y exaltado probablemente sea la mammy de Scarlett O' Hara en *Lo que el viento se llevó*.

El poema trabaja en contra de ese mito, y comienza con una marcada antítesis entre lo que hacen otras mujeres y lo que hace el yo lírico: ella no puede ir al jardín, ni al patio ni a la misa, porque para que las otras mujeres realicen esas actividades ella tiene que cuidar a los niños. Es decir, las mujeres blancas pueden dedicarse a actividades placenteras, recreativas o religiosas (que se oponen al cansancio de la 'mammy') porque la niñera se está cansando en lugar de ellas. El sufrimiento de la mammy, sumado al peligro de muerte que implica quejarse, da al poema el tono de lamento que echa por tierra inmediatamente la idea de la gran familia. Al mismo tiempo desarma el mito de la Guerra Civil, ya que las naciones se pelean y se arreglan pero la situación no cambia para la comunidad negra: lo que antes era esclavitud, ahora es linchamiento.

Así, el poema presenta un interlocutor doble: la comunidad negra a nivel de la enunciación, a través de la temática, la música y el nivel de lengua, y el niño blanco en el nivel del enunciado. Esto abre una posibilidad de unión que trascienda la división racial. El bebé es el único interlocutor blanco posible porque no tiene poder, y porque no forma parte aún de los blancos "que no tienen piedad". Hay una posibilidad de intercambio con él, aunque sea desde el lugar mínimo de sujeto compelido a escuchar la queja de su nana. Encontrar al niño como interlocutor es la condición de posibilidad para esta enunciación. De esta forma, se puede vislumbrar una unión posible, aún si efímera (es probable que este bebé cuando crezca se convierta en uno de esos chicos blancos del poema anterior), unión que sin relegar la identidad étnica trace puentes entre sujetos sin poder aunque pertenezcan a razas diferentes.

Pero al mismo tiempo los blancos cultos están presentes implícitamente como destinatarios de esta enunciación desde el momento en que estos textos reclaman

para sí el estatuto de literatura, en un contexto de producción en que la poesía se consideraba lo más excelso de la literatura, con autores marcadamente elitistas como T. S. Eliot y Ezra Pound. La apropiación de la tradición blanca busca revertir el discurso racista según el cual los negros son inferiores porque no tienen un manejo “artístico” del lenguaje “puro” y “elevado” a la vez que se discute la definición esteticista y elitista de arte.

Esta apuesta por el mestizaje pone en evidencia la dimensión política de la lengua estándar y del arte y el canon literario como instituciones que sostienen una estructura de poder, puesto que se apropia de los géneros para ponerlos en tensión y hacerlos decir otra cosa. Un claro ejemplo de esto es la forma en que Hughes retoma el haiku, un género poético japonés que introdujo Ezra Pound en Estados Unidos. Veamos uno de los más famosos haikus de Pound:

L'Art, 1910

*Green arsenic smeared on an egg-white cloth,
Crushed strawberries! Come, let us feast our eyes.*³

El título hace referencia a la exposición de la que surgió la categoría de “postimpresionismo” para referirse a autores tales como Toulouse-Lautrec, Seurat y Van Gogh. Pound asistió a ella y no le gustó, por lo que escribió este poema. Como se ve, los intereses, los tópicos y los interlocutores de ambos poetas no podrían ser más distintos. Justamente por ello interesa a Hughes la apropiación que hace Hughes de una forma que tanto usó Pound. Hughes reformula un género característica de un autor elitista para hacerla operar en el universo que él construye. En esa intertextualidad se cifra un acto político de desarticulación de ese elitismo. Esto se ve en el siguiente poema:

LITTLE LYRIC (of great importance)

I wish the rent
Was heaven sent.⁴

En este poema, frente a los dos anteriores, aparece en el título un registro culto, técnico, en la palabra “lyric”, que se refiere específicamente a “letras de canciones,” y

³ L'Art, 1910: ¡Verde arsénico embadurnado en una tela blanco huevo, // Frutillas machacadas! Venid, deleitemos nuestros ojos. (Traducción de Rolando Costa Picazo)

⁴ PEQUEÑA CANCIÓN (de enorme importancia): Ay que pudiera caer // Del cielo el alquiler. (Traducción de Mária Averbach)

se asocia al concepto de lirismo. Sin embargo en el poema la lengua empleada es marcadamente oral, por el ritmo, la rima y el registro coloquial. A su vez, la temática de la carencia económica está muy lejos de las preocupaciones de Pound, es prosaica, práctica. Pero por otro lado, solo alguien familiarizado con la tradición literaria blanca y culta de Estados Unidos puede reconocer ese gesto político. Esa tradición, por lo tanto, es una condición de posibilidad de esta enunciación porque todo cuestionamiento implica un reconocimiento, aunque sea negativo.

En el caso de Hughes, esa lucha por el reconocimiento es múltiple: implica romper con la idea de que la literatura “a secas” es la literatura blanca, ya que este doble movimiento entre lo culto y lo popular da cuenta de una elección que es estética e ideológica al mismo tiempo, y pone en evidencia la imposibilidad de separar estética de ideología. Reclamar que el inglés negro se reconozca como material digno de hacerse arte busca revertir el estigma negativo de esa variedad de lengua asociada con la inferioridad social y racial.

Por otra parte, también cuestiona los estereotipos el discurso racista asigna a la comunidad negra. Es el caso de la mammy, como el de muchos otros estereotipos que aparecen subvertidos en otros poemas. Estos poemas están atravesados por una voz popular que habla de sí misma, de un nosotros, frente a los estereotipos, que son la voz del poder que define y configura una alteridad, un otro. Esta voz se afirma desde una enunciación que es estética y política al mismo tiempo, pues el gesto político se sostiene en la propia materialidad de la lengua, de la configuración del inglés negro vernáculo en tanto lengua poética.

Por último, la apuesta artística por el mestizaje implica romper con la pretendida homogeneidad de la identidad WASP y reclamar que esta comunidad no blanca y no occidental también forma parte del ‘nosotros’ de la sociedad estadounidense. Implica reclamar un lugar de igualdad en la identidad estadounidense sin negar la propia identidad.

Referencias bibliográficas

AMOSSY, Ruth y HERSCHBERG PIERROT, Anne (2001) *Estereotipos y clichés*. Eudeba, Buenos Aires.

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth y TIFFIN, Helen (eds.) (1998) *The Post Colonial Studies Reader*. New York: Routledge.

BALL, Edward (2000) *Esclavos en la familia*. Atalaya: Barcelona.

BURNS, Haywood (1964) *Voces de protesta de los negros en Estados Unidos*, Eudeba, Buenos Aires.

CHOMSKY, Noam (1989) *Sobre el poder y la ideología*, (Conferencias de Managua), Madrid, Visor.

COWLEY, Malcolm (1970) *Historia de la trata de negros*, Alianza, Madrid.

FOUCAULT, Michel (1992) *Genealogía del racismo*, Altamira, Montevideo.

GATES, Henry Louis, Jr. (1998) *The Signifying Monkey*. Oxford University Press.

HIRSCHMAN, Jack (2002) *Art on the Line*. USA.

HUGHES, Langston (1971) *Renacimiento Negro*, Centro Editor de América Latina.

LIPSITZ, George (1998) *The Possessive Investment in Whiteness. How White People Profit from Identity Politics*. Philadelphia: Temple University Press.

SAID, Edward W. (1994) *Culture and Imperialism*, USA: Random House.

TODOROV, Tzvetan (1988) *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Jucar, Madrid.

——— (1991) *Nosotros y los otros*, de Tzvetan Todorov. Siglo XXI, 1991.

UYA, Okon Edet (1988) *Historia de la esclavitud negra en las Américas y el Caribe*. Buenos Aires, Claridad.

VOLOSHINOV, Valentin (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza.

WILLIAMS, Raymond (1997) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

——— (1997) *La política del modernismo Contra los nuevos conformistas*. Buenos Aires, Manantial.

ZINN, Howard (1999) *La otra historia de los Estados Unidos*. México: Siglo XXI.

[volver a índice](#)



Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura

**Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas
en las Sociedades Latinoamericanas Actuales**

11, 12 y 13 de agosto de 2010

Biblioteca Nacional – Universidad Nacional de General Sarmiento

EL PROBLEMA DE LA INTEGRACIÓN Y LA IDENTIDAD DE RAZA EN “VOLANDO DE VUELTA A CASA” DE RALPH ELLISON

Ana María Lojo

Universidad de Buenos Aires

anamlojo@yahoo.com.ar

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar el tratamiento que realiza Ralph Ellison, en su cuento

“Volando de vuelta a casa”, de la posición de alienación y pérdida de identidad en que se encuentran los miembros de la comunidad negra en su lucha por encontrar un lugar de pertenencia como ciudadanos estadounidenses. A su vez, veremos de qué modo el cuento explica que esa inserción no puede darse partiendo de la negación de la propia cultura y propone una vuelta a las raíces y una recuperación de la identidad africana como única salida posible.

En este trabajo nos proponemos analizar el tratamiento que realiza Ralph Ellison, en su cuento “Volando de vuelta a casa”, de la posición de alienación y pérdida de identidad en que se encuentran los miembros de la comunidad negra en su lucha por encontrar un lugar de pertenencia como ciudadanos estadounidenses. También, veremos de qué modo el cuento explica que esa inserción no puede darse partiendo de la negación de la propia cultura y propone una vuelta a las raíces y una recuperación de la identidad africana como única salida posible.

Todd, el protagonista del cuento, es un piloto negro que sufre un accidente con su avión. El avión representa la tecnología del blanco como herramienta de poder y, simbólicamente, la posibilidad de elevarse, de ascender en la sociedad y por encima de los otros. Posibilidad que a Todd le está vedada por ser negro excepto, tal vez de esa forma.

Cuando Todd se accidenta, siente que ha retrocedido. Vuelve a tener miedo de que lo toquen manos blancas. Manejar un avión había hecho que perdiera ese miedo, había creído que manejar la tecnología blanca demostraba que el estereotipo que el blanco tiene del negro era erróneo, que él podía ser tan capaz como ellos, y creía que así evitaría que lo sometieran, que le hicieran daño. Sin embargo, ese es un error puesto que el estereotipo no es más que una justificación para marginar a la raza negra y, además, el acceso que los pilotos negros tienen a la tecnología del blanco se utiliza también como herramienta de dominación. Todd recuerda las palabras de su novia cuando le dice que no necesita que los diarios le digan lo inteligente que es y le pregunta para quién va a utilizar esa habilidad. Entendemos que para los intereses blancos, seguramente. Ahora, que ha fracasado en su intento de volar, Todd se vuelve a sentir vulnerable. Se siente humillado porque sabe que su fracaso no se verá como un error sino como la consecuencia inevitable de ser negro: uno de los efectos de estereotipar a un grupo es que a sus miembros se les atribuyen características comunes por ser parte de ese grupo y, por lo tanto, lo que hace uno es como si lo hicieran todos: “tienes que aceptarlos como jueces, sabiendo que nunca tomarán tus errores como tuyos solamente, sino que los atribuirán a toda tu raza; eso era humillación” (p. 4).

A su vez, Todd ha aceptado el estereotipo que le impone la sociedad blanca dominante y él mismo desprecia a su propia gente y niega su origen: “Sí, humillación era cuando no podías ser simplemente tú, cuando eras siempre parte de este viejo ignorante” (refiriéndose a Jefferson, el hombre negro que lo asiste) Y luego: “ ‘-Hijo, ¿Cómo es que quisiste volar allá arriba, en el aire?’

‘Porque es el acto más significativo del mundo..., porque me hace ser menos como tú’, pensó él” (p 7).

Todd abraza la tecnología del mundo del hombre blanco y considera que los recursos de los negros son inferiores: “Había una radio perfectamente buena en el avión, pero era inútil. El viejo nunca conseguiría hacerla funcionar (...) Con todo lo que he aprendido, dependo del sentido de tiempo y espacio de este “campesino” (...) En el avión, en lugar de medir el tiempo por el ritmo del dolor y de las piernas de un chico, los instrumentos se lo habrían dicho en una sola mirada...” (p. 4).

El mismo fenómeno se da en el viejo Jefferson. Asocia la posibilidad de acceder a la tecnología de los blancos, de ocupar el lugar de poder, con la liberación y por eso que un negro pueda volar le hace sentir orgullo y también se sorprende porque cree en la imagen que se le ha impuesto de su raza como incapaz: “¡Mi Dios! Yo había oído

hablar de ustedes, pero nunca había visto a ninguno; ¡no puedo ni decirte lo que me hace sentir ver a alguien que se parece a mí en un avión!” (p. 8).

Sin embargo, al negar sus raíces y tratar de mimetizarse con la raza blanca, lejos de quebrar el estereotipo lo que Todd logra es reforzarlo. La posibilidad de demostrar su habilidad para volar, en algún punto pierde sentido. Volar deja de ser lo más significativo para él porque sólo lo hace para demostrar que es alguien que en realidad no tiene nada que ver con su identidad. Y la valoración tanto de los blancos como de los negros no le sirve porque parte del supuesto de que lo que hace es increíble en alguien como él. Su demostración de habilidad lo hace sentir que se está exhibiendo como una rareza.

“Viejos como ése venían a menudo al campo a observar a los pilotos con ojos infantiles. Primero, eso lo había enorgullecido; ellos habían sido una parte significativa de una nueva experiencia. Pero pronto se dio cuenta de que no entendían lo que él había logrado y llegaron a molestarlo y avergonzarlo, como la alabanza desagradable de un idiota. Una parte del significado de volar se había acabado entonces y no había podido recuperarla. Si yo fuera un boxeador, sería más humano, pensó. Ya no mono haciendo trucos, sino un hombre”(p. 5).

Vemos aquí que se produce un cambio en el significado de volar. Para Todd significaba la liberación porque estaba siendo partícipe de ese gran avance tecnológico que tanto lo enorgullece, pero la admiración que recibe no es por volar, sino por ser un negro que vuela y entonces ese significado se pierde y cobra un nuevo sentido: lo margina aún más porque su habilidad no lo transforma en partícipe de un acontecimiento importante, sino en objeto de exhibición.

Todd ve su liberación en términos de hombría, de recibir el respeto que tiene que recibir un hombre. Sin embargo, al ver que demostrar su habilidad no tiene sentido, la única posibilidad que ve de recibir ese respeto bajo los términos del mundo de los blancos es en la guerra, frente al enemigo, por medio del odio. Eso le provoca amargura porque en realidad el odio y la muerte deshumanizan, no son prueba de hombría y esto quedará demostrado luego en la figura de Graves.

El accidente es una metáfora de lo que le sucede a Todd a partir de la negación de su identidad de raza. Él ha querido salir del lugar de sometimiento y limitaciones en el que vivía. Pilotear un avión y llegar a volar alto significan para él la liberación. Pero el ave negra que se le cruza y lo asusta y le hace perder el control es símbolo del apartheid que no le permitirá volar. Todd dice que lo “hizo retroceder cien años”, al igual que las leyes Jim Crow (el negro Jefferson le dice que ellos llaman a esas aves

“Jim crows”), responsables del atraso social, económico e intelectual de la comunidad negra. “Pero había estado volando demasiado alto y demasiado rápido. Había subido más y más, en éxtasis. Demasiado arriba, pensó. Y una de las primeras reglas que se aprenden es que si el ángulo de elevación es muy abrupto, el avión entra en un trompo. Y luego, en vez de salir del trompo en picada, dejas que te aterrice un buitre. ¡Un asqueroso buitre!” (p. 8).

El ave negra también simboliza su propia negritud, que él está destruyendo en el acto de volar. El viejo Jefferson, por el contrario, representa a la conservación de las tradiciones negras. La manera que tiene de contrarrestar el poder del blanco es por medio de la palabra, de los cuentos de la tradición vernácula negra, herederos de los cuentos del Signifying Monkey o Mono que Significa, a los que remite Henry Louis Gates Jr. en su construcción de una teoría crítica que surge de la tradición vernácula negra (Henry Louis Gates Jr., 1989: 61-64). En estos cuentos, por medio del humor, la ironía y los juegos de palabras, se revierten las situaciones de poder. En la historia que inventa Jefferson, él tiene alas y vuela más alto y a más velocidad que los blancos y no acepta las limitaciones que ellos le imponen: se niega a usar un arnés. El blanco se queda a sus pies: “lo único que tenía que hacer era mantener mi larga túnica blanca alrededor de mis tobillos.” (p. 11)

En su narración, Jefferson denuncia la hipocresía y el temor de quienes los excluyen. Deja entrever que, en realidad lo hacen por temor a que ellos los superen. Dice Jefferson a San Pedro cuando éste lo echa del paraíso: “Estás a cargo de las cosas, así que no puedo hacer nada. Pero tienes que admitirlo: mientras estuve aquí arriba, fui el mejor hijo de perra volador que haya llegado al paraíso.” (p. 13).

El viaje de regreso de Todd, el inicio de su reconciliación con su raza, comienza a partir de la respuesta de Jefferson ante su reacción al cuento. Empieza a darse cuenta de que Jefferson lo entiende “Y durante un segundo, sintió el silencio incómodo de la comprensión flameando entre los dos”. Vuelven a su memoria los momentos que marcaron su relación con los aviones, “cada uno como una avispa joven que emerge de su larva” (p. 15). En inglés avispa es WASP, que también significa, como sigla, blanco anglo sajón y protestante, las condiciones que debe reunir un ciudadano estadounidense para no ser marginado.

Los recuerdos reflejan lo que le acaba de suceder. Las apariencias lo engañan y las confunde con la realidad. Así como de chico la vista lo engañó y pensó que el avión que se acercaba se veía pequeño porque era un juguete y estaba al alcance de su mano, y al querer aferrarlo cayó al suelo y se golpeó, ahora las apariencias le hicieron

creer que pilotear un avión y homogeneizarse con los blancos sería el camino de su liberación. Pero la historia se repite.

En el otro recuerdo que vuelve a su memoria, el avión que él observa fascinado, está volando sobre el pueblo para arrojar papeles con propaganda del Ku Kux Klan en contra del sufragio negro. Nuevamente el avión se usa, como sugería su novia, para defender los intereses de los blancos.

El momento definitorio del regreso de Todd llega cuando Graves, el hombre blanco que, supuestamente, debería haber venido en su ayuda, lo humilla y lo hace tomar conciencia de su aislamiento. Habíamos dicho que Todd negaba su raza en la búsqueda de reconocimiento como hombre pero el comportamiento de Graves, cuyo nombre está asociado con la muerte ya que significa “tumbas”, está muy lejos de ser humano. Su comportamiento es inhumano para con Todd y eso los deshumaniza a ambos. En cambio, encuentra la actitud más humana en Jefferson, de quien antes había desconfiado y a quien había despreciado: “Y buscó al viejo y apoyó los ojos en su cara con desesperación, como si de alguna forma él se hubiera convertido en su única salida en un mundo enloquecido de ultraje y humillación. Eso le trajo cierto alivio.” Luego, cuando Jefferson y el muchacho se acercan para sacarlo de allí dice: “Él no los miró, mientras se daba cuenta, sin creerlo del todo, de que sólo ellos podían salvarlo de su terrible sensación de aislamiento. (...) Era como si lo hubieran levantado, sacándolo bruscamente de la soledad, de vuelta hacia el mundo de los hombres. Una corriente nueva de comunicación fluía entre el viejo, el muchacho y él” (p. 25).

Aquí vemos que Todd, al final, se identifica con las personas de su raza y hay incluso una resignificación del sentido de hombría, que antes había buscado en la guerra de los blancos y ahora asocia con la actitud solidaria de Jefferson y con su propia comunidad.

Finalmente, también vemos una búsqueda de las raíces africanas en la propia estrategia narrativa del cuento. La vemos en la introducción de elementos típicos de su cultura como son los cuentos del tipo de Signifying Monkey, donde se revierten las situaciones de poder por medio de un juego lingüístico. La vemos en el quiebre de la concepción bipolar del mundo típicamente occidental. No hay barrera entre la vida y la muerte. Para Jefferson, Todd está volviendo de la muerte cuando recupera la conciencia: “—Todavía está lejos —oyó. —Dale tiempo” (p. 1). Jefferson cuenta cómo muere y vuelve a vivir, entra y sale del Paraíso. La simbología del ave negra es ambigua: tanto representa el apartheid, como la raza africana, se asocia con la muerte y luego con la vida en la última imagen en que brilla “como un ave de oro en llamas”.

Y, principalmente, en la presentación de esos elementos de manera espontánea como si no se dirigieran a un lector blanco exclusivamente, sino a alguien que los puede comprender. Aquí no se explica el universo negro, ni se aclara, ni se justifica. De ese modo, Ellison no da por supuesta la posición central del mundo de los blancos, ubicándose en el lugar de alguien que escribe desde los márgenes y que tiene a un lector blanco en mente. Por el contrario, ubica su universo, el mundo de la cultura negra, en el centro, de modo que el blanco es “el otro” y el negro es su lector ideal, y así su escritura es, también, un vuelo de vuelta a casa.

Referencias bibliográficas

ELLISON, Ralph (1996) "Volando de vuelta a casa", traducción de Mágina Averbach.

GATES Jr, Henry Louis (1989) *The signifying Monkey- A Theory of African-American*, Literary Criticism, OUP.

[volver a índice](#)

EXPRESIÓN, MASCARADA Y RESISTENCIA: LA MÚSICA EN LA POESÍA DE PAUL LAURENCE DUNBAR

Aime Olguin

Universidad de Buenos Aires

aimeolguin@gmail.com

Resumen

Dentro de la tradición artística y social afroestadounidense, la música ha ocupado siempre un lugar capital en la lucha por la liberación y la redención comunitarias. Y es que, dada la progresiva sofisticación de los mecanismos blancos de segregación racial y opresión social y legal de los últimos tres siglos, diseñados para obstaculizar y contener el avance del pueblo afroestadounidense, la música se ha conformado como un remedio, un recurso y un refugio, justamente por ser un campo que el estadounidense blanco ha considerado históricamente como inocuo o anestésico.

El presente trabajo se propone analizar algunos poemas de Paul Laurence Dunbar y explorar la manera en que, a nivel formal y temático, el poeta revela el lugar de la música en la vida afroestadounidense como una compleja herramienta estética e ideológica de enmascaramiento y resistencia comunitaria.

Entre otros aspectos, este trabajo tiene como objetivo iluminar la función de la música en la poesía de Dunbar como vía de expresión de las tribulaciones afroestadounidenses, como arma de preservación comunitaria, como instrumento sanador y desactivador de prejuicios raciales, y como herramienta de observación, conocimiento y transformación de la realidad.

En la literatura afro estadounidense, la música, como modelo de estructura poética, como tema o como motivo, ha representado siempre una función capital en la lucha por la reivindicación de la identidad y cosmovisión comunitarias. La influencia estética de los géneros musicales y la lengua oral afro estadounidense consolidó la tradición poética negra en la obra de escritores como Langston Hughes y James Emanuel, a la vez que influenció el trabajo de escritores canónicos blancos como Carl Sandburg y Hart Crane.

Pero, debido a la progresiva sofisticación de los mecanismos blancos de segregación racial de los últimos tres siglos, la presencia de la música en la poesía afro estadounidense es constante y se representa, mediante una compleja combinación de elementos estéticos e ideológicos, como un remedio, un recurso y un

refugio para la comunidad negra en los Estados Unidos, justamente por ser la música una disciplina que el blanco protestante ha considerado históricamente como inocua o anestesiante.

Cuando analizamos la obra de Paul Laurence Dunbar, podemos establecer una hipótesis: que en su poesía, la música como recurso o tema hace un recorte de ciertas características del ser afro estadounidense que tienen que ver con la forma en que el negro estadounidense rechaza y al mismo tiempo se protege de la concepción que el blanco tiene de él, y con la manera en la que puede constituirse como sujeto crítico de su propia realidad.

En la poesía de Dunbar, escrita en la última década del siglo XIX y primera del siglo XX, la música se presenta como un móvil recurrente y como una herramienta para manifestar las estrategias comunitarias propias del enmascaramiento, la expresión y la resistencia. A fines del siglo XIX, y a falta de una tradición literaria propia, este artista negro capitalizó en aquellas disciplinas que su comunidad sí había podido desarrollar porque el WASP no había logrado identificar en ellas esa potencialidad que resultaría tan productiva a la hora de definir y reivindicar la cultura afro estadounidense en el siglo XX. Paul Laurence Dunbar utilizó, por un lado, los temas y las formas de géneros musicales que se habían gestado en el seno de esa comunidad, como el blues, los himnos religiosos y el *spiritual* especialmente en lo que atañe a los temas y ambientes que se narran. Al mismo tiempo, eligió contar historias sobre la vida del esclavo utilizando como lengua el vernáculo negro, la lengua oral afro estadounidense que, a pesar de tener su origen en el inglés estándar, también posee, según la teoría de Henry Louis Gates, la capacidad de resignificarlo, por ejemplo, a través de la parodia y la invocación de sentidos ausentes en el juego de palabras y la homonimia.

La cadencia y el ritmo característicos de la oralidad afro estadounidense impulsan la capacidad narrativa de la poesía de Dunbar. Con la utilización de los temas clásicos de los géneros musicales, y de la compleja retórica del vernáculo negro, su poesía habla un nuevo canon incipiente que se centra en la identidad afro estadounidense para narrar las tribulaciones de todo un pueblo.

Tomemos como ejemplo la primera de las tres estrofas, similares en su estructura, del poema “Canción sobre la muerte”:

*Lay me down beneaf de willers in de grass,
Whah de branch 'll go a-singing as it pass.
An' w'en I's a-layin' low,
I kin hyeah it as it go
Singin', 'Sleep, my honey, tek yo'res'at las'.'*

*(Entiérrame bajo 'el sauce
ande la rama' cante cuando pase.
Y cuando esté acostao ahí abajo,
la via' scuchar a su paso
cuando ella cante: "Duerma, mi querido, e' hora que descanse.")*¹

Los versos hacen eco de la sencillez del blues mediante el uso de coplas rimadas y de los temas característicos del género, que son, por definición, lúgubres, como la muerte, el abandono y la amenaza de la partida. También se nutren musicalmente por el movimiento rítmico del vernáculo, construido a partir de una oralidad signada por la repetición, el apócope, la omisión y la asimilación fonética, lo que brinda al poema una gran potencialidad narrativa que no se define exactamente por una escritura profusa o de gran complejidad estructural.

Junto con la temática del blues, en los poemas de Dunbar aparecen también marcas estructurales y temáticas propias de los himnos religiosos y los spirituals. En el poema "Canción del maíz", esas marcas se interponen entre narraciones descriptivas y aliterativas que describen al blanco en inglés estándar para trastocarlas, alterar el foco y el tono del relato, y establecer, en el vernáculo negro, una conclusión llana y de carácter solemne. Este es un fragmento de "Canción del maíz":

*On the wide veranda white,
In the purple failing light,
Sits the master while the sun is slowly burning;
And his dreamy thoughts are drowned
In the softly flowing sound
Of the corn-songs of the field-hands returning.*

*Oh, we hoe the co'n
Since the ehly mo'n;*

*(En la amplia veranda blanca
bajo una luz púrpura y blanda,
se sienta el amo mientras el sol arde despacio;
y sus pensamientos, en sueños, se ahogan
bajo el suave sonido que flota
de las melodías del maizal,
de los negros que retornan.*

*Ay, el maí' azamo'
desde muy temprano.)*

¹ Las traducciones son propias.

El poder retórico de los dos versos finales, que se repiten a lo largo del poema, es innegable. A la descripción culta y serena, evocativa de la idea instalada por el blanco protestante en el siglo XIX de la plantación como lugar agreste y feliz, donde el amo se duerme bajo el influjo de las dulces melodías del negro en el campo, se opone de forma cortante y sombría la visión de la comunidad oprimida, a través de dos versos escritos en vernáculo que aluden directamente a los *spirituals* y a las *work songs* o *field songs* que se cantaban a coro acompañando la cadencia del cuerpo en la faena, en este caso, la azada del maíz.

Dunbar, posiblemente el primer poeta negro en alcanzar fama a nivel nacional en los Estados Unidos, escribió sus poemas utilizando las marcas de un dialecto oral y sentó un precedente de lo que muchos poetas posteriores tomarían como requisito y característica esencial de la poesía política del siglo XX: la de utilizar la propia lengua para narrar la propia historia. En gran parte de su obra, Dunbar recurre a todo el abanico retórico y rítmico del vernáculo para ponerlo al servicio de una voz poética que es negra, oral y comunitaria, y que cuenta la historia del esclavo. En el caso de “Canción sobre la muerte”, como se menciona previamente, se habla de la muerte como el sosiego esperado después de una vida sin descanso, y en “Canción sobre el maíz”, de la amargura de saber que el ocio de un amo se consigue gracias al trabajo sin tregua de decenas de esclavos.

Así narra Paul Laurence Dunbar la otra historia estadounidense, la historia de la tenacidad de la minoría negra y de su evaluación crítica de la realidad. Este poeta escribió alrededor de 40 poemas cuyos títulos incluyen las palabras “canción”, “balada”, “canción folclórica”, “oda” o “melodía”, y sus canciones-poemas resumen una memoria colectiva de supervivencia. En 1902, en una entrevista con el *Chicago Tribune*, Dunbar declaró que el “dialecto negro” contribuía en gran medida a los efectos “líricos”, es decir, al sentimentalismo y al carácter lúgubre y encantador que son una marca característica de las canciones “negras”; de manera que el dialecto negro da lugar a una variedad de formas poéticas (canciones de amor, baladas, canciones de añoranza del hogar, entre otras), formas poéticas que se convierten en “canciones negras” cuando están escritas en ese dialecto. De modo que este poeta afro estadounidense estaría equiparando la poesía escrita en vernáculo negro con la “canción negra” y con los temas que una canción negra puede abordar.

Y así pasamos a analizar la cuestión de la música como tema, una cualidad esencial en la poesía de Dunbar porque ilustra la presencia vital de la canción en la comunidad afro estadounidense como vía de expresión, distracción, disimulo y observación crítica, elementos todos que constituyen, en gran medida, la base y el

centro de su resistencia como pueblo. En “Las máscaras que usamos”, por ejemplo, escribe:

*We sing, but oh the clay is vile
Beneath our feet, and long the mile;
But let the World dream otherwise,
We wear the mask!*

*(Cantamos, pero es infame
el suelo que pisamos, y largo el camino.
Pero que el mundo sueñe lo contrario,
¡mientras la máscara llevamos!)*

Al establecer esta comparación entre la música y la máscara, se describe un disimulo que es un subterfugio del afro estadounidense para resguardarse, por orgullo o sencillamente para preservar su seguridad. Cantar es una máscara que mantiene a salvo la realidad emocional del negro, su motivación real. Usar la máscara de la canción, mantenerse “detrás del velo”, para seguir la metáfora del teórico W.E.B. DuBois, da por tierra con una presunción histórica del WASP: que, si el negro canta, es porque está feliz. En este poema, la voz poética anula esa suposición, y “canta” a sabiendas de que su país es “infame” con su pueblo. Pero, por motivos de orgullo o auto-preservación, reclama que el blanco se siga durmiendo en su error, y así invierte el prejuicio incoherente y binarista establecido históricamente por el WASP de que el negro se debate entre la pertenencia a uno de dos socios mitológicos posibles. El negro, o es un demonio, o es un infante dócil. En este poema, es el negro el que trata al blanco como a un niño ignorante o como a una bestia. El narrador agrega esta conclusión:

*But why should the world be overwise,
In counting all our tears and sighs?
Nay, let them only see us, while
We wear the mask.*

*(Pero, ¿por qué debería ser tan sabio el mundo
Y poder contar nuestras lágrimas y suspiros?
Nah, dejemos que sólo nos vean cuando
usamos la máscara”.)*

El enmascaramiento como estrategia de preservación y resistencia se repite con variaciones en otros poemas de Dunbar. En “Compasión”, donde establece una identidad entre el pájaro enjaulado y el esclavo, escribe:

*I know why the caged bird sings, ah me,
(...)
It is not a carol of joy and glee,
But a prayer that he sends from his heart's deep core
But a plea, that upward to Heaven he flings.
I know why the caged bird sings!*

*(Yo sé por qué canta el pájaro enjaulado, pobre de mí",
(...)
no es un cántico gozoso o feliz,
sino una plegaria que eleva desde lo profundo de su alma
sino una oración que lo elevaría al Cielo.
¡Yo sé por qué canta el pájaro enjaulado!)*

Aquí se ataca nuevamente la presunción de que la canción negra es sinónimo de alegría. Cantar es, por el contrario, una vía de expresión de desconsuelo. Pero en la negación, que pasa a ser una explicación, aparece implícito, una vez más, el deseo de que el blanco no perciba ese conocimiento. La voz poética negra vuelve a usar el disimulo para poder desenmascarar al blanco sin correr peligro. Si el mundo sigue soñando y no sospecha de la facultad crítica del afro estadounidense, no puede adivinar su resistencia, ni por tanto socavarla.

En el poema "La tragedia de la vida", se explora una cuestión más con respecto a la música y su influencia para el afro estadounidense. En el poema, se lee que:

*It may be misery not to sing at all,
And to go silent through the brimming day;*

*(No cantar en absoluto es un estado de miseria,
como lo es transitar el bello día en silencio:.)*

Pero más adelante se agrega que:

*To sing the perfect song,
And by a half-tone lost the key,
There the potent sorrow, there the grief,
The pale, sad staring of Life's Tragedy.*

*(Cantar la canción perfecta,
perder la voz en medio del tono.
Allí reside el dolor potente, allí la aflicción,
la pálida y triste observación de la Tragedia de la Vida".*

A pesar de conceder que la música es un consuelo, casi inmediatamente se rechaza esa posibilidad y se redefine la canción como un instrumento que ocasiona la

observación, la conciencia de una realidad calamitosa. La Tragedia de la Vida es la tragedia del pueblo negro, y cantar es aquí la miseria de estar al tanto de esa calamidad, de estar obligado a conocerla además de vivirla.

Esta nueva arista sobre la música ilustra lo que podría ser una característica del ser afro estadounidense. Y es que es a través de la emoción, del quiebre emocional producido por el influjo de la música en el alma, como el individuo negro se expone al conocimiento de la realidad, o lo genera. La observación es en este sentido fundamental porque cuestiona un principio central de la cosmovisión epistemológica heredada de Europa: que el conocimiento se genera a partir de una mirada ecuánime y despojada de toda participación emocional. En “La tragedia de la vida”, la música toca una fibra íntima que es tanto emocional como intelectual, y no lo uno o lo otro, en la relación del individuo con su realidad y, aún más, habla de la canción negra como un campo donde el hombre puede constituirse como sujeto crítico de su contexto histórico y de las posibilidades de transformarlo.

Referencias bibliográficas

BORSHUK, Michael (2009) *Swinging the Vernacular. Jazz and African American Modernist Literature*. Nueva York: Routledge.

CHEYFITZ, Eric (1997) *The Poetics of Imperialism, Translation and Colonization from The Tempest to Tarzan*. Expanded Edition. By Eric Cheyfitz. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

DU BOIS, W.E.B. (1968) "The Souls of Black Folk". En: Chapman, Abraham. *Black Voices. An Anthology of Afro-American Literature*. Nueva York: Signet.

DUNBAR, Paul Laurence. *Selected Poems*. En: "The Paul Laurence Dunbar Website", Universidad de Dayton, <http://www.dunbarsite.org>. [Consulta: julio de 2010.]

GATES Jr., Henry Louis (1988) *The Signifying Monkey*. Oxford: Oxford University Press.

SUNDQUIST, Eric J. (1995) *The Literature of Expansion and Race. Cambridge History of American Literature*, Volume 2, Cambridge University Press.

[volver a índice](#)



Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura

**Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas
en las Sociedades Latinoamericanas Actuales**

11, 12 y 13 de agosto de 2010

Biblioteca Nacional – Universidad Nacional de General Sarmiento

LA ORALIDAD O LA MEMORIA DE LA LENGUA EN LA LITERATURA AMERINDIA.

LA RELACIÓN ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA EN LA NOVELA *MEDICINE RIVER* DE THOMAS KING

Natalia Polito

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

nataliapolito@gmail.com

Resumen

Para gran parte de las comunidades amerindias la transmisión de su cultura estaba fundada en la oralidad. En las tribus de cultura oral, lenguaje y realidad permanecían estrechamente vinculados; a diferencia de la filosofía occidental, basada desde antaño en un pensamiento binario, en esas tribus la grieta entre significado y significante no existía. En este sentido, la concepción del lenguaje dentro de esas comunidades otorgaba un lugar central a sus narraciones, potencialmente poderosas para actuar en el mundo y modificarlo.

Las literaturas amerindias actuales escritas en lenguas europeas se enfrentan con el problema de transmitir las historias orales de sus tribus y su visión del mundo a través de una lengua que les es ajena. El desafío de estos escritores está en el trabajo constante de reinención del lenguaje del otro para expresar las concepciones del mundo de sus comunidades, redefinir su identidad en el mundo contemporáneo y rescatar las estructuras y sentidos de sus narraciones orales. A lo largo de este estudio, se trabajará la relación entre oralidad y escritura en la novela *Medicine River* de Thomas King. En primer lugar, se analizarán los recursos formales utilizados por el autor para disminuir la distancia entre la tradición de escritura occidental y su propia tradición oral, y así permitir que una lengua ajena, el inglés en este caso, transmita la cosmovisión de las comunidades.

En segundo lugar, se explorará el tratamiento del tema de la narración en los distintos episodios de la obra. Algunos de los elementos a considerar serán los relatos de las historias orales de los antepasados de la comunidad, de los recuerdos personales y de las historias creadas o imaginadas por los mismos personajes a lo largo de la novela.

Para gran parte de las comunidades amerindias la transmisión de su cultura se fundó en la oralidad. En las tribus de cultura oral, lenguaje y realidad permanecían estrechamente vinculados, lo cual otorgaba un lugar central a sus narraciones, potencialmente poderosas para actuar en el mundo y modificarlo. En la actualidad, las literaturas amerindias escritas en lenguas europeas se enfrentan con el problema de transmitir las historias orales de sus tribus y su visión del mundo no sólo a través de una lengua que les es extraña, sino también a través de un medio de expresión ajeno

a su cultura, como es la escritura. En este sentido, el desafío de esos escritores está en el trabajo constante de reinvención del lenguaje del otro para expresar las concepciones del mundo de sus comunidades, redefinir su identidad en el mundo contemporáneo y rescatar las estructuras y sentidos de sus narraciones orales.

Luego de una larga tradición de escritores ajenos a las comunidades amerindias que representaron en sus novelas la cultura y vida de los nativos de América proyectando su propia cultura y sus propias formas literarias en las del "otro", las literaturas amerindias actuales, lejos de buscar un fin estético en sí mismo, presentan el conflicto cultural al que se ven expuestos los personajes a causa de la colonización, enfatizando y valorando positivamente su participación dentro de la tradición de tribus originarias de América. Según Paula Gunn Allen (1986): "They are the novels most properly termed American Indian novels because they rely on native rather than non-Indian forms, themes, and symbols and so are not colonial or exploitative. Rather, they carry on the oral tradition at many levels, furthering and nourishing it and being furthered and nourished by it." (1986:79).

En relación con los problemas que enfrentan los escritores de las literaturas de minorías, uno de los ejes rectores de la novela *Medicine River* es la continuidad de las tradiciones y de la unidad de la comunidad en un mundo que constantemente los expone al cambio y al contraste cultural entre sus tradiciones y el mundo fuera de la comunidad. Concretamente, en la novela de Thomas King se retrata la historia de la vuelta al hogar de Will, un joven fotógrafo, perteneciente a la comunidad Blackfoot que fue criado fuera de la reservación. Tras la muerte de su madre, producida en el pueblo de la reservación de Medicine River, el protagonista regresa para despedirla, pero este regreso lo coloca en un nuevo camino que, insospechadamente para él, lo lleva a abandonar Toronto, ciudad donde trabaja, para reencontrarse con su comunidad y reintegrarse a ella.

Guiado por el personaje del *trickster* Harlen Bigbear, Will logra su reinserción por medio de su profesión, la fotografía, a través de la que, por un lado, aprende a conocer a los miembros de la comunidad y sus historias, y por otro, comprende la importancia y función de su profesión dentro de la comunidad, íntimamente ligada con la idea de participación en preservación de la memoria de un pueblo. Así, finalmente, puede decidir que su camino no está en Toronto y que el objetivo de su profesión tampoco es el de fotografiar retratos de desconocidos, sino que está en la reservación para narrar, por medio de sus fotografías, las historias vivas de su comunidad.

En este sentido, la historia de Will retrata el mismo conflicto que anteriormente mencionamos acerca de los escritores de las literaturas amerindias actuales escritas en lenguas europeas. Así como esos escritores se enfrentan con el problema de expresarse y transmitir su propia cosmovisión por medio del inglés y la escritura, es decir, medios de comunicación ajenos a sus tradiciones, el protagonista de la novela, Will, también debe encontrar la manera de transmitir esas historias por medio de la fotografía, medio de expresión perteneciente a la tradición occidental.

Sin embargo, tanto la escritura como la fotografía aparecen vinculadas con el tipo de narración por excelencia de las comunidades amerindias que es la narración oral. Por lo tanto, para poder transmitir la cosmovisión tribal a través de cualquiera de ambos medios es necesario el contacto con la oralidad, a fin de que ésta logre permear el texto o el soporte que se utilice como expresión. Así, en la novela, Will debe, en primer lugar, conocer las historias orales de sus antepasados, de sus familiares más cercanos, y de su lugar de pertenencia para luego poder formar él mismo parte de esas historias presentes que viven los miembros de la comunidad, y volverse él mismo transmisor de esas historias a través de la fotografía, pero también a través de sus propias narraciones orales.

Antes de analizar el tratamiento de la oralidad y la narración como medio indispensable para la transmisión de la tradición e integración cultural, cabe hacer un breve análisis de la estructura formal de la novela. Desde el comienzo del texto, llama la atención el uso de un registro oral para la narración que nos permite ver transformaciones del inglés escrito estándar, y borramientos de la distancia entre la lengua escrita y la oralidad originaria propia de la cultura amerindia. Entre las transformaciones que aparecen podemos mencionar la ausencia de verbos auxiliares y de pronombres personales o el uso de contracciones y apelativos propios de la oralidad. Pero, particularmente, resulta interesante destacar los saltos en el tiempo, es decir, el abandono del criterio de linealidad temporal característico de la narración occidental y el uso del diálogo.

En cada capítulo se manejan, al menos, dos temporalidades paralelas: una que remite a las historias de juventud del protagonista y su vuelta a la reservación, y otra que remite a su infancia. Asimismo, a pesar de que la novela está narrada en primera persona, cada episodio se construye a partir de una estructura dialógica, lo que permite que los distintos personajes de la obra tengan su propia voz. Estos cambios son una muestra de la apropiación efectiva de un medio de expresión ajeno para beneficio de la comunidad.

Con respecto al contenido de la novela, el tema de la oralidad y la transmisión cultural aparece tematizado, principalmente, a partir de la figura del *trickster*, encarnada en el personaje de Harlen Bigbear. En tanto figura mítica, el *trickster* tiene la función de ayudar a la comunidad; así, a lo largo de la novela, el personaje intenta constantemente reparar las ausencias que sufre la comunidad por medio del manejo de información acerca de los problemas que experimenta cada uno de sus miembros. Las dos ausencias principales que se propone reparar son la partida de James, el hermano de Will, para lo cual convence a Will de volver a la reservación y ocupar el lugar vacío que deja su hermano; y, en segundo lugar, la paternidad de South Wing, hija nacida de una madre soltera, con la que Will terminará trabando una relación.

El modo en que Harlen Bigbear logra reparar estas dos ausencias nos remite, nuevamente, a la narración oral, pues para que Will pueda ocupar el lugar de su hermano y cumplir un rol paternal con la pequeña niña, debe estar integrado a la comunidad. Por lo tanto, el primer paso del *trickster* es presentarle a los distintos miembros de la comunidad. En la novela leemos que al segundo día de estadía en la reservación, Harlen ya le había presentado alrededor de unas setenta personas. Gracias a esto, Harlen consigue que circule la noticia de la llegada a Medicine River de un fotógrafo perteneciente a la comunidad, y así, Will obtiene un crédito hipotecario para abrir su propio negocio de fotografía e instalarse en el pueblo. También logra que Will empiece a conocer las historias de los miembros de la comunidad, al mismo tiempo que los distintos miembros lo ayudan a reconstruir las historias sobre su familia que él no llegó a conocer mientras estuvo fuera de la reservación, sobre todo las que refieren a su padre.

“When I arrived back in Medicine River, Harlen insisted that I stay at his place. The next morning, he took me around to the DIA people and began talking about a small-business loan. ‘Man’s a world famous photographer, you know. Worked in Toronto.’ (...)

Harlen was indefatigable. ‘This is Will, Rose’s boy. Will, this is...’ By the time we headed for town, I’d met sixty o seventy people.

‘You watch, Will. Few days and word gets around that there’s a world-class Indian photographer in Medicine River, and people will be asking you to take their money. Couples of banks we saw yesterday are probably trying to call us already. You got a name for the studio yet?’

The banks didn’t call, but I was able to arrange a loan with a local credit union that was looking for new business. (...)

By the end of the year I was making money” (P. 99/100)

Con respecto al segundo paso para lograr la integración de Will a la comunidad, Harlen introduce dos tópicos centrales, nuevamente, por medio de la narración oral: el primero es la descripción del lugar geográfico al que pertenece la comunidad. Harlen le

explica a Will la importancia de la montaña sagrada Ninastiko que rodea el valle de Medicine River para reconocer su propio hogar, y por ende, su propia identidad:

"I told Harlen I like Toronto. There were good restaurants, places to go. Things to do. Medicine River was small.

'American Hotel is a great place for beer. Baggy's just opened a sit down restaurant. You got the Rockies too. You see over there', Harlen said, gesturing with his chin. 'Ninastiko... Chief Mountain. That's how we know where we are. When we can see the mountain, we know we're home. Didn't your mother ever tell you that?'" (P. 93)

El segundo tópico es la introducción de ciertos eventos históricos que conforman la historia de la identidad amerindia. Un ejemplo de esto puede verse cuando Harlen y Will regresan de uno de los campeonatos de básquet fuera de la reservación, y al pasar cerca del monumento del general Custer, el *trickster* propone detener su marcha para visitarlo:

"Hey, Will", said Harlen, folding the map over the steering wheel so I could see. 'Look at this.'

'We lost already?'

'That's better, Will. Little humor always helps. Now, look. We're going to go right by the Custer National Monument. Look, it's just outside Billings. What do you say? Let's stop by and see it.'

'You think they let Indians in?'

'Why would they keep us out?'

'Harlen, it's probably just a bunch of plaques and some farmer's field with a fancy fence around it.'

'History, Will. It's part of our history.'

'The Blackfoot didn't fight Custer.'

Harlen shook his head and patted me on the shoulder. 'Pretty hard to see the bigger picture, when you're depressed. (...) I'll get one of those tourist books that tells all about Little Bighorn.'" (P. 107)

Las dos últimas citas permiten resaltar la importancia que implica, no sólo conocer la geografía en la que se desarrolla la vida actual de las comunidades, sino también conocer la historia de esa geografía y el pasado compartido por las distintas comunidades amerindias.

Pero no solamente el *trickster* domina la narración oral, también la figura del *storyteller* cobra una gran relevancia en lo que concierne a la oralidad. A lo largo de la novela encontramos varios narradores que cumplen la función principal de preservar las tradiciones y propiciar la continuidad de la comunidad. En el texto, uno de los principales narradores de historias es la madre del protagonista. Durante toda la infancia de Will, su madre les narra a él y a su hermano James, distintas anécdotas de la familia, de su niñez y otras de su padre ausente, tal como describe el mismo

protagonista: "My mother never talked much about my father, and James and me knew it wasn't a good idea to ask. But every so often, she would get in a story-telling mood. Most of the stories were about when we were little." (P. 123)

También aparece como un importante *storyteller* el viejo Lionel James, ya que no sólo es uno de los personajes que mayor cantidad de historias conoce acerca del padre del protagonista, sino que también es uno de los encargados de la transmisión de su cultura hacia el exterior de la comunidad. En este sentido, el capítulo en el que se retrata a Lionel muestra la importancia de las historias orales en la definición y preservación de la identidad al interior de la comunidad, pero también al exterior de la misma para que lleguen a oídos de aquellas personas que olvidan la existencia y presencia actuales de las comunidades, como explica el mismo Lionel:

"You know, sometimes I tell stories about today, about some of the people on the reserve right now. I like to tell about Billy Frank and the Dead River Pig. All the people back home like to hear that story. When I was in Norway, I told the story about the time your father and mother went to one of those chicken restaurants after a rodeo. Your mother was pregnant, and I guess the smell of all that fat and grease made her sick because she threw up." (...) So your father, quick as he can, said in a real loud voice, 'Hey! What's in this chicken, anyway?' (...)

But those people in Germany and Japan and France and Ottawa don't want to hear those stories. They want to hear stories about how Indians used to be. I got some real good stories, funny ones, about how things are now, but those people say, no, tell us about the olden days. So I do." (P. 172/3)

Los distintos narradores de la novela, como la madre de Will y el personaje de Lionel James, cumplen una función central para la reinserción completa de Will en la comunidad, pues a través de ellos no sólo conoce nuevas historias acerca de su padre, sino que también tiene la posibilidad de recibir las historias tradicionales de su comunidad que él no pudo escuchar mientras estuvo alejado de su pueblo.

Gracias a la recepción de esas historias, entre todos los narradores que se entremezclan a lo largo de la novela, debemos incluir a Will. Al final de la novela, lo encontramos en una nueva posición, inversa a la que mantiene al comienzo. Su inserción en el flujo de las narraciones locales le permite dejar de ser el personaje al que sólo le cuentan historias, para convertirse él mismo en narrador: en el último capítulo, Will narra a Harlem los acontecimientos relacionados con la pelea entre los personajes David Plume y Ray Little Buffalo, y no al revés.

"Late Tuesday morning, Harlen came by the studio. (...)
'You want some coffee? Big John's already told me about David Plume.'
'What about David Plume?'
'Didn't you come by to tell me that David Plume got himself arrested over Cardston?'
(...) So I told Harlen what I knew. It wasn't much, and Harlen not being one to take his information second hand, finished my sausage, drank my coffee, (...) and left." (P. 250/1)

De esta manera, Will se transforma en un *storyteller* completamente funcional dentro de la comunidad, cuyas historias permiten, en primer lugar, mejorar las vidas de sus pares y amigos en el presente. Ejemplo de esto es el vínculo que establece con Clyde Whiteman, un joven rebelde a quien Will aconseja y contiene en varias ocasiones para ayudarlo a encontrar su camino, como puede verse cuando lo visita en la cárcel. Una vez finalizado el torneo de básquet en el que ambos participaban, Will decide visitar a Clyde y recordarle su importancia para el equipo de la reservación:

"The season was over, and everyone sort of forgot about Clyde. I guess I figured that someone should go out and see him. When I finished work on Thursday, I drove out to the jail. (...)
A bunch of the inmates were playing a game of four on four. Clyde was moving through the defense smooth and sure. I walked over and sat on the bench. The game ended, and Clyde came over and sat down.
'Hey, Will. You didn't have to come out. Hear you guys won the championship. Didn't need me at all.'
'Could have used you, Clyde. How you doing?'
'Okay. Keep screwing up. But I'm okay.'" (P. 132)

En segundo lugar, sus historias también contribuyen a la continuidad de las tradiciones en las generaciones futuras a medida que Will asume su rol paternal con South Wing, como puede verse en el episodio en el que se relata el primer cumpleaños de la niña. La madrugada de su cumpleaños, Will cuida de ella e intenta recordar la canción tradicional que le enseñó la "marriage doctor", Martha Oldcrow, el día que Will y Harlen, la visitan para que ella indique el regalo de cumpleaños adecuado:

"Here's what you boys want. Good present, this one.'
It was a small leather rattle made out of willow and deer hide. It was painted blue and yellow and had several strands of horsehair tied to the side. There were stones or seeds inside. Martha shook it and sang a song. 'You know that song?' She asked.
I shook my head. (...)
'Better learn that song.'" (P. 140/1)

Por último, las historias orales que Will recibe y las narraciones que él mismo comienza a transmitir por medio de su palabra, pero también a través de sus

fotografías, le permiten finalmente ocupar ese lugar vacío dentro de la reservación que había dejado su hermano y contribuir a la preservación de la memoria de su pueblo. En este sentido, resulta significativo el episodio en el que Will realiza su primer retrato familiar en la comunidad. Para la ocasión se reúnen alrededor de cuarenta familiares, y Will tiene una nueva oportunidad para seguir conociendo a la gente de la comunidad y sus vínculos, pero simbólicamente este episodio representa la integración completa de Will a la comunidad. A pedido de Joyce Blue Horn, quien lo contrata para el trabajo, Will no sólo es encargado de tomar la fotografía, sino que también es invitado a posar en ella. Pese a su resistencia inicial para salir en la fotografía, finalmente ocupa el lugar que los familiares de Joyce Blue Horn le tienen reservado:

“Okay’, I said to Harlen, ‘we better get started. Let’s get everyone over there by the river.’ (...)

‘Should have you in the picture, too,’ said Joyce.

‘Someone’s got to take the picture.’ (...)

Through the lens, I could see Harlen bubbling out of the crowd. ‘Hey, Will. That’s right. You can be in the picture, too. You can use that button thing.’ (...)

The first shots were easy. I set the timer, ran across the sand and sat down next to Floyd’s granny. But with a large group like that, you can’t take chances. (...)

After every picture, the kids wandered off among their parents and relatives and friends, and the adults floated back and forth, no one holding their positions. I had to keep moving the camera as the group swayed from one side to the other. Only the grandparents remained in place as the ocean of relations flowed around them.” (P. 213/4/5)

Así, Will se convierte en un legítimo narrador que preserva la memoria de la comunidad a través de la fotografía, pero que también puede transmitir, por medio de su voz, las historias acerca de esas fotografías y de las personas fotografiadas, pues él mismo forma parte del flujo de relaciones que conforman la comunidad.

A modo de conclusión, las historias orales de la comunidad, tanto las de los antepasados, como las referidas a los acontecimientos actuales de la reservación, constituyen el pilar del sentido de unión y comunión entre sus miembros, permitiéndoles de esa manera construir su identidad y su historia. Es a través de esta lógica de base que todos los demás medios de expresión utilizados, como la escritura o la fotografía en el caso de esta novela, se ven permeados, en su asimilación, por elementos de la cultura de la comunidad.

Referencias bibliográficas

ASHCROFT, Bill; Gareth Griffiths; Helen Tiffin (Comps.) (1999) *The post-colonial studies reader*. New York: Routledge.

AVERBACH, Mária (2007) "Comunidad y solución en la narración de origen indio en los Estados Unidos" En: *Revista taller. Sociedad, Cultura y Política*. N° 24.

——— (2006) *Desde esta casa a la otra siempre había un sendero. Historias orales de indios estaounidenses contemporáneos*. Buenos Aires: ImagoMundi.

CHEYFITZ, Eric (1997) *The poetics of Imperialism, Translation and Colonization from the Tempest to Tarzan*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

GIBERT, Teresa (2006) "Written orality in Thomas King's short fiction", *Journal of the Short Story in English* [Online], 47 Autumn, 2006, Online since 01 décembre 2008. URL: <http://jsse.revues.org/index792.html>. Éditeur: Presses universitaires d'Angers: <http://jsse.revues.org> - <http://www.revues.org>.

GUNN ALLEN, Paula (1986) *The Sacred Hoop*. Boston: Beacon Press.

KING, Thomas (1991) *Medicine River*. Toronto: Penguin Books.

OWENS, Louis (1992) *Other Destinies. Understanding the American Indian Novel*. Oklahoma: University of Oklahoma Press.

[volver a índice](#)

Literatura y educación
Coordinación: Facundo Nieto

EL LUGAR DE LA TEORÍA EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

María Guillermina Feudal

Universidad de General Sarmiento

gfeudal@ungs.edu.ar

Resumen

La incorporación de la antología de cuentos *Decir el mal. Dobles, bestias y espectros en la literatura fantástica* en el taller de Lecto-escritura de la UNGS abre una nueva perspectiva para pensar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en alumnos preuniversitarios. El corpus de esta antología incluye, además, fragmentos teóricos destinados a acompañar el análisis de los textos literarios.

Durante el primer semestre de 2010 se trabajó, en dos comisiones, en la lectura de los cuentos a partir de las perspectivas teóricas y definiciones de lo fantástico con la finalidad de que los alumnos presentaran un análisis de caso en la monografía del cierre de cursada.

Partimos de un diagnóstico en el que se relevaron niveles de comprensión de categorías funcionales como narrador, características genéricas y referencias al contexto histórico en el relato "La pata de mono" de W. W. Jacobs. Los resultados de esta primera lectura, que podríamos denominar

"ingenua" o "libre", se compararon con el modo en que los alumnos utilizaron los recursos teóricos para el análisis de la construcción de lo fantástico en el mismo cuento.

En este trabajo presentaremos algunas conclusiones respecto del pasaje de la lectura "libre" a la lectura "intervenida" a partir del análisis de las monografías de los estudiantes.

La comprensión de textos literarios supone el desarrollo de habilidades cognitivas específicas a partir de una alta frecuentación del género y la instrucción explícita (Zwaan, 1996). Las habilidades adquiridas en el procesamiento de textos estéticos son, además, transferibles a todos los dominios que impliquen prioridad del pensamiento verbal (Silvestri, 2002). En este sentido, los aportes de la teoría literaria se proponen como mediación para el procesamiento de textos estéticos y como herramienta que forma y modifica las estrategias de comprensión lectora en el contexto de la educación universitaria.

"Es aquí donde comienza la construcción de lo fantástico en el cuento de Jacobs"
Alumno de CAU, 2010

Introducción

La publicación de la antología *Dobles, bestias y espectros en la literatura fantástica* (2010) para el Curso de Aprestamiento Universitario de la UNGS abre una nueva perspectiva para pensar el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y producción de textos académicos por parte de alumnos preuniversitarios. La antología

incluye una serie de cuentos fantásticos agrupados en tres ejes temáticos –el doble, zoomorfismo y lo siniestro– y un grupo de textos teóricos que abordan estas problemáticas desde diferentes perspectivas.

Si los conceptos de secuencia de base textual y de género se tornan indispensables para el procesamiento de los textos académicos y su producción, en el manual del CAU –*Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura* (2009)– se propone un ordenamiento de los textos que atiende a que los alumnos se familiaricen con las temáticas allí desplegadas. De este modo, conocimiento lingüístico y conocimiento de mundo, o referencias culturales, se constituyen como factores que concurren en la comprensión lectora. A los corpus de textos sobre capitalismo, evolucionismo y literatura fantástica que aparecen en el manual se suma, entonces, esta antología, con la finalidad de brindar a los alumnos un material complementario para la realización de su trabajo final –informe de lectura o monografía–.

A la pregunta de por qué leer literatura en un curso de ingreso universitario podría añadirse aquella de cómo leerla. ¿Cuáles serían, en todo caso, los beneficios de una lectura literaria en un curso destinado a desarrollar habilidades de comprensión lectora de textos académicos? Partimos para ello de la hipótesis de Adriana Silvestri (2002) en “La creación verbal: el procesamiento del discurso estético”. Allí, Silvestri sostiene que aunque el sistema experto –en este caso del lector de literatura– no es generalizable a otros dominios –como el de la matemática–, sí es transferible a situaciones diferentes del mismo dominio, es decir, a cualquiera que implique prioridad del pensamiento verbal aunque se trate de otros géneros. En este sentido, creemos que el desarrollo de habilidades de comprensión lectora de textos literarios es transferible a la comprensión lectora de otros géneros y, en segundo lugar, que su articulación con los aportes provenientes de la teoría, como el que aquí analizaremos, incide en el dominio de las estrategias argumentativas para la confección de trabajos académicos.

*

Durante el primer semestre de 2010 se trabajó en dos comisiones en la lectura de “La pata de mono” de W. W. Jacobs (1902) con la finalidad de que los alumnos presentaran el análisis de caso en la monografía final. Para este trabajo partimos de un cuestionario diagnóstico en el que se relevaron niveles de comprensión de categorías funcionales como género, referencias textuales al contexto histórico, narrador, conflicto y desenlace. Los resultados de esta primera lectura se compararon con el modo en el que los alumnos utilizaron los recursos teóricos para el análisis de la construcción de lo fantástico en el mismo cuento. En este sentido, la intervención del docente durante el

curso constituyó una mediación estratégica orientada a que los estudiantes logren el objetivo didáctico del taller de Lectoescritura, la escritura de un texto académico de base argumentativa.

Para observar el pasaje de la primera lectura a la segunda, o lectura intervenida, nos detendremos en la categoría de cierre o desenlace. El cuento “La pata de mono” puede considerarse típicamente fantástico si se tiene en cuenta la función de los espacios y de la introducción de un objeto aparentemente mágico, como el talismán, pero la característica más relevante es la construcción de un modelo situacional extraño –los hechos trágicos coinciden casualmente con la llegada de talismán a la casa de la familia White– que se superpone con un modelo situacional maravilloso –en el que el talismán cumple los deseos pedidos por los protagonistas–. El cierre del relato y los indicios que se siembran a lo largo de la narración no autorizan la preeminencia de ninguno de los dos modelos. Por lo tanto, el cierre es abierto o indeterminado. Si bien el lector puede ponderar uno u otro en función de su lectura, la elección de este cuento para la realización de la monografía apeló a que los alumnos pudieran trabajar esta indeterminación como problema de lectura a partir del trabajo con los textos teóricos y con otros cuentos de la antología.

Como herramienta metodológica, el corpus es un conjunto de textos reunidos en función del estudio de un procedimiento (López Casanova, 2005, 2010). La confección del corpus por parte del docente es, por lo tanto, una intervención destinada a dirigir la mirada del lector para la consecución de un objetivo didáctico. Para el trabajo con el cuento de Jacobs se seleccionaron tres fuentes teóricas en las que aparecen definiciones de lo fantástico, la contextualización histórica del género y un sistema de oposiciones para delimitarlo. Por otro lado, el corpus de textos literarios que se leyeron en clase se diseñó a partir de cuentos fantásticos que podían hacer serie con “La pata de mono”, como “Laura” de Saki, y aquellos que se ponían en discusión con estos dos, como “El otro”, de Borges, “La noche boca arriba” de Cortázar y “El gato negro de Poe”. En términos de los objetivos del taller, entonces, las operaciones de complementación y confrontación de fuentes teóricas y de puesta en relación del cuento elegido con otros relatos de la antología se realizaron en vistas a que los alumnos planificaran la argumentación de la hipótesis planteada en la monografía.

Primera lectura y lectura intervenida: resultados de la comparación

En “Towards a model of literary comprehension” (1996), Rolf Zwaan sostiene que los lectores de literatura experimentados desarrollan un sistema de control de la lectura

literaria a través de una alta frecuentación del género y del ejercicio adquirido en la escuela y en la universidad. La hipótesis que subyace es que los textos literarios están deliberadamente contruidos como no cooperativos, lo cual supone operaciones de lectura diferenciadas respecto de otros textos cuya referencia se construye desde la consideración hacia el lector mediante la presentación de oraciones temáticas u operaciones de desambiguación. A diferencia de los textos en los que el lector se focaliza en la construcción de la situación representada cuando la función referencial es la dominante, como en las comunicaciones académicas, cuando la función predominante es la poética los lectores se focalizan en los niveles de estructura verbal y de representación semántica. Los procedimientos estéticos implican una lectura más lenta y obligan a la relectura, incluso a la relectura de atrás hacia delante, con el objeto de resignificar elementos que al comienzo parecían insignificantes.

Teniendo en cuenta esta hipótesis de Zwaan, en el cuestionario del diagnóstico se les pidió a los estudiantes que resolvieran una de las siguientes preguntas, destinadas a dirigir la atención a la representación semántica del cierre del relato:

(a) Sintetizar cómo se resuelve el conflicto en el marco del relato; (b) ¿qué tipo de desenlace se propone en este relato al conflicto planteado?

- El **5,5 %** de los estudiantes no resolvió la consigna.
- El **35,2 %** respondió la pregunta (a) con interpretaciones como:

“No queda claro cómo se resuelve el conflicto. Se podría decir que se resuelve cuando el señor White termina de pedir los deseos una vez muerto su hijo a causa del primer deseo”; “El conflicto familiar se resuelve con la obtención de las 200 libras pero es aún más caro el precio que el Sr. y la Sra. White tienen que pagar: la vida de su hijo Herbert”; “En el cuento, para resolver el primer deseo, la familia White pide a la pata de mono otro deseo para deshacer el primero”.

En este caso, los alumnos optaron por atribuir el cierre a las acciones de los personajes.¹ Observamos la preeminencia de la construcción de un modelo situacional maravilloso –es decir, se acepta el funcionamiento del talismán–, y escasa distancia respecto del texto como construcción deliberada.

- El **52,9 %** de los estudiantes eligió la pregunta (b) con interpretaciones del desenlace como:

¹ Si bien la mayoría de los que optaron por la pregunta (a) la resolvieron atribuyendo el desenlace a las acciones de los personajes, en algunos casos lo interpretaron como categoría funcional y viceversa.

“El conflicto se resuelve cuando el señor White pide su último deseo, que no es relatado; por lo tanto el lector puede darle al cuento distintos tipos de desenlace”;; “El desenlace que se propone en este relato al conflicto planteado es abierto. Porque el lector duda acerca de si lo relatado fue producto de la magia o del destino”. “El cuento tiene un final abierto; por lo tanto no se resuelve el conflicto del relato.”

En estas respuestas predomina una interpretación del desenlace como categoría funcional del relato. Se observa mayor distancia respecto del texto (se lo acepta como “artefacto” literario) y se señalan los dos modelos situacionales como posibles. En estos casos, los alumnos argumentan que si bien no se puede decidir por uno u otro, habría dos posibilidades entre las que sería factible elegir y, en todo caso, ello quedaría a disposición del lector. Esta última observación de los estudiantes es relevante porque muestra que identificaron una indeterminación –a pesar de que en última instancia esa indeterminación podría ser resuelta por el lector–. También es relevante el hecho de que algunos estudiantes planteen que en el cuento “no se puede decidir por uno u otro final”. Ambas interpretaciones indican que en estas primeras lecturas hay un esfuerzo por imprimir una “coherencia” al relato al aceptar, como parte de su especificidad, la suspensión de la respuesta a las expectativas de lectura generadas.

Respecto del trabajo monográfico, se les pidió a los alumnos que seleccionaran tres elementos del relato para analizar su función y argumentar la hipótesis de que esos ejes propuestos operaban en la construcción de lo fantástico en el cuento de Jacobs.² En este sentido, el trabajo de confrontación y complementación del corpus de textos teóricos les permitió seleccionar estos tres elementos y verificar su funcionalidad en relación con el género.

De los estudiantes que entregaron la monografía, el **88 %** seleccionó la vacilación como característica funcional. Los alumnos que trabajaron esta categoría presentaron argumentaciones como:

“*Fantástica incertidumbre* [...] Según Todorov, si pudiéramos decidirnos por alguna de las dos soluciones posibles [propuestas en el relato] dejaríamos el territorio de lo fantástico para entrar en el terreno de alguno de sus géneros vecinos. Los personajes de “La pata de mono”, dubitativos y desorientados, son los que incorporan este engranaje del mecanismo de lo fantástico [...] También el final del cuento es abierto y no brinda al lector ninguna pista para determinar la naturaleza de los sucesos relatados”; “*La puerta*

² Los elementos seleccionados fueron: el narrador, los espacios representados, las creencias del hombre del siglo XIX, la figura del forastero, el objeto mágico, la duda o la vacilación en los personajes y en el lector, la contraposición entre lo mimético y lo maravilloso.

abierto [...] El inicio y desenlace son los que le dan forma al relato, envolviendo al lector en la duda [...] En el final, gracias a las perspicacias del narrador no se puede encontrar una respuesta [...] Según Todorov, la irrupción de un hecho fabuloso mantiene al narrador, a los personajes y al lector en la incertidumbre: no es algo real o imaginario, es lo fantástico”. “*La vacilación generada por lo fantástico* [...] En los relatos fantásticos, en los personajes y en los lectores se produce un sentimiento de duda que, según el género, puede resolverse o quedar en suspenso. Todorov sostiene en su artículo que la duda es la imposibilidad de explicar lógicamente los hechos o de aceptarlos como maravillosos. Desde otra perspectiva, la de Rosemary Jackson [...] esa duda es la molestia que se genera en el lector, arrancándolo de la comodidad a la que está acostumbrado [...] En el cuento de Jacobs, a partir del deseo que pide el Sr. White ocurre una serie de hechos que confunden a los personajes y al lector”.

Para la categoría de desenlace que estamos analizando se observa, en primer lugar, un desplazamiento desde la categoría “desenlace” hacia la de “duda constante” o “vacilación” como elemento inherente al género.³ En este sentido, a partir de la definición de fantástico puro de Todorov y de lo fantástico de R. Jackson y de J. Rest, la duda fue analizada ya no como una propiedad exclusiva del cierre sino como resultado del entrelazamiento de distintos factores que van construyendo ese final abierto. En segundo lugar, se observa que la articulación de la lectura del texto literario con las definiciones teóricas del corpus permitió leer esa indeterminación como una propiedad posible del género y argumentar su funcionalidad en esa dirección. En tercer lugar, se ponen de manifiesto las habilidades de reformulación adquiridas para la introducción de citas indirectas tanto del relato como de las fuentes teóricas.

Conclusiones

La comparación entre la primera lectura y la segunda o intervenida permitió observar de qué manera la indeterminación detectada en el cierre del relato fue paulatinamente reubicada a nivel de función y objetivada como parte de una construcción discursiva. En vistas a la realización de la monografía de análisis de caso, las tareas de confrontación y complementación de fuentes permitieron a los alumnos seleccionar el aporte teórico pertinente para justificar esa indeterminación como resultado de una concatenación de elementos y determinar que esos elementos – como la aparición del talismán, los espacios narrados y la figura del narrador – también son una propiedad del género.

³ Si bien entre los alumnos que tomaron la categoría de “vacilación” predomina el análisis desde la perspectiva teórica de Todorov, un 17 % la analizó con las definiciones de fantástico de Rosemary Jackson, Jaime Rest y Louis Vax.

En segundo lugar, la tarea de argumentación propia del escrito académico exigió a los alumnos la selección de pasajes del relato que fundamentaran la hipótesis planteada, es decir, que demostraran la funcionalidad de un elemento en la construcción de lo fantástico.

Por su parte, la lectura de otros cuentos fantásticos les permitió a los estudiantes proponer contraejemplos o propuestas de trabajo en la conclusión de la monografía.

La tríada texto literario como problema de análisis, corpus de relatos como referencia de la serie literaria y corpus de textos teóricos como referencia teórica constituyó nuestra herramienta metodológica para abordar las tareas de comprensión lectora y producción de un género académico en el marco del taller de lectoescritura.

En palabras de Rolf Zwaan (2006), la frecuentación del género y la instrucción explícita posibilitan la modificación del sistema de control de lectura de modo tal que el lector es capaz de manejar las indeterminaciones de los procesos de comprensión literaria. Por otro lado, si la enseñanza de la literatura consiste en enseñar comprensión lectora (López Casanova, 2005) se leyeron textos literarios y teóricos en función de que los alumnos pudieran argumentar con pertinencia y adecuación al género académico. La lectura de textos literarios tal como se plantea en CAU permite desarrollar habilidades de comprensión lectora de textos literarios transferibles a otros géneros y, a la vez, obliga a circunscribir la lectura en una producción de base argumentativa, escrita y con criterios precisos para su evaluación.

Referencias bibliográficas

LÓPEZ CASANOVA, Martina (2010) "Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura", en prensa.

——— (2004) "Comprensión y enseñanza del texto literario en la escuela media". Tesis de Maestría en Ciencias del Lenguaje, mimeo

——— (coord.) (2009) *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura* Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

NIETO, Facundo y FONSAIDO, María Elena (coords.) (2010) *Decir el mal. Dobles, bestias y espectros en la literatura fantástica* Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

SILVESTRI, Adriana (2002) "La creación verbal: el procesamiento del discurso estético" en Estudios de Psicología Facultad de Psicología: Universidad Autónoma de Madrid, N° 23.

ZWAAN, Rolf (1996) "Toward a model of literary comprensión" en Britton, B. y Graesser A. (comp.) *Models of understanding a text*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

[volver a índice](#)

LA LITERATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS MANUALES ESCOLARES: INCLUSIONES Y USOS

Silvia Nora Labado

Universidad Nacional de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires

slabado@ungs.edu.ar – silvialabado@arnet.com.ar

Resumen

El trabajo consiste, en primer lugar, en un relevamiento de los textos literarios pertenecientes a literaturas en lenguas extranjeras incluidos en manuales escolares correspondientes al tercer año de la Escuela Secundaria Básica (Noveno Año de la ex Educación General Básica). Se toman en cuenta los siguientes libros de texto, que abarcan, en términos temporales, desde la implementación de la reforma educativa hasta los últimos años: *Lengua 9* (Buenos Aires, Santillana, 1997); *El libro del lenguaje y la comunicación 9* (Buenos Aires, Estrada, 1999); *Lengua 9* (Buenos Aires, Santillana, 2001); *Lengua y Literatura 9* (Buenos Aires, Puerto de Palos, 2001); *Lengua y Géneros discursivos* (Buenos Aires, Puerto de Palos, 2006); *Lengua III. Prácticas del Lenguaje* (Buenos Aires, Santillana, 2007) y *Lengua. Serie Entre Palabras. ES 3* (Buenos Aires, Tinta Fresca, 2007).

Una vez realizado el relevamiento de los textos literarios incluidos, se analizan esas inclusiones en función de diferentes variables que apuntan a responder, principalmente, qué se incluye y para qué y, finalmente, en qué lugar se posicionan estas literaturas extranjeras, al interior de los manuales, respecto de las literaturas en lengua castellana, es decir, tanto de la literatura argentina como de la hispanoamericana en general.

Introducción

Nuestro trabajo parte del relevamiento de las inclusiones de textos pertenecientes a literaturas en lenguas extranjeras en manuales escolares destinados a lo que fue el noveno año de la EGB y lo que actualmente es el tercer año de la Escuela Secundaria. Con este objetivo hemos seleccionado seis manuales, de gran impacto editorial, que, en el espectro temporal, abarcan desde los inicios de la implementación de la Reforma Educativa hasta los últimos años; más específicamente, desde 1997 hasta 2007. Por otra parte, la elección de este año escolar, es decir, noveno o el actual tercero, se sustenta en la consideración de que el noveno año de la Educación General Básica constituía el fin de un ciclo que podría implicar, en términos de inclusiones o exclusiones de textos de literatura, un criterio de “ineludibilidad”.

En nuestro trabajo de selección de los textos literarios se dejó de lado el género poético; sí se consideraron los textos dramáticos así como los pertenecientes a narrativa, tanto ficcional como no ficcional.

A continuación, se hará una descripción de lo seleccionado en cada uno de los manuales, exposición que seguirá el orden cronológico de su publicación; luego se analizarán tres casos de esas inclusiones, en función de los “usos” propuestos para esos textos; y, finalmente, se formularán las conclusiones del trabajo¹.

Análisis de las diferentes propuestas

El primer manual al que nos abocamos es *Lengua 9*, editado por Santillana (“EGB”) en 1997. En este encontramos cuatro textos de literaturas en lenguas extranjeras (tres cuyo idioma original es el inglés y uno, el latín²); el género predominante es la novela (*Los viajes de Gulliver* y *Frankenstein*) y las actividades propuestas corresponden, en todos los casos, a la consideración de aspectos ligados a la especificidad literaria de los textos. Las observaciones generales que se desprenden de esto son, por un lado, la escasez de textos de literaturas extranjeras, el predominio de la lengua inglesa como lengua original de los textos elegidos y la inclusión mayoritaria de textos o autores canónicos: Shakespeare, por un lado; por el otro, Swift y Shelley, ambos de los cuales resultan canónicos en el marco de la literatura inglesa pero cuyas obras, a la vez, tienen una larga tradición de anclaje en el campo de la literatura popular o destinada a un público juvenil.

Manual	Texto literario	Género	Idioma original	Fragmento	Sección	Actividades en función de temas de Lengua	Actividades en función de su especificidad literaria
<i>Lengua 9</i> (Santillana, 1997)	<i>Hamlet</i>	Dramático	Inglés	Sí (una carilla)	Unidad 4: “El teatro”	No	Sí
	<i>Los viajes de Gulliver</i>	Novela	Inglés	Sí (una carilla)	Unidad 5: “La ciencia ficción”	No	Sí
	<i>Frankenstein</i>	Novela	Inglés	Sí (una carilla)	Fichas finales: “Taller de lectura”	No	Sí
	<i>Utopía</i>	Utopía	Latín	Sí (una carilla)	Fichas finales: “Taller de lectura”	No	Sí

Cuadro 1

Para continuar, el segundo manual que tomamos en consideración es *El libro de la Lengua y la comunicación 9*, editado por la editorial Estrada en el año 1999. Esta es la publicación en la que encontramos la mayor cantidad de textos pertenecientes a

¹ Queremos observar que, en los criterios de análisis de los textos literarios incluidos, no se consideraron cuestiones editoriales; es decir, no se tuvo en cuenta si la inclusión de un texto particular en alguno de los manuales podía estar respondiendo, por ejemplo, a que ese texto literario fuera publicado por la misma editorial o una editorial perteneciente al mismo grupo que publica el manual.

² Hemos considerado el criterio de que los textos pertenecieran a una lengua de origen diferente del español, de allí que hayamos dejado también una obra en latín aunque esta última sea, en rigor, una lengua muerta.

literaturas en lenguas extranjeras. En efecto, hay un total de diecisiete textos incluidos, de diversas pertenencias genéricas (novela, cuento, relato de viaje, escritos epistolares, género dramático). Por otra parte, la inclusión se da en la mayoría de los casos bajo la forma de fragmento. En cuanto a las lenguas de origen hay una mayor variedad, aunque predominan el inglés y el francés; no obstante, también hay textos pertenecientes a las literaturas japonesa, sueca, alemana. En cuanto a los géneros, prevalecen los narrativos, ficcionales y no ficcionales: novela, cuento, relato de viaje, literatura epistolar, a pesar de que, a su vez, hay inclusiones de género dramático. Como observaciones generales, habría que señalar dos aspectos: en primer lugar, la inserción de fragmentos muy breves de muchos de los textos (en algunos casos, uno o dos párrafos); en segundo lugar, la relación establecida entre los textos y temas de lingüística, ya que muchas de las actividades formuladas responden a objetivos ligados a temáticas del campo lingüístico y no literarias. También es de destacar que los textos incluidos en la “Antología final” no están acompañados de ninguna actividad, como si el supuesto implícito fuera el de “leer por leer”³. Si bien varios de los autores u obras no pertenecen a un canon relativamente difundido, muchos de ellos sí, especialmente los que pertenecen a géneros literarios de consumo más masivo; por ejemplo, *Viaje al centro de la Tierra*, de Julio Verne o “El retrato oval”, de Poe.

Manual	Texto literario	Género	Idioma original	Fragmento	Sección	Actividades en función de temas de Lengua	Actividades en función de su especificidad literaria
<i>El libro de la lengua y la comunicación</i> 9 (Estrada, 1999)	<i>Madame Bovary</i>	Novela	Francés	Sí (un párrafo)	Capítulo 3: “La descripción literaria”	Sí (se privilegia el saber en torno a la descripción)	No (se los emplea como ejemplos de descripción literaria)
	<i>Viaje al centro de la Tierra</i>	Novela	Francés	Sí (dos párrafos)	Capítulo 3: “La descripción literaria”	Sí (se privilegia el saber en torno a la descripción)	No (se los emplea como ejemplos de descripción literaria)
	<i>Frankie y la boda</i>	Novela	Inglés	Sí (un párrafo)	Capítulo 3: “La descripción literaria”	Sí (punto de partida para escritura de descripción)	No
	<i>El escarabajo de oro</i>	Novela	Inglés	No (Se acompaña el manual con este libro)	Capítulo 6: “El relato largo”	Sí (trabajo con elementos paratextuales)	Sí (preguntas orientadas a la comprensión)
	<i>Cartas de un padre a su hija</i>	Epistolar	--	Sí (dos carillas)	Capítulo 8: “La carta”	No	Sí (actividades ligadas a tipos textuales)

³ Para un análisis crítico de esta concepción del lector y de la lectura, ver: Pereira, María Cecilia, “Objetos, lecturas y maestros: una aproximación a las representaciones de la práctica lectora en instituciones educativas oficiales”, en: Ferreyra, Sandra; Fonsalido, María Elena (comps.), *Palabras cruzadas. Dimensiones culturales de la lengua y la literatura*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2009, pp. 53-63.

Carta de Kafka a Milena	Epistolar	Alemán	Sí (dos párrafos)	Capítulo 8: "La carta"	No	No (no hay actividades; solo para lectura)
<i>Las edificantes cartas de la familia Rutherford</i>	Novela epistolar	Inglés	Sí (dos párrafos)	Capítulo 8: "La carta"	No	No (no hay actividades; solo para lectura)
Relato de viaje de René Caillé	Relato de viaje	Francés	Sí (dos párrafos)	Capítulo 9: "Relatos de viaje"	No	Sí (orientadas a la comprensión y a determinar rasgos del género)
Relato de viaje de Víctor Seagalen	Relato de viaje	Francés	Sí (un párrafo)	Capítulo 9: "Relatos de viaje"	No	Sí (orientadas a la comprensión y a determinar rasgos del género)
Relato de viaje de Jan Myrdal	Relato de viaje	Sueco	Sí (cinco párrafos)	Capítulo 9: "Relatos de viaje"	No	Sí (orientadas a la comprensión y a determinar rasgos del género)
Relato de viaje de Alexander von Humboldt	Relato de viaje	Alemán	Sí (una carilla)	Capítulo 9: "Relatos de viaje"	No	Sí (orientadas a la comprensión y a determinar rasgos del género)
Relato de viaje de Fukuzawa Yukichi	Relato de viaje	Japonés	Sí (una carilla)	Capítulo 9: "Relatos de viaje"	No	Sí (orientadas a la comprensión y a determinar rasgos del género)
Relato de viaje de John Brabazón	Relato de viaje	Inglés	Sí (un párrafo)	Capítulo 9: "Relatos de viaje"	Sí (orientada a la producción escrita de descripciones)	No
Relato de viaje Yuan Zuzhi	Relato de viaje	Chino	Sí (tres párrafos)	Capítulo 9: "Relatos de viaje"	Sí (orientada a la producción de un relato de costumbres)	No
"Féretros tallados a mano"	Cuento	Inglés	Sí (tres párrafos)	Capítulo 5 de <i>La escritura bajo control</i> ("La ficha: una herramienta útil")	Sí (completamiento de b o v)	No
<i>Romeo y Julieta</i>	Dramático	Inglés	Sí (dos carillas)	Capítulo 8 de <i>La escritura bajo control</i> ("Escribir	No hay consignas (son ejemplos para la caracterización del diálogo y del	No

					diálogos”)	diálogo en el teatro)	
	<i>Moby Dick</i>	Novela	Inglés	Sí (media carilla)	Capítulo 8 de <i>La escritura bajo control</i> (“Escribir diálogos”)	No hay consignas (son ejemplos para la caracterización del diálogo y del diálogo en la narración)	No
	“Un expreso al futuro”	Cuento	Francés	No	Sección “Antología”	No	No
	“El retrato oval”	Cuento	Inglés	No	Sección “Antología”	No	No

Cuadro 2

En tercer lugar abordamos el texto *Lengua 9. EGB*, editado por Santillana en la “Serie Claves” en el año 2001. La cantidad de textos incluidos es de cuatro, dos de los cuales pertenecen a la literatura en lengua inglesa. También aquí predominan los géneros narrativos (cuento y novela, principalmente). Las actividades, por su parte, están exclusivamente orientadas a aspectos concernientes a lo literario (por ejemplo: comprensión lectora, análisis de la obra, producción escrita ficcional). Volvemos a encontrar aquí autores canónicos en géneros de raigambre popular, como el relato de terror: Poe y Lovecraft.

Manual	Texto literario	Género	Idioma original	Fragmento	Sección	Actividades en función de temas de Lengua	Actividades en función de su especificidad literaria
<i>Lengua 9</i> (Santillana, 2001)	<i>Alteza real</i>	Novela	Alemán	Sí (dos carillas)	“Taller de lectura” en el capítulo 2 (tema literario: poesía)	No	Sí (actividades de comprensión en relación con la poesía y con la figura del poeta)
	<i>Fedra e Hipólito</i>	Mito	Griego	Sí	“Taller de lectura” en el capítulo 4 (tema literario: relato sentimental)	No	Sí (actividades de comprensión)
	“La decisión de Randolph Carter”	Cuento	Inglés	No	“Lecturas” en el capítulo 9 (tema literario: relato de horror)	No	Sí (comprensión lectora y análisis de la obra)
	“El retrato ovalado”	Cuento	Inglés	Sí	Trabajo práctico dentro de las fichas correspondientes al capítulo 9	No	Sí (producción ficcional teniendo en cuenta los rasgos del relato de horror)

Cuadro 3

El cuarto manual con el que trabajamos es *Lengua y Literatura 9*, editado por Puerto de Palos en 2001. Aquí se incluyen seis textos de literaturas en lenguas extranjeras, la mayoría de ellos (cinco) pertenecen a géneros narrativos: cuento y novela; hay un texto dramático perteneciente a la literatura francesa: *El burgués gentilhombre*. Los autores incluidos en narrativa son clásicos de los géneros populares (en este caso, la ciencia ficción): Bradbury y Asimov. También aquí se destacan los textos cuyo original es en lengua inglesa. Las actividades, por último, están centradas básicamente en aspectos literarios, con la excepción del texto de Asimov, que permite ejercitar temas de “cohesión gramatical”.

Manual	Texto literario	Género	Idioma original	Fragmento	Sección	Actividades en función de temas de Lengua	Actividades en función de su especificidad literaria
<i>Lengua y Literatura 9</i> (Puerto de Palos, 2001)	<i>Parque jurásico</i>	Novela	Inglés	Sí (dos carillas)	Capítulo 1: Tipologías textuales	No	Sí (comprensión lectora)
	“Agosto de 2002: encuentro nocturno”	Cuento	Inglés	No	Capítulo 4: El relato de ciencia ficción	No	Sí
	“Una noche de canto”	Cuento	Inglés	Sí (media carilla)	Capítulo 4: El relato de ciencia ficción	Sí (ejercicio de cohesión)	No
	<i>Una canción de Navidad</i>	Novela	Inglés	Sí (cinco carillas)	Capítulo 5: La novela y fichas correspondientes al capítulo 5	No	Sí (comprensión lectora y rasgos genéricos; producción)
	<i>El burgués gentilhombre</i>	Dramático	Francés	Sí (cuatro carillas)	Capítulo 8: El teatro	No	Sí (comprensión, rasgos genéricos, producción)
	“Todo el verano en un día”	Cuento	Inglés	Sí (dos carillas)	Fichas del capítulo 4: El relato de ciencia ficción	No	Sí (comprensión y producción)

Cuadro 4

El quinto manual que estudiamos es el texto *Lengua y Géneros discursivos en estudio. 9 (3º ESB)*, editado por Puerto de Palos en 2006. Allí se incorporan solo tres textos de literaturas en lenguas extranjeras, todos pertenecientes a la literatura en lengua inglesa; por una parte, se incluye a Shakespeare; por la otra, en narrativa, se incluyen un relato fantástico (“La aparición de la Señora Veal”) y una novela (*La máquina del tiempo*). Las elecciones no resultan anómalas en función de la canonización del autor (Shakespeare) o de la popularidad de los géneros (literatura fantástica o de ciencia ficción). En cuanto a las actividades propuestas, estas están centradas en aspectos literarios.

Manual	Texto literario	Género	Idioma original	Fragmento	Sección	Actividades en función de temas de Lengua	Actividades en función de su especificidad literaria
<i>Lengua y géneros discursivos 9</i> (Puerto de Palos, 2006)	“La aparición de la Señora Veal”	Cuento	Inglés	Sí (tres carillas)	Capítulo 13: El cuento fantástico	No	Sí (comprensión, características genéricas, producción)
	<i>La máquina del tiempo</i>	Novela	Inglés	Sí (ocho carillas)	Capítulo 14: La novela de ciencia ficción	No	Sí (comprensión, características genéricas, producción)
	<i>Sueño de una noche de verano</i>	Dramático	Inglés	Sí (ocho carillas)	Capítulo 16: El teatro	No	Sí (comprensión, características genéricas, producción)

Por último, el manual *Lengua III. Prácticas del Lenguaje*, de editorial Santillana, publicado en 2007, incluye nueve textos de literaturas en lenguas extranjeras. Predominan los textos de literatura inglesa, pero también hay inclusiones que corresponden a las literaturas italiana y francesa. En cuanto a los géneros, se incorporan mayoritariamente cuentos y novelas y, en el caso de los textos dramáticos, nuevamente se incorpora una obra de Shakespeare. Hay obras de géneros populares (ciencia ficción, policial), pero también se concede un espacio a la literatura denominada “realista” (por ejemplo, con la obra de Saki). Finalmente, en cuanto a las actividades, predominan las centradas en lo específicamente literario.

Manual	Texto literario	Género	Idioma original	Fragmento	Sección	Actividades en función de temas de Lengua	Actividades en función de su especificidad literaria
<i>Lengua III. Prácticas del Lenguaje</i> (Santillana, 2007)	<i>Las memorias de Sherlock Colmes</i>	Cuento	Inglés	Incierto	Capítulo 2: en literatura, centrado en el relato de detectives	Sí	Sí
	“Atardecer”	Cuento	Inglés	No	Capítulo 3: en literatura, relato realista	Sí	Sí
	“Recuerdo perdido”	Cuento	Inglés	Sí	Capítulo 7: en literatura, relato de ciencia ficción	Sí	Sí
	<i>Hamlet</i>	Dramático	Inglés	Sí	Capítulo 9: en literatura, teatro	No	Sí
	“Cómo edité un diario de agricultura”	Cuento	Inglés	No	Antología	No	Sí (comprensión y producción)
	“El caso	Cuento	Inglés	No	Antología	No	Sí

	del Rubens robado”				a		(comprensión y producción)
	<i>Viaje al centro de la Tierra</i>	Novela	Francés	Sí (cuatro carillas)	a Antologí	No	Sí (comprensión y producción)
	<i>El caballero inexistente</i>	Novela	Italiano	Sí (dos carillas)	a Antologí	No	Sí (comprensión y producción)
	“La mano”	Cuento	Francés	No	a Antologí	No	Sí (comprensión y producción)

Cuadro 6

Ejemplos de análisis en relación con los “usos” de los textos

Caso 1:

El primer caso que vamos a analizar es aquel que propone un “uso” de la literatura apartado de su problemática como discurso social. En este sentido, podemos mencionar, por ejemplo, las actividades propuestas para el trabajo con “Féretros tallados a mano”, de *Música para camaleones*, de Truman Capote, donde lo que se espera es que los alumnos completen espacios en blanco con los grafemas *b* o *v*. Este ejemplo, incluido en el segundo manual analizado (Estrada, 1999), tiene en esa misma publicación su contrapartida con la inclusión de un relato de Poe, “El retrato oval”, para el que no están previstas actividades; es decir, se puede considerar que nuevamente subyace aquí el presupuesto de que este texto se leerá “porque sí”⁴, por el solo hecho de leer. La concepción que asocia la literatura con la enseñanza de saberes del campo de la lingüística también la podemos observar en el cuarto manual presentado (Puerto de Palos, 2001), en el cual se emplea el relato “Una noche de canto”, de Asimov, para ejercitar conceptos relativos a la “cohesión gramatical”. Deberíamos señalar, no obstante, que la presencia de actividades de “Lengua” en relación con la literatura incluida es un elemento recurrente en el segundo manual analizado mientras que en el último mencionado este es el único caso.

Caso 2:

Una segunda posibilidad observada en relación con el trabajo propuesto a partir de la inclusión de los textos literarios tiene que ver con una combinación de actividades ligadas con contenidos de “Lengua” con otra serie de actividades que atiendan a cuestiones “literarias”. Tomamos como ejemplo, en este caso, el texto de Saki “Atardecer”, incluido en el último manual trabajado (Santillana, 2007). En relación con este texto, se espera que los alumnos, por un lado, resuelvan actividades de comprensión, pongan en relación lo leído en el cuento con categorías teóricas (cuento

⁴ Cfr. las observaciones realizadas a propósito del segundo manual analizado y la nota 3.

realista, marco, personajes, conflicto, clímax); por otro, se parte de lo leído para trabajar con aspectos ligados a lo morfológico (concepto de palabras complejas, sufijación y prefijación) o con categorías provenientes de la gramática textual (tipo textual narrativo).

Caso 3:

El último modelo de actividades que analizaremos es el que corresponde a aquellas que no toman a la literatura como un instrumento para abordar un tema de otro campo disciplinar, sino las que se centran en aspectos específicamente literarios. En este sentido, podemos dar como ejemplo las propuestas para el abordaje de *La máquina del tiempo*, novela incluida en el quinto manual analizado (Puerto de Palos, 2006). Las propuestas de trabajo aquí abarcaran los siguientes aspectos: comprensión lectora, articulación entre saberes provenientes de la teoría literaria y el texto leído, producción escrita tendiente a la ficcionalización. En síntesis, esta propuesta implica una preocupación por el abordaje de lo literario desde su propia peculiaridad discursiva y promueve, en ese sentido, la construcción de un saber de y sobre lo literario.

Conclusiones

El examen que hemos realizado al considerar la inclusión de literaturas en lenguas extranjeras en los manuales nos permite llegar a algunas conclusiones:

En primer lugar, en relación con algunas de las primeras publicaciones posteriores a la Reforma Educativa, consideramos que ciertos usos de la literatura allí presentes pueden ser considerados residuales respecto de una tradición anterior, en la medida en que era habitual que, en los primeros años de la educación secundaria, los textos literarios funcionaran, muchas veces, como una herramienta para el trabajo de temáticas lingüísticas y no fueran considerados en su especificidad discursiva. De allí se desprende también, entonces, la enorme cantidad de fragmentos incluidos y, por otro lado, su brevedad. En segundo lugar, y refiriéndonos ya específicamente al objeto de nuestro estudio, es decir, la inclusión de literaturas en lenguas extranjeras, hemos observado una relativa escasez dentro de este campo; en efecto, en términos cuantitativos la presencia de esta literatura es siempre menor a la que corresponde a la literatura argentina o latinoamericana. De hecho, hemos observados la inclusión de autores “jóvenes” o no canónicos en muchos de estos manuales (por ejemplo: Pablo de Santis, Marcelo Birmajer, para citar dos casos) junto a otros consagrados, como Borges o Cortázar. En el caso de las literaturas en lenguas extranjeras, en cambio, los

autores incluidos son parte del canon de su propia literatura nacional (este es el caso paradigmático de los autores dramáticos incluidos: Shakespeare o Molière) o están dentro del canon de las literaturas de géneros populares (relato de misterio, ciencia ficción, novela de aventuras, etc).

En tercer lugar, es insoslayable observar una predominancia de las obras que pertenecen al campo de la literatura inglesa y, en esta última, de las que se pueden enmarcar dentro de los géneros narrativos populares o de los clásicos de la literatura considerada para un público infantil o juvenil (por ejemplo, Verne o Swift).

Por último, en relación con las consignas propuestas, podemos señalar una predominancia al abordaje de las obras en función de lo específicamente literario, a partir de categorías provenientes de la teoría literaria, lo cual consolida las posibilidades de construcción de un saber en torno a la literatura, a pesar de que, de acuerdo con nuestro criterio, se podrían pensar lógicas de agrupamiento de los textos que potencien aún más la construcción de ese saber⁵.

⁵ Seguimos, en este sentido, las propuestas desarrolladas por Martina López Casanova y Adriana Fernández en *Enseñar Literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica* (Buenos Aires, Manantial y Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005); ver, en particular, "Capítulo 4" y "Conclusiones" (pp. 125-148).

Referencias bibliográficas

Corpus

AVENDAÑO, Fernando; CETKOVICH, Gabriel; DE LUCA, Gabriel; DI VINCENZO, Diego, *Lengua 9*, Buenos Aires, Santillana ("EGB"), 1997.

AVENDAÑO, Fernando; DI VINCENZO, Diego, *Lengua 9. EGB*, Buenos Aires, Santillana ("Serie Claves"), 2001.

BALLANTI, Graciela; DELGADO, María Angélica; D'AGOSTINO, Mariana; PÉREZ, Silvia; TOLEDO, Claudia, *Lengua III. Prácticas del Lenguaje*, Buenos Aires, Santillana ("Nuevamente"), 2007.

BOUZAS, Patricia; CROCI, Paula; FAGGIANI, Roberto; LOMBARDO, Verónica; NIETO, Facundo; ROQUE-PITT, Héctor; ROJAS, Susana; VELÁSQUEZ, Marcelo, *Lengua y Géneros discursivos en estudio. 9 (3º ESB)*, Buenos Aires, Puerto de Palos, 2006.

COCHETTI, Stella Maris; FAGGIANI, Roberto; KAUFMAN, Guillermo; KEVORKIAN, Analía; NUSSBAUM, María Fernanda; ROJAS, Susana; SÁNCHEZ, Karina, *Lengua y Literatura 9*, Buenos Aires, Puerto de Palos ("Activa"), 2001.

GUIDO, María Rita; BLANCO, María Imelda; GROppo, Marcela; LAERA, Alejandra; MATEO, Silvia, *El libro de la Lengua y la comunicación 9*, Buenos Aires, Estrada ("Educación General Básica"), 1999.

[volver a índice](#)

LA TENSIÓN ENTRE ETNOGRAFÍA Y DIDÁCTICA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

Facundo Nieto

Universidad Nacional de General Sarmiento

fnieto@ungs.edu.ar

Resumen

Desde hace una década, la irrupción de la etnografía en el campo de la didáctica de la literatura permitió elaborar interpretaciones acerca de la lectura literaria en el ámbito escolar, concebida como una práctica situada, es decir, sujeta a una dinámica histórica y sociocultural. Gracias a esta perspectiva, los registros de clases pasaron a constituir materiales sin dudas valiosos porque en las intervenciones en las que los alumnos manifiestan sus lecturas de textos literarios pueden encontrarse las huellas de los saberes culturales desde los cuales se producen esas lecturas.

Sin embargo, la mirada etnográfica, cuya piedra de toque consiste en una “descripción densa” que dispara el *ethos* interpretativo, no puede sino entrar en conflicto con la didáctica de la literatura (en verdad, con cualquier didáctica especial). En efecto, la dimensión propositiva de la didáctica, es decir, su orientación hacia la intervención y la transformación de un estado del saber (en este caso, sobre los textos literarios), entra en tensión con la “descripción densa” de un saber que, por su carácter sociocultural, no puede ser valorado en términos de “correcto” o “incorrecto”. Si se lee literatura desde saberes culturales histórica y socialmente construidos, entonces su transformación por parte de la institución escolar sólo puede ser leída como una interferencia indeseable.

El trabajo que presentamos se propone analizar algunos ejes conceptuales que ponen en evidencia la tensión entre etnografía y didáctica de la literatura. Tenemos en cuenta especialmente el problema de la evaluación de los errores de los alumnos en la lectura de literatura.

Según los antropólogos, la etnografía consiste en “el estudio de una cultura más o menos compartida por un grupo dado de individuos”, y que implica un trabajo de campo, caracterizado generalmente por la llamada “observación participante”, a partir del cual se produce un ensayo interpretativo. El antropólogo norteamericano Clifford Geertz fue quien “contribuyó a la renovación del pensamiento antropológico al considerar a la antropología como una ciencia más interpretativa que explicativa. Dentro de esta perspectiva, el etnógrafo ya no es un simple observador o traductor. Ante todo es un intérprete de los fenómenos sociales” (Ghasarian, 2008 [2002]: 18).

Desde hace algunos años, la etnografía, que impregnó diferentes disciplinas, fue introducida también en la investigación en didáctica de la literatura para pensar los modos de leer de los alumnos de acuerdo con sus saberes culturales. En este sentido, el propósito de nuestro trabajo no consiste en señalar los problemas de la etnografía como perspectiva antropológica, sino problematizar ciertos usos de la etnografía en nuestro campo de investigación. Para eso, analizaremos el trabajo reseñado por Carolina Cuesta en su artículo “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”, publicado en el primer número de *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura* (2001).

En ese artículo, el apartado “El estudio etnográfico de experiencias de lectura” narra e interpreta una experiencia llevada a cabo en el curso de ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes. En esa oportunidad, los alumnos tuvieron que leer el texto titulado “La palabra *civilización*”, del crítico Jean Starobinski. Así resume Cuesta el contenido del artículo:

En este trabajo se desarrolla la historia de la palabra “civilización” en relación con sus variaciones semánticas afectadas por diversos marcos socioculturales y políticos, es decir, el devenir de los usos ideológicos del término. El texto cierra con una tesis que puede ser enunciada más o menos de la siguiente manera: el uso de la dicotomía “civilización” / “barbarie” es etnocentrista, es decir, que es relativo a quien la enuncie y desde qué circunstancias. Para darle legitimidad o reforzar esa tesis, Starobinski cita un fragmento de un cuento de Borges, “Historia del guerrero y de la cautiva” [...]. En este momento del texto, el discurso cambia su registro. Mientras en casi su totalidad el trabajo presenta la densidad semántica de la variable académica, hacia el final y sobre todo cuando explica el cuento de Borges, el registro se hace ensayístico, es decir, literario. Citaremos el último fragmento del cuento que aparece en el texto de Starobinski:

Sin embargo, a los dos los arrebató un ímpetu secreto, un ímpetu más hondo que la razón, y los dos acataron ese ímpetu que no hubieran sabido justificar. Acaso las historias que he referido son una sola historia. El anverso y el reverso de esta moneda son, para Dios, iguales.

A esto señala Starobinski:

El efecto de estas líneas es perturbador: lo que se da como igual es el ímpetu racional del salto, del movimiento hacia el otro. Y a la vez, la barbarie y la civilización aparecen en sí mismas como idénticas ante la mirada de Dios [...] (Cuesta, 2001: 15-6)

A los alumnos ingresantes, explica Cuesta, se les pidió que escribieran un resumen del texto de Starobinski. Los resultados fueron los siguientes:

... es llamativo que la mayoría de los alumnos en sus resúmenes del texto de Starobinski hayan utilizado, para dar cuenta de la tesis del texto, los momentos metafóricos del cuento de Borges [...] y los del mismo Starobinski. Así, los alumnos escribieron en sus textos: “El anverso y el reverso de esta moneda, la civilización y la barbarie, son, para Dios, iguales”, “Ante la mirada de Dios todos somos iguales”, “la barbarie y la civilización aparecen en sí mismas como idénticas ante la mirada de Dios”, “civilización y barbarie están divididas por un solo paso, porque para Dios todos somos idénticos”. [...] Este hecho, que los alumnos hayan utilizado esta metáfora para dar cuenta de la tesis del texto fuente, nos indicaría cómo la literatura o [...] los momentos literarios de cualquier tipo de texto impactan en los lectores por su densidad semántica. Los alumnos cerraron sus lecturas del trabajo de Starobinski por medio de los usos de la metáfora “Dios” como significante de “igualdad”, es decir, que lograron la comprensión del texto a través de los sentidos que condensa dicho sintagma y no mediante todo su desarrollo que [...] se efectúa desde una escritura académica tradicional. También es interesante comentar que los sujetos presentaban dificultades para comprender la tesis del texto de Starobinski, porque no podían sustraerse del concepto cerrado en la existencia real de civilizados e incivilizados. Por ejemplo, a partir de sus imaginarios occidentalizados señalaban que Starobinski se “equivocaba”, ya que ciertas tribus africanas son bárbaras, no están “desarrolladas”. Pero ese final del texto que hemos comentado anteriormente los interpeló, descolocó sus certezas, las relativizó... (*ibíd.*: 16-7)

Cuesta concluye:

Hoy por hoy, estos alumnos no podrían relatar el trabajo de Starobinski desde su inicio hasta su final [...]. No podrían recordar esas veintisiete páginas saturadas de informaciones históricas, citas de autoridad, de fuentes, etc. Pero sí pueden explicarnos su tesis. Para algunos, este hecho indicaría solamente una lectura “deficitaria”; [...] para nosotros, significa que aún no sabemos nada o casi nada de lo que son las prácticas de lectura y que necesitamos seguir desarrollando estas líneas de investigación etnográfica vinculadas con este tema. De esta manera se podrán elaborar hipótesis didácticas para la enseñanza de la Lengua y de la Literatura que apunten a capitalizar las subjetividades y los procesos cognitivos de los alumnos para [...] dejar de considerarlos como personas “carentes”, “incultas”, “incivilizadas”, “bárbaras” (*ibíd.*: 18).

El artículo de Cuesta permite observar su metodología de trabajo. En primer lugar, la autora describe la experiencia; en segundo lugar, interpreta los resúmenes, es decir, pone en práctica una operación de “traducción”¹. Es así como en estos resúmenes, la autora descubre que los pasajes del artículo en los que predominaba un registro académico no interpellaron los “imaginarios occidentalizados” de los alumnos; por esta razón, veían como erróneo que Starobinski intentara relativizar la dicotomía *civilización / barbarie*. Por el contrario, el cuento de Borges y los pasajes más “literarios” de Starobinski –donde comenta la “Historia del guerrero y de la cautiva”– impactaron en la subjetividad de los alumnos y reconfiguraron esa subjetividad. Esto se observaría en que para dar cuenta de la hipótesis del texto de Starobinski, utilizaron una serie de metáforas en las que el lexema *Dios* equivaldría al de *igualdad entre civilización y barbarie*. En síntesis, el hecho de que los alumnos incluyeran metáforas del último apartado en su resumen para explicar la hipótesis demuestra, según Cuesta, que “lograron la comprensión del texto”. Sustraerse a esta interpretación etnográfica para suscribir la idea de que ha existido un déficit en la comprensión implicaría caer en el prejuicio de considerar a los alumnos como personas “carentes”, “incultas”, “incivilizadas”, “bárbaras”².

Sin embargo, creemos posible aventurar una interpretación diferente. En principio, el artículo “La palabra *civilización*”, de Jean Starobinski, es un texto extremadamente complejo. Híbrido entre el artículo de investigación y el ensayo de ideas, el texto sostiene la hipótesis de que, desde sus orígenes modernos en Francia a fines del siglo XVIII y hasta la actualidad, la palabra *civilización* condensa un conjunto polisémico y antinómico de significaciones que refieren –a la vez– un proceso (o un “valor”), un estado (o un “hecho”) y la razón crítica misma; de ningún modo es posible afirmar, como simplifica Cuesta, que la hipótesis consista en que “el uso de la dicotomía

¹ Esta operación de traducción propia de los trabajos etnográficos llevó a la culturalista Meaghan Morris a denunciar en ellos cierta estructura narcisista: “Lo que tiene lugar es primero una cita de voces populares (los informantes), un acto de traducción y comentario, y luego un juego de identificación entre el sujeto cognoscente de los estudios culturales y un sujeto colectivo, “el pueblo”. [...] Este pueblo es textualmente delegado, un emblema alegórico de la propia actividad del crítico. Su *ethnos* puede ser construido como lo Otro, pero es usado como la máscara del etnógrafo. [...] Una vez que “el pueblo” constituye tanto una fuente de autoridad para un texto como una figura de su propia actividad crítica, la empresa populista se torna no sólo circular sino (como la mayor parte de la sociología empírica) narcisista en su estructura” (citada por Reynoso, 2008 [2000]: 213).

² En su lectura crítica de los discursos del Plan Nacional de Lectura (PNL) producidos durante la gestión de Gustavo Bombini, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira llaman la atención sobre la insistencia con que estos discursos rechazan toda referencia a los problemas de comprensión lectora. Dicen las autoras: “El Plan se presenta así como una respuesta explícita a la crisis de la lectura, y no solo va a sostener una representación determinada de esta práctica sino, en primer lugar, de la crisis misma. Si los discursos previos hicieron hincapié en las dificultades de comprensión lectora y en las dificultades para una apropiación crítica de contenidos como caminos hacia la ‘equidad educativa’ o hacia la ‘justicia social’, el PNL califica esa mirada como ‘reduccionista’ y a los discursos que la sostuvieron como ‘apocalípticos’. [...] El sentido está en el lector en esta concepción (no ya en la interacción texto-lector); por lo tanto no hay sentidos erróneos y considera apocalíptico el discurso que señala problemas de ‘comprensión lectora’. Ubicar la construcción del sentido en el lector, supone desvincular a la lectura de la apropiación de una cultura ya elaborada” (Di Stefano & Pereira, 2008: 13).

‘civilización’ / ‘barbarie’ es etnocentrista, es decir, que es relativo a quién la enuncie y desde qué circunstancias”³.

Para demostrar esta hipótesis, Starobinski desarrolla una serie de argumentos articulados en el análisis de los significados de la palabra *civilización* en el uso que de ella han hecho intelectuales europeos, sobre todo franceses durante los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX; de este modo se detiene en el examen de los diccionarios de Huguet (siglo XVI), Trévoux (1743, 1752 y 1771), Mercier (1801), Larousse (1867), Furetière (1694) y diferentes ediciones del *Dictionnaire de l’Académie*, entre otros, y en el comentario de las ideas de Mirabeau, Fontenelle, Beauzée, Duclos, Condorcet, Michelet, Hugo, Burke, Constant, Baudelaire, Fourier y Nietzsche, también entre otros. En este examen encuentra que la palabra *civilización* refiere alternativamente –y hasta simultáneamente– un proceso (indefinido, y en ocasiones cíclico), un estado (como resultado único del proceso, y también como pluralidad de civilizaciones), connotaciones religiosas y antirreligiosas, alusiones al incremento del bienestar social pero también al perfeccionamiento individual, repliegues del concepto sobre sí mismo (críticas a la civilización en nombre de la civilización) y tensiones y superposiciones con los conceptos de *politesse*, *die Kultur* e, inclusive, *barbarie*.

La lectura del texto, entonces, resulta sumamente compleja, en primer lugar, por la enorme cantidad de referencias culturales que no se reducen a las obras de los autores examinados o a períodos de la historia de Francia (“Antiguo Régimen”, “Siglo de las Luces”, “Revolución”, “Restauración”), sino que además presupone por parte del lector un conocimiento al menos somero de los debates contemporáneos en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales acerca de la antinomia entre universalismo y relativismo. En segundo lugar, el texto de Starobinski es una traducción; esto implica que, además de estar leyendo una “interpretación”, los lectores debían decodificar, en el caso de este texto en particular, lexemas que no tienen equivalente en español y cuyos significados Starobinski analiza (*policé*, *politesse*, *policer*, por ejemplo). En tercer lugar, la lectura se complejiza toda vez que el texto no se propone historiar cronológicamente el término *civilización*; el despliegue de argumentos pocas veces sigue un examen lineal de los autores, sino que avanza y retrocede alternativamente recuperando los sentidos del concepto aparecidos con anterioridad al que se examina.

³ Dice Starobinski: “Si la razón crítica sabe reconocer que es en sí misma el producto de la civilización contra la cual dirige su polémica, si acepta admitir que la civilización-valor no puede formularse sino en el lenguaje presente de la civilización-hecho, nos vemos obligados a imaginar un nuevo modelo conceptual, que escape a la alternativa entre la univocidad de lo absoluto y el relativismo cultural: ese modelo instituirá una relación complementaria entre *la razón crítica*, *la civilización real*, *a la vez amenazada y amenazante*, y *la civilización como valor siempre “a realizar”*. Nos atrevemos a decir que ese modelo tripartito constituye el marco esquemático en el cual se inscriben todos los debates que la civilización suscitó desde la época de las Luces” (1999: 34, cursivas nuestras).

El artículo de Starobinski se divide en doce apartados. Los once primeros (que ocupan veintiséis páginas) contienen tanto la hipótesis como el desarrollo de los argumentos. El duodécimo y último apartado (que ocupa sólo una página y media) reproduce, a modo de coda, fragmentos de la “Historia del guerrero y la cautiva” a partir de los cuales Starobinski concluye acerca de la proximidad y la precariedad de límites entre civilización y barbarie.

Aun para quienes no consideramos a los alumnos como “carentes”, “incultos”, “incivilizados” ni “bárbaros” (ni siquiera consideramos de tal modo a los docentes que propusieron la lectura de este texto a alumnos que buscan legítimamente ingresar a una universidad pública en el Gran Buenos Aires), resulta absolutamente previsible que los alumnos manifestaran serias dificultades al resumir el artículo, tarea que implicaba reformular la hipótesis y exponer los argumentos a través de los cuales el autor intenta demostrarla. Ahora bien, creemos que existen algunas razones que impiden aceptar seriamente la hipótesis de Cuesta de que los alumnos recurrieron al último apartado en la elaboración de sus resúmenes por encontrar allí un texto literario cuya potencia semántica habría reconfigurado sus subjetividades.

En primer lugar, consideramos que los jóvenes a quienes se sometió a la tarea de resumir el texto de Starobinski *no tenían otra opción que recurrir al único apartado legible*. Ante la ímproba tarea de resumir “esas veintisiete páginas saturadas de informaciones históricas, citas de autoridad, de fuentes, etc.” (Cuesta, *op.cit.*: 31), el apartado que funciona como “coda” del artículo les permitió un anclaje en la zona del texto en el que precisamente desaparecen las informaciones históricas, las citas de autoridad y las fuentes. El último apartado, aquel al que acudieron los alumnos, está conformado por un texto “limpio”: metafórico o no, literario o no, no hay allí notas a pie de página (salvo la referencia bibliográfica del cuento de Borges), no hay análisis complejos sobre los sentidos de una palabra, no hay nombres de autores desconocidos. Coincidimos con que la literatura es, sin dudas, un discurso de alto impacto capaz de reconfigurar las subjetividades; en este caso, no obstante, el cuento de Borges y los comentarios de Starobinski sobre el cuento funcionaron para los alumnos como una zona textual llana, de la cual podían extraerse fragmentos que, probablemente, se les aceptara en un resumen.

En segundo lugar, los alumnos no sólo no pudieron comprender los once primeros apartados, sino que tampoco lograron (probablemente porque nadie lo explicó) reconocer la función que cumple la inclusión del relato de Borges al final del artículo. En ninguno de los fragmentos de resúmenes que transcribe Cuesta, los alumnos señalaron la relación textual ni conceptual que existe entre el texto de Borges y los

apartados anteriores. Tampoco, como simplifica Cuesta, para Starobinski “Dios” equivale a “igualdad”, tal como observaron los alumnos: en ningún momento el autor habla de una “igualdad” entre civilización y barbarie; el autor (cuya posición Cuesta, en caso de comprender el artículo, llamaría “etnocentrista”) advierte la necesidad de reconocer que el sentido de la palabra *civilización* –de la que no se debe renegar– “es inseparable de su reverso”.

En tercer lugar, la autora admite que los alumnos no pudieron leer el relativismo cultural y esto se debió a sus “imaginarios occidentalizados” (en efecto, ellos señalaban que Starobinski se equivocaba porque no se daba cuenta de que “ciertas tribus africanas son bárbaras, no están desarrolladas”). Sin embargo, para la autora, el hecho de que los alumnos recurrieran al último apartado para explicar la hipótesis del artículo se debió al impacto de la literatura sobre sus subjetividades. Esta interpretación dispar, inevitablemente, algunas preguntas: ¿Por qué el cuento de Borges no impactó, entonces, en sus “imaginarios occidentalizados” que los conducían a considerar a las tribus africanas como no desarrolladas? ¿Por qué la literatura sí les permitió ver la hipótesis de la “igualdad” entre civilización y barbarie (aunque ésta no sea la hipótesis de Starobinski) y, por el contrario, no les permitió “desarmar” la oposición civilización / barbarie? Cuesta arriesga una respuesta rápida:

Para sus subjetividades [las de los alumnos] existían civilizados e incivilizados; también, la idea de que Dios es igualitario. El texto de Starobinski hizo que estos sentidos se potenciaran en los alumnos y colapsaran al requerirles un cotejo, que tomaran una posición en relación con ellos, es decir, que construyeran una nueva subjetividad, una nueva mirada, una nueva creencia en relación con lo que el texto les planteaba (*ibíd.*: 17-8).

Arriesgamos, una vez más, una interpretación diferente. Es muy posible que tanto la idea de que hay culturas incivilizadas como la idea de que “ante la mirada de Dios todos somos iguales” ya convivieran en los “imaginarios occidentalizados” de los alumnos. Se trata de dos ideas que pueden convivir perfectamente en quienes desconocen el concepto de relativismo cultural. Por una parte, el “sentido común” (categoría que Cuesta toma de Clifford Geertz)⁴ enseña que hay hombres “más civilizados” que otros: basta con que los alumnos imaginen “tribus africanas”; por otra

⁴ Dice Geertz: “La religión basa su teoría en la revelación, la ciencia en el método, la ideología en la pasión moral; pero el sentido común se basa precisamente en la afirmación de que en realidad no dispone de otra teoría que la de la vida misma. El mundo es su autoridad. [...] Si el sentido común es más que nada una interpretación de las inmediateces de la experiencia, una glosa de éstas, como lo son el mito, la pintura, la epistemología o cualquier otra cosa, entonces está, como ellos, construido históricamente y, como ellos, sujeto a pautas de juicio definidas históricamente [...]. En suma, se trata de un sistema cultural...” (Geertz, 1994 [1983]: 95-6).

parte, el sentido común religioso explica que todos los seres humanos son iguales ante la mirada de Dios. Ante estas dos premisas, la conclusión no es necesariamente contradictoria; los alumnos pueden pensar sin conflicto lógico alguno que *Dios considera a todos los hombres por igual, inclusive a quienes son incivilizados*. Entonces, si se acepta como válida esta interpretación, la literatura (en este caso, “Historia del guerrero y la cautiva”) no logró más que confirmar una *doxa*: Droctulft, que se civilizó, y la mujer inglesa, que se volvió incivilizada, “son, para Dios, iguales”. El texto literario, sin un trabajo didáctico que contribuya a su comprensión, es leído por los alumnos como la confirmación de lo que dictamina su “sentido común”.

El trabajo de Cuesta sigue explícitamente las huellas de Geertz⁵ y, quizás por esta razón, resulta posible encontrar en los análisis de la autora problemas similares a los que la antropología ha señalado en los trabajos del etnógrafo norteamericano. En “El lado oscuro de la descripción densa” (1990), Reynoso observa que una de las críticas que ha recibido la metodología de Geertz, señala que “no está para nada claro cómo es que llega Geertz a sus conclusiones, es decir, cuál es el camino que va desde los datos hasta los significados que les atribuye” (Reynoso, 1990: 4). No se trata simplemente de una exigencia positivista; aun los antropólogos interpretativos han señalado que las interpretaciones de Geertz son brillantes pero caprichosas y que “el sendero que va de los hechos consignados a las interpretaciones es lóbrego y tortuoso” (*ibíd.*: 5). Ante la imposibilidad de validar la interpretación, la lectura de Geertz “orienta al lector hacia una lectura única y carente de problematicidad” (*ibíd.*: 12). Las conclusiones de Geertz habrían sido muy diferentes de haber contemplado la utilización de métodos tradicionales de la antropología (entrevistas, cartografía de los escenarios, mapas de situación, identificación del status de los informantes, etc.), y no simplemente los matices difusos de la interpretación. Afirma Reynoso:

Desde el punto de vista de los procedimientos que despliegan, no es difícil darse cuenta de que las interpretaciones geertzianas en general carecen de sustentación empírica y de rigor metodológico. Hasta los antropólogos ideológicamente afines no han podido menos que tomar distancia de la arbitrariedad que las inferencias de Geertz desarrollan con cierto afanoso automatismo. Parecería que el método de la descripción densa no consiste en otra cosa que en otorgar permiso a los seguidores del método para desembarazarse del nexo que debe mediar entre las conclusiones a que se llega y las premisas de que se parte para poder imponer las interpretaciones que se desean (*ibíd.*: 17).

⁵ “‘Cambiar la mirada’ sobre nuestras prácticas de enseñanza de la literatura, cuando atendemos de manera particular a los modos de leer los textos literarios, significa situarse como los etnógrafos para poder asir ‘la vida misma’ tal cual lo reclama Clifford Geertz, precursor de la antropología cultural moderna” (Cuesta, 2006: 57).

Algo similar a lo reseñado por Reynoso ocurre con los trabajos de Cuesta. Pero para no respaldar nuestras observaciones sobre los trabajos de Cuesta únicamente en una perspectiva crítica de la etnografía, preferimos incluir la posición de Elsie Rockwell, etnógrafa a quien Cuesta cita como autoridad en numerosos trabajos; advierte Rockwell:

Al desechar soluciones positivistas o racionalistas, no se trataba simplemente de registrar las impresiones a la manera de los antiguos relatos de viajeros. La construcción de criterios propios es una tarea difícil, sobre todo por la nada elogiada tendencia de los etnógrafos de no explicitar sus formas de proceder en la construcción de descripciones etnográficas (2009: 48).

Para concluir, en los resúmenes de la Universidad de Quilmes, los alumnos dicen que “ciertas tribus africanas son bárbaras” y que “para Dios todos somos iguales”. De manera similar, hace unos años, en una clase sobre un cuento de Kafka desarrollada en un tercer año de polimodal, los alumnos nos decían que ese cuento “hablaba de la violencia cotidiana que vivimos en el Gran Buenos Aires, donde salís todos los días a la calle y te matan para robarte cualquier cosa”⁶. Ante estos comentarios, creemos que es posible adoptar dos posiciones: la denominada rápidamente “etnográfica”, que celebraría el hecho de que los alumnos comprenden los textos desde sus modos de leer socioculturales, y una posición quizás menos complaciente, pero más comprometida en la tarea de enseñar a leer literatura. Esta última posición, que es la que sostenemos, se propone el trabajo de deconstruir ciertas representaciones que funcionan como obstáculo para la comprensión de los textos literarios. Esta posición – que, sin dudas, desde ciertos usos de la etnografía sería acusada de “etnocentrismo” – no piensa a la didáctica de la literatura como un ejercicio de libre interpretación de los comentarios de los alumnos, ni tampoco encuentra invariablemente en esos comentarios un sustrato de resistencia cultural y creatividad popular. Esta posición considera a la didáctica de la literatura como una disciplina que tiene el compromiso ético y político de intervenir en las prácticas de enseñanza para poder mejorar los aprendizajes vinculados con la lectura literaria.

⁶ Cf. *Cuentos para nosotros. Antología de textos seleccionados por Alumnos de la Escuela Media N° 1 “Lisandro de la Torre”* (2005). En el proceso de elaboración de este libro, un grupo de alumnos del último año del nivel medio eligió incluir el cuento “El buitro” de Franz Kafka porque “*metafóricamente, se asemeja a la realidad, la nuestra*. Interpretaron que el buitro ‘simboliza’ a las malas personas –ponen ejemplos: vecinas chismosas, secuestradores, etc.” (López Casanova & Nieto, 2005: 148, cursivas de los autores).

Bibliografía citada

CUESTA, Carolina (2001) "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura", en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 1, n° 1. Buenos Aires: El Hacedor

——— (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal

DI STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia (2008) "Modernidad y posmodernidad en los discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006)", mimeo.

GEERTZ, Clifford (1994 [1983]) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós

GHASARIAN, Christian (2008 [2002]) "Por los caminos de la etnografía reflexiva", en Ghasarian, Christian y al. *De la etnografía a la antropología reflexiva. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, pp. 9-18, traducción de Silvia Labado.

LÓPEZ CASANOVA, Martina y NIETO, Facundo (2005) *Cuentos para nosotros. Antología de textos seleccionados por Alumnos de la Escuela Media N° 1 "Lisandro de la Torre"*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento

REYNOSO, Carlos (2008 [2000]) *Apogeo y decadencia de los estudios culturales. Una visión antropológica*. Barcelona: Gedisa

——— (1990) "El lado oscuro de la descripción densa". Trabajo presentado en el Tercer Congreso Argentino de Antropología Social de Rosario; disponible en <http://revistas.ut.edu.co/index.php/IconicasAntiquitas/article/view/68>

ROCKWELL, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós

STAROBINSKI, Jean (1999). "La palabra *civilización*", en *Prismas. Revista de historia intelectual*, n° 3, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 9-36.

[volver a índice](#)

La escritura como práctica sociocultural
Coordinación: Valeria Sardi

LA ESCRITURA COMO ANDAMIAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Cristina Blake

cristinablake@net-alliance.net.ar

Fernando Andino

gasparand@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de la Plata

Resumen

En la Cátedra de Didáctica de la lengua y la Literatura II y Prácticas de la enseñanza en Letras perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata otorgamos a la escritura de las prácticas de enseñanza un espacio fundamental en el recorrido de los residentes.

Ante la necesidad de mirar crítica y reflexivamente las prácticas de la enseñanza de la lengua y de la literatura como prácticas socioculturales (Bourdieu, 1991) y como acciones didácticas (Bronckart y Schneuwly, 1996) los alumnos producen en el recorrido de las observaciones, la hipotetización de sus clases, el análisis de sus decisiones docentes, una serie de textos narrativos: registros etnográfico de observación, guiones conjeturales, diarios de clase, informes de observación, autoregistros, escenas de enseñanza, textos de ficción. Estos géneros permiten la revisión de sus representaciones acerca del conocimiento y una posterior reflexión, desde sus propias prácticas docentes, acerca de las múltiples variables que operan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en diversos contextos. Por ende, gracias a la escritura pueden deconstruir lo explícito e implícito

(Giroux, 1990), desocultar lo oculto (Rockwell, 1995) y visualizar las racionalidades de los sujetos en el escenario escolar y no formal.

Así, la escritura no es un instrumento sino un artefacto epistemológico. Es decir, promueve el análisis de las representaciones, los *habitus*, matrices, modos de apropiación del conocimiento y estrategias didácticas puestas en juego en la lógica de una práctica docente. Práctica que entendemos singular y situada (Bombini, 2001; Perrenoud, 2001) en un contexto donde se tensiona la articulación de su formación académica con el mundo laboral en ámbitos formales y no formales.

La ubicación curricular al final de la Carrera de nuestra Cátedra, *Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza en Letras* otorga un estatuto privilegiado a la formación de futuros profesores que conlleva una dimensión política relacionada con la inserción de los graduados en Letras en la sociedad. En esta materia se asume la problemática acerca de las expectativas académicas y sociales del alumno como profesional, su perfil y su posible intervención en el mundo laboral (Blake, Bombini y Boland, 1999: 104).

Un objetivo fundamental de nuestra materia es construir una mirada más compleja sobre lo que se entiende por práctica docente y por didáctica de la lengua y la literatura. Construcción de una mirada crítica que supone la revisión de las representaciones de los alumnos acerca del conocimiento y una posterior reflexión de sus propias prácticas docentes en distintos contextos donde múltiples variables operan en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido planteamos un recorrido donde el alumno realiza *observaciones* de clase, *registra* prácticas de enseñanza de lengua y literatura, *analiza relatos de experiencia* y transita sus *propias prácticas docentes* ingresando a instituciones escolares que conoce por su experiencia formativa, y a nuevos espacios educativos formales y no formales de los cuales tiene una escasa o nula referencia como comedores escolares, cárceles, talleres de escritura y lectura para niños en clubes, bibliotecas, unidades de base, magisterios, profesorados, entre otros. Desde este marco, se analizan las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales diversas que deben observarse con una mirada que pueda deconstruir lo explícito e implícito en ellas.

Dada esta convicción desde nuestra Cátedra, hemos recuperado, inventado e instalado la producción de una serie de tipos textuales que pertenecen al género narrativo. Entre ellos, mencionaremos en esta ponencia el diario de clase, los guiones conjeturales, los registros de observación, los autoregistros y las escenas de enseñanza.

Uno de los géneros escriturarios que propiciamos es el *diario de clase* que los residentes escriben desde el primer día de clase hasta la finalización de sus prácticas. En él se recogen impresiones y percepciones de lo que acontece en el trabajo cotidiano y, además, se registra sobre el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, el diario se constituye en el espacio donde el que escribe dialoga consigo mismo, busca y da sentido a su experiencia, expresa sus vivencias, inseguridades, debates, certezas, preocupaciones, interrogantes (Sardi, 2006).

La escritura del diario da cuenta de las prácticas docentes y permite hacerlas concientes a partir de su objetivación. Es decir, la escritura de la experiencia del ser y hacer docente se constituye en objeto de análisis, reflexión y –en algunos casos– investigación sobre la propia práctica.

El diario de clase respeta las marcas del género, como el relato en primera persona, la forma narrativa donde se presentan preguntas, impresiones, dudas, preocupaciones, sucesos de la práctica, debates en torno a las propias representaciones y presupuestos. Se trata de que el diario sea una acumulación casi obsesiva y, tal vez,

reiterativa de las preguntas y dilemas que se les presentan a los practicantes durante la cursada de esta materia.

La lectura de este diario por parte del autor durante el proceso de la cursada develará su propio recorrido de formación tal vez signado por obstáculos, preguntas, inquietudes que se irán develando o sorteando a lo largo del recorrido y que se constituirán en conocimiento sobre la propia práctica.

Desde hace diez años comenzamos a pensar en un género discursivo que reemplazara la escritura tradicional de planes de clase, aquéllos que presentaban los residentes antes de realizar sus prácticas. Esta necesidad de cambio surgió para poder superar los límites que la tradicional planificación encorseta en su estructura organizada por objetivos, contenidos, metodología y actividades. Incluso esta innovación resultaba indispensable para articular la teoría con la práctica, pues, al desentrañar la lógica concreta de una praxis en el aula se manifestaban una serie de decisiones y operaciones que realiza el docente y los alumnos, que no tenían espacio para ser explicitadas en la planificación. Así, delineamos las características del *guión conjetural* como un tipo textual que permite narrar la práctica dando cuenta de su proceso y devenir.

En su escritura se manifiestan, sin clasificaciones, lo que se supone y pretende realizar en una práctica específica atendiendo al marco teórico de la propuesta, las intenciones, los modos de trabajo, los recursos y problemáticas a las que puedan enfrentarse los alumnos. A modo de ejemplo presentamos el inicio de un guión conjetural que una alumna produjo para abordar *Tartufo* de Moliere en un 2do. año de la Escuela Media N° 26 de La Plata:

El propósito de la clase es ver la caracterización del personaje cómico en relación a los aspectos de la realidad que se quiere destacar en la comedia (los defectos de los hombres, en este caso, la hipocresía). Para ello seguiré la teoría de Bajtín, ya que me interesa destacar cómo el protagonista carga con la función del tema. Además, trabajaré con la doble orientación del género que propone Bajtín (la definición social y la unidad temática), por la cual cada género tiene la capacidad de tratar ciertos aspectos de la realidad.

Otro rasgo de los guiones conjeturales es que en ellos se cruzan otras secuencias discursivas, se plantean consignas, estrategias didácticas, preguntas posibles, se reflexiona sobre la propia práctica, incluso se pueden o no ingresar las voces supuestas de los sujetos. Asimismo, otra particularidad de los guiones es que permiten una cierta flexibilidad para dar cuenta de la práctica de enseñanza que es en sí misma azarosa, maleable, flexible, lábil, no totalmente predecible. Por ello, pueden ser

escritos y re-escritos sin que exista un modelo. Veamos cómo esta característica del guión conjetural se expone en el siguiente fragmento:

La última intervención de la primera escena será para preguntar: “¿Por qué Orgón llevó a Tartufo a su casa? ¿Qué cosas le molestan a la Señora Pernelle que pasan en la casa de Orgón, su hijo?”. Estas preguntas las considero necesarias para que se remarque quién defiende a Tartufo y para reforzar la comprensión de la trama, lo cual ayudará luego a ver la crítica que se hace en la comedia. De ser necesario, aclararé otros rasgos de la Comedia del Arte pero sólo si veo que he podido realizar la lectura de la primera escena y repaso de los personajes durante veinte minutos aproximadamente. De no ser así, decidiría retomar las características de la Comedia del Arte en la clase siguiente.

Escritos en primera persona, los guiones son conjeturales en tanto hipotetizan situaciones de enseñanza situadas lo que permite al docente mientras lo produce, predecir y a la vez respetar los cambios que pueden surgir en el quehacer de la práctica concreta.

Otro de los géneros que supone narrar las prácticas es el *registro* que los residentes y los docentes de la cátedra vamos elaborando a partir del momento en que a cada practicante se le asigna una escuela y un curso específicos. Así, se pone en circulación una escritura de *registros* en tres niveles:

1) El *registro de clase* que el alumno realiza durante la instancia de observación de las clases donde luego realizará sus prácticas. Esto implica una mirada hacia el desempeño de otro docente de “Lengua y Literatura”, hacia sus modos de presentar el conocimiento, hacia los niveles de participación que se ponen en juego, hacia las actitudes, las variedades de lengua que se usan y hacia los alumnos con los que luego deberá interactuar.

2) El *registro de clase* que realiza el docente de la cátedra cuando observa a sus alumnos en el desempeño de las prácticas. Se trata de una mirada observadora que intenta recuperar el manejo de lo verbal y no verbal, de los modos de operar con el conocimiento, de los vínculos que se pudieron establecer. Es importante aclarar que esta mirada intenta ser valorativa y no evaluativa. Con ella se buscan establecer núcleos problemáticos que permitan seguir trabajando en espacios de consulta y ofrecer así una continuidad en la construcción de reflexiones y posibles abordajes didácticos.

3) El *Autoregistro* (García Herrera, 1997), escritura donde el residente narra lo que efectivamente pudo llevar a cabo en su instancia de práctica. Se plasman aquí las tensiones entre lo conjeturado y lo actuado y con ello se generan espacios de primeras aproximaciones interpretativas.

El *relato de escena de enseñanza* es otro género que abordamos en nuestra Cátedra, es un recorte de un autogregistro del practicante donde se relevan incidentes críticos (Perrenoud, 1995), esto es, “imprevistos paradójicamente previsibles” que aparecen en la clase y desajustan la linealidad esperable entre el guión proyectado y la práctica áulica.

Este recorte, sometido a la mediación de un profesor que sigue y corrige el proceso de escritura del relato, persigue dos objetivos: por un lado, que el practicante detecte un detalle de la clase que registró, significativo por tensionar la lógica que intentó desarrollar; y por otro lado, que a partir de este hallazgo, desmonte el incidente posibilitando la reflexión sobre los conflictos surgidos entre formación académica y mundo profesional, entre teoría y práctica.

Dicho de otro modo, este género daría cuenta de “lo que aparece y desarticula” el desarrollo de una clase de Lengua y Literatura donde el practicante irrumpe con su propuesta para mediar con alumnos insertos en otros *habitus* y que pueden venir trabajando a partir de otros enfoques.

Para la presente ponencia fueron elegidos tres fragmentos de relatos de enseñanza que permitieron construir distintos conocimientos en cada caso.

Primer incidente: silencio de cementerio

Ana, ex alumna del Colegio Nacional de La Plata, decide volver a éste como practicante. Su primer guión de clase supone trabajar a partir de las posibilidades que ofrece un Taller de lectura y escritura el cuento fantástico de Silvina Ocampo “La boda”. En este sentido, “proyectaba apelar a la intervención más o menos espontánea de los chicos”. Ana piensa que la lógica del género que eligió con la profesora del curso será *disparador por sí mismo* del interés del alumnado y que su final abierto habilitará “una serie de preguntas sobre su interpretación”.

La representación de Ana sobre las bondades de este género creó la expectativa de una “clase participativa”, de un intercambio productivo con los alumnos luego de su lectura en voz alta. Si embargo, *algo* desarticuló lo previsto: “Todos escuchaban y leían *disciplinadamente*. El cuento terminó y llegó el *silencio*. Todos callaban y yo también callaba a la espera de algún comentario”. El fenómeno desconcertante se presenta dado por la “disciplina” y el “silencio”, la participación que garantizaba el cuento se derrumba creando imágenes puntuales en el relato de Ana: “Esperé mientras pensaba: qué bien se portan estos chicos, parecen muñecos”; “El aula estaba silenciosa como

un cementerio”. Desmontar estas variables inesperadas (la pasividad del alumnado, el silencio, la disciplina), posibilitará a Ana reflexionar, con la ayuda del profesor-tutor, sobre los saberes puestos en juego en el recorte seleccionado. De hecho, su relato alude, en primera instancia, a su biografía escolar: “Mi recuerdo de las clases es el de un profesor que entra al aula, empieza a hablar mientras los alumnos toman apuntes, expone durante toda la clase y se va”. Este recuerdo establece la lógica en la que irrumpió Ana pensando una “clase participativa”: el dictado de la materia desde una perspectiva academicista, la clase expositiva, la concepción *bancaria* del saber, que establece determinadas relaciones de poder entre alumno y profesor creando representaciones sobre estos sujetos. Continúa Ana: “el profesor es el depositario de todo el saber sobre el texto, es la única fuente legítima desde la cual reflexionar sobre la lectura. Las expectativas de los alumnos están puestas en pensar que la única posibilidad de participación tiene que ver con intervenir en la clase comentando algo que ratifique o aplique lo que el profesor acaba de decir”. Alumnos pasivos, con voces acalladas por el *habitus* áulico en el que venían insertos, sumidos en la autoridad del saber del profesor quien, a su vez, se presenta como “el dador de sentidos”, legitimador de lecturas *correctas*, son todos factores que enriquecen aún más el escenario que describe Ana y en el cual se desconcertó. Por otro lado, otra de las aristas que provocan el desajuste narrado es la representación *prejuiciosa* que tiene Ana del “género fantástico” en tanto garante de la “clase fructífera”. Esta mirada errónea también se inscribe en la tradición: la elección de corpus de lecturas para los programas de estudio suelen estar guiadas por diversos preconceptos fabricados a partir de: el gusto del profesor (“les doy esta novela porque es hermosa”), de los beneficios del género (“con el fantástico los chicos se prenden”), de la extensión (“este cuento les va a gustar porque es breve”), que hacen a una mirada sesgada sobre el objeto-texto distanciada de su potencial productivo en la práctica real.

Entonces, cuáles serían las puertas de entrada para empezar a propiciar una clase productiva. Philippe Meiriéu, al reflexionar sobre el poder del educador señala lo siguiente: “Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa [del educador] el crear “espacios de seguridad” en los que un sujeto pueda atreverse a “hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo”. Es cosa suya, también, el inscribir proposiciones de aprendizaje en problemas vivos que les den sentido” (Meiriéu, 1998). En el guión de Ana, más allá del resultado, se prefigura la intención de “crear un espacio participativo” mediante la lógica que pretende el taller, pero, otras variables entran en juego para obstaculizar tal proyección.

Segundo incidente: la alumna-faro

Facundo realizó sus prácticas en la Escuela Media nº26 de la ciudad de La Plata. En su autoregistro se evidencia la tensión que provoca el taller en el *habitus* de un curso que venía trabajando la literatura con otra modalidad. Luego de leer “La ventana abierta” de Saki, Facundo apuntó lo siguiente:

“...mis intenciones, que era descentrar a la “alumna faro”, esa que daba las respuestas correctas, pues hubo una participación bastante variada y traté de “legitimar” sus opiniones. Un par de veces me preguntaron “¿No va a haber cuestionario?” –aludiendo a los que la profesora acostumbra a dictar tras la lectura- y yo simplemente les dije que en la segunda hora íbamos a escribir (...)Luego del recreo les di la propuesta de escritura, y hubo algunos rezongos; ellos creían que había llegado el momento del cuestionario, no de una pauta de invención. El momento más tenso fue cuando la que llamo “alumna faro” del curso me dijo: ‘yo no lo pienso hacer, no lo voy a hacer’. Fue un momento difícil porque sentí que estaba en juego la legitimidad de lo que yo estaba proponiendo. Pregunté primero por qué no lo quería hacer: ‘No quiero, no me gusta, es una estupidez’, fue la respuesta. Entonces le dije que bueno, que tomara una hoja y me pusiera su nombre y la entregara en blanco, pues era un trabajo práctico con nota y yo tenía que llevarme algo suyo para calificar, aunque sea con un uno. Se quedó de brazos cruzados y decidí no prestarle más atención, pues vi que la gran mayoría del curso se había puesto a trabajar.”

En la clase de Facundo, a diferencia de lo que sucedió con Ana, el incidente es la resistencia a aceptar otra mirada por parte de la alumna. En el ejemplo la alumna –faro representa lo residual¹ del modelo anterior en el sentido que ella había logrado un pacto que la legitimaba como la “buena alumna”. En su resistencia muestra como el taller desmonta la lógica de la tradición bajo cuyas reglas “sobresalía”. Facundo inserta otra mirada en el aula y subvierte los valores y las jerarquías instauradas en las clases de la profesora: “*la gran mayoría del curso se había puesto a trabajar*”.

En este caso el registro evidencia cómo la irrupción de “otra mirada” en el aula desnaturaliza las variables de la enseñanza tradicional cuando se propone otra lógica. Mirada que se confunde –en la alumna- frente a la práctica hegemónica como una modalidad devaluada: “*es una estupidez*”, plantea ésta e inscribe su sentencia en una larga tradición donde la escritura de invención de los sujetos de aprendizaje fue relegada como tarea marginal y devaluada.

¹ Retomamos la idea de lo residual como un fenómeno del pasado que sigue operando en el presente. Dice Raymond Williams: “lo residual, por definición ha sido formado efectivamente en el pasado pero todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural, no sólo —y a menudo ni eso— como un elemento del pasado, sino como un efectivo elemento del presente. Se trata de elementos vividos y practicados sobre la base de un remanente, de alguna formación o institución social y cultural anterior.”

Por otro lado, este incidente permitió a Facundo reflexionar sobre las *decisiones* que surgen en la práctica y cómo éstas definían su “legitimidad” en la relación simétrica entre profesor y alumno. Al decirle a la alumna que entregue la hoja igual, el practicante consolida *su autoridad* sobre la nueva lógica que pretende para su clase. Volviendo a Perrenoud cuando piensa la “gestión de clase” del profesor “debutante” indica que éste “comprende gradualmente que no puede tratar a un individuo del grupo como un individuo aislado, que lo que le sucede a cada uno toca a los otros alumnos y modifica su *“raport”* (relación) con la actividad del curso” (la negrita es nuestra). “Descentrar” a la alumna-faro, a pesar de su negación, habilitó otra práctica en el curso democratizando la enseñanza de la Literatura.

Tercer incidente: la contestación irreverente

Ariadna realizó sus prácticas en un 2º año de Polimodal de la Escuela de Enseñanza Media N°2 de Berisso. Los alumnos habían visto el mito de Narciso con el profesor del curso y ella lo debía retomar para relacionarlo con el mito de Aquiles en el marco del tema Héroe mítico.

Ariadna registró en su primer día:

Una vez que todos tuvieron el mito en sus manos les pregunté cómo era Narciso y tres de ellos contestaron con seguridad “era gay”. Como no era la respuesta que esperaba les pregunté por qué, Esteban respondió que como Narciso no sólo estaba enamorado de su propia imagen siendo hombre sino que además rechazaba a las mujeres, hacía evidente su condición sexual. El hecho de que haya argumentado su respuesta me hizo aceptarla inmediatamente, me di cuenta que todo les cerraba pero les dije que tengan en cuenta que los antiguos griegos tenían otra concepción de la homosexualidad muy distinta a la nuestra...

El incidente crítico dado por la contestación irreverente de los alumnos descoloca a Ariadna (“no era la respuesta que esperaba”) y desvía lo planeado en su guión. La decisión que surge “sobre la marcha” es la de pedirles que argumenten la afirmación. Pero también podría haberse decidido, como es frecuente que suceda, desviar la discusión para no abordar el tema del “sexo”. Sin embargo, la reflexión que surgió en la practicante sobre su relato fue la de la “incomodidad”. Y en efecto, observamos en su registro un sesgo de “timidez” en el tratamiento del tema que, deja su intervención a media agua entre la aceptación y el rechazo: por un lado, pregunta “por qué” pero por otro “acepta” la respuesta de Esteban porque estaba “argumentada” y cierra (¿acalla?)

la discusión remontando el tema a la sexualidad (lejana, desconocida para los alumnos) de los antiguos griegos.

En la residencia de Ariadna se presentan continuas situaciones donde ella podrá, a partir de la discusión de sentidos sobre un texto determinado, habilitar o sesgar las intervenciones de los alumnos. En la enseñanza bancaria se espera una respuesta unívoca del alumnado y la clase se prepara para llegar a dicha respuesta (generalmente, a través de cuestionarios o guías de lectura de ciertos manuales) mientras que en el taller, al ser una modalidad abierta, las intervenciones de los alumnos son inesperadas y pueden, por lo tanto, provocar un desajuste que actualice la biografía escolar del docente (“no era la respuesta que esperaba”). Ariadna ofrece así una mirada tensionada, acepta la respuesta de Esteban (lo que hace pensar en la habilitación propia de la lógica taller) pero sólo “porque la había argumentado”, resabio de mirada sesgadora que acepta sólo lo “correcto”. Y así continúa, contempla la argumentación del alumno pero retorna al saber académico como refugio a temas tan trillados en la escuela como el sexo (“tengan en cuenta que los antiguos griegos...”).

Conclusión

Todos estos géneros textuales que hemos presentado brevemente manifiestan que la escritura se constituye en una práctica central en nuestra asignatura porque permite volver a mirar la práctica como un artefacto epistemológico. Es decir, promueve el análisis de las representaciones, de los *habitus*, de los modos de apropiación del conocimiento y de las estrategias didácticas que se ponen en juego en las prácticas docentes. De esta manera y a través de estos dispositivos textuales se pone en escena tanto la construcción de conocimiento sobre el objeto Lengua y Literatura, así como, los procesos de práctica, observación y reflexión sobre las prácticas

Referencias bibliográficas

BLAKE Cristina, BOLAND Elisa, BOMBINI Gustavo (1999) "Volver a educar. Perfil del profesor en Letras". En: *Serie Pedagógica* Nro. IV/1998, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.

GARCÍA HERRERA, Adriana Piedad. (1997 Octubre-Diciembre.) "El autor registro como espejo de la práctica docente". *Revista la tarea*, Nº 3, Málaga.

MEIRIEU, Philippe (1998) *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.

PERRENOUD, Philippe (1995) "Dix non dts ou la face cachée du métier d'enseignant", *Recherche et Formation*, nº 20, Ginebra, pp. 107-124.

SARDI, Valeria (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

WILLIAMS, Raymond (1997) "Cap II: Teoría cultural". En: *Marxismo y literatura*. Barcelona, Biblos.

[volver a índice](#)

LA ESCRITURA EN LAS CLASES POPULARES

Mariano Dubin

marianodubin@hotmail.com

Mariana Provenzano

maiprov@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

La presente ponencia reflexiona sobre narraciones escritas por jóvenes en talleres literarios, realizados en barrios de la periferia de la ciudad de La Plata. Analizaremos cómo su escritura interpela el origen migrante que constituyó a gran parte de los barrios de la periferia platense en contextos de pobreza; se considerarán relevantes, entonces, qué *sentidos* se recuperan de las migraciones internas que desde la década de 1930 caracterizan a la Argentina. Encontramos en la escritura de los jóvenes distintas intervenciones que retoman, reformulan y recrean su tradición; asimismo, su *origen migrante* dará lugar a una heterogeneidad discursiva que se constituirá, a su vez, a través de apropiaciones de otros discursos (literarios, televisivos, etc.).

Se indagará cómo se reformula la cultura originaria (seres sobrenaturales, la zona rural, narraciones orales, etc.) desde un sujeto que enuncia desde la ciudad en sus narraciones. Aclaramos que su zona de inscripción (barrios obreros o villas miseria) está asimilada por el discurso hegemónico a la delincuencia, a la mala educación, a las drogas; es decir, al déficit. En cambio, la presente ponencia intenta relevar la complejidad y heterogeneidad que presentan las narraciones consideradas. En tal sentido, propone una discusión acerca del valor de estos textos, producidos en nuestros márgenes sociales y culturales, buscando problematizar ciertos lugares comunes para el abordaje de la escritura en contextos de pobreza.

Finalmente, la ponencia reflexiona sobre la posible especificidad de la escritura de las clases populares en zonas urbanas de Buenos Aires y su periferia. Por ende, se propone encontrar algunos ejes para poder pensar el presente objeto de estudio.

La presente ponencia reflexiona sobre narraciones originadas en talleres de lectura y escritura en distintos barrios de la periferia platense¹. Se intentarán proponer algunas explicaciones sobre narraciones que se construyen desde una heterogeneidad discursiva, que provisoriamente describiremos como un entramado de discursos

¹ Esta ponencia es una ampliación y reformulación del trabajo presentado, "Los Huckleberry del arroyo del gato" en I Congreso Internacional de Didácticas Específicas en actas digitales. ISBN 878-987-23259-6-1.

provenientes de orígenes diversos: la cultura oral, barrial, los *mass media*, la escuela, entre otros.

El primer taller que coordinamos surge a instancias de un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)². El propósito del proyecto fue montar bibliotecas en ámbitos no formales (comedores, clubes de barrio, centros culturales) y promover espacios de lectura y escritura. Esta primera experiencia, realizada en un comedor municipal del barrio de Ringuélet, fue acompañada por otras tres en otros barrios de la periferia de la ciudad³. En la ponencia, no obstante, nos centraremos en el *corpus* de narraciones escritas en dos de los talleres: uno desarrollado en Ringuélet y otro en Abasto a instancia del programa Patios Abiertos.

Se tomarán como objeto de estudio dos narraciones. Sin embargo, pensamos que el análisis es extensible a gran parte de las narraciones originadas en los distintos talleres coordinados.

Uno de ellos se realizó en un comedor comunitario en las inmediaciones del Arroyo del Gato, en el barrio de Ringuélet de la ciudad de La Plata, desde fines del 2005. El espacio exigió que se planteara la práctica atenta a su especificidad: movimiento constante de personas (niños, cocineras, vecinos), la música confundida con las voces inquietas de los niños, el olor caluroso de un guiso criollo, y entremezclados los niños y nosotros con los libros.

En los primeros encuentros se desplegaron los libros sobre las mesas, donde reunieron en torno a ellos a los niños. Se crearon nuevas escenas de lectura que confrontaban con sus representaciones más convencionales: se leía sentado, parado, acostado, acompañado, aunados con otras manos y de las formas en que los cuerpos lo posibilitasen. Llamémosle “cuerpos indisciplinados” que se apropian del objeto libro de manera distinta a la relación más convencional con los mismos, donde se restringe su relación con el libro a un “ejercicio del ojo” (De Certau 1990:243). Destacamos de esta práctica el papel jugado por el cuerpo como forma de conocimiento, que al encarnar un cambio en los modos perceptivos, posturas corporales y movimientos habituales de los sujetos, pudo generar nuevas interpretaciones o valoraciones de las prácticas sociales ya conocidas (Merlau-Ponty 1993:158). La irrupción del cuerpo en esta práctica es uno de los interrogantes que proponemos ahondar en siguientes investigaciones. Principalmente, las representaciones de los docentes sobre las

² El proyecto fue dirigido por el Dr. Gustavo Bombini.

³ Se abrieron talleres de lectura y escritura para niños y adolescentes en la escuela ESB 49 del barrio de Abasto, a instancia del proyecto “Patios Abiertos”; en la asociación civil “La máquina de los sueños”, dirigida por la Prof. Graciela Cavalieri y en la Comunidad Mocoví, inscripta así en el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

relaciones *legítimas* con el objeto libro, donde históricamente el cuerpo se pretende escindido de la mente, privilegiando el sentido de la visión.

En Abasto, por su parte, se trata principalmente de comunidades inmigrantes (bolivianas y peruanas) que se dedican a la producción horticultora. Algunas de esas familias también viven en haras ya que sus padres se desempeñan como peones en esos lugares. Hablamos de una zona de la periferia de la ciudad más ligada a lo rural. En este caso, el taller se desarrolló en la ESB N° 49, en el marco del Proyecto “Patios Abiertos”, que busca captar parte de la población que no está escolarizada.

Escribir es leer, en tanto que los niños que participaron de los talleres inscribieron en su acto de escritura sentidos precedentes al texto; a su vez, escribieron conjugando sentidos y saberes que los interpelan identitariamente y que conforman un entramado narrativo del barrio y de su comunidad. Hablamos del grupo de niños, de edades que oscilan entre los siete y los doce años. Entre ellos son amigos y familiares, vecinos. Viven en la orilla de un arroyo, en una “villa miseria” constituida por casillas de chapa y madera⁴. Espacio que se presenta como un lugar de construcción de conocimiento. El arroyo les provee parte de sus experiencias y conocimientos. Sus narraciones abordan las aves (son realmente especialistas), las tortugas, el campo, los cañaverales que recorren, en los seres *otros* que recorren estos cañaverales. Son niños que se encuentran en la calle para sus juegos, incursionan por el barrio, por las vías del tren, cazan pájaros, andan a caballo, juegan al fútbol y escuchan cumbia y folclore. Estas condiciones de producción cultural son indispensables para entender la heterogeneidad discursiva de sus narraciones.

Del campo a la ciudad

En uno de los encuentros, en el taller de Abasto, leímos “Instrucciones para descubrir una bruja”, de Jorge Accame, donde especifica cómo reconocer una bruja. El cuento disparó la consigna de reescribir el relato partiendo de las particularidades del barrio. Rápidamente aparecieron una cantidad de personajes *otros*, habitantes del descampado, refugiados debajo de las vías del tren, ánimas en pena del barrio: el lobisón, el pomberito, la llorona. Relatos, historias, anécdotas que conjugan una zona narrativa donde se inserta el sujeto desde su experiencia particular. Así, Marcos, uno

⁴ Se podría caracterizar a este barrio a través de la categoría de “nueva marginalidad” (Auyero 1997), definida por el carácter estructural del desempleo, masificación del subempleo y creciente inseguridad de la fuerza de trabajo, la desconexión funcional de los cambios macroeconómicos y una particular combinación de ‘benigno’ y ‘maligno’ abandono estatal (1997:8). El uso de “villa miseria” se justifica en alguna de las características históricas y geográficas del barrio. Son determinantes su origen migrante, durante el proceso de industrialización del país, su contexto de pobreza, y su trazado urbano, que interrumpe el trazado urbanístico estatal (Gravano y Guber 1981; Margulis 1975; Ratier 1971).

de los niños que participa en uno de los talleres, nos contó cómo el lobisón “se zampó dos gallinas de un vecino” y Agustín, otro de los niños, cómo encontró a dos duendes durmiendo bajo una chapa. Los niños tomaron la palabra para narrar sus propias historias, a partir de su propia experiencia, convirtiéndolas en cercanas y vitales. En tal sentido, la narración es producción de conocimiento, y el sujeto en su experiencia se explicita como testigo de la validez de este saber del mundo. Retomando *La fábrica de historias* (Bruner 2003), podríamos concluir que estas narraciones que circulan en el barrio, y que los niños ponen en juego en el taller, son formas de estructurar el pensamiento; narraciones anteriores a los niños que se retoman en nuevas experiencias.

Observemos el siguiente escrito de Enzo, intitulado “El sorete y el lobisón”, donde se actualiza una narración oral de origen provinciano en un espacio urbano:

Estaba defecando en mi baño que está separado de mi casa y me asomé hacia el ventiluz porque escuché un ruido, y miré y vi un perro con los ojos rojos salí corriendo con el sorete colgando. Entré hacia mi casa, me lavé la cola y me acosté a dormir. Fin de la transmisión.

¿Cómo abordar entonces este relato? Por un lado, podríamos reponer su diálogo con las narraciones que circulan en la cultura oral de sus abuelos, mayoritariamente migrantes de zonas rurales del NOA y el NEA. La bibliografía existente sobre narraciones de seres sobrenaturales en las provincias argentinas (Colombres 1984, 2001; Coluccio 2006; Bread 2006), los define por la imposibilidad de explicar su existencia de manera científica o racional (Colombres 1984). No obstante, el uso que se hace de estos seres sobrenaturales en las narraciones objeto de nuestro estudio, expone distintas transformaciones. En primera instancia, el lugar de la acción, ya que se troca la ubicación rural o montaraz por los suburbios de la ciudad⁵.

Sin embargo, llama la atención que el encuentro con el ser sobrenatural, (el lobisón, pues es así como se lo describe popularmente: un perro negro de grandes dimensiones que se vuelve mortal, y cuya característica más extraordinaria son sus ojos rojos centelleantes), se produce desde un lugar vinculado a la cotidianidad, como el de los desechos corporales. En este caso el humor, que podemos asociar a cierto descreimiento por parte del autor, modifica nuevamente este texto.

⁵ En un próximo estudio se especificará sobre el uso de seres sobrenaturales en las narraciones estudiadas.

Vuelta al campo

Si en la narración anterior la zona urbana, se articula en un género tradicional y restituye uno de los antecedentes posibles de estas narraciones, en la siguiente narración, “El lobisón”, otra zona, la rural, se articula en un género específicamente letrado, el terror, y con personajes característicamente urbanos. Un ida y vuelta que define a la villa como espacio heterogéneo, cruzado de distintas capas de significación.

Un día a Mariano y Ezequiel los mandaron a buscar al campo un pico porque se le perdió al dueño del campo y el campo era muy grande. Y cuando fueron eran como las cinco y media. Cuando salieron del rancho escucharon un grito de mujer y les dio un escalofrío y siguieron. Cuando estaban por volver ya estaba oscureciendo y cuando estaban viniendo encontraron una mujer que estaba muerta, tenía una mordida en el cuello y le sangraba mucho. Luego en las cañas los dos se asustaron mucho porque vieron dos ojos muy grandes, dientes muy puntiagudos y orejas muy largas y el oído muy largo. El hombre lo mira muy serio porque ellos sabían que a los perros o a las perras y etc. Y ellos no aguantaban más y luego uno pestañeó y el perro grande lo atacó a Mariano y mientras que el perro grande lo mataba Ezequiel salió a correr. Y como el campo era muy grande se perdió.

Fin.

Supuestamente hay algunos que dicen que se lo llevó el lobisón.

En “El lobisón”, Sebastián, de diez años, desarrolla una narración elíptica, donde ajustándose al género de terror, el miedo primeramente no tiene cuerpo⁶, aquello incognoscible que constituye lo ominoso. Esta elipsis se construye con un recurso que se desenvuelve a través de los sentidos de los protagonistas del cuento. El narrador nos introduce en lo que le sucede a los personajes, Mariano y Ezequiel, cuando luego de haber trabajado todo el día en el campo, vuelven a sus casas. Ese grito que oyen y que les produce un escalofrío, porque podemos suponer, no es un grito común y nos anuncia que algo está por pasar, se materializa con la aparición de una mujer muerta. Pero esa mujer tiene señales inconfundibles: “una mordida en el cuello (que) le sangraba mucho”, y entonces no hay muchas más posibilidades para pensar que lo que sucederá a continuación es la presentación del personaje enunciado en el título. La visión del lobisón, siempre desde el punto de vista de los protagonistas, se describe a través del uso de una figura retórica que podemos identificar como sinécdoque, en forma fragmentaria. Pero nunca se lo nombra directamente. A continuación Mariano y

⁶ Borges sintetizó esta característica del género en *There are more things* (Borges 2005).

Ezequiel miran serios al perro, porque “ellos sabían que a los perros o a las perras y etc”. Cuando le preguntamos al autor del texto a qué se refería con la expresión citada anteriormente, nos explicó que cuando un perro está por atacar, uno debe mirarlo fijamente y quedarse quieto, para no despertar su reacción. Observamos cómo se articula cierto verosímil proveniente del fantástico y del terror con personajes de narraciones orales y conocimientos populares. El epílogo del cuento, nos remite indudablemente a la característica que presentan algunos textos de tradición oral y folclórica sobre las habladurías, el murmullo de quienes saben más que el propio narrador.

La narración comprueba un conocimiento del género de terror, pero apropiado desde un sujeto que hace ingresar usos e interpretaciones propias, ajenas al uso canónico del género. El uso que se hace del género se explica por su capacidad de poner a dialogar sus creencias y conocimientos heredados, con un saber ligado a la cultura letrada. En tal sentido, el concepto de narración (Bruner: 2003), resulta más productivo porque nos permite trabajar con la noción de creencia.

A modo de conclusión

A través de las precedentes narraciones apuntamos algunos de los ejes de una investigación que venimos desarrollando hace varios años. Finalmente, expondremos unas últimas palabras sobre el valor de estas narraciones y sobre ciertas consecuencias pedagógicas que supone la presente práctica.

En primer lugar, las narraciones anteriores dialogan con relatos orales transmitidos por padres y abuelos de los niños. En los dos ejemplos estudiados encontramos algunos sentidos de dicha tradición oral: los seres sobrenaturales (en el caso citado, el lobisón) y el campo como lugar de acción. Para ser más precisos, consideramos que esta tradición es una *tradición selectiva* (Williams 2000:137), en tanto que ya no sería toda la cultura del interior que se retoma, sino que los sujetos se apropian de algunos de sus significados para articularlos en nuevas narraciones que dan cuenta de nuevas condiciones de producción cultural. Por otro lado, aparecen discursos eminentemente urbanos y que podemos vincular, en gran parte, a la cultura masiva: el género de terror y el humor. Definimos provisoriamente a las narraciones que venimos analizando como un entramado de géneros discursivos heterogéneos (Bajtin 1985), que dan cuenta de apropiaciones (Chartier 1992, 1995) de significados provenientes de discursos diversos: narraciones orales, modalidades del humor, géneros letrados como el terror. Los niños que participaron del taller no se inscriben en el vacío. Participan de una comunidad compleja, atravesada de heterogéneas tradiciones y manifestaciones

culturales. Por lo tanto, los niños están en diálogo constante con las complejidades de su comunidad a través de sus narraciones.

En segundo lugar, destacamos que el espacio donde se trabajó, un taller de educación no formal en un comedor comunitario y el patio de una escuela abierta un día sábado (evento que propone otras lógicas de circulación y aprovechamiento del tiempo y el espacio), posibilitó el recorrido de saberes marginados o deficientemente asumidos por la institución escolar (Bernet 1998; Sirvent 2002). Se pudieron establecer otras relaciones con la literatura. Las lecturas y escrituras de los niños transitaron en el taller sin ser condenadas, como dice De Certeau, a ser “heréticas” e “insignificantes”⁷. Las formas de leer, de poner el cuerpo, de narrar, que ilustraron la ponencia, interpelan al docente como mediador cultural que no sólo debe asumir una postura frente a un texto escrito, sino frente al conocimiento y los sujetos que su práctica supone. Entendemos que no se puede enseñar como si los alumnos fuesen *tabulas rasas*. La tarea educativa exige que se expliciten varias preguntas acerca del por qué enseñar, para qué y cómo hacerlo: sabemos que se trata de un largo camino andado y con mucho por recorrer. Proponemos centrar la discusión en para quiénes educamos, es decir, saber quiénes son los niños y adolescentes que comparten el aula con los docentes. Finalizamos recuperando a Paulo Freire, quien proponía educar al niño que cada docente poseía delante de él y no pensarlo como una figura abstracta, de manuales. En definitiva, una nueva pregunta: ¿qué educación es posible si desconocemos con quien compartimos el aula?

⁷ De Certeau, Michel, (2000). “Leer: una cacería furtiva” en *Invenición de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Referencias bibliográficas

AUYERO, Javier (1997) "Macquart en la villa". En: *Apuntes de investigación del CECyP*, año 1, N°1.

BERNET, Jaume (1998) *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.

BORGES, Jorge Luis (2005) *Obras Completas III*. Buenos Aires: Emecé.

LÓPEZ BREARD, Miguel (2006) *Mitos guaraníes*. Asunción: Intercontinental Editora.

BRUNER, Jerome (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

DE CERTEAU, Michel (2000) *Invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

CHARTIER, Roger (1992) *El Mundo como Representación: estudios sobre historia cultural entre la práctica y la representación*. Barcelona: Gedisa.

——— (1995) *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México: Instituto Mora.

COLOMBRES, Adolfo (1984) *Seres sobrenaturales de la cultura popular argentina*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

——— (2001) *Seres mitológicos argentinos*. Buenos Aires: Emecé Editores.

COLUCCIO, Félix (2006) *Diccionario Folklórico Argentino*. Buenos Aires: Corregidor.

CULLER, Jonathan (2000) *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

DUBIN, Mariano y PROVENZANO, Mariana. (2008) "Los Hucklberry Finn del arroyo del Gato". En: *Actas digitales del I Congreso Internacional de Didácticas Específicas*. ISBN 878-987-23259-6-1.

EAGLETON, Terry (1988) *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

FREIRE, Paulo (2000) *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Ed. Siglo XXI.

GRAVANO, Ariel y GUBER, Rosana (1981) *Barrio sí, villa también*. Buenos Aires: CEAL.

MARGULIS, Mario (1975) *Migración y marginalidad en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Paidós.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1993) *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta.

RATIER, Hugo (1971) *Villeros y villas miserias*. Buenos Aires: CEAL.

ROCKWELL, Elsie (2000) "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación en la escritura". *DiversCité Langues*. Vol. 5 [En línea.] Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>

——— "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, N°. 3, noviembre.

SAWAYA, Sandra M. (2008) "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunos presupuestos de la concepción constructivista". En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 4, Nro. 4, junio.

SIRVENT, María Teresa (2002) "Educación popular de jóvenes y adultos y participación social. Una historia y un presente". En: *Actas del III Congreso Nacional de Educación / II Internacional, Córdoba, Argentina, 2002*.

VERÓN, Eliseo (1987) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Buenos Aires: Gedisa.

WILLIAMS, Raymond (2000) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península/Biblos

[volver a índice](#)

PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA ESCUELA MEDIA

Eugenia Fleitas

sombrafleitas@yahoo.com.ar

Carolina Mathieu

katimoto2002@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Ante la vigencia de discursos que siguen apuntando a la deficiencia de alumnos que no saben escribir, que no comprenden y hasta que son ágrafos, esta ponencia busca interpelar esos discursos desde la propia escritura de los alumnos generada a partir de consignas que se van tramando antes, durante y después de la lectura de textos literarios.

Así, presentamos distintas experiencias realizadas en escuelas medias de las ciudades de La Plata y Berisso, que nos permiten recuperar en su análisis la importancia de nuestro quehacer docente en el aula, de nuestras intervenciones, de *imaginaciones didácticas* (Sardi, 2005) que nos animan a seguir apostando por la creatividad y por la palabra de nuestros alumnos (Bollini, 2005), aun cuando nos apartemos de prescripciones oficiales.

Los alumnos tienen mucho para decir, mucho para enseñarnos. La escritura como práctica sociocultural permite hilar juntos un recorrido posible y más significativo (Bruner, 1998) donde el conocimiento madura al ritmo de nuestras propias palabras.

*...ningún educador digno de ese nombre puede aceptar
la exclusión como solución a sus dificultades
(Philippe Meiréu)*

1-Panoramas de lo escrito en la escuela

Escribir en la escuela media sigue siendo una práctica que la mayoría de las veces se vincula a “copiar” lo que el docente dicta-desde un manual, desde fichas personales- práctica que en más de una ocasión produce ciertas “confusiones” en aulas donde por cierto la acústica no es de lo mejor. Por eso tal vez algún alumno, ante el dictado de las “expectativas de logro”, escriba “expectativas del ogro”, dando lugar a lo que más tarde podría asociarse con la voz de un ogro que sanciona: “¿por qué copian mal?” “¿no escuchan ustedes cuando les dicto?”.

Otras veces, escribir en la escuela es una práctica que desde lo cuantitativo puede significar que los alumnos aprenden, o que se ha cumplido con la tarea docente de “dar contenidos”. “Carpetas completas” para “cerrar nota” suele ser un pedido desde el

cual se controla el desempeño y el compromiso frente a una materia. Hay una escritura copiosa que está allí para demostrar que el “buen” docente y los “buenos” alumnos, cumplieron. Desde lo administrativo, esas carpetas vienen a reforzar el sentido del orden y a certificar coincidencias- con *el libro de temas*, con *el programa oficial* -que entonces un potencial inspector (generalmente “inspectora”) podrá festejar como un éxito para el sistema educativo. Pero también frente a esta situación, están los alumnos para los cuales “cumplir” puede implicar el fastidio de una carpeta pesadísima, que no cierra bien, a la que se le salen las hojas y cuyos ganchos no resisten una hoja más. ¿Qué entusiasmo puede despertar tanta letra si lo que espera allí es una lista tediosa de verbos irregulares que hay que aprender de memoria? “Es que no tienen hábitos de estudio”, gruñe la sala de profesores.

Como un dispositivo de control más, el puesto número uno lo siguen ocupando las “pruebas escritas”, donde el sentido de “probar”, de “ejercitar(se)”, ya es muy sabido que pierde todo el sabor de poder equivocarse para poder aprender porque lo que siguen instalando es el terror, los nervios, las inseguridades y los fracasos.

Específicamente, dentro de la materia “Lengua y literatura” o “Prácticas del lenguaje”, no podemos dejar de mencionar como práctica de escritura vigente, el tan famoso dictado para perseguir “errores” y “horrores” de ortografía, o “la guía de lectura” que pocas veces se revela genuinamente orientadora en la búsqueda de sentidos diversos. El objetivo de una actividad tal sigue siendo responder más o menos uniformemente para, por qué no decirlo, facilitar la “corrección” del docente.
.....

Vemos entonces cómo, desde las actividades que se proponen, se van perpetuando miradas deficitarias respecto de la escritura, vehiculizadas por enunciados del tipo: “no saben escribir”, “escriben cualquier cosa” “escriben como hablan”, “es que no leen”, “no comprenden” o lo más increíble que pueda escucharse en la voz de un docente de lengua: “estos chicos son casi ágrafos”, mientras las paredes le gritan con grafías muy concretas que los chicos sí escriben, como por ejemplo lo demuestra esta inscripción: “*con la cumbia yo nací y la cumbia se respeta y el que / no la piensa/ así es un/ cheto re- kareta*”. Firma: *100% negrita cumbiera*. ¿Quiénes son los “chetos re-karetas? ¿A quiénes van dirigidos estos mensajes identitarios que denuncian desigualdad, que defienden un origen, una cultura, y que exigen respeto? Pero “¿kareta con K?”. ¡Horror! “¡Los medios electrónicos están pervirtiendo la enseñanza de la lengua escrita!”.

Con todo, lo que parece quedar en evidencia es que ante tanta preocupación por el orden, el control y la eficiencia, a la escuela no le queda tiempo para escuchar, para acompañar. ¿Quién tiene verdaderamente “problemas de atención”? ¿Qué hacer como docentes de lengua y literatura frente a este panorama? ¿Es posible volvernos receptores de esa escritura que habita en paredes, bancos, “papelitos” y trabajar desde allí? ¿Cómo hacer nuestro hacer como docentes si tenemos la intención de “propiciar miradas inclusivas que den cuenta de la diversidad, para por fin resolver exitosamente el acceso a la cultura escrita en la escuela” (Bombini, 2006)?

A continuación, presentamos algunas experiencias didácticas en escuelas de enseñanza media de las ciudades de La Plata y Berisso, que a nuestro entender ejemplifican modos concretos y posibles de favorecer la emergencia de escrituras significativas a partir del trabajo con la literatura como un saber cultural específico.

2- Preparados, listos, ya

En mi caso, cada vez que logro tomar horas en un nuevo curso imagino quiénes serán mis alumnos, qué inquietudes tendrán, si tendrán ganas, como yo, de transitar por prácticas que no huelan a viejo, a vacío, a repetitivo.

Imposible para mí, diseñar esa primera clase a partir de lo que se reconocen como los contenidos o modos específicos del área. Me refiero a “tomar un dictado” o recurrir al “esquema de comunicación de Jakobson” para quedarme tranquila y sentir que he empezado realmente a dar clases.

Pienso una “clase inaugural”, como me gusta llamarla, donde sea posible abrir pasos con ganas de seguir, donde sea posible generar expectativas de trabajo compartido.

Pretendo que mi deseo de conocer a esos adolescentes o esos adultos concretos, sea el eje para indagar, a través del diálogo, sus representaciones respecto de la disciplina escolar que nos convoca, sobre sus propios deseos, sobre sus trayectorias escolares y sus expectativas frente a la materia. No preparo una clase. *Me* preparo, *me* dispongo a conocer a mis futuros alumnos. Estoy lista para llegar a la escuela y abrir el juego ya.

Así fue como después de dos años de transitar por diferentes escuelas y aulas, descubrí que en muchas de mis *clases inaugurales* salía a relucir entre mis papeles una fotocopia simple faz -sin ninguna referencia bibliográfica específica- a la cual yo recurría siempre con la única certeza de que los breves textos que allí estaban impresos pertenecían al escritor Eduardo Galeano, y con los cuales me había

apasionado más de una vez. Evidentemente, como docente de lengua y literatura, estaba decidiendo sobre cómo empezar a escribir un recorrido: a partir de un texto literario que previamente, como lectora, me había invitado a andar. Yo elegía compartir mi gusto literario e invitaba a escuchar la palabra literaria.

¿Importa que un texto, del cual como docentes-lectores nos hemos apropiado, no figure en prescripciones oficiales o planificaciones anteriores del curso al que hemos llegado? “¿Lo puedo dar igual?”.

En este sentido recuperamos el concepto “Imaginación didáctica” (Sardi, 2005) que en su definición de dispositivo didáctico invita a que pensemos y hagamos la enseñanza en las aulas de una manera propia y artesanal.

Supongo que desde aquí se me hizo también evidente mi recurrencia a citar a Mallarmé antes de presentar el texto literario: *“la literatura no se hace con ideas, se hace con palabras”*. Allí estaban las palabras de uno de mis primeros profesores en la facultad, aquellas que algo nuevo me habían dicho frente a mis concepciones románticas de que la literatura se hacía con grandes ideas y con gran inspiración. Las palabras del poeta se despertaban para presentar y empezar a pensar “lo literario” como artesanía del oficio de escribir, oficio del escritor que se pone a trabajar con la lengua, con sus formas, con las palabras. Palabras-sustantivos, palabras- verbos que van siendo encontrados a partir del sentido que la escritura personal va exigiendo, y no a partir de etiquetas clasificatorias aisladas que sólo producen loros escribientes: “concreto/ singular” “abstracto”; “yo amo/ yo temo/yo parto”.

La cita de Mallarmé evidentemente hacía su aparición, porque en ese primer diálogo era frecuente comprobar que como yo alguna vez, la mayoría de los alumnos conservaba esa representación de la escritura: vehículo de ideas pre-concebidas, don natural de unos pocos.

Entonces ante algunos rostros de desconcierto o duda era hora de empezar a trabajar. Los invitaba a que cada uno dijera en voz alta una palabra cualquiera, previo aviso de que iríamos anotándolas- incluida yo- en una especie de lista. Todos eran capaces de decir una palabra, claro. Y aún los más tímidos podían abrir su voz y presentarse a través de ella. Algunos se resistían con expresiones de fastidio ante el trabajo. Pero lo concreto es que nadie quedaba afuera del juego. Mientras, quedaba el suspenso de qué haríamos con esas palabras.

Los alumnos de 5°2° del legendario “Normal 1” de La Plata se entusiasmaron: “Jarra”, “vibración”, “beldent”, “estudio”, “música”, “amigos”, “noviazgo”, “vacaciones”,

“dormir”, “previa”, “tele”, “computadora”, “arrebato”, “alcohol”, “gato”, “normal”, “partido”. “fiesta”, “colitis”, “remordimiento”, “volador”.

Por su parte, los “adultos” de 2° B, de la Escuela de Enseñanza Media n° 24 irrumpieron: “mar”, “cerebro”, “noche”, “mesa”, “negativo”, “dinero”, “salchicha”, “trabajo”, “luz”.

Listo. Le tocaba el turno al texto literario, la lectura en voz alta y la escucha que siempre resultó muy atenta:

“Javier Villafañe busca en vano la palabra que se le escapó justo cuando iba a decirla. ¿Adónde se habrá ido esa palabra que tenía justo en la punta de la lengua? ¿Habrá algún lugar donde se juntan las palabras que no quisieron quedarse? ¿Un reino de las palabras perdidas? Las palabras que se te fueron ¿dónde te están esperando?”

Palabras que interrogan, que llaman desde lo ficcional, que rozan lo fantástico, lo maravilloso. Palabras que esbozan la posibilidad de acercarse al terreno de la literatura. El remate de la última pregunta y la apelación directa a un “vos” me permitía abrir el juego, dejar sobrevolando la pregunta para luego invitarlos a escribir. Algunos entonces verbalizaban fastidio: “¡no, escribir, no!”.

Pero entonces las palabras que anteriormente habíamos anotado cobraban el sentido de la espera. Los esperaban allí para escribir. Sus propias palabras y las de sus compañeros estaban ahí para ser usadas en “textos respuestas” que deberían crear a través de la imaginación. La consigna que yo les proponía, instalaba el desafío de inventar, de imaginar, de seguirle la corriente a las palabras que ya tenían en la hoja.

Nuevas resistencias: “¡pero yo no tengo imaginación!”

Entonces venían a alentarme mis lecturas del pedagogo Kieran Egan, quien asegura que “lo que denominamos imaginación constituye también una herramienta de aprendizaje”. También me alentaba Maite Alvarado: “la capacidad de urdir ficciones lleva un entrenamiento”.

El texto de Galeano me servía de pre-texto y cómplice indiscutible para hacerle un espacio a la escritura literaria. Porque eso es lo pretendía inaugurar: la escritura de alumnos escritores. Ni genios, ni genes. Ya teníamos palabras, ya teníamos preguntas. Había que responder imaginando.

A continuación, algunos de los “textos- respuestas” que permiten reconocer que desde el primer encuentro docente-alumnos, es posible reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura si nos animamos a conocer a los alumnos a través de sus palabras, si les damos la oportunidad de encontrar sus propias voces y de descubrir

que también es posible encontrarse en y con la voz de los otros. ¿Qué es si no la experiencia de la lectura literaria?

Voces de los chicos

Las palabras que no se dicen se expresan por la música y sus respectivas vibraciones, llegando a las almas de los que prestaron atención. (Facundo)

Esas palabras me están esperando en la vibración que produjo el arrebato de aquella noche. (Antonella)

Las palabras no van a ninguna parte, se evaporan en el aire luego de salir de la boca, tal vez un breve rastro de ellas queda grabado en la memoria dejando una marca de que existieron. (Melisa)

Las palabras se van de vacaciones, porque uno nunca se olvida de éstas sino que ellas vuelven a aparecer en la música, fiestas, y la vida cotidiana. (Lucas)

Las palabras se fueron al partido que se jugó el fin de semana, luego de acumularse en la cabeza durante siete días, que estaban esperando el momento de salir y ser gritadas hasta sentir la vibración del estadio. (Rodrigo)

Voces de los adultos

Una noche, mirando el mar bajo la luz de un farol, me sentía totalmente negativo, no sé que hacer con mi dinero, si comprarme una salchicha, porque no tengo trabajo. Miré la mesa de ese bar mientras corría el viento y me puse a pensar con mi cerebro, dónde había perdido esas palabras que siempre tengo en la punta de la lengua. Las encontré en la barcaza que pasaba por ese precioso mar. (Sixto)

Esa noche de viento tormentoso, sentía todo negativo y sobre la mesa sólo había una salchicha. Metiéndome en mi cerebro pensé: necesito dinero y para ello un trabajo. Pero sentía que sólo eso no iba a llenar mi vida de luz. Entonces vino a mi mente que me faltan palabras y no sé como encontrarlas. Siento como que están perdidas en el mar. De todos modos ahí no las voy a encontrar. Sé que me están esperando muy dentro mío y quizás la confianza, creer, la esperanza, el amor o sólo la literatura logre sacarlas. (Ariana)

3-Los posibles que emergen en la escritura: La indignación que se transforma en melancolía

Los fragmentos que se citan a continuación son producto de una consigna que abrió caminos. Ese camino hacia los posibles, como plantea Bruner, cuando expresa que los relatos de ficción no solo modelan la experiencia del mundo real, sino que además crean “mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real” (Bruner, 2003). En esta oportunidad las voces emergieron en la escritura a través de la narrativa, al igual que en *Realidad Mental y Mundos Posibles* (Bruner, 1988), como una modalidad de pensamiento que organiza la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humana.

Las escenas de enseñanza se desarrollaron en la ESB 2 del Barrio Obrero y la Escuela de Enseñanza Agropecuaria, ambas pertenecientes al distrito de Berisso. Si bien estas presentan diferencias en sus modalidades, comparten problemáticas similares: adolescentes que en su mayoría son de la zona linderera a la escuela, con situaciones familiares complejas, ausentismo, menores judicializados con problemas de conducta y adicciones.

Un día más de clases con el grupo, esta vez tranquilo, dispuestos a escuchar que relato le traía hoy la profesora. Seguramente pensando lo “raro” que podía ser el cuento que tenía entre mis manos (según ellos, siempre llevo cosas raras para leer). Antes de realizar esta actividad comencé a hacer preguntas: “¿Qué entienden por Literatura? ¿Todo es igual? ¿Hay diferencias entre un cuento y novela? ¿Todos los cuentos son iguales? Una vez realizado esto y habiendo obtenido una buena participación pasé a leer un cuento de Ray Bradbury, “La última noche del mundo”.

La lectura se realizó en perfecto orden y una vez finalizada pude ver caras de asombro, de incertidumbre que luego se hicieron escuchar. Todos los comentarios giraron en torno al final del cuento: “la tranquilidad y resignación con la que esta familia esperaba el fin del mundo y de sus vidas”. Automáticamente dejé de lado la consigna preparada y se me ocurrió una en la cual ellos pudieran expresar todos esos sentimientos cruzados en la escritura. Inmediatamente la dicté: “¿Qué harías si supieras que a las doce de la noche viene la muerte a buscarte?”.

La consigna trajo nuevos comentarios y después de cruzar opiniones, estas comenzaron a plasmarse en el papel. En primera instancia los sentimientos aparecieron desordenados y luego en la reescritura la narración le permitió dar forma a ese relato que conformaba una nueva realidad. En esta práctica emergieron diferentes representaciones que fueron posibles a través de la narración.

Menchu, como le dicen, es un adolescente de quince años que no suele participar activamente en las clases. De pocas palabras, sorprende cada vez que emite un comentario, estos son muy breves y generan tensión entre lo consolidado y lo posible. En este caso su relato en general mostraba una aceptación muy madura para su edad hacia la muerte: "...Bue, en sí solo me quedaría esperarla desnudo en la cama y con una copa. La invitaría a brindar por esta vida que hoy se lleva".

Leamos otro texto:

¿Te hago la última pregunta, puedo?

Sí, pero la última.

¿Mis seres queridos, familiares y amigos, estarán bien?

Mmmm, cuando te lleve no van a estar bien pero después de un tiempo si.

Bueno... ¿es el destino?

Sí, es el destino.

¿Me puedo despedir de ellos?

¡No, basta de preguntas, perdí mucho tiempo hablando ¡Vamos ya es la hora!

Un poco más de tiempo por favor.

¡No! Listo, callate y vamos.

En este caso, Mauricio introdujo un diálogo directo con la muerte. Queda expuesto el conocimiento literario que utilizó sin diagramarlo; por otra parte el "posible supuesto" de intentar robarle tiempo a la muerte cuestionándole lo concebido y hasta se podría decir que el planteo de esperar cierta contemplación frente a la situación creó una nueva realidad. Es evidente que la narración le permitió organizar el pensamiento y plasmar su opinión con respecto a una posible experiencia.

Otro texto:

Son las 22.05 hs y ya llegaron todos...

Son las 23.55 hs, ya me despedí de todos, de mi familia, de mis amigos pero lo que más me costó fue despedirme de mi novio. Cuando mi mamá entre ya voy a estar muerta pero me gustaría dejarles esta carta para que entiendan que la vida es "Una obra de teatro que no permite ensayo":

Quiero que sepan que los amo y que nunca se olviden de disfrutar la vida.

Hoy me tocó a mí seguramente algún día a ustedes. Disfruten de la vida lo mejor que puedan. No se olviden de mí.

Estoy sola, son las 23.59hs y la muerte ya viene por mí"

Milagros utilizó recursos tales como la línea temporal sin alteraciones, usó el género "diario íntimo", la epístola, que estructuraron un punto de vista muy particular. Se incluyen también frases que no supo explicar dónde las leyó o escuchó pero que según ella le reforzó lo que quería expresar. Cuando le entregué el trabajo corregido me contó que había pensado en muchas cosas pero que no podía escribirlas, hasta que llegó un momento en el que se olvidó que era una consigna para entregar y se

sentó a escribir lo que salía. La narración se hizo fluida cuando se liberó de las prescripciones.

4- Conclusiones para seguir apostando

Con estas intervenciones didácticas hemos aprendido que los alumnos son sujetos con palabras propias que pueden experimentarse como productores culturales. Hemos aprendido que la «construcción de una didáctica de la escritura que apueste a la imaginación puede ser un camino más productivo para acercar a los chicos de la escuela secundaria al universo de la letra escrita» (Frugoni, 2006) .

La ficción narrativa crea mundos posibles, a partir del mundo que conocemos. Tiene en cuenta la vida real, lo familiar, pero debe alienarnos de ella lo suficiente como para tentarnos con alternativas que la trasciendan. La tensión entre lo consolidado y lo posible es lo que produce la narración. Esta nos permite contar y construir nuestra propia visión de mundo.

La imaginación y el desafío de inventar, hacen del espacio áulico un lugar de encuentro. En esa trama elegimos ser mediadoras y apostar por nuestros alumnos. Que ellos sepan que pueden “arreglar y desarreglar el mundo según sus deseos”, como dice Maite Alvarado, y que juntos podemos hilar un recorrido posible y más significativo donde el conocimiento madure al ritmo de nuestras propias palabras.

Referencias bibliográficas

ALVARADO, Maite (1997) Escritura e invención en la escuela. En: *Los CBC y la enseñanza de la Lengua*, AAVV, Buenos Aires, AZ.

BOMBINI, Gustavo (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

——— "Investigar en Didáctica de la Lengua y la Literatura: un nuevo tratado de fronteras". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, año III, N° 3, noviembre del 2005, pp. 32-47.

BRUNER, Jerome (1988) *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa Editorial. (Versión original: *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1986)

——— (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor. (Título original: *The Culture of Education*.)

——— (2003) *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.

FRUGONI, Sergio (2006) *Imaginación y escritura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

KIERAN, Egan (1994) "Imaginación y aprendizaje". *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ediciones Morata.

MEIRIÉU, Philippe (2008) *Frankenstein Educador*, Buenos Aires, Alertes.

SARDI, Valeria. El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria entre 1900 y 1940 en la Argentina, Santa Fe- Argentina, Ediciones de la UNL, en prensa.

[volver a índice](#)

UNA TRADICIÓN DE RUPTURA: LA ESCRITURA COMO APROPIACIÓN

Germán Reimondo

gerreimondo@yahoo.com.ar

Valeria Sardi

vsardi@speedy.com.ar

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

A lo largo de la historia, la escritura se ha ido transformando y en torno a ella se han construido diversas representaciones y tradiciones que han generado múltiples prácticas y modos de pensarla.

En esta ponencia nos interesa indagar en la tradición de la escritura ligada al concepto de apropiación (Rockwell, 2000); es decir, la escritura como una práctica que se revela como una construcción sociohistórica y cultural que nos habla de cómo los sujetos se vinculan o acceden a ella. Asimismo, inscripta en esta perspectiva nos interesa presentar a la escritura como práctica de apropiación de saberes (Sardi, 2005) y, a su vez, como una práctica que promueve la conformación identitaria (Sawaya, 2008) a partir de la constitución de una poética personal (Bollini, 2005).

Analizaremos experiencias de escritura en distintos ámbitos educativos para dar cuenta de la tradición de la escritura como práctica sociocultural. En este sentido, abordaremos esas experiencias desde una perspectiva que discute el mandato de una escritura correcta o según ciertos parámetros ligados a la lingüística textual y a formatos cristalizados de la doxa académica como así también se opone a ciertos modelos pedagógicos provenientes de la psicología cognitiva que parten de presupuestos universalistas en torno a los escritores y el acceso a la escritura. De allí que este trabajo se propone indagar en una tradición de ruptura que da cuenta de los modos en que los sujetos escriben, se apropian de conocimientos, construyen su propia voz y se constituyen en productores culturales.

Discursos

Diversos discursos se tejen en torno a las prácticas de escritura de niños y jóvenes en múltiples escenarios escolares. Proliferan voces apocalípticas y deficitarias sobre los modos en que los sujetos se vinculan con la escritura y, a su vez, en torno a las formas en que los docentes de distintos espacios institucionales deberían llevar adelante sus prácticas de enseñanza para constituir un vínculo fructífero entre los sujetos y la cultura escrita. En estos discursos, acaso hegemónicos, se parten de representaciones universalistas y clasificaciones dicotómicas sobre los modos correctos e incorrectos de escribir y los escritores expertos y novatos. Asimismo, se

instalan discursos donde los jóvenes aparecen como “precarios lingüísticamente” porque “sólo tienen doscientas palabras” y no pueden organizar “frases más o menos gramaticales y comprensibles” o bien se instala la creencia de que los chicos son “analfabetos” o que tienen “serios problemas para comunicarse por escrito” debido a su “escasez lingüística” y su “falta de vocabulario.” En estos discursos no sólo suele estar ausente la voz de los protagonistas, niños, jóvenes y adultos, sino que también se ignoran los diversos modos de apropiación que los sujetos entablan con la cultura escrita, a partir de la puesta en escena de otras escrituras, otros modos de vincularse con lo escrito y otras formas de escritura a contrapelo de lo instituido.

Si hacemos un poco de historia podremos observar cómo la historia de la cultura escrita en la educación argentina está plagada de avances y retrocesos, miradas hegemónicas y contrahegemónicas, alternativas pedagógicas y prácticas prescriptivas. Esta historia involucra diferentes tradiciones que se yuxtaponen, oponen, niegan o coexisten. Si nos remontamos a los inicios del sistema educativo argentino, en los colegios nacionales la práctica de escritura estaba ligada con la composición siguiendo los preceptos de la retórica clásica; de esta manera, los alumnos –como sugiere Alfredo Cosson en su *Método de composición literaria* (1904)- debían escribir siguiendo el modelo de textos clásicos inscriptos en géneros como la disertación, el retrato, la descripción, entre otros. Se trataba de formar a las élites según los cánones instituidos de la escritura hegemónica. Unos años después, otro profesor, Pedro Henríquez Ureña, proponía –como plantea en *El libro del idioma* (1927)- por un lado, la composición siguiendo el esquema clásico escolar de responder a modelos literarios a partir de fragmentos de textos y trozos selectos respetando el registro culto y libresco o bien escribir a partir de una temática dada como se siguió haciendo en la escuela casi hasta principios de la década del ‘80 y, por otro lado, presenta una teoría de la escritura desplegada en una teoría de los géneros discursivos que rompe el discurso hegemónico sobre la escritura que venía desarrollándose desde fines del siglo XIX. Se presenta la escritura de billetes, cartas, telegramas, resúmenes, historias de vida, solicitudes; asimismo, se propone la escritura a partir de una lámina que genera extrañamiento en el lector y se sugieren una serie de preguntas que orientan al alumno respecto de los distintos aspectos que deben ser tenidos en cuenta para la descripción de la imagen. Esta práctica de escritura a partir de preguntas se orienta a la construcción de una tradición ligada a la invención, a la apropiación de la escritura a partir de la percepción de los sujetos y de sus modos singulares de vincularse con lo escrito.

Otra propuesta contemporánea a la de Henríquez Ureña es la de la Escuela Nueva, en el ámbito de la escuela primaria, que surge para la década del '20 oponiéndose a los presupuestos teóricos de los normalistas y positivistas. Olga Cossetini, una maestra que se inscribe en este movimiento de maestros, “imagina y propone el trabajo con la escritura como expresión de la afectividad y emoción de los alumnos, rescatando su propia lengua y su modo de hablar.” (Sardi, 2007:83) De esta manera, “la escritura y la imaginación surge de la observación de la naturaleza y la realidad” (ibídem) y las prácticas de escritura habituales son a partir de la lectura de textos literarios, ejercicios de ampliación y reformulación de textos, resumen, escritos en los que los alumnos dan cuenta de la observación de la naturaleza y composiciones breves inventadas por el alumno. Se trata de partir de lo que el alumno conoce y escribir acerca de ello recuperando fuertemente el lugar del sujeto. En este sentido, la propuesta didáctica del maestro Luis Iglesias casi veinte años después está en sintonía. En la *Pedagogía de la Libre Expresión*, Iglesias hace hincapié en la necesidad de enseñar la creatividad y, para ello, considera que es necesario crear estímulos en los niños para favorecer su expresión. Asimismo, este maestro considera que para esto va a ser imperativo “desarraigar la tradición escolar de las copias, las composiciones, los calcados y las carátulas con flores y mariposas” (Iglesias, 2004:27); es decir, se trata de crear una “tradición de libre expresión, realista, objetiva en sus bases, movida por la necesidad de comunicar imágenes, ideas, sentimientos propios” (ibídem) y, agrega que para ver crecer al niño es necesario respetar “sus enfoques, su perspectiva, su construcción, ayudándole a desarrollar sus propios elementos expresivos” (ibídem). Iglesias, entonces, piensa a la escritura como una práctica cultural que involucra dimensiones subjetivas y socioculturales y que, como tal, implica posicionarse desde la perspectiva del sujeto en un contexto sociohistórico determinado.

Si hacemos un salto en el tiempo, las propuestas de escritura de talleres como Grafein –con una influencia marcada del experimentalismo de OULIPO- que llegaron a la escuela de la mano de la divulgación en formato editorial y por la acción de docentes y formadores como así también las propuestas didácticas de *El nuevo escriturón* de Maite Alvarado y Gustavo Bombini como la difusión de la *Gramática de la fantasía* de Rodari dan cuenta de la continuidad de la tradición de la escritura como apropiación donde la invención tiene un rol central y la escritura se piensa como una práctica en la que el sujeto inscribe su propia voz y experiencia. Ya no se trata de dar cuenta de una escritura escolar como “una ley de grupo” que se inscribe “en una simbología sin propietario y sin autor”, como señala Michel De Certeau (2007:153) sino, más bien, de

pensar a la escritura como apropiación que construye una voz propia; es decir, se trata de pensar a la escritura encarnada en un sujeto, inscrita en una lengua social, en un territorio. De allí que podemos decir que la escritura como apropiación se constituye en una tradición de ruptura respecto de prácticas escolares prescriptivas y hegemónicas donde se trata de copiar, imitar, seguir la lengua del otro, aquella que está exilada del propio sujeto.

En resumen, la historia de la cultura escrita en el ámbito escolar –más allá del breve recorrido sistematizado aquí- da cuenta de discursos polarizados acerca de las creencias, representaciones y discursos en torno a la escritura donde el sujeto oscila entre la imitación y la copia, y la construcción de una poética.

Prácticas

La escritura como práctica implica situarla en diversas situaciones sociales y en un contexto determinado. Para ver cómo la escritura se constituye en una práctica de apropiación, nos interesa analizar tres escenas escolares en tres escenarios educativos diferentes: con niños, con jóvenes y con adultos. Cuando nos referimos a la escritura como apropiación, seguimos a Elsie Rockwell quien en “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura” (2000) presenta esta categoría para referirse a los procesos múltiples que intervienen en la relación sujeto – cultura escrita. Según Rockwell, esta categoría permite observar al sujeto en un rol activo respecto de la cultura letrada y, además, “permite examinar los cambios que pueden sufrir los bienes culturales como la escritura, cuando son apropiados por los sujetos.” Asimismo, agrega -siguiendo a Roger Chartier- que la apropiación “siempre transforma, reformula y excede lo que recibe” de manera tal que “estos cambios se marcan en los productos de las diversas prácticas culturales que involucran la lengua escrita” (Rockwell, 2000).

Aquel sapo maleducado

Con un grupo de niños de ocho años en la Escuela de Educación Estética nº 1 de la ciudad de La Plata -que depende de la Dirección General de Cultura y Educación del Ministerio de la Provincia de Buenos Aires y en la que se enseñan diferentes disciplinas artísticas a contraturno de la enseñanza tradicional a niños de seis años en adelante- trabajamos con la escritura de limericks.

El trabajo al que nos referimos partió de la lectura de textos de autores diversos pero, principalmente, del texto *Zooloco* de María Elena Walsh donde la escritora aborda la escritura de limericks. En esta experiencia pudimos observar cómo los niños

se apropian de las poéticas presentadas como una manera de resolver el problema retórico que se plantea en la consigna de escritura. Así, por ejemplo, Lucía escribió:

1

*Era un papel de diario
Que se convirtió en un barco
Y cuando se fue a la ciudad
Lo tuvieron que cuidar
A ese papel de diario.*

2

*En el mercado hay un sapo
Que es curioso y maleducado
Daba saltos en un solo pié
Y contaba hasta diez
Aquel sapo maleducado.*

En este texto observamos que no se trata de una copia sino que Lucía se apropió de estructuras sintácticas, fórmulas y palabras que le permiten elaborar su propio texto. No se trata de intentar imitar un modelo correcto, sino que se intenta llegar a una escritura propia. Para poder hacerlo, Lucía como otros niños, proceden de manera táctica, en palabras de De Certeau (2007); es decir, toman fragmentariamente el texto presentado, el discurso del otro, para poder ocupar y desplegar su propio espacio en la escritura. Dicho de otra manera: los niños se apropian de aquello que se les presenta como productivo, aquellas palabras o estructuras que les permiten decir lo propio. Este “decir lo propio” se hace evidente en la reformulación de los textos que da cuenta de la ausencia de copia y la posibilidad de creación y, en esa operación de poner en texto la propia palabra “surge algo inesperado, una palabra verdadera”, como señala Rosana Bollini (2007), una voz personal y única que da cuenta de la propia subjetividad hecha letra. Aquí estamos en una zona difícil de deslindar, ya que el proceso mismo de apropiación implica una transformación inventiva del objeto cultural y es ahí donde se hace presente la voz personal de quien interviene en la práctica de escritura. De allí que pensar la escritura como apropiación constituye un vínculo muy estrecho con la posibilidad de encontrar la propia voz o el estilo en las prácticas de escritura y, a su vez, en esta inscripción en el papel se traza la identidad del que escribe.

Una felicidad olvido

En una escuela privada católica de la localidad de Los Hornos, en la periferia de la ciudad de La Plata con población escolar perteneciente a sectores populares, propusimos la escritura de coplas. Este trabajo forma parte de un plan mayor en el que

se pretende trabajar con formas estróficas tradicionales y populares. Para dar inicio a esta práctica, se partió de la lectura de distintos tipos de coplas aportadas por el docente, a las que se sumaron las que los alumnos recordaban. A partir de este acerbo, se fueron extrayendo las pautas formales del género (número de versos, presencia y tipo de rima) y se propusieron diversas pautas de escritura. En este caso se les dio el primer verso de cada copla, con el pedido de completar la totalidad de la estrofa. Pancho, uno de los jóvenes, escribió:

Cuando miro la vereda
Me acuerdo de esos días
Cuando tomo de más
Y me duermo en las vías.

Cuando salgo de la escuela
Camino a mi casa
En la esquina un amigo
Que me convida su caja.

Ayer pasé por la esquina
Estaban todos reunidos
Esperando mi turno
Una felicidad olvido.

En este texto podemos observar la apropiación en la escritura de las coplas y las marcas de estilo de Pancho. Escribe tomando la estructura poética trabajada en clase, apelando a la praxis personal y a un universo simbólico propio que se evidencia en la temática y en la selección léxica, en expresiones como “Cuando tomo de más/y me duermo en las vías” o “en la esquina un amigo/que me convida su caja”; en esas palabras se construye una voz única en la que se cifra la escritura como apropiación. Es decir, en la escritura de Pancho se objetivan las situaciones de su vida cotidiana, sus prácticas socioculturales, sus relaciones sociales (Sawaya, 2008) y en esa operación de inscribir su inserción simbólica y cultural en el texto es donde instituye su palabra propia como reescritura del texto literario o a contrapelo de las lecturas escolares.

Él me iba a hacer pata ancha

En una clase de Literatura en un segundo año de un CENS del barrio de San Telmo en la ciudad de Buenos Aires leímos el cuento “El fin” de Jorge Luis Borges. Luego, se propuso la siguiente consigna de escritura: “Después de muchos años del hecho, el Negro le cuenta a un amigo cómo fue la pelea con Fierro. Escribí la historia como si

fueras él, teniendo en cuenta lo que siente el narrador hacia Martín Fierro.” Norberto, para resolver esta consigna, escribió:

Ese día fue el tan esperado por mucho tiempo, por fin tenía al malevo que le había arrebatado la vida a mi hermano cuando se trabaron en un encuentro. En mis venas la sangre hervía. Estábamos frente a frente. Sabía que él me iba a hacer pata ancha. El atardecer se reflejaba en las hojas de los facones listos para cruzarse en el pleito. La mirada fija en sus ojos quería anticipar algún movimiento. En ese momento pensé que el pleito se ponía bravo, no me dio tiempo para atajarme. En ese momento él mostró la hilacha. Me quiso tempranear, tiró el chusazo, fue rápido y acertó en mi cara. Sentí algo caliente que corría por mi cuello. Le amagué con el poncho y cargué el puntazo. Sentí que el facón entraba en el costado izquierdo y un quejido se escuchó, levantó la mirada y lo vi encorvándose con su mano apretándose su estómago. Trastabilló dando unos pasos hacia atrás, en ese momento hice pata ancha, el pleito estaba de mi lado. Sin pensar le mandé el segundo, ese iba a nombre de mi hermano, con furia y desgarrando su estómago, su sangre salía a chorros, mi mano sentía el calor de la sangre, veía cómo se arrodillaba delante de mí. Levantó su cara y mirándome a los ojos me dijo. Ahora eres igual que yo.

En este texto observamos cómo Norberto se apropia del espíritu del personaje del Negro que en la voz del narrador trasunta odio hacia Fierro y, a su vez, reescribe el texto de Borges incorporando el lenguaje gauchesco pero enriquecido por cierto léxico tumbero y algunos términos del lunfardo como así también expresiones lingüísticas en las que se reconoce su propia lengua y su propia voz. En la escritura de Norberto su identidad se encarna en cada palabra y se sobreimprime a la tradición literaria.

Apropiaciones

Las tres experiencias de escritura de tres sujetos en tres espacios educativos diversos dan cuenta de tres experiencias de apropiación. Lo interesante de estas apropiaciones es que se ligan con la trasgresión de ciertas representaciones de escritura y cultura escolar; es decir, quiebran representaciones y creencias que descansan sobre la idea de lo que el adolescente, el niño o el adulto “deberían” escribir en el aula. Creemos que no podemos sostener la existencia de un tipo universal, ideal o estándar de niño, joven o adulto que accionará frente a determinadas prácticas de escritura de una única manera deseable y esperable. Más bien, descreemos de los planteos universalistas que niegan las dimensiones socioculturales que se ponen en juego en las prácticas de escritura.

Quizá nos ayude a problematizar y encontrar algunas respuestas para estas prácticas, las palabras de Elsie Rockwell:

Lo fundamental es concebir las actividades del aula como prácticas culturales que integran no sólo maneras de leer construidas para los propósitos de la enseñanza escolar, sino también aquellas derivadas de otros ámbitos sociales. La cultura escolar está atravesada por procesos sociales y políticos originados fuera de la escuela. También es esencial reconocer que en todo momento queda abierta la posibilidad de la invención cotidiana de nuevos usos y sentidos de los textos recibidos (Rockwell, 2005:29)

De esta manera, siguiendo a Rockwell, podemos decir que la escritura como apropiación -como la hemos analizado tanto en la historia de la enseñanza como a partir de los textos de Lucía, Pancho y Norberto- implica, al menos, un doble movimiento: la posibilidad del uso creativo de los diversos elementos simbólicos con que enfrentamos a nuestros alumnos a diario y, por otro, la actualización en el aula del espacio político y social del que nuestros alumnos forman parte. De ahí que la toma de la palabra por parte de los niños, jóvenes y adultos devenga en un proceso problemático ya que nunca es ingenua, siempre se renueva y muestra las tensiones y las luchas posibles por los espacios de poder, simbólicos y concretos.

Referencias bibliográficas

ALVARADO, Maite y BOMBINI, Gustavo (1994) *El nuevo escriturón*, Buenos Aires, Setenta Soles Grupo Editor.

BOLLINI, Rosana (2007) "Trazos de escritura" en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Maite Alvarado*, Buenos Aires, El Hacedor – Jorge Baudino Ediciones.

COSSETTINI, Olga (2001) *La enseñanza de la Lengua en la escuela primaria*, Rosario- Argentina, Editorial Municipal de Rosario – UNR editora.

COSSON, Alfredo (1904) *Trozos selectos de Literatura y método de composición literaria*, Buenos Aires, Librería Rivadavia.

DE CERTEAU, Michel (2007) *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro y BINAYÁN, Narciso (1927) *El libro del idioma*, Buenos Aires, Kapelusz.

IGLESIAS, Luis (2004) *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires, Papers Editores.

REIMONDO, Germán (2007), "Las prácticas de escritura y los niños en el nivel inicial" ponencia leída en VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Salta- Argentina, UNSa.

RODARI, Gianni (2000) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Colihue.

ROCKWELL, Elsie (2005) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares" en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 3, N° 3, noviembre del 2005, Buenos Aires, El Hacedor – Jorge Baudino Ediciones.

_____ (2000) "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", *DiversCité Langues*. [En línea.] Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>

SARDI, Valeria (2007) "Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía" en *Anales de la educación común. Educación y lenguajes*, Tercer siglo, Año 3, Número 6, Julio 2007.

SAWAYA, Sandra (2008) "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista" en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, N° 4, Mayo de 2008, Buenos Aires, El Hacedor – Jorge Baudino Ediciones.

TOBELEM, Mario (1994) *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Santillana.

[volver a índice](#)

Los Discursos del Bicentenario
Coordinación: Roberto Marafioti

NI UNIDOS NI DOMINADOS, SENCILLAMENTE, SORDOS. ALGUNAS PECULIARIDADES DE LA RETÓRICA DE CRISTINA FERNÁNDEZ

María Elena Bitonte

Universidad de Buenos Aires

mariabitonte@hotmail.com

Resumen

Desde la tradición clásica que parte de Aristóteles hasta las más contemporáneas teorías de la argumentación, las distintas escuelas se han detenido una y otra vez en distinguir dos caminos posibles: convencer y persuadir. En el primero guía la razón, en el segundo, la pasión (Marafioti,

2005: 17). En esta ocasión quisiera volver sobre este asunto para plantear una serie de cuestiones que giran en torno a la retórica de la Presidente de la Nación Argentina, Cristina Fernández.

El primer núcleo de interrogantes es, precisamente ¿el discurso de Cristina Fernández convence o persuade? O acaso ¿convence pero no persuade? Otro conjunto de problemas aparece al momento de identificar cuál es el *ethos* que proyecta, cuál es el *auditorio* al que se dirige y cuáles son las consecuencias que trae aparejadas la construcción de dicho circuito retórico (Meyer, 2004). Este punto es de suma importancia ya que, como trataré de demostrar, el funcionamiento de dicho circuito da por resultado una forma tan peculiar de argumentación que obliga a replantear la noción misma de persuasión.

En efecto, en tanto que en la construcción de lo político prevalece el antagonismo por encima del agonismo (Mouffe: 2007), el orden pathémico se degrada en su dimensión emotiva y crece por la inflación del otro como enemigo. En este escenario la argumentación deviene un *diálogo de sordos* (Angenot, 2008).

Pero ¿puede haber argumentación sin diálogo? Para responder a esta nueva pregunta voy a complementar la teoría de la argumentación con la teoría de las operaciones enunciativas, lo que me permitirá mostrar cómo en medio de estos sistemas discursivos cerrados, aparece un curioso recurso de interpelación a un co-enunciador cómplice, convocado desde una modalidad *inter-sujetos* (Culioli, 1970).

El corpus de mi análisis está conformado por discursos de la Presidente de la Nación que aluden al tópico del bicentenario. Esto me permitirá situar en el marco de la pregunta por el lugar del otro, quién es el otro, en el contexto de los 200 años de la independencia nacional.

1. Introducción

Desde la tradición clásica que parte de Aristóteles hasta las más contemporáneas teorías de la argumentación, las distintas escuelas han procurado una y otra vez distinguir entre estos dos caminos posibles: convencer y persuadir. En el primero guía

la razón, en el segundo, la pasión (Marafioti, 2005: 17). En esta ocasión quisiera volver sobre el asunto para plantear una serie de cuestiones que giran en torno a la retórica de la Presidenta de la Nación Argentina, Cristina Fernández.

El primer núcleo de interrogantes es precisamente, el discurso de Cristina Fernández ¿convence?, ¿persuade? o acaso ¿convence pero no persuade? Otro conjunto de problemas aparece al momento de identificar cuál es el *ethos* que proyecta Cristina Fernández, cuál es el *auditorio* al que se dirige y cuáles son las consecuencias que trae aparejadas la construcción de dicho circuito retórico (Meyer, 2004). Este punto es de suma importancia ya que, como trataré de demostrar, el funcionamiento de dicho circuito da por resultado una forma tan peculiar de argumentación que obliga a replantear la noción misma de persuasión.

En efecto, en tanto que, según Mouffe (2007) en la construcción de lo político debe prevalecer el agonismo por encima del antagonismo, en el circuito retórico planteado por Cristina Fernández el orden *pathémico* se degrada en su dimensión emotiva y crece por la inflación del otro como enemigo. En este escenario la argumentación deviene una argumentación sin diálogo o un *diálogo de sordos* (Angenot, 2008).

El corpus está conformado por un grupo de discursos que tienen en común las alusiones directas al bicentenario, exceptuando los discursos del día del festejo, que serán abordados por las compañeras Marta Camuffo y Zelma Dumm¹. La selección del material no pretende hacer un barrido exhaustivo de todos los discursos presidenciales que retoman la isotopía sino observar dentro de un recorte, si se quiere, aleatorio, algunos caos puntuales en donde dicho tópico aparece. Esto me permitirá situar en el marco de la pregunta por el lugar del otro, quién es el otro, en el contexto de los 200 años de la independencia nacional.

2. La configuración del *ethos*

Tal como lo afirma Marafioti (2010) “Los actores políticos tratan de persuadir a otros para que compartan el sentido que ellos le atribuyen a los acontecimientos. Emplean argumentos para atraer a los otros hacia su propia posición y validar su conducta con respecto al interés público (...) Los actores políticos, habitualmente usan la retórica para procurarse el consentimiento de sus puntos de vista por parte de los otros o su cooperación. Y en este sentido pensamos que los discursos pronunciados durante el conflicto entre la Presidenta Cristina Fernández tuvo un problema para persuadir a las

¹ 2010, “La escenificación del amor a la patria con motivo del bicentenario. Análisis de dos discursos de la presidenta Cristina Fernández de Kichner” para este mismo Congreso.

audiencias” (Marafioti, 2010, p. 6). La pregunta que aquí formulo es ¿cuáles son las razones de esta dificultad?

Retomando la antigua oposición entre convencer y persuadir (cfr. Marafioti 2003: 18 y ss.), podemos afirmar que una (la convicción) se apoya en la razón apelando a mecanismos lógicos y la otra en sentimientos, apelando a mecanismos psicológicos (afectos, emociones). En suma, la convicción es reflexiva, la persuasión, pasional. No obstante, sería muy difícil pensar la una sin la otra, persuadir y convencer son dos modalidades con autonomía relativa, los rasgos que identifican a cada una pueden dominar en mayor o menor medida en la gestión de vínculos inter-subjetivos.

Examinemos un fragmento de un discurso de Cristina Fernández para ejemplificar la construcción típica de su estructura argumentativa (cfr. van Eemeren et al., 2006). En él podremos identificar cuál de las dos modalidades descriptas arriba prevalece y qué tipo de vínculo construye:

“Siempre me he preguntado cómo se rinde homenaje a hombres como Güemes, como Belgrano, como San Martín, como Castelli, como Mariano Moreno. Tal vez, algunos piensen que se les rinde homenaje cantando el himno, poniéndose la escarapela o izando la bandera, pero yo creo que a esos hombres se les rinde homenaje construyendo un país diferente, porque los símbolos patrios no pueden ser instrumentos vacíos, fueron creados por esos hombres como estandarte para la lucha, para la lucha por la liberación, por la Patria, por un país mejor, por un pueblo con dignidad nacional” (25 de mayo de 2008).

En este fragmento se observa, por un lado, un mecanismo de pregunta-respuesta que desencadena una explicación y por otro, la polarización en dos campos opuestos por un conector adversativo. Esto es visible en la estructura lógica del texto:

Siempre me he preguntado (marcador de valoración subjetiva)

¿cómo P?

tal vez algunos piensen que Q

pero

yo creo que R

porque...

El uso privilegiado de la explicación como *maniobra estratégica* (van Eemeren y Houtlosser, 2002), integrada en construcciones adversativas más amplias, es característico de la retórica de la Presidenta. Este tipo de esquema es crucial en la configuración retórica del *ethos* de Cristina Fernández.

Siguiendo a Charaudeau (2005: 91-128) el *ethos* o imagen del orador, podría ser explicado según las categorías descritas en el siguiente cuadro:

Ethos de credibilidad	Ethos de identificación
Ethos de seriedad: El orador encarna lo serio a través de índices corporales y mímicos que demuestran mesura y control de sí.	Ethos de poder: Demuestra fuerza, energía, capacidad, virilidad.
Ethos de virtud: Distingue a aquellos oradores que se construyen como ejemplificando determinados valores socialmente aceptados: la patria, los derechos humanos, la transparencia.	Ethos de carácter: Se caracteriza por la inclinación a la polémica, la provocación e inclusive al vituperio.
Ethos de competencia: Demuestra el saber-hacer. Enfatiza la formación, la experiencia en un determinado campo, la buena administración, etc.	Ethos de conducción: Destaca la capacidad de liderazgo. El orador se construye como guía o jefe.
	Ethos de inteligencia: Produce admiración y respeto por su habilidad tanto en la esfera pública como en la privada.
	Ethos humanitario: Despliega un sentimiento de compasión que supone una relación de igualdad con el otro.
	Ethos de solidaridad: Muestra disposición a compartir bienes o decisiones a favor de otro con quien no se identifica.

Cuadro 1

De acuerdo con esta tipología, se puede afirmar que Cristina Fernández construye su imagen, básicamente, a partir un *ethos* de competencia y de seriedad, complementada con un *ethos* de carácter, tal como se puede ver en el discurso que pronuncia en el Acto por la Democracia en Plaza de Mayo, el 18 de junio de 2008. Allí, se apoya en los logros de su experiencia anterior, como legisladora (cuando reclamaba la anulación de las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final; se negaba a votar, en el 98', la Ley de Flexibilización Laboral y "la Ley de la desvergüenza y de la Banelco"). Eso le permite validar su actual gestión, traduciendo las acciones de gobierno en términos de "batallas, dadas con la convicción, con la pasión de mis ideas, que sé son también las de millones de argentinos". Esta plataforma le permitirá sortear "otra gran batalla": la de "profundizar la transformación y el cambio, que ese hombre que está aquí junto a mí, mi compañero de toda la vida, comenzó el 25 de mayo del año 2003. (Aplausos)".

Como se puede ver, la racionalidad invasiva que emerge del *ethos* y la distancia moral que impone le permite a la oradora desarrollar un vínculo de carácter pedagógico con su auditorio. Pero con el *ethos* centrado en la exhibición de saber, los

efectos del discurso no contribuyen a promover las emociones centradas en el *pathos*. Podríamos aventurar que hay una inflación de la dimensión *ética* y una mengua de la dimensión pasional. Esta sería una lectura posible desde una concepción retórica tradicional. Sin embargo, si consideramos una versión contemporánea de la retórica, las cosas se pueden ver de manera diferente. Probablemente –y esto podría estar alimentado por sus lecturas y entrevistas con Ernesto Laclau y Chantal Mouffe- la dimensión *pathémica* no esté ausente del discurso de la presidenta, sino expresada en forma de *agonismo*, esto es, la dimensión de las “pasiones” que remiten “a las diversas fuerzas afectivas que están en el origen de las formas colectivas de identificación” (Mouffe, 2007: 31).

La retórica se halla indisolublemente ligada desde sus inicios a la cosa pública. Sus momentos de esplendor y ocaso dependieron siempre de los avatares de las formas de representación política. Tal como Chantal Mouffe (2007) la entiende, la vida democrática pone en escena una multiplicidad de voces y puntos de vista y nos impone permanentemente que tomemos decisiones entre alternativas en conflicto. Una democracia radical no espera que estos conflictos desemboquen en un consenso racional totalmente inclusivo (Mouffe, 2007: 18) pero tampoco acepta un escenario dividido en términos de amigo y enemigo (Mouffe, 2007: 19). Lo que requiere es, precisamente, trocar antagonismos en *agonismo*. El *agonismo* tiende a al establecimiento de vínculos sociales basados en que las posiciones en pugna reconocen la legitimidad de sus oponentes. Esto es lo que Chantal Mouffe llama precisamente pluralismo agonístico (2007: 27).

Dicho esto, mi hipótesis es que en el circuito retórico que construye Cristina Fernández el *pathos* no está ausente pero se debilita en la construcción de antagonismos. En efecto, dada la configuración de un *ethos* docto y paternalista (distante), su discurso no se dirige tanto a motivar a un auditorio de pro-destinatarios militantes sino, antes bien, al señalamiento de un otro siempre en disidencia y fuera del juego político por ser construido, precisamente, como una amenaza a dicho orden. Esto explicaría por qué en la economía del circuito retórico, dirige sus mayores esfuerzos al desarrollo estrategias explicativas tendientes a la construcción de dos espacios enfrentados, cerrados sobre sí mismos y exentos de diálogo (Angenot, 2008).

3. La saga histórica del Bicentenario

Distintas estrategias puestas en juego en el discurso de Cristina Fernández, en lugar de promover un diálogo verdaderamente controversial y generativo, tienden a la

polarización en dos campos antitéticos (Angenot 20). El tópico del Bicentenario también está atravesado por esta polaridad. La construcción de la trama histórica del bicentenario se realiza a través de la antítesis entre el pasado y el presente, entre el nosotros y el ellos, como se puede ver en el tramo que sigue: “Quiero convocar ... para que este 25 de Mayo, a dos años de cumplir el Bicentenario de la Patria, podamos poner una bisagra histórica y dejar atrás definitivamente doscientos años de fracasos, frustraciones y desencuentros” (1 de abril de 2008). En un mismo movimiento, la oradora divide el terreno, colocando a su gobierno como bisagra hacia una transformación social próspera.

El 25 de mayo de 2008, en Salta, la presidenta propone al auditorio rendir un homenaje a los “hombres de mayo”, “patriotas que murieron en la lucha por la defensa de la dignidad y de la Patria”. Para eso, el requisito es entender que “antes que nuestra propia individualidad están los intereses del país y de la Patria. Esa es la generación del Bicentenario y a ella convocamos a todos los argentinos”. De este modo, la convocatoria a la unidad revela a un otro que ama más a sus intereses que a la Patria.

En la construcción de sí, la oradora reivindica su nacimiento a la política en la década del 70, en un escenario de falta de democracia y violencia y ese galardón le permite formar parte de la generación del Bicentenario, identificada con la inclusión social y la redistribución del ingreso. Los valores épicos puestos de relieve en este discurso, el coraje y el patriotismo, dan sostenimiento al *ethos* de poder y de carácter.

En este, como en la serie de discursos que retoman el tópico del Bicentenario, además de la explicación, será la narración el procedimiento usado como maniobra estratégica. En el marco de un contrato pedagógico, esta narración tendrá carácter de ejemplar. El discurso en ocasión del Acto por la Democracia en Plaza de Mayo, del 18 de junio de 2008², es un buen ejemplo de la construcción de esta saga épica:

“Hace 100 años este país era el principal productor de carne y trigo, exportaba todo, sin embargo los argentinos se morían de hambre y los obreros eran apaleados y fusilados. (Aplausos) (...) Yo sueño con un Bicentenario diferente, con las industrias trabajando, agregando valor a sus productos para seguir sosteniendo el salario y más trabajo para los argentinos; sueño con un campo que cada vez produzca más materias primas pero que les agregue valor aquí, en nuestro país, para dar más trabajo todavía. (Aplausos). Esos son mis sueños, pero los sueños necesitan también de decisiones y del coraje necesario para tomar esas decisiones” (18 de junio de 2008).

² Un día después de haber anunciado el paso del proyecto de Ley de retenciones móviles al agro (la 125) a consideración del Congreso de la Nación (17 de junio de 2008).

La exaltación del coraje se justifica en la medida en que hay un oponente que atenta contra la realización de este sueño: se trata de una corporación de “cuatro personas a las que nadie votó” y que se permitían decidir “quién podía andar por las rutas del país y quién no”. Este nudo conflictual desencadena una larga tirada explicativa de la que se desprende nuevamente, la confrontación de dos campos antitéticos: los que defienden las leyes de la República, un proyecto nacional y popular y los que atentan contra ello. El discurso termina con un llamado al diálogo:

“Tenemos que aprender que muchas veces puede haber diálogo, discusión y debate, y ojalá que haya acuerdo, pero también sabemos que dialogar puede ser no estar de acuerdo en algún punto. Tenemos que aprender de una buena vez por todas a procesar democráticamente nuestras diferencias. Tal vez con tanto golpe de Estado, con tanta interrupción institucional que hemos vivido, creemos que todo se arregla con intolerancia, con golpes, con bocinas, cacerolas o corte de ruta” (18 de junio de 2008).

Este llamado convoca a un otro que ya no es esencialmente malo sino alguien que, subsumido en su propia dinámica sectorial, está confundido o equivocó el rumbo. En este punto, Cristina Fernández sostiene un *ethos* humanitario, que se compadece del otro y al que se le reclama que haga a un lado las diferencias en pos del anhelado acuerdo del Bicentenario. De este modo, tras la aparente forma de un llamado al diálogo entre iguales, la presidenta invita amablemente al sector opositor a que en el marco de “la plaza del amor y de los sueños” constituya su propio partido político y “en las próximas elecciones reclamen el voto del pueblo para ejecutar sus políticas y su modelo” (18 de junio de 2008). Con esto, evidentemente, lo único que se logra es remarcar la situación dialogal asimétrica.

He aquí, otro fragmento donde se elige como estrategia un relato que divide “las dos argentinas”, a la manera de Eduardo Mallea, *Historia de una pasión argentina*:

“Y allá en 1910, los argentinos recordaron sus primeros cien años de historia con estado de sitio; había represión sobre nuestros trabajadores porque no había trabajo, porque no había derechos. Empezaban a correr en el mundo aires de libertad y de nuevas formas de participación donde trabajadores y procesos industriales, iban transformando el mundo.

Esa Argentina solamente recuerda algunos fastos en aquel 1910; era una Argentina sin trabajo, con mucha miseria, con mucho dolor, con un modelo económico, político y social de exclusión donde solamente unos pocos, los más beneficiados, podían disfrutar de los dones de la vida, de la educación, de la salud, del trabajo.

Quiero, entonces, que este Bicentenario nos encuentre de una manera diferente; nos encuentre sintiéndonos parte de esta Argentina grande, de esta América del Sur, de esta Patria grande, para en un proceso de integración poder potenciar nuestras posibilidades como región, como país” (25 de mayo de 2009).

1er Centenario	Bicentenario
Estado de sitio	Libertad
No había trabajo	Hay trabajo
Represión a los trabajadores	Derechos de los trabajadores
Miseria, dolor	Salud, educación
Modelo de exclusión	Modelo de inclusión social y de desarrollo
Aislamiento	Proceso de integración de la Argentina federal, en América del sur, la patria grande

Cuadro 2

A la luz del Bicentenario, el presente es próspero y todo tiempo pasado fue peor:

“Hoy estamos aquí y siento, argentinas y argentinos, que estamos en un momento histórico de la Patria. Nunca en 100 años habíamos protagonizado esta recuperación económica, trabajadores con trabajo, empresarios con sus fábricas abiertas, comerciantes con sus comercios, estudiantes estudiando en las universidades públicas y en las universidades privadas. Si este año, argentinos y argentinas, volvemos a crecer vamos a ser el período más fructífero de nuestros 200 años. (Aplausos)” (1 de abril de 2008).

“Hoy, con orgullo, como Presidenta de los argentinos, en el 199º aniversario de la Patria, en un mundo que se ha desplomado, tengo el orgullo de decirles a los argentinos que aquí estamos parados haciéndole frente al vendaval, con dificultades, pero enteros, manteniendo el nivel de actividad, manteniendo la ocupación, porque ese es el rol que deben tener política y Estado. Y también este Bicentenario nos va a encontrar con otro eje fundamental de la política que es la de una sociedad democrática y una sociedad es democrática cuando tiene como patrimonio cultural de sus habitantes la memoria, la verdad y la justicia. (APLAUSOS)” (25 de mayo de 2009).

La construcción de una trama histórica del Bicentenario sitúa un presente auspicioso frente a un pasado que no conviene repetir. De ahí que son frecuentes las apelaciones a la memoria:

“Porque déjenme contarles, amigos y amigas, que en aquel pasado muchas veces nos dividieron con enfrentamientos artificiales, que hoy intentan algunos burdamente repetir” (1 de abril de 2008).

“Invito a los argentinos a hacer un ejercicio de memoria. Cuántos sectores tal vez, con muy buena fe, creyeron o esperaron que aquel 24 de marzo iba a ser para mejor, conozco inclusive militantes de los organismos de derechos humanos con esta autocrítica. Y esto debe llevarnos a pensar a todos nosotros cuáles han sido los desencuentros para 200 años de frustraciones” (1 de abril de 2008).

Para terminar, las referencias al 25 de mayo remiten por un lado a un dominio espacial (la plaza) y por otro a un dominio temporal referido, por un lado a la fecha de la Revolución de mayo de 1810 y por otro, a la fecha de inicio de la gestión kirchnerista en 2003. Esta última referencia se reitera con insistencia, ubicando el comienzo de la gestión kirchnerista en una secuencia histórica iniciada en la gesta libertaria de 1810 y renovada con el ascenso de Néstor Kirchner y Cristina Fernández al gobierno.

3. Conclusiones

En esta nueva fase del capitalismo que nos enfrenta a las nuevas condiciones de la globalización y la comunicación, con nuevas y más sutiles formas de colonización, la secuencia de este ciclo histórico narrado por la presidenta parte de un pasado donde hubo colonización de la tierra y de la industria, imperialismo, desigualdad. Este modelo se mantuvo y se acentuó en la crisis del 2001 y se comenzó a recuperar en el año 2003, con la llegada de Kirchner al gobierno. Es entonces que se restituye al pueblo, la esperanza, el trabajo, la justicia social, la distribución del ingreso, en suma, los valores defendidos por el Justicialismo. Entonces, la gestión de los Kirchner encarna la lucha de los antepasados por la liberación de la Patria y se reaviva contra un nuevo elemento: la colonización de la conciencias por parte de los medios opositores en connivencia con los intereses de la oligarquía terrateniente agropecuaria.

La escena planteada por los discursos presidenciales sobre el bicentenario puede describirse como dos campos cerrados sobre sí mismos: en uno está la presidenta y todo el arco de sus partidarios, la memoria, la verdad y la justicia y en el otro, la oposición, el pasado, la mentira y todo lo nefasto. Se trata de espacios cerrados sobre sí mismos, impenetrables, donde cada parte juega su propio juego y cuya única función es presentar un espejo que devuelve una imagen invertida del otro. Es notable

la ausencia de retomas dialogales o *diafónicas*³ de la palabra del otro. En su lugar, las estrategias de construcción de antagonismos, el predominio de conectores adversativos, el uso de negativas que presuponen enunciados inversos (expresos o implícitos), la esquematización del Bicentenario ponderado como 'diferente', todos estos recursos retóricos conforman un dispositivo que desde lo formal y desde el contenido, contribuye a la conformación de un *ethos* que polemiza ... pero con otro que está sordo. La lucha no es por tomar la palabra para ser escuchado sino –de ambas partes- por silenciar al otro.

Entonces es lícito preguntarse, tal como lo hace Angenot “¿por qué, si los humanos se persuaden tan raramente, no se desmovilizan y persisten en argumentar?” (2008: 8). El fracaso de la comunicación persuasiva, dice Angenot se debe a la incapacidad de admitir la lógica de mi interlocutor, su punto de partida, sus presupuestos y la meta de sus razonamientos” (2008: 10). Angenot explica este fenómeno a partir de la idea de “clausura de lógicas argumentativas” (2008: p. 15). Esta noción es de naturaleza diferente a la de malentendido, que se usa normalmente, en el campo de la comunicación. Si todo se explicara por el malentendido, bastaría con abrir bien las orejas y prestar atención. El problema surge no porque los interlocutores no comparten el mismo código, la misma lengua sino porque no comparten el mismo *código retórico* (2008: p. 15). Esto implica que entre todas las competencias necesarias para comprender (contemplar) argumentativamente al interlocutor, es preciso disponer de reglas comunes de lo que es argumentar, debatir y persuadir. Y en la medida en que dichas reglas no dependen de una Razón trascendental ni a-histórica, no son las mismas para todo el mundo. Esa es la pretensión de ciertos lenguajes sectarios que tratan de imponer reglas estrictas de aceptabilidad universal. Esta dificultad se ve acrecentada por la construcción de un *ethos* docto que sostiene su discurso desde una distancia moral. Con esto, se ve disminuida la posibilidad de establecer un contacto emocional con su auditorio.

Se puede aventurar que, en el caso analizado, esto que Angenot (2008) denomina “obstáculo argumentativo” trae el beneficio de un aprovechamiento de la posición contraria a los fines de construir la propia. Pero esta maniobra argumentativa, no va más allá, no busca llegar a una conclusión o a la resolución de un problema sino, antes bien, fijar posiciones, alimentar la construcción de un *ethos* fundada en la disolución del otro y no en la refutación o la persuasión.

³ Marafioti, Bitonte y Dumm, 2007, “Argumentación y contra-argumentación a partir de la retoma diafónica de la palabra del otro en un discurso parlamentario” (“Argumentation and counter-argumentation using a diaphonic appropriation in a parliamentary debate”), en actas de la VI International Conference on Argumentation of the International Society for the Study of Argumentation (ISSA), University of Amsterdam, Holanda, 27 al 30 de junio de 2006, <http://logic.susu.edu.cn/Article/UploadFiles/200709/20070915104142626.pdf>

Freud mencionaba tres actividades imposibles: psicoanalizar, enseñar, gobernar. Todas ellas tienen en común la misma imposibilidad: persuadir. Volviendo a la pregunta planteada al inicio, a partir de los análisis desarrollados hasta acá, considero que Cristina Fernández fue capaz de producir discursos convincentes pero que no llegaron a persuadir. No alcanzaron para evitar los cortes de ruta, las protestas contra el gobierno -las más fuertes que se suscitaron desde la crisis de 200-, las populosas adhesiones hacia los sectores económicamente más poderosos del país, las más enconadas e insultantes manifestaciones de repudio, ni para que su propio vicepresidente votara no-positivamente. Pero sobre todo, no pudo generar un espacio de entendimiento para resolver un problema que se llevó gran parte de la popularidad que tenía en los inicios de su mandato. Probablemente, como dice Angenot, “Encontrar que las razones provistas por el orador son buenas y válidas es indispensable pero para adherir “de todo corazón” a sus conclusiones, es preciso que ese corazón sea conmovido y que se identifique a la persona del orador a la vez que el espíritu “abraza” sus ideas” (...) “El *pathos* es comunicativo pero no es ni universal ni univarsalizable” (Angenot, 2008: 61-62).

Referencias bibliográficas

ANGENOT, Marc (2008) *Dialogue des sourds. Traité de rhétorique antilogique. Mille et une nuits.*

CHARAUDEAU, Patrick (2005) *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, Vuibert, Paris.

GIACAGLIA, Mirta (2004) "Ch. Mouffe y E. Laclau: una lectura de los aportes de Ludwig Wittgenstein para pensar la idea de democracia radical y plural". En: *Tópicos* (Sta. Fe) N°12 Santa Fe.

MARAFIOTI, Roberto (2005) *Los patrones de la argumentación*, Buenos Aires, Biblos.

——— (2010) "Argumentation, debate and refutation in contemporary Argentine political discourse", 7th Conference of the International Society for the Study of Argumentation (ISSA), University of Amsterdam.

MEYER, Michel (1993) *Cuestiones de retórica. Lenguaje, razón y seducción*, París: Le Livre de poche, Trad. R. Marafioti.

MEYER, Michel (2004) *La rhétorique*, Paris, PUF.

MOUFFE, Chantal (2007) *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

PERELMAN, Chaim y OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1989) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (1958), Madrid, Gredos.

van EEMEREN, Frans y Houtlosser, Peter (Eds.) (2002) *Dialéctica y retórica. La urdimbre y tela del análisis de la argumentación*. Academic Publishers. Kluwer

van EEMEREN, Frans, GROOTENDORST, Rob y HENKEMANS, Francisca (2006) (1° 2002), *Argumentación*; Buenos Aires, Biblos

VERON, Eliseo (1985) "El análisis del contrato de lectura, un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media" en *Les medias: experiences, recherches actuelles, applications*, Paris: IREP.

——— (1987) "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política". En: AAVV, *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Buenos Aires: Hachette.

ZAMUDIO, Bertha (Comp.) *Vigencia de la argumentación*, Buenos Aires: Ed. Proyecto

ZAMUDIO, Bertha y Ana Atorresi (2000), *La explicación*, Buenos Aires, Eudeba.

Corpus de discursos extraídos de la página oficial de la presidencia de la nación, <http://www.casarosada.gov.ar/index.php>

Palabras de la presidenta de la Nación, Dra. Cristina Fernández de Kirchner en el acto por la convivencia y el diálogo, en la Plaza de mayo, 1 de abril de 2008.

Palabras de la señora presidenta de la nación, Doctora Cristina Fernández de Kirchner, en el acto de conmemoración del 198º aniversario de la Revolución de mayo, en la provincia de Salta, 25 de mayo de 2008.

Homenaje a víctimas del bombardeo a plaza de mayo, martes, 17 de junio de 2008.

Acto por la democracia en plaza de mayo miércoles, 18 de junio de 2008.

Palabras de la presidenta de la nación, Cristina Fernández, en el acto de conmemoración del 199º aniversario de la Revolución de mayo, 25 de mayo de 2009.

[volver a índice](#)

LA ESCENIFICACIÓN DEL AMOR A LA PATRIA CON MOTIVO DEL BICENTENARIO. ANÁLISIS DE DOS DISCURSOS DE LA PRESIDENTA CRISTINA FERNÁNDEZ DE KICHNER

Zelma Raquel Dumm

zelmadumm@hotmail.com

Marta Ángela Camuffo

mcamuf@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires

Resumen

Es de nuestro interés el análisis de dos discursos de la presidenta argentina Cristina Fernández de Kichner formulados en el marco de la celebración del bicentenario: el del 24 de mayo de 2010 con motivo de la apertura de la primera parte del Centro Cultural Bicentenario; y el del 25 de Mayo de

2010 al inaugurar la Galería de Patriotas Latinoamericanos.

El trabajo se basa en los aportes que el análisis del discurso presta a la interpretación de los discursos políticos, sobre todo en lo que concierne al análisis de las estrategias discursivas con que cuenta un mandatario para construir un ethos personal a través de sus palabras con la finalidad de convocar a los destinatarios indóciles y lograr su adhesión para mantener la continuidad del “status quo” del poder.

En este caso en particular, la fiesta del Bicentenario fue leída desde la presidencia como una ocasión propicia para superponer la celebración de la patria con el afianzamiento del poder político del matrimonio Kichner. Los discursos dan cuenta de la multitud de ciudadanos que tomó parte de los festejos y lo acredita como suma en su haber de triunfos políticos. La escenificación del amor a la patria desde lo discursivo permite poner en duda los discursos opositores que hacen de la corruptela del poder político el foco de sus críticas.

El análisis de dos discursos de la presidenta argentina Cristina Fernández de Kichner formulados en el marco de la celebración del bicentenario de la revolución maya argentina, el del día 24 de mayo de 2010 en el acto de apertura oficial de la primera parte del Centro Cultural Bicentenario, instalado en el palacio de Correo y Telecomunicaciones, en Buenos Aires y el del 25 de Mayo durante la inauguración de la Galería de Patriotas Latinoamericanos, permite la reflexión en torno a una forma de construcción de la política que podría nombrarse como populista, si se entiende por ello, según Ernesto Laclau (2008), la división del espacio social en dos formas

dicotómicas en las que se apela al pueblo como “los de abajo” frente al poder existente.

1) Populismo sui generis

La estrategia discursiva de confrontación de los opuestos constituye la matriz dentro de la cual se generan las palabras de la Presidenta durante la apertura de la Galería de Patriotas Latinoamericanos. Se encuentran allí señaladas las dicotomías de género (legisladores y legisladoras); de clase social (trabajadores/ empresarios); de coyuntura (grandes victorias/ algunos fracasos amargos); de tiempo histórico (el primer Centenario/ el segundo); de tiempo cronológico (el ayer /el hoy). Es a partir de la comparación del primer Centenario con el segundo donde la palabra política halla el mojón en donde hacer pie y describe argumentando: 1910 fue un país con estado de sitio y también habitado por inmigrantes anarquistas y socialistas que sufrieron represión. En cambio, hoy la Argentina vive en democracia: “todos los argentinos pueden expresarse libremente”, “millones han salido a la calle a festejar, a reír”. Y mientras en el primer Centenario se invitó a un miembro de la Casa Real de España; en la actualidad, la Presidenta reunió a los mandatarios de la América del Sur para el festejo colectivo.

Por lo mencionado, es posible afirmar que la matriz dicotómica que da fundamento al discurso de Cristina no se restringe a la fragmentación del espacio social en dos polos sincrónicos, sino que diseña un espacio-tiempo histórico al que la oradora interpreta en un antes y después de Perón, al que no se nombra; pero, se alude en forma velada bajo la apelación del nombre de Jauretche: “...los pueblos deprimidos y tristes no pueden cambiar nada, los pueblos con alegría, que celebran su historia, toda su historia completa, son los pueblos que podemos seguir transformando y cambiando.”

El discurso populista se escenifica en un espacio público –campo político- donde la palabra emitida ha de ser considerada por lo que dice y lo que oculta para persuadir a la audiencia. En este sentido, la adscripción de Cristina Kichner al entramado populista no se realiza a partir de lo que dice; sino, cuando establece una relación respecto de aquello que subyace en la memoria colectiva, en tanto pertenencia y afiliación del Frente para la Victoria al Justicialismo.

Otros autores como Charaudeau (2009) han señalado algunos aspectos que resultan adecuados para analizar el quehacer político de la Presidenta y que, al mismo tiempo, caracterizan al discurso populista:

-el hecho de que siempre nace en una situación de crisis social: experiencia bien conocida en nuestro país,

-la presencia de un líder carismático fuerte o que pretende serlo,

-la carencia de un programa político propiamente dicho: la concreción de un plan que promete romper con las prácticas del pasado, terminar con la corrupción y devolver su poder al pueblo.

Justamente, esta última idea aparece en el cierre del discurso del 24 de mayo bajo la forma de agradecimiento: "...en estos dos días la gente se volcó con alegría a las calles a homenajear a su país, a su patria que es , en definitiva, homenajearse a ellos mismos". "Por eso, gracias argentinos, este Bicentenario lo están construyendo ustedes, es de ustedes, para ustedes y por ustedes." La misma sustancia, con forma de convocatoria, reaparece en el discurso del 25: "Por eso, quiero convocar con mucha humildad, con absoluta humildad a todos mis compatriotas, no solamente a compartir un día que es el del Bicentenario, sino a compartir los 365 días del año en el esfuerzo de construir una nación para todos." El líder que se presenta como carismático desde su discurso de carácter populista se esfuerza por marcar su intención de devolver al pueblo el poder conferido por delegación electoral y brindar todas las posibilidades para tal propósito.

2) Adscribir al populismo no significa desconocer a los clásicos

Desde el punto de vista estructural el discurso del Correo(C) y el de la Galería (G) conservan similares formatos: siguen el modelo aristotélico de exordio o introducción para buscar la impresión favorable del público; narratio donde se exponen los asuntos a tratar; argumentatio, el lugar de la opinión, para dar cabida, también a la refutatio o rechazo de los argumentos del oponente, y conclusión o exhortación final.

En ambos, inicia Cristina Fernández sus alocuciones individualizando a las personalidades políticas presentes; pero, durante la apertura de la Galería detalla el espacio comunicacional: "académicos", "intelectuales", "Madres", "Abuelas", "organizaciones de Derechos Humanos", "trabajadores", "empresarios". En el exordio, emplea la Presidenta la primera persona "Yo todavía era senadora" (C), "creí" (G), y a partir de aquí los discursos marcan el dominio de la primera persona de plural, a fin de alcanzar proximidad enunciativa: "estaríamos", "Acabamos."

La demostración del amor a la patria, en los dos textos citados, se sostiene en las dicotomías pasado/presente; festejo para pocos/ fiesta de todos; Europa/

Latinoamérica procurando acentuar el sentido democrático, plural y americanista de la celebración, e implícitamente del proyecto gubernamental.

En el discurrir de la narratio distingue una de las dualidades: la “celebración participativa...universal” (C) con el aporte de todos los argentinos, incluyendo a los demás países, cuyas banderas habrán de iluminar la cúpula del Centro Cultural, contraponiéndose a una celebración acotada, no plural. Reafirma este concepto con “un Bicentenario popular con el pueblo en las calles” (G). Aleja, así, el actual festejo de aquel de 1910 que “estuvo impregnado de querer parecernos a Europa”; por lo contrario, este Bicentenario estuvo pensado de y para “una América del Sur más democrática con libertad para la igualdad” (G). De este modo, queda explicitada la tercera dualidad: el viejo continente/ América. Con este objetivo como meta, todo lo planificado alrededor de los festejos del Bicentenario posee “un fuerte componente latinoamericano” (C).

A lo largo de la argumentatio los contrastes mencionados se advierten según dos variables relacionadas:

- el 25 de Mayo de 1810: al recordar “el mismo Cabildo en el cual hace 200 años hombres y mujeres se congregaron para preguntar de qué se trataba” (G); o al asegurar: “siento muchas veces que nos han robado la historia” (C), también se evoca el Centenario: “los festejos se debieron hacer en virtud de la represión, en virtud de la persecución” (G), subrayando la diferencia con el presente de la enunciación donde reina “la más absoluta y profunda democracia de que se tenga memoria” (G)

- el pasado latinoamericano: la locutora trae a la actualidad a los héroes de la independencia: San Martín, Bolívar, O’Higgins, Artigas, José Martí más los del presente: Sandino, Ernesto Guevara (G) cuyos retratos cubren las paredes de la Galería que se inaugura. Y asimismo considera que una de las cosas más importantes es “conocer nuestra propia historia” (C), para facilitar la integración regional. Semejante propósito guía la mención de Eva Perón “que también tuvo su despacho aquí”(C); de esta manera aleja la figura de Evita de lo partidario, y la insta en un espacio más abarcador.

Estos actos han sido un “locus” propicio para mostrar la puja con la oposición – quien ejerce un poder activo de crítica, sustentando un discurso ajeno al modelo del gobierno- por el espacio de poder denominado Bicentenario. Por eso, en el interior de la argumentatio, apela el orador a la refutatio donde se advierte una actitud alerta frente a los contrarios: “la vida es una asociación de pequeñas batallas...por favor, nadie diga mañana de la Presidenta de la República Argentina (que) está llamando a

alguna batalla, no, de ninguna manera” (G). O en su rotunda afirmación de que los héroes latinoamericanos eran hombres de carne y hueso: “no nos vendan que eran hombres que ya no están más, que no nos vendan que, en realidad todo lo que pasó fue mejor y todo lo que hoy existe no vale. No es así” (C). En este caso, el pronombre de primera persona plural resulta excluyente, referido a los adversarios políticos que introducen, según su parecer, conceptualizaciones falsas.

En el marco de la conclusión del texto del Correo, Cristina Fernández anuncia proyectos (y alocuciones) próximos: la Galería de los próceres –que se producirá al día siguiente-; el Museo de Arte Político –MAPO- con la finalidad de expresar “todas las corrientes políticas desde lo artístico”. Después, nótase una apelación a la unión de la Nación detrás de un “proyecto estratégico”, es decir, sus planes de gobierno: “yo quiero convocar en estos doscientos años a todos los argentinos a construir un país en el cual todos podamos sentirnos parte de él, no solamente porque se está en el gobierno o en otro lugar, sino porque hemos sabido superar diferencias...” (G), acentuando la idea del consenso general y, al mismo tiempo, creando una imagen positiva de quien habla y negativa de los adversarios.

El cierre, en stricto sensu, mantiene el matiz de contemplar a un amplio destinatario, que sobrepasa a los presentes –señalado en la conclusión de los discursos-: “gracias argentinos” y también al enfatizar por cuatro veces el pronombre de segunda persona: “este Bicentenario lo están construyendo ustedes, es de ustedes, para ustedes y por ustedes.” (C). En el otro discurso, agradece al nombrar a cada mandatario extranjero presente: “Rafael” (Correa), “Hugo” (Chávez), “Lula” (da Silva)...y al final, recurre a formas exclamativas, dando un tono vehemente a la despedida: “¡Viva la Patria! ¡Viva Argentina! ¡Viva América Latina!” (G)

3) La construcción del discurso: Ethos de credibilidad e identificación/pathos/logos

En el momento en que Aristóteles se propone clasificar los medios discursivos aplicados para ejercer su influencia sobre el público estableció que el logos revela la racionalidad y permite convencer; el ethos procura conseguir la confianza o estima de los interlocutores y el pathos, la emoción.

El discurso del 24 de mayo del Correo está signado por el pathos; en cambio, el de la Galería se diferencia por el predominio del ethos. Este sesgo diferente que ha tomado cada exposición se debe, entre otras razones, a los diversos contextos en los que se ubicó el discurso presidencial:

- el motivo del encuentro –inaugurar un centro cultural/ abrir la galería de héroes latinoamericanos-
- la fecha de realización –día previo a la celebración del Bicentenario/ el día en que se cumplía el Bicentenario-
- la identidad de los asistentes –gobernadores, el Secretario General de la UNASUR; funcionarios del actual gobierno, y público/ desde mandatarios de máximo nivel de países de Latinoamérica hasta trabajadores.

Es decir, el orador buscó posicionarse en función de la situación de enunciación.

La imagen de sí que el orador construye en su discurso con el objetivo de que su palabra resulte eficaz es el ethos. En política las ideas adquieren valor en función de los sujetos que las expresan y la concreción de las mismas. Es necesario que el individuo político, en su relación con el destinatario, resulte creíble y al mismo tiempo logre perseverar en cuanto a la identificación positiva. La búsqueda de credibilidad es propia del “ser político, respecto de que logre expandir la confianza en su capacidad de realización, de ejecutor de su pensamiento; y también es fundamental que el hombre político sea capaz de integrar a los otros en el apego de su persona . Es en este sentido posible hablar de un ethos de credibilidad y un ethos de identificación” (Charaudeau, 2005).

Junto con la legitimidad conferida por la posición de Presidenta de la República la credibilidad se encuentra unida a la verificación de ciertas pautas que es posible constatar en los dos textos trabajados:

- a) dice algo que se corresponde con lo que piensa: al inaugurar el Centro Cultural Bicentenario, expresa: “esto lo habíamos imaginado” hace muchos años.
- b) posee los medios para concretar aquello que anuncia o promete: “di por inaugurados los festejos oficiales del Bicentenario...”
- c) produce resultados positivos con su realización: “quería y queríamos darnos...un Bicentenario diferente, un Bicentenario popular, con el pueblo en las calles”.

En lo concerniente a la identificación, el hombre común mediante un proceso irracional funde su identidad con la del “ser político”. A su vez, las imágenes de identificación desarrolladas por éste se orientan hacia sí mismo –demostración de energía, carácter, inteligencia, humanidad- o bien, se inclinan hacia el ciudadano –dotes de jefe, guía, soberano: “jamás tomaríamos una medida, una sola decisión en contra de los intereses de la Nación y del pueblo, que son la misma cosa” .

El lazo que liga al orador con el sentimiento suscitado en el auditorio, que no habrá de ser confundido con el que siente o bien es expresado por aquel, se denomina

pathos. Aquello que puede conmovir, el conocimiento de la naturaleza de las emociones, además del conocimiento acerca de los sentimientos que pueden despertarse, fue también asunto tratado por Aristóteles. Hay que considerar que las pasiones de los hombres imprimen su influencia sobre las palabras; y, en consecuencia, colaboran al logro de la convicción del lado de los destinatarios.

Aunque hay disenso en cuanto a la importancia de la ingerencia de las pasiones en la lógica del juicio -al considerar que éstas ponen barreras a la capacidad de discernir- no es posible negar su existencia. Sabido es que normas, valores y creencias implícitas -donde no está ausente el elemento afectivo- sostienen las bases que provocan el razonamiento.

El elemento emocional aparece cuando el texto entabla con el destinatario un vínculo fundado en el pasaje del sentimiento, generando empatía con el orador. Tal la cuota de sentimiento que se inscribe en el texto y es así percibido; a veces, acompañado de cierta determinación del orden de lo físico. En el discurso del 24 de mayo, Cristina Fernández provoca un quiebre en la isotopía estilística de la que es conciente, al recurrir al tono conversacional: “si se me permite, aquí sí una digresión de carácter personal”. Cercano al tono de la confidencia evoca su primer año en la Patagonia y la dedicación al trabajo en el Correo por parte del padre de Néstor Kichner, al que debe agregarse el posterior comentario de éste respecto al destino del Correo.

También, si bien en menor medida, construye discursivamente emociones en el otro texto: “todos estos hombres y mujeres están...en el corazón de sus pueblos y en la historia grande de la América Latina”.

Mediante la imagen que pretende ofrecer de sí -ethos- y la manifestación de los sentimientos que la embargan-pathos- la Presidenta reafirma lo que expresa el logos: que su gestión presidencial “quiere comprometerse con todos los argentinos, cualquiera sea su origen, su identidad, su pertenencia”. O sea, un amor de Patria para todos.

D) LA escenificación de la política

Desde dos textos enmarcados en un acontecimiento significativo para la Patria, el Bicentenario, se han tratado de articular las nociones de discurso populista; la construcción aristotélica del discurso político actual; los mecanismos intrínsecos arbitrados por el locutor para conseguir la adhesión del público a través de consideraciones políticas, morales y sentimentales; y el análisis del discurso para

evidenciar los procedimientos a través de los cuales se produce la escenificación del amor a la patria en la palabra oral de la Presidenta.

El concepto de “amor a la Patria” se inscribe a lo largo de las alocuciones tratadas con gran economía del vocablo en cuestión: sólo cuatro veces es citado el lexema Patria en tanto concepto abstracto. Únicamente en dos menciones adquiere el sentido aludido de la Patria, viva, en el escenario, mediante la prosopopeya: “la gente se volcó...a homenajear a su patria” (C) y “tenemos...pasión por la patria” (G); puesto que las dos restantes quedan desdibujadas en la complementariedad del sustantivo: “intereses sagrados de la patria”, “doscientos cumpleaños de la patria” (G).

Todo discurso –en especial, el político- se ocupa de construir una representación de sí mismo plasmando un espacio donde diversos actores interjuegan. Tal escena enunciativa insta una dimensión fundante para comprender los sentidos que allí se despliegan y saber los diversos modos en que se conforman las identidades políticas. Así, el enunciador se erige en protagonista de una puesta en escena: podio, micrófonos, decorados, multitud expectante, audiencia televisiva; más la actitud fónica, corporal y gestual. A lo cual se añade el contenido manifiesto y a menudo latente de su alocución que será al menos aceptada y comprendida por los receptores, de acuerdo con los diversos niveles de captación.

Según Aristóteles en su Retórica: “La expresión adecuada presta verosimilitud a lo que se dice” (L.III Cap.VII). Además, “la forma de demostrar a partir de indicios también se refiere a los modos de ser, porque a cada clase y a cada estado le sigue una forma adecuada. Le llamo clase a las que tienen que ver con la edad, como niño, adulto o viejo, o a las mujeres y a los varones [...] y estados a los que hacen que cada uno sea como es en su manera de vivir...” (idem). Cristina Kichner realiza una *actio* que se corresponde con su clase y estado: como mujer casada escenifica su amor al marido, a propósito de un enunciado que se evidencia con sentido ambiguo: “... esto lo habíamos imaginado cuando yo todavía era senadora y esposa del ex presidente Kirchner, bueno no soy más senadora pero sigo y voy a seguir siendo siempre su compañera de vida”(C) y como presidenta pone en escena el amor a la patria no sólo a través de las exclamaciones de “¡Viva la patria!, ¡Viva la Argentina! ¡Viva América latina!”(G) con que cierra el discurso del 25 de mayo sino con elocuciones explícitas: “...quiero agradecerles el patriotismo...” (G) a partir de las cuales se convierte nuevamente en portavoz del verdadero sentido de la acción popular, encarnada en la multitud, el “sujeto colectivo”.

Por último, no puede dejar de mencionarse la relevancia que adquiere en la puesta en escena de la palabra política la mediatización televisiva que soporta todo discurso presidencial. Este rasgo no resulta menor en cuanto a su influencia tanto en la elección de los argumentos (*inventio*), la construcción del discurso (*elocutio/dispositio*) y la escenificación o *actio*. Sin embargo, no ha sido el propósito de este trabajo profundizar los aspectos relacionados con la circulación del discurso presidencial y la impronta a través de la cual los medios imprimen su huella; sino, prestar atención a aspectos relevantes de dos discursos de Cristina Kichner en torno al Bicentenario.

Referencias bibliográficas

AMOSSY, R. (2000) *L'Argumentation dans le discours*, Paris: Nathan.

AMOSSY, R. et al. (1999) *Imagens de Soi dans le discours*, Paris: Nathan.

ARISTÓTELES (2000) *Retórica*. Madrid: Alianza Editorial.

CHARAUDEAU P. (2005) *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris: Vuibert, pp. 91.

CHARAUDEAU, P. (2009) *Reflexiones para el análisis del discurso Populista*. Universidad de París 13 *Discurso & Sociedad*, 3(2), 253-279. www.dissoc.org

LACLAU, E. (2009) *Populismo y hegemonía*. Conferencia en Casa de América del 10/12/08. Subido por Observatorio Hispano Argentino de Madrid, video.google.com

MONTERO, A. S. (2009) *Puesta en escena, destinación y contradestinación en el discurso kirchnerista* (Argentina, 2003-2007), *Discurso & Sociedad* 3(2), 316- 347. www.dissoc.org

ANEXOS

Palabras de la Presidenta en el acto del Correo Central

lunes, 24 de mayo de 2010

PALABRAS DE LA PRESIDENTA DE LA NACIÓN, CRISTINA FERNÁNDEZ, EN EL ACTO DE APERTURA OFICIAL DE LA PRIMERA PARTE DEL CENTRO CULTURAL BICENTENARIO, REALIZADO EN EL PALACIO DE CORREOS Y TELECOMUNICACIONES, EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Muchas gracias, muchísimas gracias y muy buenos días a todos y a todas.

Señor gobernador de la provincia de Buenos Aires; señora gobernadora de la Tierra del Fuego; señor Secretario General de la UNASUR: recién lo escuchaba al ministro de Planificación Federal decir que esto lo habíamos imaginado cuando yo todavía era senadora y esposa del ex presidente Kirchner, bueno, no soy más senadora pero sigo y voy a seguir siendo siempre su compañera de vida. (APLAUSOS)

La verdad que hoy es el comienzo del cumplimiento de un sueño largamente acariciado que era dotar a Buenos Aires, a la Capital de todos los argentinos y, por lo tanto, a nuestro país, de un gran Centro Cultural, del gran Centro Cultural que agrupe y exprese a todas las culturas, a las artes.

Acabamos de inaugurar una muestra con una pintura por cada una de las provincias con sus autores, en una muestra de lo que imaginamos para este espacio de arte, un aspecto federal, un aspecto popular integrado a la sociedad en estos 88.000 metros cubiertos, que luego no sé cómo quedarán cuando terminemos con toda la obra, y que, además, va a tener también, como lo ha tenido todo esto que hemos soñado para este Bicentenario, un fuerte componente Latinoamericano.

Esa cúpula transparente que también es emblemática, fue diseñada por el equipo de arquitectos que ganó el concurso. Esta fue una obra con un grado de participación de la sociedad en la cual compulsaron distintos proyectos, distintas ideas, con jurados de la Sociedad de Arquitectos de la Ciudad de Buenos Aires que finalmente confluyeron en el proyecto que obtuvo el triunfo y que imaginó esa cúpula transparente. Y a mí se me ocurrió que además, en esa cúpula transparente tenían que estar los colores y las luces de la Bandera Argentina. Por eso esa cúpula también tiene el emblema patrio pero al mismo tiempo, y esto ya fue idea del ministro de Planificación, por un sistema muy moderno de computación de luces que combina 16 millones de colores, puede recrear toda la bandera, todas, como se expresaron ayer las colectividades que integran nuestro país y las que no lo integran también, porque el arte tiene, por sobre todas las cosas, una identidad nacional pero una proyección de carácter universal.

Hoy estamos inaugurando la primera etapa de ese sueño, que estoy segura va a ser, como decía recién Julio, el faro de la cultura de todo el centenario que viene.

Quiero decirles, que, desde el viernes, cuando di por inaugurados los festejos oficiales del Bicentenario en el Paseo del Bicentenario, que entre todos hemos construido sobre esa 9 de Julio emblemática para todos los argentinos, he sentido que ese objetivo que queríamos lograr que era la conmemoración y la celebración participativa, democrática, federal, universal si se quiere, lo estamos logrando con el aporte de todos los argentinos

Déjenme decirles que me siento muy orgullosa cuando vi desfilar las provincias, ayer las colectividades, con esos cientos de miles de hombres y mujeres, chicos, jóvenes, ancianos volcados en la calle celebrando con alegría, veía frases de Jauretche, los pueblos deprimidos y tristes no pueden cambiar nada, los pueblos con alegría, que celebran su historia, toda su historia completa, son los pueblos que podemos seguir transformando y cambiando.

Déjenme decirles que estoy muy orgullosa de ser Presidenta de todos los argentinos, muy orgullosa de mi país, muy orgullosa de esos filatelistas que hoy aquí en el Palacio del Correo me mostraban orgullosos sus colecciones y me decían -yo no lo sabía por ciento- que fuimos el primer país del mundo que tuvo la idea de imprimir un sello postal con efectos conmemorativos. Después nos copiaron y hasta alguno nos falsificó, no voy a decir quién para que nadie se sienta ofendido. Pero yo no sabía que aquí habíamos tenido la idea, desde este Correo Argentino, tan enraizado en el corazón de los argentinos y si se me permite, aquí sí una digresión de carácter personal, porque el padre del Secretario General de la UNASUR, era un hombre del Correo, él amaba el Correo.

Yo me acuerdo cuando lo conocí y vivimos durante el primer año, allá por 1976, porque no teníamos casa propia en la casa de los padres de él, verlo salir muy temprano por las mañanas para ir al Correo, volver al medio día, él era el tesorero del Correo, a compartir el almuerzo con nosotros y volver a irse para retornar recién a las 7, 7 y media, 8 de la noche a la casa.

Me contaba Néstor que siempre que venían aquí a Buenos Aires, lo traía aquí, normalmente los padres los llevan al zoológico a los chicos, bueno, a él no lo llevaban al zoológico, lo traían aquí al Correo que lo conoce de memoria y lo primero que hizo recién cuando estaba la película que relataba todo lo que iba a ser, me mira y me dice: "Y el Correo, ¿dónde lo van a poner? Porque si se levantara mi viejo y los viera de vuelta que están sacando el Correo acá, creo que los mata". "No -le digo-, quedate tranquilo que va a estar en un lugar maravilloso y, al contrario, se sentiría orgulloso de este Palacio". Un verdadero Palacio, en el cual trabajó Eva Perón, que también tuvo su despacho aquí y su entrañable amigo Nicolini, que fue el titular de la Secretaría de Telecomunicaciones. (APLAUSOS)

Este lugar ya es parte de la historia de todos los argentinos y miren, si algo tengo es la defensa y el cuidado de nuestra identidad y patrimonio histórico, porque yo siento muchas veces que nos han robado la historia, que nos la han falsificado o que ni siquiera la sabemos porque nos la han contado.

Yo creo que una de las cosas más importantes que tenemos que tener en este Bicentenario es conocer nuestra propia historia, enterita, con los hombres y las mujeres anónimos y no tan anónimos que trabajaron para construirla.

Por eso, tengo esa obsesión de tener a los próceres en la Casa de Gobierno, por eso vamos a inaugurar en esa vieja Aduana Taylor, que era una cosa al vacío, con unas pocas ruinas prácticamente y literalmente eran ruinas que iban a desaparecer si no las cuidábamos, inaugurar también este año el MAPO, el Museo de Arte Político, donde se expresen también todas las corrientes políticas desde lo artístico de nuestro país y de nuestra historia.

Porque creo que es parte y obligación de todo buen ciudadano saber la historia de su país, honrar a sus héroes, recordarlos, no con tristeza, sino con alegría y saber también que eran hombres y mujeres de carne y hueso como nosotros, con nuestras pequeñeces y también con las cosas grandes que somos todos capaces de hacer. Que no nos vendan que eran hombres que ya no están más, que no nos vendan que, en realidad, todo lo que pasó fue mejor y todo lo que hoy existe no vale. No es así.

¿Y saben quién lo demostró? La gente masivamente, en estos dos días la gente se volcó con alegría a las calles a homenajear a su país, a su patria que es, en definitiva, homenajearse a ellos mismos.

Por eso, gracias argentinos, este Bicentenario lo están construyendo ustedes, es de ustedes, para ustedes y por ustedes.

Gracias, muchas gracias. (APLAUSOS)

Palabras de la Presidenta en apertura de Galería de Patriotas Latinoamericanos

martes, 25 de mayo de 2010

PALABRAS DE LA PRESIDENTA DE LA NACIÓN, CRISTINA FERNÁNDEZ, EN EL ACTO DE INAUGURACIÓN DE LA GALERÍA DE PATRIOTAS LATINOAMERICANOS, CON MOTIVO DEL BICENTENARIO, EN LA CASA DE GOBIERNO

Muchas gracias.

Queridos compañeros mandatarios de los países de la América del Sur; señores gobernadores y gobernadoras de las provincias argentinas; legisladores y legisladoras; académicos; intelectuales; Madres; Abuelas; organizaciones de Derechos Humanos; trabajadores; empresarios: aquí estamos, 200 años después y creí que era una buena manera de conmemorarlos en este escenario, en la inauguración de la Galería de Patriotas Latinoamericanos, aquí en la Casa Rosada de Buenos Aires.

Aquí están todos; están nuestras grandes victorias y también están algunos fracasos amargos, pero sin los unos ni los otros, tal vez hoy no estaríamos conmemorando, como lo estamos haciendo.

Yo quiero contarles a mis amigos y colegas Jefes de Estado, que, cuando el pueblo argentino me honró con su voto para ser Presidenta de todos los argentinos, la celebración y la conmemoración de este Bicentenario, se transformó para todos nosotros en casi una obsesión.

Es que el otro, el primer Centenario, había sido llevado a cabo en un país en el que se había declarado el estado de sitio, era un país en el que los inmigrantes que habían venido de la vieja Europa a conseguir un trabajo o un plato de comida, habían traído también las ideas del viejo mundo, las nuevas ideas, anarquistas, socialistas y los festejos se debieron hacer entonces en virtud de la represión, en virtud de la persecución, Lula, - de esos dirigentes sindicales- un sindicalismo nuevo, incipiente en la República Argentina, en medio de un estado de sitio.

Y por esas cosas de la naturaleza también o de las ideas de querer siempre desde aquí parecernos a Europa y no ser nosotros mismos, americanos, latinoamericanos, habíamos traído como protagonista central de los festejos a un miembro de la Casa Real de España. Con todo el respeto que tenemos por todo, yo quería, en nombre de la historia de todos estos hombres y mujeres que están en esta Galería, y que en los últimos 200 años abonaron con su vida, con su sangre, con sus ideales, una América del Sur más democrática, con libertad pero para la igualdad; quería y queríamos darnos los argentinos un Bicentenario diferente; un Bicentenario popular, con el pueblo en las calles.

Hace apenas 27 años que tenemos una democracia continua en la República Argentina. Todos los argentinos pueden expresarse libremente, y yo quiero agradecerles el patriotismo, la alegría con que han festejado y están festejando este Bicentenario de la República Argentina. (APLAUSOS)

Desde el día viernes millones han salido a las calles a festejar, a reír, a estar junto al otro, a compartir, y quería hacerlo además, acompañada de los hombres que tienen responsabilidades de Estado en esta América del Sur y que también con nuestras diversidades, nuestros matices, nuestras identidades sabemos que el camino para nosotros es el mismo camino que tomaron San Martín, Bolívar, O'Higgins, Artigas, José Martí, que antes lo habían llevado a cabo los pueblos originarios, con mucha valentía. (APLAUSOS)

Si uno Nos mirara a todos nosotros, verían todos distintos orígenes, pero vería un solo objetivo: que sus pueblos, que sus sociedades tengan más libertad, más igualdad, más equitativa distribución de la riqueza, más educación, más salud.

Yo quiero decirles, amigos y compañeros, que en estos 200 años que comienza hoy a cumplir la Argentina y que van a venir otros Bicentenarios, hace poco estuve yo festejándolo en Caracas, nuestros pueblos están mejor que hace 100 años, pese a quien le pese, estamos mucho mejor que hace 100 años. (APLAUSOS)

Hace 100 años no existían los derechos sociales; hace 100 años estaba prohibida y era casi un delito la actividad sindical; hace 100 años, por lo menos aquí, no podíamos elegir libre y democráticamente a nuestros gobernantes que recién lo pudimos hacer a partir de la Ley Sáenz Peña donde se instauró el sufragio obligatorio, universal y secreto.

Luego vinieron otras historias que jalonaron todo el segundo siglo pero que sumadas, con victorias y con tragedias, pudimos cumplir estos 200 años con la más absoluta y profunda democracia de la que se tenga memoria, con libertad y con el compromiso de un gobierno que hoy también, por esas curiosidades de la historia, cumple años este proyecto que comenzó el 25 de mayo de 2003 y que hoy cumple exactamente siete años (APLAUSOS) y que quiere comprometerse con todos los argentinos, cualquiera sea su origen, su identidad, su pertenencia en el compromiso de defender los intereses sagrados de la patria, como lo hicieron todos y cada uno de los hombres y mujeres que integran esta Galería de Patriotas Latinoamericanos. (APLAUSOS)

Seguramente, nos equivocamos; seguramente, cometemos errores; seguramente, también, tenemos aciertos, pero todos, aún aquellos que no están de acuerdo con nosotros, saben que jamás tomaríamos una medida, una sola decisión en contra de los intereses de la Nación y del pueblo, que son la misma cosa. (APLAUSOS)

Por eso, hemos querido conmemorar y conmemorar es eso, no es solamente festejar, no nos gustan solamente los fastos con brillos sin contenidos. Creemos en la historia, creemos en la memoria, tenemos nuestra identidad, tenemos pasión por la verdad, por la memoria, por la justicia, pasión por la patria y, por eso, luego de inaugurar esta Galería de Patriotas Latinoamericanos, los vamos a invitar a ir frente a nuestro Cabildo, el mismo Cabildo en el cual hace 200 años, hombres y mujeres se congregaron para preguntar de qué se trataba. Había muchos que ya sabían de qué se trataba.

Nos cuestan visiones muchas veces e historias edulcoradas de esas jornadas gloriosas. No fueron tan pacíficas, no fueron consensuadas, fueron de hombres y mujeres, de un Castelli, que furibundo ingresó a ese Cabildo el 22 de mayo a decir que si no conformaban el gobierno patrio iban a venir con las armas y los iban a venir a conformar ellos.

Es bueno conocer toda la historia para saber que hay múltiples formas de dar batallas y ellos tenían que dar esa batalla contra aquel colonialismo y siempre hay que dar batallas, la vida es una asociación de pequeñas batallas, en nuestras vidas cotidianas, en nuestra vida familiar, en nuestra vida personal, de diferentes formas, obviamente, y por favor nadie diga mañana que la Presidenta de la República Argentina está llamando a alguna batalla, no, de ninguna manera. Tenemos hoy la fortaleza de ser un país constituido, un país sujeto del Derecho Internacional y que respeta el Derecho Internacional a rajatabla y lo vamos a seguir haciendo porque se ha violado demasiadas veces en nuestro país la Constitución, la libertad y la democracia y, en nombre de esa violación, se cometieron otras peores. (APLAUSOS)

Por eso, yo quiero finalizar agradeciendo la presencia de todos ustedes y, una vez más, con la plenipotencia que me han dado todos los países de la América del Sur, de América latina, del Caribe, en esa maravillosa reunión que tuvimos en Cancún cuando por unanimidad apoyaron a nuestro país la República Argentina en su reclamo de soberanía por nuestras Islas Malvinas, (APLAUSOS) volvemos aquí, en nuestros 200 años, con firmeza y convicción de saber que como sujetos del Derecho Internacional, tenemos que respetar, precisamente, las normas a las cuales todos, grandes y chicos, poderosos y débiles, tenemos que estar sujetos como única forma de vivir en un mundo civilizado.

Yo quiero convocar en estos 200 años a todos los argentinos a construir un país en el cual todos podamos sentirnos parte de él, no solamente porque se está en el Gobierno o en otro lugar, sino porque hemos sabido superar diferencias y construir un proyecto estratégico que nos guíe como fue este proyecto estratégico que tuvieron los patriotas ese 25 de mayo de 1810.

Luego tuvimos muchas dificultades, muchos enfrentamientos, muchas divisiones. La historia no se escribe muchas veces sobre el renglón prolijamente y con letra clara, muchas veces la letra es torcida y hay que escribirla igual.

Por eso, quiero convocar con mucha humildad, con absoluta humildad a todos mis compatriotas, no solamente a compartir un día que es el del Bicentenario, sino a compartir los 365 días del año el esfuerzo de construir una nación para todos. (APLAUSOS)

Todos los que estamos aquí hoy, tenemos la suerte de poder valernos por nosotros mismos, tener casa, tener seguridades que otros argentinos y otros compatriotas latinoamericanos todavía no tienen. Por ellos, tenemos que seguir trabajando con el compromiso vigente de estos hombres y mujeres.

Allí está la historia de cada uno de ellos, al pie de sus retratos, historias heroicas y también historias de exilios y de olvidos en muchos casos. De olvidos, tal vez, en algún libro de texto de historia, pero todos estos hombres y mujeres están definitivamente en el corazón de sus pueblos y en la historia grande de la América latina.

En nombre de ellos, muchas gracias, muchas gracias Rafael; muchas gracias, Hugo, Lula, gracias Sebastián, Evo, Fernando, Pepe, Miguel Zelaya, Martín Torrijos, muchas gracias por acompañarnos en el 200 cumpleaños de la patria. (APLAUSOS) Gracias.

¡Viva la patria! ¡Viva Argentina! ¡Viva América latina!

Muchas gracias. (APLAUSOS)

Ambos discursos en:

http://www.casrosada.gov.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=7233&Itemid=66 del 15/06/2010

[volver a índice](#)

DOXAS DISCORDANTES GENERADAS A PARTIR DE LOS FESTEJOS DEL BICENTENARIO

Bertha Zamudio

berthaz@fibertel.com.ar)

Leticia Rolando

leticiarolando@gmail.com

Jacqueline Giudice

giudicej@gmail.com

Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Los festejos del Bicentenario colmaron las expectativas de organizadores y opositores y constituyeron una ocasión propicia para la exteriorización de sentimientos y valores vinculados a la nacionalidad, a la identidad de los argentinos, al interés por la historia y sus protagonistas. Un acontecimiento social como este, que ha despertado tanta emoción espontánea, es un ejemplo paradigmático de cómo en esta ocasión el *pathos* invadió y se adueñó del *logos*. Su amplia repercusión fue interpretada por el gobierno nacional y los opositores a partir de lógicas discordantes, que pusieron una vez más de manifiesto el *diálogo de sordos* que se observa entre estos grupos. Para analizar un fenómeno de esta naturaleza es necesario proveerse de un dispositivo teórico apropiado que no separe la razón de la emoción, y que contemple cómo a partir de doxas antagónicas se construirán discursos razonables discordantes acerca del acontecimiento, que no pretenden ni pueden persuadirse entre sí.

En este trabajo nos interesa observar las estrategias discursivas, los recursos retóricos empleados en cada caso, los tópicos y estereotipos que se seleccionaron y las reglas válidas de inferencia que se establecieron en discursos que circularon en el dominio político-mediático a raíz de estos festejos.

Estos discursos razonables y cada uno con lógicas opuestas, activan y profundizan el quiebre comunicativo que Angenot (2008) ha tratado como “*diálogo de sordos*”.

Con motivo de los festejos por el Bicentenario, circularon en la prensa escrita de los principales medios de la Capital Federal notas de opinión que pusieron una vez más de manifiesto cómo los grupos que apoyan al gobierno nacional y los opositores construyen discursos razonables pero discordantes acerca de un mismo acontecimiento, que no pretenden ni pueden persuadirse entre sí. El siguiente trabajo, que se inscribe como una línea de investigación dentro del Proyecto UBACYT

“Argumentación y política: la construcción de antagonismos en el discurso político (2004 - 2010)”, dirigido por Roberto Marafioti, tiene por objetivo dar cuenta en el discurso de los medios gráficos acerca de los festejos mencionados lo que Angenot (2008) denomina “diálogo de sordos”.

El marco teórico para este trabajo está basado en Marc Angenot (2008; 2010), quien elabora una retórica de los malentendidos alrededor de la hipótesis de que existen *cortes cognitivos y argumentativos* que atraviesan la topografía del mercado de las ideas públicas, políticas y sociales, y que son causas probables del *diálogo de sordos* (2010: 185). Para el autor ese quiebre comunicativo se puede observar empíricamente en un determinado momento del estado social, cuando, como en el caso que nos ocupa, se distinguen unos discursos de otros por la divergencia de puntos de vista, promovidos cada uno por intereses en pugna, por la disparidad de los datos tomados en cuenta y los esquemas nocionales que informan esos datos, e incluso por la incompatibilidad eventual de los vocabularios. Para Angenot (2008) se trata de un problema empírico que requiere ser estudiado “en terreno” por los analistas del discurso, es más, considera como tarea primordial de la retórica “objetivar e interpretar las heterogeneidades “de mentalidad” y los diálogos de sordos comprobados, y caracterizar y clasificar las lógicas divergentes que subyacen a las así llamadas ideologías”.

Un aspecto fundamental para tomar en cuenta es la particular conceptualización discursiva (no puramente logicista) e histórica que el autor propone tanto de la “razón” como del “razonamiento”. Lejos de abordar los mecanismos que aseguran un discurso “razonable” como normas atemporales y que regirían para todos los seres humanos, Angenot prefiere atribuirles un sentido relativo: para el autor no se trata más que del “conjunto de los esquemas persuasivos que han sido aceptados en alguna parte y en un momento dado o que son aceptados en un medio particular, en una determinada comunidad ideológica, como sagaces y convincentes, mientras que, al mismo tiempo, son considerados como *aberrantes* en otros sectores.” (2010: 15) En efecto, para el autor argumentar no es conformarse a la Razón (como universal), sino “hacer operaciones de discurso relacionando entre ellas las proposiciones. Sobre toda situación y a propósito de toda tesis, hay muchas maneras de relacionar, muchas maneras de razonar divergentes, pero tenidas por aceptables por algunos aunque no por todos, por lo que los adversarios pueden diferir totalmente habiendo operado, por su parte, también de forma correcta.” (Angenot, 2008)

Con esta investigación se pretende entonces contribuir al análisis de un determinado estado del discurso social argentino, realizando un corte sincrónico y

recortando un corpus que muestre la materialización discursiva de ese quiebre comunicativo: se trabajó con 66 notas de opinión que se publicaron entre el 1ro de mayo y el 15 de junio del 2010 en los medios gráficos de la Capital acerca del tema Bicentenario. Se agruparon los textos de acuerdo con los tópicos que observamos de manera muy recurrente en el corpus, y que establecían un par antagónico entre sí. Para el presente trabajo analizaremos dos lógicas en conflicto cuyo topos es el modelo de país del Centenario en comparación con el país del Bicentenario.

En los discursos analizados se observa la emergencia de una “doxa” que consideramos en dos sentidos complementarios: como punto de partida de los razonamientos, y a su vez, como punto de llegada en el análisis del discurso social. En efecto, Angenot considera a la doxa como “la fuente de las premisas”, “el repertorio de creencias y de lugares, proposiciones admitidas propias de lo que nosotros llamamos un estado de sociedad” y también la *doxa* es “el hecho mismo de que ciertas “cosas” se nombran y se clasifican, que ciertas cuestiones se presentan, se reconocen como objetos de debate, existen en discursos por un estado de sociedad.” (Angenot, 2008: 64). Pero a su vez, la doxa es sinónimo de hegemonía, en tanto común denominador de la opinión social dominante, el “repertorio de lo tematizable y de lo probable en un estado de sociedad y repertorio del conjunto de reglas válidas de inferencia” (2008: 72)

A través del análisis del corpus se observó la materialización discursiva de dos lógicas divergentes: una lógica que se sostiene en una *doxa* que denominaremos *liberal/conservadora* según la cual la “pujanza”, riqueza, unidad republicana y cívica de la Argentina del Centenario se opone a la decadencia, discordia y autoritarismo de la Argentina del Bicentenario; y, en segundo lugar, una lógica que *no conservadora/popular* que niega e invierte esa oposición.¹ Según esta última, el Centenario significó la Argentina de la exclusión, la pobreza, el fraude, las grandes represiones sociales, en cambio, la Argentina del Bicentenario es la que lucha contra la desigualdad y ese modelo de exclusión.

El análisis que realizamos, del cual mostraremos sólo algunos ejemplos para el presente trabajo por razones de espacio, se centró en la observación de las construcciones recurrentes que consolidan las posiciones en pugna y los códigos retóricos discordantes. Para ello se analizaron en particular ciertos recursos como los topos, estereotipos y figuras retóricas empleadas, la construcción de familias lingüísticas que conforman campos semánticos excluyentes, y la selección/elisión de

¹ Estas denominaciones se refieren al modelo, en primer lugar, liberal en lo económico y conservador en lo político que se implementó en la época del Centenario; en segundo lugar, “no conservadora/Popular” es una denominación vinculada a los historiadores que expresan el pensamiento “nacional y popular” del peronismo.

datos históricos que permiten que ambos grupos sostengan discursos razonados, pero con lógicas discursivas divergentes.

Análisis de discursos que sostienen una lógica liberal/conservadora:

En el corpus hemos encontrado mayoritariamente el sostenimiento de esta lógica, que se expresa a través de ciertos tópicos con respecto al Centenario, que bien pueden ejemplificarse, en primer lugar, con este fragmento aparecido en el diario *La Nación* (Bartolomé de Vedia: “Cuando el país era una fiesta”, 25-5-2010):

El 25 de mayo de 1910, la República Argentina era más que un país: era una fiesta de la historia y del sentimiento patrio. No sólo por el entusiasmo y el fervor con que **la población y los gobernantes habían unido sus esfuerzos** para celebrar el primer centenario de la patria, sino también porque nadie dudaba ya de que **el país había alcanzado niveles de pujanza, desarrollo y esplendor que lo estaban llevando a una posición descollante en el conjunto de las naciones hispanoamericanas**. [...]

El monumental volumen que LA NACION puso en manos de sus lectores el 25 de mayo de 1910 se propuso mostrar la imagen multiforme y total de un país que se había puesto definitivamente de pie y estaba ya en marcha, de cara al futuro y con un claro sentido del rumbo histórico que debía tomar. Esa era la Argentina que **salía a buscar su lugar en la historia. Una Argentina integrada en el mundo, una Argentina asombrosamente pluralista**, una Argentina que había convertido en realidad los ideales y los sueños de Mayo de 1810.

Ya desde el título, y reiterada en el texto, la metáfora el país como “una fiesta” (marcado en negrita) expresa el topos del Centenario como el momento ideal, en que la Argentina era un gran país, caracterizado positivamente a través de esa y otras metáforas y estereotipos marcados (subrayados en el ejemplo) que incluso le confieren al lenguaje un cierto carácter anacrónico. Como se observa, la valoración positiva de esa Argentina del Centenario es producida además por **la acumulación en serie ascendente de términos** (cursiva + negrita). Otros fragmentos textuales (marcados con **negrita**) colaboran en la construcción tópica alrededor de la Argentina de 1910: según esta lógica discursiva, ése era **el gran país, que ocupaba un lugar privilegiado en el mundo, caracterizado por el progreso, el cosmopolitismo y la unidad entre gobernantes y población**.

En una nota posterior (Juan José Sebrelli, “Dejar el populismo para llegar a 2016”. *La Nación*, 26-5-2010), se completa y explica este cuadro: se propone a **la Argentina como un polo de atracción a nivel mundial**. En cambio, frente a esta Argentina del **progreso** (todas las valoraciones positivas marcadas con **negrita** en el ejemplo) está

la del *Bicentenario*, caracterizada por una *decadencia* que encuentra en el *militarismo* pero principalmente en *el populismo* su principal explicación² (marcado con *cursiva*):

A pesar de los discursos de los gobernantes y de los intelectuales revisionistas, en el **Centenario** había una sociedad conflictiva, pero **con grandes expectativas; un crecimiento económico entre los mayores del mundo y una movilidad social ascendente que atraía a inmensas masas de inmigrantes**. *El Bicentenario*, en cambio, nos encuentra en medio de una *larga decadencia que comienza a mediados del siglo pasado y no ha cesado aún*.

*El militarismo y el populismo protagonizaron ese largo período de **decadencia**...* Ahora, en esta *democracia sucia*, el *populismo*, aunque *transfigurado*, sigue en su *apogeo*. La sociedad y la clase política están *impregnadas de nacionalismo populista*, ya no sólo en el peronismo, sino también en las opciones opositoras. Hay populismo de izquierda, de derecha y de centro, pero no hay un partido conservador ni una izquierda

Como se puede observar, el énfasis puesto en la causa actual y pasada de la decadencia del Bicentenario (“el populismo”, “el nacionalismo populista”), coloca, implícitamente, a las políticas conservadoras por entonces aplicadas como causa del progreso característico del Centenario.

En los textos sostenidos por esta lógica, este tópico de la Argentina del Centenario como el “gran país” se observa en una preocupación constante, acerca del “lugar en el mundo” que el país ocupaba y ocupa en esas simbólicas fechas, tal como puede observarse en el siguiente texto de Ricardo Kirschbaum (“Claves del pasado, para ver el futuro”, publicado por *Clarín* el 23-5-2010):

En el **Primer Centenario, la Argentina ocupaba el 8° lugar entre los países del mundo**. *Cien años después, estamos disputando el 57°*. Esa *dramática caída* muestra el *empinado tobogán histórico* en el que fuimos *deslizándonos*. Otro dato también concluyente que muestra, sobre todo, la *inversión de expectativas, de sueños: a principios de siglo, cerca del 30% de los habitantes eran extranjeros, bajados de los barcos, venidos a esta bendita tierra a construirse su destino*; hoy, hay una porción similar de argentinos que piensan que *su destino inevitable será emigrar,...*

Aquí, la dicotomía Argentina del Centenario – del Bicentenario se completa con la selección de ciertos datos históricos que refuerzan la oposición: su posición en el “ranking” de las naciones (8vo. lugar en un caso, 57vo. lugar en el otro) es considerado para esta lógica un dato “concluyente”. Es decir, la sola mención de esa estadística, cómputo que nunca se aclara en base a qué parámetros se ha tomado, resulta prueba suficiente de la “dramática caída”, del “empinado tobogán histórico” (nótese otra vez el uso de las *metáforas* como recurso retórico) en el que se fue “deslizándose” el país. La

² Constituye una clara referencia a los gobiernos de Perón.

contraposición se observa en la selección léxica que apunta a campos semánticos antagónicos: **la Argentina del Centenario** (marcada con **negrita** en el texto) era la de una **masiva inmigración**, fenómeno que contribuiría a la “**construcción**” de un destino de **grandes expectativas, de sueños promisorios**, en cambio la del *Bicentenario* es la Argentina de la *emigración, inversión de las expectativas* (es decir, *expulsamos a argentinos*) y la “destrucción” (*caída, tobogán descendente*).

En la expresión de estas dicotomías se hace presente en el texto el tópico/estereotipo del inmigrante: “bajados de los barcos” / “venidos a esta bendita tierra a construirse su destino”, frases hechas, clichés que le confieren al texto ese carácter anacrónico observado en otros textos que sostienen la misma lógica.

En el cuarto texto, extraído del diario *Perfil* (Jorge Fontevicchia, “Bi”, 22-5-2010), se construye la misma oposición y nos permite, a su vez, ejemplificar un recurso muy utilizado en el discurso político-mediático: la argumentación subyacente a través del uso de las prolongaciones alusivas de ciertas metáforas biológicas-médicas.

Bicentenario. Bi. Bipolar. **Un país que ha venido siendo bipolar** comenzando porque imaginamos unos primeros cien años de crecimiento y consolidación nacional y *otros segundos cien años de decadencia y ocaso*. **Bipolar como Cristina Kirchner**, que llora emocionada el viernes por haber sido elegida por la fortuna la Presidenta del Bicentenario y el sábado falta al desfile militar más grande de los últimos veinte años organizado para conmemorar el Bicentenario.

Se observa cómo en la construcción de la dicotomía Argentina del Centenario (subrayada)/ *Argentina del Bicentenario* (en *cursiva*) colabora un **razonamiento analógico**: se establece una comparación entre dos casos similares (“país” = “**Cristina**”) según un rasgo en común (la supuesta *bipolaridad*) para inferir que lo que es verdadero en uno lo es en el otro. A su vez, el recurso de la **metáfora biológica-médica** (“**un país bipolar**”) colabora en una argumentación subyacente: por prolongaciones alusivas, se puede reconstruir el razonamiento de que con una presidenta *bipolar* como el texto dice que es Cristina Kirchner, la Argentina no puede hacer más que profundizar su “enfermedad”.

En este último fragmento textual se completa el panorama de la tópica que acompaña al Centenario desde la lógica liberal/conservadora que venimos analizando:

Me gustaría imaginar aquello que se pensaba en 1910 respecto de cien años atrás. ¿Acaso medían los cien años transcurridos cotejando proezas y fracasos históricos? **¿Discutían los hombres del Centenario si los argentinos estaban mejor o peor en 1810 que en ese momento? (...)**

Me temo que no, les gustaba más pensar en el **futuro**. El presente los estimulaba a **mirar para adelante**. **Nuestro país irradiaba un porvenir promisorio, era una de las pocas tierras prometidas que había en el planeta...** El Bicentenario queda lejos y **el Centenario nos queda grande**. **Reinauguramos el Colón pero el glamour de aquel**

frac con galera y bastón ya no es el mismo. (Tomás Abraham, "La palabra ausente", *La Nación*, 23-5-2010)

La oposición Argentina del Centenario / del Bicentenario se da en este texto a través de la selección léxica que apunta a campos semánticos antagónicos: en la primera se "miraba para adelante", se "pensaba en el futuro", había "brillo y glamour". Se sugiere que la Argentina del Bicentenario, en cambio, mira "para atrás", "discute sobre el pasado", perdió el brillo. Colabora en esta oposición la figura retórica empleada para referirse a la Argentina del 1910: "**era una de las pocas tierras prometidas que había en el planeta**" es una metáfora con resonancias bíblicas, con prolongaciones alusivas que remiten a "Edén", "Paraíso Perdido", que junto con los elementos antes marcados, remiten a su vez al tópico más general de "la Edad de Oro".

Análisis de discursos que sostienen una lógica *no conservadora/popular*

Una verdadera inversión del tratamiento de los mismos tópicos referidos a la Argentina del Centenario / del Bicentenario es la que se encuentra desde la lógica que sostiene una doxa *no conservadora/popular*, observable en algunos ejemplares de corpus, de mucho menor peso cuantitativo ya sea por su menor cantidad como por el lugar de publicación (diarios de muy poca tirada, sin el alcance masivo de los que mayoritariamente hacen circular textos que sostienen la lógica liberal/conservadora). En esos textos, coincidentes en gran parte con lo expresado en los discursos de la Presidenta, se considera a la Argentina de 1910 desde tópicos opuestos a los analizados: para este sector fue **la Argentina de la exclusión, la pobreza, el fraude y grandes represiones sociales**. Un ejemplo lo constituye el "Pronunciamiento de Carta Abierta a 200 años de la Revolución de Mayo- Declaración del Bicentenario", publicado por *Página 12*, el 23-5-2010:

Conmemoramos el Bicentenario de la Argentina **sin evocar un pasado mítico** pero sabiendo que en los pliegues de su historia persisten ... los trazos de otra patria. La que buscamos en los signos de esta época que ofrece la posibilidad cierta y urgente de encontrarnos con lo mejor de las tradiciones ancladas en los ideales de igualdad, libertad, justicia y soberanía. Ese es el mayo que nos urge desde hace 200 años.

No lo hacemos en la **Argentina del Centenario**, ese **espejo** virtual que los poderes actuales instalan en el lugar de **Paraíso Perdido**. En aquella Argentina **un futuro que se imaginaba dorado**, sobre **la base de los ganados y las mieses**, se proyectaba bajo la égida de un **Estado excluyente, con las mayorías silenciadas políticamente y con un mundo popular asolado por la desdicha**. El Centenario fue **oropeles y visitantes extranjeros**, tanto como **estado de sitio y lucha callejera. República para pocos y Ley de Residencia. Un modelo de país agroexportador incapaz de proyectarse con autonomía del Imperio Británico** y de mirarse en otro **espejo** que no fuera el de un **orden internacional injusto**.

Si comparamos este discurso con los anteriores, podemos observar que se da lo que Dominique Maingueneau llama el “fenómeno de la “inter incomprensión””: se recupera el discurso acerca del Centenario sostenido por los opositores al gobierno (marcado con negritas en el fragmento) para reinterpretarlo en una grilla semántica opuesta, traduciendo sistemáticamente el discurso de su adversario en el “registro negativo” de sus propias categorías (marcado con *bastardilla*). Este procedimiento contribuye a la construcción de una posición que ubicamos como contra-hegemónica por el peso menor en el corpus, que describe a la Argentina del Centenario desde un código retórico absolutamente discordante con respecto al anterior. En efecto, la selección de datos históricos es completamente diferente, y se construyen familias lingüísticas que conforman campos semánticos excluyentes desde una u otra lógica. Es así que se retoma el discurso del adversario “denunciando” su tópica, eligiendo hasta las mismas palabras (ver subrayado) que luego serán invertidas, del siguiente modo:

“Los poderes actuales consideran a la Argentina del Centenario como espejo donde se instala el **Paraíso Perdido, un pasado mítico**: con un futuro **dorado** sobre la base de los ganados y las mieses, con **oropeles**”.

Si recordamos los textos analizados previamente, contra los cuales esta Carta Abierta se publica, advertimos que la Argentina del Centenario aparecía en ellos como el modelo de una **república inclusiva** y de **movilidad social ascendente**; como un **país soberano**. En cambio, la descripción realizada desde la lógica no conservadora/popular es, como dice Maingueneau, sistemáticamente opuesta: en el Centenario la Argentina era la “del modelo agroexportador **dependiente del Imperio** y espejo de un orden internacional injusto; una **república para pocos**, con un **Estado excluyente**, con **mayorías silenciadas** políticamente y un **mundo popular asolado por la desdicha**”

El mismo procedimiento de “traducción” del discurso del otro para reinterpretarlo en una grilla semántica opuesta se observa en los siguientes tópicos: si, por un lado, para la lógica liberal/conservadora, la Argentina del Centenario era un país “**cosmopolita**” (que atraía a inmigrantes), con **oropeles** y **visitantes extranjeros en la que los gobernantes y población estaban unidos en una fiesta**), para la lógica no conservadora/popular la Argentina del Centenario era la de la **Ley de Residencia** (que **expulsó a inmigrantes**); con **estado de sitio y lucha callejera**.

En el ejemplo que sigue se refutan casi todos los tópicos de la argumentación sostenida desde la lógica liberal/conservadora:

La celebración del Bicentenario ha sido objeto, en algunos medios, de una comparación con la del primer centenario, transformándola casi en un debate político-ideológico. En verdad, lo es y hace falta explicarlo comenzando por el principio. **Se dice que en 1910 la economía argentina estaba entre las primeras del mundo por su producto per cápita, y que actualmente, en el 2010, retrocedió a un lugar poco significativo. La hipótesis de fondo es simple: después de aquella época dorada, con la intervención del Estado en la economía, la industrialización y el populismo se produjo un proceso casi irreversible de declinación económica y social que llega hasta nuestros días.** En verdad, la Argentina del Centenario, no era simplemente el país de las mieses y las vacas, como lo celebraron Lugones o Darío. Estaba basado en una peculiar dotación de factores propios y ajenos: grandes recursos agrícolas, capitales externos y amplias masas de población inmigrante. Pero **se sustentaba en una estructura socioeconómica donde la propiedad de las mejores tierras del país estaba en pocas manos. En el ejercicio del poder se perpetuaba, mediante el fraude electoral y la represión política, una elite oligárquica.** Su ideología privilegiaba la cultura europea y no quería reconocer que la Argentina estaba ubicada en América Latina: pensaban que el país era el extremo sur de Europa o, al menos, una colonia informal del imperio británico. (Mario Rappaport "El debate de los dos Centenarios". *Miradas al Sur*, 30-5-2010)

Se observa el siguiente procedimiento: en primer lugar, se recuperan los argumentos sostenidos desde la lógica liberal/conservadora (efectivamente, hemos visto en el corpus analizado anteriormente este mismo argumento aquí citado):

"Se dice que en 1910 la economía argentina estaba entre las primeras del mundo por su producto per cápita, y que actualmente, en el 2010, retrocedió a un lugar poco significativo".

Más adelante, aparece la Argentina del Centenario como "el país de las mieses y las vacas". Luego, se hacen explícitas las premisas dóxicas que permiten sostener esos argumentos contrarios:

"La hipótesis de fondo es simple: después de aquella época dorada, con la intervención del Estado en la economía, la industrialización y el populismo se produjo un proceso casi irreversible de declinación económica y social que llega hasta nuestros días."

Finalmente, se procede a la refutación:

"**En verdad**, la Argentina del Centenario, no era simplemente el país de las mieses y las vacas, como lo celebraron Lugones o Darío".

Se reinterpreta en una grilla semántica opuesta lo sostenido por los contrarios, sobre la base de otro recorte de los datos históricos que apoyan una lógica no liberal/popular:

“se sustentaba en una estructura socioeconómica donde la propiedad de las mejores tierras del país estaba en pocas manos. En el ejercicio del poder se perpetuaba, mediante el fraude electoral y la represión política, una elite oligárquica.”

Al final del texto, se observa nuevamente el topos del “colonialismo”: la Argentina del centenario ya no es más vista como “cosmopolita” sino como “una colonia informal del imperio británico”

Algunas conclusiones provisionarias

El análisis realizado permitió corroborar las primeras hipótesis de trabajo que sostuvieron la elaboración del proyecto de investigación y que alentaron esta presentación, a saber:

- A partir del análisis de los medios gráficos que participan de este estado/momento del discurso social argentino, se puede confirmar la existencia del quiebre comunicativo que Angenot denomina “diálogo de sordos”. El análisis contrastivo permitió observar que, en efecto, la totalidad de la argumentación de un sector se enfrenta a la totalidad del otro sector, construyendo cada uno un discurso razonable que se apoya en premisas dóxicas divergentes.
- La ausencia de códigos retóricos comunes se expresa en la traducción sistemática del discurso del otro en un registro negativo, en la construcción de familias lingüísticas que conforman campos semánticos antagónicos y mutuamente excluyentes y en una diferente selección de datos históricos, de tópicos, estereotipos y recursos retóricos que legitiman/autorizan posicionamientos opuestos.
- En este sentido, sostenemos la hipótesis de que la historia de cada sector involucrado pareciera jugar un rol fundamental. En efecto, la lucha por imponer de un código retórico se relaciona con dos lógicas antagónicas de larga tradición en el país. Por un lado, se impone la lógica liberal/conservadora, sostenida mayoritariamente en las notas de opinión que circulan en los diarios de masiva circulación del país, (considerada doxa hegemónica en otro estado del discurso social argentino); con argumentos consolidados que podrían rastrearse incluso en el siglo XIX (con el planteamiento del dilema “civilización o barbarie”). Por el otro lado, se ha observado cómo hay discursos que circulan en diarios de menor difusión, en mucha menor cantidad, y que sostienen una lógica no liberal

(nacionalista)/popular, con argumentos consolidados en la mitad del siglo XX.

Planteamos como hipótesis a ser confirmada en nuevos trabajos que esta última lógica es la que lucha hoy por la hegemonía, por lo cual podría ser considerada contrahegemónica para este sector y estado del discurso social.

Referencias bibliográficas

ANGENOT Marc (2008) *Dialogues de sourds. Traité de rhétorique antilogique*. París : Mille et une nuits.

——— (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y de lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

——— (1997) *La Parole phamphletaire. Contribution à la typologie des discours modernes*, Paris : Puyot. (Rééd, 2005)

——— (2006) « Théorie du discours social », *COntEXTES* [En ligne], N°1, septembre 2006. Dirección URL: <http://contextes.revues.org/index51.html> [Consulta: 2 de junio de 2010.]

MAINGUENEAU, Dominique (1983) *Sémantique de la polémique*. Lausanne, L'âge d'homme.

[volver a índice](#)

Los escritos profesionales
Coordinación: Mario Bergman

SUSTANTIVAR EL TRAUMA

Mario Adrián Bergman (Lic. en Psicología)

Alumno de la Maestría de Análisis del Discurso

Hospital de Quemados

mariobergman2007@yahoo.com.ar

Resumen

Para el abordaje de las escrituras profesionales utilizamos los registros realizados por un terapeuta del área de Salud Mental. Son escrituras precarias realizadas por fuera de la historia clínica que el terapeuta utiliza para diversos fines posteriores.

Nos centramos en los registros de las entrevistas realizadas en el Hospital de Quemados, siendo el autor psicólogo allí y los materiales base del corpus utilizado para observar variaciones lingüísticas son sus registros de la atención de pacientes quemados, que fueron tomados desde 1992 a la fecha.

El DSM IV incluye el diagnóstico de Trastorno de Stress Postraumático para hablar de casos del tipo de los que se atienden en el hospital: “La característica esencial del trastorno por estrés postraumático es la aparición de síntomas característicos que sigue a la exposición a un acontecimiento estresante y extremadamente traumático...” El entendimiento del paciente de este hecho se transmite por el lenguaje, siendo los registros del terapeuta una forma privilegiada de abordaje.

Nuestra hipótesis es que los registros permiten observar como el paciente sustantiva los hechos ocurridos, como los nombra, si es que lo hace, y las modificaciones de esto a lo largo de la terapia.

El acercamiento a este hecho depende de la urgencia, y la determinación de lo urgente, como apremiante, es subjetiva. Lo vivido como una irrupción traumática, así como su elaboración, afecta al cuerpo y al psiquismo, pero quizás no tiene un carácter de urgencia para el paciente.

Se observará la presencia o no de cambios en los escritos de distintos momentos, se identificarán los focos discursivos a lo largo de los encuentros y se observará según se manifiesta en las notas si el paciente construye o no el acontecimiento que lo genera –como paciente en esas circunstancias–.

Introducción

El presente trabajo se realiza dentro del marco de uno más amplio que tiene por tema las escrituras profesionales, tesis para la Maestría de Análisis del Discurso de la Facultad de de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Para el abordaje utilizamos los registros realizados por un terapeuta del área de Salud Mental en entrevistas con pacientes. Es frecuente que los terapeutas tomen

notas, ya sea durante la entrevista con el paciente o después de concluida esta. Estas escrituras suelen ser privadas, es decir, el terapeuta no las da a conocer, sino que las utiliza para diversos fines posteriores: la confección de la historia clínica, la orientación de los tratamientos, como material para supervisiones, presentaciones en ateneos, responder a interconsultas, elaborar trabajos para congresos, confeccionar informes.

Particularmente nos centramos en los registros de las entrevistas realizadas en el Hospital de Quemados de la Ciudad de Buenos Aires por el autor, psicólogo del hospital, en atención de pacientes quemados, notas tomadas desde 1992 a 2010.

La comunidad analítica da a la escritura y su producción valor atribuyendo a los textos la función de transmitir saberes y reflexiones, tanto sobre un caso y su relación con la teoría como sobre la misma práctica profesional. El profesional se interroga sobre un caso, del que es uno de los protagonistas, y ante el cual sus respuestas no resultan suficientes. Aquí abordaremos como tema el trauma, iluminando este concepto desde los usos lingüísticos y sus variaciones.

El trauma como objeto

La Clasificación Internacional de Enfermedades vigente en la actualidad (CIE-10) realizada por la OMS (Organización Mundial de la Salud) y el DSM IV incluyen el diagnóstico de Trastorno de Stress Postraumático para hablar de casos del tipo de los que se atienden en el Hospital de Quemados.

Dice el DSM IV: “La característica esencial del trastorno por estrés postraumático es la aparición de síntomas característicos que sigue a la exposición a un acontecimiento estresante y extremadamente traumático, y donde el individuo se ve envuelto en hechos que representan un peligro real para su vida o cualquier otra amenaza para su integridad física; el individuo es testimonio de un acontecimiento donde se producen muertes, heridos, o existe una amenaza para la vida de otras personas; o bien el individuo conoce a través de un familiar o cualquier otra persona cercana acontecimientos que implican muertes inesperadas o violentas, daño serio o peligro de muerte o heridas graves... ().... La respuesta del sujeto a este acontecimiento debe incluir temor, desesperanza y horrores intensos...”. (Pichot, 1994: 434-435).

Los síntomas de este trastorno están divididos en grupos, y es necesario para el diagnóstico que se de una cantidad mínima de cada grupo.

El conocimiento del acercamiento que el paciente hace al hecho vivido, su forma de entenderlo y asimilarlo, permiten diagnosticar, pronosticar y tratar algunos síntomas. Este entendimiento del paciente se transmite por el lenguaje, siendo los registros del

terapeuta una forma privilegiada de abordaje. Las notas preservan lo significativo para terapeuta, paciente, y según la situación –contexto- en que se produce, teniendo como escritura profesional la doble finalidad de construir un relato sobre el paciente y uno sobre la terapia.

Nuestra hipótesis es que los registros permiten observar como el paciente sustantiva los hechos ocurridos, como los nombra, si es que lo hace, y las modificaciones de esto a lo largo de la terapia. El acercamiento a este hecho depende de la urgencia, y la determinación de lo urgente, como apremiante, es subjetiva. Lo vivido como una irrupción traumática, así como su elaboración, afecta al cuerpo y al psiquismo, pero quizás no tiene un carácter de urgencia para el paciente.

Los materiales surgen de la relación terapeuta-paciente, no tienen la totalidad de lo dicho en las entrevistas y como primera conceptualización escrita por un profesional en el área de salud mental adquieren su valor. Son registros hechos a mano por el terapeuta entre los años 1992 y 2010 dando un total aproximado de 2320 hojas.

Constitución del corpus y objetivos

Los pacientes atendidos se quemaron en distintas circunstancias: accidentes, intentos de homicidio, agresiones a sí mismo, accidentes de trabajo, quemaduras por el sol, por ácidos, por electricidad, etc. La lista es larga, no pretende ser exhaustiva y las representaciones que el paciente tiene del tema según lo manifestado en los registros es objeto de la investigación. Recortaremos del total de entrevistas 5 pacientes del 2º año desde ingreso al hospital (1994), 5 pacientes luego de 10 años de permanencia en el hospital (2002) y 5 pacientes de hace 2 años (2008). Se tomarán de cada año los primeros 5 pacientes del área de internación de quemados en los que hubo al menos 4 entrevistas, observando su evolución y desarrollo.

Se observarán los temas identificando el foco discursivo a lo largo de los encuentros y si el paciente construye o no el acontecimiento que lo genera –como paciente en esas circunstancias-.

El análisis

El hecho “traumático” se puede pensar que precede a un trastorno mental tal cual lo define el DSM IV como “síndrome o patrón comportamental o psicológico de significación clínica”.

Dada la significatividad que atribuimos al episodio, pensamos que aunque no sea en la 1° entrevista que se tome el tema debido a que otras serían las urgencias del momento o a que siendo un desconocido el terapeuta no se habría establecido una relación como para hablar de algo tan significativo, en algún momento del proceso terapéutico se nombrará el hecho que causa la internación. Entonces, en principio observaremos si lo nombra o no según los registros, y donde aparece esto. Este nombrar sería sustantivar el episodio. Si esto es lo significativo de la entrevista, según se espera, no solo que aparecería en la entrevista, sino que en el primer párrafo de las notas.

Entonces en principio observaremos lo que aparece como urgente para el paciente, si es este hecho vivido o bien alguna otra cosa que aparece como apremiante y es el foco de la entrevista, y si esto aparece en el primer párrafo o en posteriores. El lugar en donde aparece en los registros lo consideramos la variable independiente, una manifestación de la urgencia.

	SITUACIÓN TRAUMÁTICA	APREMIANTE
1° PÁRRAFO	5	1
NO EN 1° PÁRRAFO	7	2

Contrariamente a lo que esperábamos por la significatividad del hecho en la mayoría de los casos no es en el inicio que aparece el tema de lo vivido. No solamente esto, sino que además, de la muestra tomada, en el 20 % de los casos ni siquiera es nombrado el episodio vivido ya que las urgencias son otras. Al acercarnos a estos 3 casos 2 son personas de más de 70 años, uno que ya en el primer párrafo aparece su urgencia por irse a su casa. En el otro caso aparece posteriormente esta urgencia por irse luego de plantear que no se sentía bien atendida en el hospital. El tercero es de un hombre de un poco más de 50 años que se quema en un accidente de trabajo, habla de una pérdida de un trabajo anterior que lo llevó a una depresión y a tener que aceptar un empleo de menor valor que el que correspondía a su capacitación. Podemos observar que lo urgente en estos casos no se relaciona al episodio traumático sino a extrañar otro lugar, no sentirse bien en el lugar en que está y una depresión reactiva relacionada a temas laborales.

En los casos en que el episodio si es nombrado entendemos que la urgencia no es la misma cuando el registro aparece en el primer párrafo que luego: es llamativo que no aparezca como lo más urgente.

Dado que los porcentajes en que se distribuyen los casos en que aparece la situación traumática en el primer párrafo y en los posteriores son casi iguales, continuaremos viendo en ambos casos si se da el nombre real al episodio vivido o bien una paráfrasis o sinónimo. En este caso entenderemos como el nombre real el ligado al sustantivo que tiene mayor grado de generalización, por ejemplo accidentarse en relación a quemarse. Consideramos como nombres reales por ejemplo accidente, suicidio, homicidio, y como sinónimos o paráfrasis quemarse o bien descripciones de la situación definida como traumática. Entendemos que en los casos en que la urgencia está más ligada al cuerpo, a los dolores, a las heridas menos capacidad de generalización habrá. Llamaremos a esto “cuerpo”. Se podrá generalizar más cuanto menos compromiso corporal haya, siempre desde la visión de la subjetividad que presentan los registros. A esto lo llamaremos “elaboración”.

	NOMBRE REAL	PARÁFRASIS
ELABORACIÓN	3	4
CUERPO	2	3

Encontramos en esta tabla una distribución bastante pareja de los datos. Siendo que no se da una mayor cantidad de casos en los que se hable directamente del tema, el contexto de influencia de lo corporal no parece ser lo único que lo impide. Efectivamente, encontramos 3 casos en los que se habla de paráfrasis aunque hay una mayor ligazón a lo corporal. En uno de estos casos queda en los registros la primer frase que dijo la paciente: “Fue el diablo, todo pasó en un minuto”. La señora se quejaba de dolor, del sufrimiento, no sabía que decirme, según manifestaba. Una semana después de que comenzó su internación en el hospital se enteró que la explosión de la garrafa había matado a su marido. Su hija había sobrevivido y un tiempo después le dieron el alta del hospital en que estuvo internada. La quemadura de la paciente fue de casi un 50 % de la superficie corporal total.

El segundo caso fue un paciente que se quemó en su casilla con todas sus pertenencias. La superficie de la quemadura fue pequeña aunque profunda, en las manos. Sentía dolor y pensaba en las dificultades para volver a trabajar por las heridas sufridas.

La tercera es una paciente alcohólica de 55 años que plantea en la primer entrevista que se quemó porque “no se dio cuenta que tenía querosén en una mano y con la otra prendió un cigarrillo”.

Vemos en los tres casos que aunque se habla de lo vivido no hay trabajo de elaboración, repetición o persistencia del tema del trauma, sino persistencia de dolor y sufrimiento como tema.

Luego tenemos 2 casos en los que se nombra la situación traumática con el nombre real, pero que están más ligados a lo corporal.

El primer caso es un paciente de alrededor de 25 años, adicto a las drogas desde hace tiempo. La quemadura que sufre es de un 35 % de la superficie corporal total. Moderadamente ansioso, en la primer entrevista plantea que más adelante me va a contar bien del accidente que sufrió, lo cual nunca ocurrió. Más bien, varios de sus relatos fueron desmentidos por su familia u otros. Además de vivir un síndrome de abstinencia durante la permanencia en el hospital presentaba poca tolerancia a muchas situaciones que son parte de la internación corriente. Cabe recordar que según la calificación de los cirujanos que curan pacientes quemados el tratamiento es altamente agresivo.

El segundo es un señor de 82 años que nombra en algún momento posterior el accidente que tuvo, que dice estar deprimido por la muerte de un amigo y que manifiesta que para él es un placer charlar conmigo.

Sea porque los planteos del paciente no son creíbles o porque como decía Freud es difícil que personas mayores puedan analizarse, en estos casos el acento está puesto en la situación personal más que en la situación vivida, que, si cabe decirlo, no parecería tan traumática.

De los 15 casos con los que empezamos vimos, siempre a la luz de lo urgente o apremiante, que pasaba con la elaboración de lo traumático en un hospital caracterizado socialmente por las urgencias que atiende.

En la tabla anterior, nuestra variable dependiente, lo que estudiamos, a la luz del mayor o menor apego a lo relacionado con lo corporal, fue dividido arbitrariamente como “nombre real” y “paráfrasis”, tomando la idea de **nombre real el ligado al sustantivo que tiene mayor grado de generalización**.

Trabajaremos ahora la persistencia referencial de aquello que se elabora como situación traumática en los 7 casos en que observamos cierta elaboración.

Para esto como variable dependiente utilizaremos “sustantivo” y “definición”. En “sustantivo” incluiremos todos los casos en los que se diga explícitamente alguna forma de lo ocurrido, se lo nombre de alguna forma. Como “definición” entendemos alguna elaboración de lo vivido como traumático, pero no podría considerarse esto como algo acabado, sino más bien algo personal. Podría ser una descripción de los hechos. La variable independiente será “alta hospitalaria” y “sugiere continuar”, es decir, el paciente se va de alta del hospital y no tiene, o si, motivos para continuar atendiéndose con un psicólogo, o sugerencia de continuar tratamiento.

	SUSTANTIVO	DEFINICIÓN
ALTA HOSPITALARIA	1	0
SUGIERE CONTINUAR	3	3

Como vemos, en 1 solo caso podemos considerar que hay una sustantivación del trauma al momento del alta hospitalaria. Luego volveremos a él.

Hay 3 casos en que se puede pensar que no se sustantiva el trauma, que no se le da un nombre que persiste. Una Sra. de casi 70 años que se quema cuando al intentar ducharse no regula bien la temperatura del agua. Habla en algunas oportunidades de la muerte de su padre. En otras habla de las explicaciones que le da la cirujana de cómo curar la quemadura. En una posterior dice ser creyente y confiar en la cirujana. Está diagnosticada como depresión ansiosa reactiva crónica.

El caso siguiente es el de un hombre de 58 años que se quema haciendo un trabajo, una changa, cayendo en un desagüe con soda cáustica y se quema en las piernas. Habla del accidente, de las heridas, de fútbol, de los matrimonios y los hijos que tuvo. Manifiesta una hipersensibilidad llorando en distintas oportunidades al tratar distintos temas. Durante el principio de su internación no ve a sus hijos, y lo hace después de un mes. Al hablar de ese reencuentro los registros dicen que se sorprendió al verlos. “Dice que es como una guillotina y lo compara con el momento en que se quemó y que fue separado de golpe de su familia” es lo escrito en los registros.

La tercera paciente tiene 27 años y antecedentes psiquiátricos. Se quemó al rociarse con alcohol y prenderse fuego. Dice que eran las 3 hs. de la mañana y su marido no llegaba, por lo cual se quemó. En una entrevista “dice que es la primera vez que lo hace y que está arrepentida de lo que hizo”. En una entrevista posterior “dice que su intento de suicidio con pastillas 2 meses atrás tuvo que ver con el tema de que fue rechazada por la policía” (quería ser policía y no fue admitida).

En ninguno de estos casos parece estar claro el episodio traumático. Una Sra. creyente que se apoya en lo que la cirujana le dice pero que no habla de lo que pasó con el agua caliente; el Sr. que relaciona el accidente con la guillotina y la separación de la familia, con una labilidad afectiva sintomática; el caso del intento de suicidio en que parecen intervenir varios factores.

En otros 3 casos se sugiere continuar la atención a pesar de haber cierta sustentación de los hechos que llevaron a los pacientes a la internación.

El primer paciente es un hombre de 67 años que a los 4 días de ocurrida la quemadura realiza cierto relato de esta agregando que no recuerda bien como fue. A pesar de esto aclara que fue un accidente. No se vuelve a hablar de lo no recordado.

El segundo caso es una Sra. de 43 años con intento de suicidio echándose alcohol y prendiéndose fuego. Tiene 7 hijos de distintas parejas. Los mayores la maltratan, se drogan y se emborrachan. Le piden comida y se enojan con ella porque no les da. Según refieren los registros “se echó alcohol como amenaza a sus hijos para demostrarles que no podía solucionar las cosas”. “Dice que sus hijos se asustaron cuando se quemó”. No fueron a verla al hospital.

La tercera paciente también se prendió fuego luego de echarse kerosén. Es una chica de 24 años con quemaduras del 40 % de la superficie corporal total. Es adicta a drogas y alcohol. Un hermano de ella se había suicidado tiempo antes en la cárcel. Otro, según relata la madre, tuvo problemas en el barrio por vender drogas. Según los registros “los chicos piensan que su madre consiguió un trabajo y ella los está ayudando”.

Un olvido que no es dicho o situaciones de vida difíciles pueden hacer que sea necesario seguir hablando de lo que pasó.

Si tomamos el caso que al momento del alta hospitalaria puede considerarse sustentado, a diferencia de los otros 14, posiblemente se creen falsas expectativas si se lo quisiera generalizar o normatizar como caso en que la situación traumática fue elaborada. Fue una paciente que comienza preguntándose “porque tuvo que ocurrirle” y habla de culpa y temor. En entrevistas posteriores habla del miedo a los accidentes, de las marcas que le dejó este en las piernas, de la prevención de accidentes. No había motivos, según los registros, para sugerirle que continuara atendiéndose en el área de psicología, y ella decía que “los psicólogos no tienen trabajo y no ganan plata”.

Conclusión

En relación a los objetivos planteados sobre el análisis de los focos discursivos en cuanto a las urgencias y al trauma, la primer y segunda tabla nos llevaron a dejar 8 de los 15 casos, ya que las problemáticas relacionadas de distintas formas al cuerpo eran más llamativas que la elaboración de la situación vivida que había llevado al paciente a la internación. En los otros 7 consideramos que había cierta elaboración.

En cuanto a la persistencia de los referentes en esos 7 casos se puede pensar que la hay, en cierta medida, pero esto no necesariamente hace un límite a la posibilidad o necesidad de seguir elaborando un episodio.

Esto no excluye que en los otros casos haya cierta elaboración, sino que, según la forma de conteo que hicimos en la muestra utilizada encontramos estos resultados.

En cuanto al planteo de si el paciente construye o no el acontecimiento que lo genera –como paciente en esas circunstancias- entendemos que algo hace de un caso una excepción, quizás también por el análisis realizado y la muestra tomada.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, Elvira N. De; STEFANO, Mariana di; PEREIRA, Cecilia (2010) Materiales clínicos y supervisión: escritos del campo psicoanalítico. Artículo publicado en Parodi, Giovanni (dir.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Planeta.

COMPANY COMPANY, Concepción: Historical Morphosyntax and Gramaticalización. En prensa, *Handbook of Hispanic Linguistics*, I. Hualde, A. Olarrea, E. Rourke (eds.), London-New York: Blackwell.

——— Reanálisis múltiple, gramaticalización e incertidumbre categorial en la formación de los adverbios en *-mente* del español. En prensa, *Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, E. Montero Cartelle (ed.), Madrid: Arco Libros.

MARTÍNEZ, Angelita (2004) Estrategias discursivas como parámetros para el análisis lingüístico. En: E. Contini-Morava, R. S. Kirsner y B. Rodríguez-Bachiller, *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 361-380.

——— (2009) Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático. En: Narvaja de Arnoux, Elvira (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Bs. As., Santiago Arcos editor. 259-286.

Organización Mundial de la Salud (1992) *CIE 10. DECIMA REVISIÓN DE LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LAS ENFERMEDADES. TRASTORNOS MENTALES Y DEL COMPORTAMIENTO. DESCRIPCIONES CLINICAS Y PAUTAS PARA EL DIAGNÓSTICO*, Madrid, MEDITOR

PICHOT, Pierre (coord.) (1995) *DSM-IV, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Edición electrónica, Barcelona, Masson. Realización de la versión electrónica Instituto Municipal de Investigación Médica Departamento de Informática Médica, Barcelona

REID, Wallis (2004) Monosemy, homonymy and polysemy, en E. Contini-Morava, R. S. Kirsner y B. Rodríguez-Bachiller, *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 93-129

[volver a índice](#)

ESCRITOS MÉDICOS Y FARMACÉUTICOS EN BUENOS AIRES, 1858-1871

Gabriel García

Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires

aristotelesforever@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo se comparan las dos primeras publicaciones científicas periódicas publicadas en el actual territorio argentino: la *Revista Farmacéutica* y la *Revista Médico Quirúrgica*, cuyos primeros números aparecieron en 1858 y 1864, respectivamente.

Se señalan las diferencias en la formación de su grupo editor y su vinculación con las corporaciones profesionales, la posición de las comunidades farmacéutica y médica frente a la escritura, los objetivos de la publicación y las dificultades para llevar adelante la empresa.

Nos vamos a referir a dos colecciones conservadas en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires cuya excepcional continuidad permite conocer aspectos fundamentales de la comunidad científica bonaerense del período.

La *Revista Farmacéutica*, primera revista periódica científica del actual territorio argentino, aparece el 1 de octubre de 1858. Se inicia como publicación trimestral, de 64 páginas, y se convierte en mensual a partir de 1864, con 24 páginas. Se publica con asombrosa puntualidad hasta 1908.

La *Revista Médico Quirúrgica*, cuyo primer número corresponde al 8 de abril de 1864, se publica desde su inicio con periodicidad quincenal, y consta -salvo algunas pocas excepciones- de 16 páginas. Deja de publicarse en 1888.

En nuestro caso, el límite de lecturas lo constituye el fin de la epidemia de 1871, más algunas notas al respecto que llegan hasta 1872.

Nuestro objetivo es descriptivo: señalar las diferencias en la formación de su grupo editor y su vinculación con las corporaciones profesionales, la posición de las

comunidades farmacéutica y médica frente a la escritura, los objetivos de la publicación y algunas dificultades para llevar adelante la empresa.

La Revista Farmacéutica

Edición, vinculación con la corporación profesional y objetivos

La *Revista Farmacéutica* surge, a partir de un acuerdo institucional, como órgano de la Asociación Farmacéutica Bonaerense. En su primer número, tras reseñar los propósitos básicos de la Asociación (consolidación, solidaridad y defensa profesional), señala:

“Es principalmente con el objeto de hacerse merecedora á ¹ tan importante resultado, que se ha propuesto fundar un periódico, para dilucidar las cuestiones científicas relativas á la farmacia en general, y á la nuestra en particular, y poner al alcance no solo de los socios, sí que tambien de los profesores de la campaña y de las provincias confederadas, los adelantos de la ciencia y los conocimientos modernos.” ²

Uno de sus miembros más eminentes señala la misma idea:

“... por último, llévase á cabo el proyecto de fundar un periódico de farmacia, que á no dudarlo será una poderosa palanca para levantar el espíritu de asociación y estrechar los vínculos de confraternidad y armonía entre los farmacéuticos del Estado de Buenos Aires: será un album ofrecido al arte y á la ciencia que profesamos, en el que coadyuvarémos aunadamente al mayor lustre de la profesión (...).” ³

Podemos advertir que el interés científico está en función de la defensa corporativa, y que la *Revista Farmacéutica* es un instrumento para los fines profesionales. Es decir: hay en primer lugar un claro propósito de consolidación profesional que enmarca toda la publicación. Hay también una intención explícita de actualización científica, pero puesta al servicio de la defensa profesional.

En enero de 1863 la Asociación Farmacéutica Bonaerense pasó a ser reconocida como Asociación Farmacéutica Nacional Argentina, por lo que reformuló su Reglamento. La publicación de la revista pasó a ser uno de los cuatro objetivos de la asociación, de modo que pasaba de ser reconocida como medio a ser asumida como un fin en sí mismo.

La existencia de esta publicación científica periódica, la primera y durante seis años única en territorio argentino, pionera en su especialidad en América del Sur, era

¹ En todos los casos de transcripción se sigue la grafía y redacción original, errores de tipografía, etc.

² “Introducción.” En: *RF*, Año 1 Tomo 1, 1er trimestre, octubre 1 de 1858, pág. 1. Todos los subrayados son nuestros.

³ “Memoria presentada por M. Puiggari sobre el tema ofrecido á concurso por la Junta Directiva de la Asociación Farmacéutica.” *RF*, Año 1 Tomo 1, 1er trimestre, octubre 1 de 1858, pág. 15.

asumida como una muestra efectiva de lo que la comunidad farmacéutica era capaz de hacer.

La centralidad de esta publicación para los farmacéuticos podemos verla en el modo en que se realiza su redacción. La asociación, mediante asambleas, decide su creación, se ocupa de recibir mensualmente las publicaciones extranjeras y la encarga inicialmente a una comisión de redacción de ocho miembros. El nuevo reglamento de 1863 prescribe con mucho mayor detalle lo relativo a la revista: se hace responsable a la Junta Directiva del cuidado de la publicación y se crean dos comisiones (con responsabilidades establecidas) cuyos miembros debía nombrar la junta directiva (la comisión revisora -compuesta por tres socios- y la comisión redactora -de cinco socios, con presidente y secretario-)⁴. A partir de 1864 cambia, según dijimos, su periodicidad de trimestral a mensual (y de 64 a 24 páginas).

La actitud farmacéutica frente a la escritura

La corporación farmacéutica señalaba su revista como un motivo de orgullo. En una nota dirigida al Presidente de la República la señala como uno de sus méritos:

“En la actualidad, la Asociación Farmacéutica, tiene más de seis años de existencia y cuenta con cerca de cien miembros, entre ellos varias notabilidades literarias, tanto nacionales como extranjeras; es la única de este ramo que existe en la América del Sud. Su periódico “La Revista Farmacéutica” difunde las

⁴ El nuevo Reglamento de la Sociedad Farmacéutica (1863) señala como atribuciones de la Junta Directiva (Art. 13):

“6°. Cuidar la regularidad en la publicación y repartición ⁴ del periódico de la Sociedad.

7°. Nombrar una comisión revisadora de los artículos ó escritos que deban ser publicados en el periódico, y que versen sobre interés profesional.

8°. Designar las personas que deban componer la comisión redactora del periódico indicado.”

Más adelante, el Reglamento nos muestra hasta qué punto están previstas la constitución y responsabilidades de las dos comisiones (redactora y revisadora).

(Art) “47. La comisión revisadora de que se habla en el artículo 13, inciso 7°, se compondrá de tres socios, quienes deberán enterarse de los escritos sobre interés profesional que tengan que publicarse en el periódico, cuidando que no encierren alusión alguna ofensiva á personas ó corporaciones, pudiendo en caso de duda someter el asunto al juicio de la Junta Directiva, como aquellas cuestiones que crean no ser ventiladas de un modo conveniente ú oportuno.

48. La comisión redactora de que se habla en el artículo 13, base 9°, se compondrá de cinco miembros, de los cuales elejirán en su seno un Presidente y un Secretario.

Las atribuciones del presidente, son:

1° Repartir entre los vocales las materias que deban ser extractadas ó traducidas de los periódicos extranjeros.

2° Reunir y elejir las materias que deban ser publicadas.

3° Devolver á sus autores aquellas que versando sobre cuestiones científicas haya considerado la comisión de mérito insuficiente, ó inadecuadas al objeto del periódico.

4° Cuidar que cada número de este, salga lo mas correcto posible.

5° Formar parte de la comisión revisadora á cuya decision para eximirse de la responsabilidad podrá someter los escritos comprendidos en la base 3°.

Las atribuciones del Secretario son:

1° Redactar todos los documentos que deban emanar de la comisión redactora del periódico.

2° Poner en limpio los escritos que para ser mandados á la imprenta le señale el Presidente.

3° Avisar cuando este se lo indique á los demás miembros de la comisión para las reuniones que deban tener.”

“Reglamento de la Sociedad de Farmácia Nacional Argentina”. En: *RF*, Año 5, Tomo III, 3° trimestre, 1° de abril de 1863, pp. 135 a 144.

luces en las Provincias del Interior y pone a su alcance los descubrimientos de la ciencia y el progreso de los conocimientos modernos.”⁵

Debemos destacar que muchos de los más eminentes farmacéuticos que forman parte de la Asociación envían sus notas a la revista, que son firmadas, y estos escritos son altamente valorados. Al mismo tiempo, pese a las muchas responsabilidades que asumen, nunca se da el nombre de los integrantes de las comisiones redactora y revisadora, lo que muestra a nuestro entender el alto grado de compromiso con este emprendimiento colectivo que es la *Revista Farmacéutica*.

Como síntoma de que las cosas marchaban bien y la revista ya había alcanzado cierto prestigio, se menciona el robo que hicieron en Europa de un artículo original de Parodi, científico corresponsal en el Paraguay, de quien se dice lo siguiente:

“A él le cabe el honor de ser uno de los principales sostenedores de la reputación de nuestro periódico, pues sus artículos han sido leídos y traducidos con mucho interés y puedo añadir, según noticias que tenemos, aun robados, es decir, que una persona los ha publicado en Europa y les ha puesto su firma, como si fuesen de él mismo.”⁶

Señalar este robo era, para aquella comunidad científica, no sólo motivo de indignación sino, al mismo tiempo, muestra de la calidad de sus artículos. El mismo Parodi, en uno de sus artículos, introduce una nota al pie en que detalla el asunto.

Otro aspecto que merece ser destacado es la vinculación institucional por escrito con las autoridades gubernamentales (solicitud, contestación, informe, etc.). Para el envío de un escrito a las autoridades se moviliza todo el cuerpo farmacéutico: debaten el tema en Asamblea, crean una comisión redactora y, en una nueva reunión, revisan el contenido de esa nota cuyo envío requiere de la conformidad de los socios en esta nueva instancia asamblearia; de todo lo actuado se informa en la *Revista Farmacéutica*. De este modo, los farmacéuticos muestran la importancia que otorgan a este aspecto de la vida institucional.

La Revista Médico Quirúrgica

Edición, vinculación con la corporación profesional y objetivos

La *Revista Médico Quirúrgica* surge mediante una iniciativa individual, producto del entusiasmo juvenil de los recién recibidos Ángel Gallardo y Pedro Mallo, que llevaban adelante el proceso de selección y redacción. No expresa decisión alguna de la

⁵ *RF*, Año 5, Tomo III, 3° trimestre, 1° de abril de 1863, pp. 132 y 133.

⁶ “Nuestra Revista”. En: *RF*, Año 5, Tomo III, 1° trimestre, 1° de julio de 1862, pp. 1 y 2.

corporación médica. Los redactores poseen una conexión estrecha con la Asociación Médica Bonaerense, formada en su mayoría por médicos jóvenes, y de sus reuniones toman la información para publicar quincenalmente el estado sanitario de la población. Gallardo era además Secretario de la otra corporación médica existente, la Sociedad Médico-Práctica.

¿Cuál era el propósito de la *Revista Médico Quirúrgica*? En tanto la *Revista Farmacéutica* señala abierta y reiteradamente que su propósito era fomentar la asociación “con objeto de promover intereses profesionales y particulares”, los redactores de esta nueva publicación médica remiten a principios mucho más amplios e imprecisos: mostrar el progreso de la ciencia, alcanzar la civilización que otros pueblos encabezan. Hay referencias a la profesión, pero quedan subsumidas bajo la invocación a la ciencia. El contraste en este punto con la publicación farmacéutica es notable. La revista se inicia con estos dos primeros párrafos:

“Llevados de un sentimiento de amor á la ciencia y al progreso, hemos acometido la árdua y difícil empresa de publicar un periódico de Medicina y Cirugía.

Falta, en medio de la ilustración que sobre nuestra Patria se difunde, una publicación médica que revele al mundo y á nuestros conciudadanos que la medicina, entre nosotros progresa á la par de las demas ciencias y artes.”

Es sintomática la elección de *revelar* (se *revela* lo que está oculto: la ilustración médica argentina). También el orden de revelación: primero al mundo y luego a los propios conciudadanos (esto invierte la metáfora de la iluminación, ya que la luz alumbra mejor lo más cercano).

“Hoy, en que *dos asociaciones médicas trabajan en bien de la humanidad y del país* y en que nuestra escuela anhela elevarse á un puesto digno, *debe haber una voz, un eco* que transmita sus esfuerzos y revele sus necesidades imperiosas.”⁷

Frente a este cúmulo de altos ideales, la concreción del primer número produce un efecto de contraste. Su contenido nos permite inferir que está dirigido a los alumnos de Medicina de la Facultad que, en total, son 22. Señala que no han empezado las clases, que siguen los exámenes de grado y de reválida, que habrá una materia sin alumnos, que se reincorpora un titular y que el reemplazante fue muy bueno, etc. Veamos una noticia: comenta que dos alumnos de 5° año rindieron las pruebas para ser nombrados como practicantes... y que los otros tres desistieron (esto es: los alumnos de 5° año son cinco). Así y todo, llegando al extremo de la minucia, hace una apreciación sobre

⁷ “Nuestros propósitos”. *RMQ*, Año I, N° 1, abril 8 de 1864, pp. 1 y 2.

el estilo de los dos escritos presentados y leídos, y lanza una advertencia a los tres que prefirieron no concurrir:

“Sentimos tambien que los otros jóvenes del curso de quinto año (...) se hallan mostrado remisos al concurso.

(...) esos jóvenes deben convencerse de que tanto el Presidente, como la Facultad toda, no procuran, ni tienen en vista con las resoluciones, que ellos pueden calificar de exigencias, sino su mayor adelanto en la árdua carrera á que se han dedicado. Nadie nos pide consejos, pero ellos nos permitirán que se los demos, y son que, lejos de dar oídos á sugerencias revoltosas contra sus maestros, no deben hacer sino respetarles y agradecerles las tareas que voluntariamente se imponen a favor de ellos.”⁸

La revelación de esta revuelta en ciernes de los tres alumnos que no rindieron examen es casi una búsqueda en la intimidad del pensamiento; apenas un condimento a tan poca cosa descrita.

Veamos otra nota que muestra el diseño de lectores que hacen los redactores:

“Acompañamos á los graduados en su justo pesar por la abolicion de la investidura Doctoral por medio del antiguo y nunca bien ponderado bonete. El que nos sirvió en nuestro gran día, y que ha sido el compañero de otros seis graduandos, preparábase para una nueva campaña, cuando la resolucion de la Facultad le obliga á cerrar su foja de servicios.”⁹

Esta impronta inicial va cediendo ante las notas de interés médico general que van a ser lo predominante de aquí en más. Pero hay otro motivo que restringe el público: es escrita por dos médicos muy jóvenes, recién recibidos, y los profesores no los leen. Eso es lo que mueve a este patético llamado a cuatro meses de existencia, firmado por “La Redacción”:

“A los periódicos políticos

Les pedimos reproduzcan nuestro artículo sobre el ‘Fondo médico’, para que así llegue á conocimiento de los profesores, que no son suscriptores á nuestro periódico.”¹⁰

La actitud médica frente a la escritura

Al declararse la guerra contra el Paraguay, los dos fundadores de la *Revista Médico Quirúrgica* marchan a la campaña con el ejército y dejan la redacción, que es asumida

⁸ “Revista de la quincena”. En: *RMQ*, Año I, N° 1, abril 8 de 1864, pág. 4

⁹ “Variedades y hechos diversos”. En: *RMQ*, Año I, N° 1, abril 8 de 1864, pág. 16.

¹⁰ *RMQ*, Año I, N° 8, Julio 23 de 1864, pág. 136.

por la Asociación Médica Bonaerense. A partir de ese momento pasa a subtitularse “*Publicación quincenal de la Asociación Médica Bonaerense*”.¹¹

Desde entonces, la redacción será encargada a principios de año a un médico distinto cada mes (a cargo de dos números quincenales). Los nombres de esos doce médicos solían repetirse. Hubo problemas para cumplir con lo encomendado y varias veces cambiaron el mes entre redactores o renunciaron al encargo. La reaparición sistemática y a tiempo pasó a depender de la voluntad inquebrantable del imprentero y tipógrafo Emilio Pablo Coni, que muchas veces asumió la redacción de la revista. Conocemos esto por algunas notas de Eduardo Wilde:

“La redaccion mensual, raquítica y mezquina da los frutos que todos debiéramos esperar. Con muy raras excepciones el periódico ha sido redactado por el Sr. Coni, edictor é impresor de él. El ‘Siglo Médico’ de Madrid, llena sus páginas desde que se hizo cargo de su redaccion la Asociacion Médica Bonaerense.

El Sr. Coni, tien [sic] un amor entrañable á su hijo, la Revista. La Asociacion le debe su reconocimiento y el Cuerpo Médico un millon de felicitaciones, por su cariño y desprendimiento en bien de los intereses científicos de nuestra profesion.”¹²

Wilde presenta un proyecto para que se pague por la redacción, pero es rechazado. Señala: “esta Revista quincenal, (...) como todos saben es redactada por una individualidad médica cada mes, ridícula y pequeña resolucion de nuestra Asociacion”¹³. Ante la elección de los médicos que debían redactar la revista durante el año, Wilde señala:

“Se ha elegido doce médicos en su mayor parte los mismos que el presente año han procurado algún descanso al señor Coni impresor y decano de los redactores de la Revista Médico Quirúrgica. (...) En el año entrante como en el presente se quedará pues con igual motivo íntegro el Siglo Médico¹⁴ que en algunos meses de los años anteriores nutria con su sola sustancia, y ella no es muy abundante, los órganos del órgano de la Asociación Médica Bonaerense.”¹⁵

No conforme con estas impactantes confesiones, el artículo continúa con algo más:

“El modo como se redacta la Revista es malísimo.

Un redactor que dura un mes no puede tomarse el mas mínimo interés por el periódico, ni puede adquirir el hábito de redactar que hace tanto en este género de trabajos.

¹¹ Ángel Gallardo ya no volverá a asumir la redacción: enfermo de tuberculosis, viaja a Europa en 1866 y muere el 18 de mayo de 1867.

¹² “Revista de la quincena.” *RMQ*, Año 8, Nº 7, 8 julio de 1871, pág. 98.

¹³ “Revista de la quincena.” *RMQ*, Año 8, Nº 7, 8 julio de 1871, pág. 99.

¹⁴ Revista española de la que se extraía gran cantidad de noticias para la *RMQ*.

¹⁵ *RMQ*, Año 8, Nº 17, diciembre 8 de 1871: “Revista de la quincena”. La redacción del mes corresponde al Dr. Wilde.

En la redacción de este periódico los redactores caen como llovidos y salen del paso como pueden.

Muchos de ellos son médicos ocupados á quienes no les es dado consagrar su tiempo á un trabajo que no dá glorias ni ganancia y que exige alguna contracción, cuando menos para que el periódico tenga el valor que hay derecho á exigir del único órgano del cuerpo médico argentino, en el que sobran las intelijeneias (sic) bien nutridas y brillantes.

La Revista Médica no responde á las necesidades del país, ni es digna de las aptitudes de los ilustres médicos que hay en la República.

(...) De ahí que la Revista sea redactada mal, con descuido, por salir del apuro y sin las pretensiones que con justicia debia tener si ella fuera lo que el cuerpo médico podia muy bien hacerla ser.”

El mismo Wilde, redactor de la nota que estamos citando, se hace parte de esta despreocupación por la suerte de la Revista y solicita que el turno se designe por orden alfabético, con la esperanza de que el tema fuese resuelto durante el año, antes de que le tocase a él que por su apellido debía ser el último.

La solución que finalmente propone es que aporten los médicos ricos y se pague la redacción; como esta propuesta no es aceptada, critica ácidamente al cuerpo médico:

“En otras partes del mundo una corporación ama y protege el periódico que se considera como órgano suyo –aquí todos nos complacemos en encontrar que la Revista Médica es insignificante, lo que es lo mismo que escupir al cielo para que nos caiga en la cara –pues si la Revista es mala ello depende de que nosotros no la hacemos mejor.

(...) Con semejantes dotes no hemos de hacer jamás patria científica.

No nos hagamos ilusiones.

Para que una asociación viva es necesario que tenga algun estímulo y el mejor de los estímulos es sin duda una publicacion en que se reflejen y discutan los trabajos propios y los ajenos.

De allí nace pues la obligacion en que se hallan todos los médicos de Buenos Aires de fomentar la Revista Médica y procurarle una redaccion responsable y rentada. –Què se quiere – vivimos en una época en que los trabajos sérios para ser buenos necesitan ser remunerados.

Si pues la Asociación médica ó el cuerpo médico de Buenos Aires, no puede sostener ó más bien dicho no quiere sostener un periódico científico bien redactado, no merece tenerlo y en tal caso, cansado ya de hacerse epigramas, debe borrar en la carátula de la Revista Médico Quirúrgica estas palabras: - ‘Órgano de la Asociación Médica Bonaerense’ pues á juzgar a la Asociación por

su órgano ó á este por aquella, diríase que en el mencionado órgano, las flautas y los manubrios se hallan descompuestos.”¹⁶

Otra dificultad constante de la *Revista Médico Quirúrgica* fue la ausencia de colaboraciones escritas, que se solicitan desde el primer número. Frente a un aporte bibliográfico, la redacción señala:

“El Dr. Quinche nos favorece otra vez con un interesante artículo bibliográfico. Está reconocido que es bastante difícil y penoso el escribir tales artículos (...).

Si muchos de nuestros cólegas imitaran el ejemplo (...), favoreciéndonos con sus trabajos, entonces podríamos ofrecer á nuestros lectores páginas del todo interesantes.”¹⁷

Los redactores mostraban cierta desazón frente a los pocos aportes recibidos, pero tendían a justificarlos y mantenían sus esperanzas sobre la base de algunos artículos prometidos.

“Uno de los principales objetos al fundar este periódico ha sido dar á conocer los trabajos y observaciones de nuestros prácticos, á quienes creíamos dispuestos á cooperar de este modo á la realización de nuestros propósitos; pero desgraciadamente son muy pocos los que hasta ahora nos han favorecido.

En parte les encontramos razon, los deberes de la clientela absorben el tiempo y fatigan las voluntades mejor dispuestas, (...) de modo que el práctico tiene que consagrar todo su tiempo á la clientela para poder sufragar sus gastos y asegurar su posición.

Apesar de esto tenemos la promesa de varios de nuestros distinguidos cólegas, que pronto nos enviarán observaciones propias para su publicación. –Que los demás imiten este ejemplo, aun haciendo un pequeño sacrificio, y entonces lograremos que esta Revista sea el verdadero órgano de la práctica médica en la República.”¹⁸

Para 1870, al entrar en su séptimo año, la *Revista Médico Quirúrgica* se inicia con unas reflexiones que muestran que su percepción del problema de la escritura continúa por los mismos carriles.

“(...) á pesar del buen deseo, le falta mucho á esta publicación para tener todo el valor que debía y que ha estado en la mente, tanto de los fundadores, como de los que les han sucedido.”¹⁹

¹⁶ “Revista de la quincena”. En: *RMQ*, Año 8, N° 17, diciembre 8 de 1871, pp. 265 y 266.

¹⁷ *RMQ*, Año I, Tomo 1, N° 8, julio 23 de 1864, pág. 118.

¹⁸ “Revista de la quincena”. En: *RMQ*, Año I, N° 10, agosto 23 de 1824, pág. 152.

¹⁹ “Revista de la quincena”. En: *RMQ*, Año 7, N° 1, abril 8 de 1870, pág. 1.

Se decidió ofrecer las páginas a los alumnos, para que enviaran artículos.
20

“A nuestro modo de ver es de una trascendental importancia la resolución tomada por la Asociación Médica-Bonaerense, pues vá á producir una revolución completa; y á la vuelta de pocos años, tendremos echados los cimientos de la literatura médico-bonaerense.

(...)

Pero esta resolución tiene otra faz que le hace aumentar su importancia. No son tan solo los alumnos de la escuela los que reciben un beneficio, sino también la Asociación indirectamente y la Revista de un modo muy directo; pues el contingente de observaciones clínica que nuestros futuros comprofesores pueden traer á las páginas de la Revista le darán a ésta un interés mucho mayor que el que hoy tiene, sirviendo verdaderamente al cuerpo médico del país y haciendo conocer en el exterior, á la medicina Bonaerense.”²¹

Tras este llamado, la revista recibe dos notas, que celebra largamente: “Este es un hecho elocuente. No dudamos que los Sres. Pirovano y Perez tendrán imitadores. Mientras tanto, reciban nuestros parabienes por haber sido los primeros que han respondido al llamado que se les hizo en nombre de la ciencia.”²²

Sin embargo, tras este momento de euforia vuelve a advertirse que el panorama no cambiará en lo fundamental. Para incentivar la escritura se decide, además, dar “uno o dos premios por año” a trabajos escritos. En ocasión de recibir este premio el Dr. Wilde (que, según vimos, es un informante de primer orden para comprender cuestiones internas) declara en 1871 su preocupación ante la gravedad de la falta de escritura:

“La Asociación Médica al abrir concursos, tiene por objeto estimular al trabajo á los jóvenes profesores, pero necesario es confesarlo, ni la Asociación ha puesto todo el empeño debido para producir ese estímulo, ni sus lijeros esfuerzos han encontrado hasta hoy eco entre nuestros indolentes comprofesores.

Tan cierto es esto, que si no nos equivocamos, este es el cuarto concurso abierto y solamente el único llevado á término.

Si se contara esto en alguna parte señores, el juicio que se haría con toda la lejitimidad posible sobre el cuerpo médico de Buenos Aires, no sería por cierto favorable.

Nuestros médicos ilustres son conocidos particularmente y por las personas que los tratan, pero ni una sola página sale de sus manos para mostrar á los estraños que hay en la República Argentina inteligencias tan poderosas como en cualquiera parte del mundo, y que nuestra ilustre Facultad derrama cada año

²⁰ “Las reuniones de la Asociación Médico-Bonaerense”. En: *RMQ*, Año 7, N° 13, octubre 8 de 1870, pág. 206.

²¹ “Otra resolución de la Asociación”. En: *RMQ*, Año 7, N° 13, octubre 8 de 1870, pág. 207.

²² “Dos observaciones clínicas”. En: *RMQ*, Año 7, N° 15, noviembre 8 de 1870, pág. 233.

sobre las poblaciones los mas apreciados frutos de saber, de inteligencia y de grandeza de alma.

Entre nosotros no nos juzgamos mal porque nos conocemos, pero los extranjeros que no nos conocen deben tener una pobre idea de nosotros.

Los médicos notables ya estan viejos y su vejez disculpa su indolencia. Otros se van ya envejeciendo y la política y los enfermos absorviéndoles todo su tiempo, los hace estériles para la gloria de la medicina en nuestra tierra.

Los jóvenes que recién salen no encuentran en sus compañeros que ya han vivido la vida del médico, mas que egoismo y reserva, y la reserva y egoismo les estan señalando el camino por donde han de ir, para hacer lo que todos hacen y vivir como todos viven.” ²³

Ni siquiera la gran epidemia de fiebre amarilla que asoló la ciudad de Buenos Aires durante 1871 llevó a los médicos a alterar, en lo esencial, su reticencia ante la escritura.

[volver a índice](#)

²³ “Discurso del Dr. Wilde”. En: *RMQ*, Año 7, N° 16, diciembre 23 de 1871, pág. 252.

LA LENGUA PARA USOS ESPECÍFICOS: EL CASO DEL ÁMBITO JURÍDICO ADMINISTRATIVO

Silvina Marsimian (coordinadora del proyecto)

marsimian@yahoo.com.ar

Paula Croci

pvcroci@yahoo.com

Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos

Alejandra Ubertalli

maubertalli@fibertel.com.ar

Universidad Católica Argentina

Resumen

Este trabajo es el resultado de la implementación de un taller de escritura profesional organizado por el Centro de Formación Judicial del Consejo de la Magistratura del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el fin de identificar y corregir las dificultades en la comprensión y redacción de los géneros producidos en ese espacio institucional (actas, autos, notificaciones, resoluciones, sentencias, amparos, etc.). Propuesto según la modalidad “no oficina”, el curso revisa las normas de uso interno que confrontan con la normativa oficial de la RAE y hacen de la variedad empleada una suerte de “nueva clase de lengua”. De las marcas de esta variedad resultan textos generalmente incomprensibles para los lectores ajenos al ámbito judicial administrativo (por caso, los implicados en las causas) y, muchas veces, de difícil interpretación para los propios empleados de las instituciones, que los producen y reproducen con un grado de automatismo irreflexivo. En acuerdo con el CFJ y atentas a que las diferencias lingüísticas deben ser relevadas y estudiadas desde una concepción de lengua dinámica a fin de generar herramientas capaces de reducir la distancia que media entre la producción y recepción de los mensajes, particularmente en la comunicación de la información presente en textos administrativos que afectan a la vida ciudadana, proponemos un material que reflexiona sobre dichas cristalizaciones y apunta a revertirlas.

En el marco de elaboración de políticas de capacitación, el Centro de Formación Judicial, órgano autárquico del Consejo de la Magistratura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, con autonomía académica e institucional y cuya finalidad es atender a la formación permanente de sus integrantes -desde jueces y meritorios hasta empleados administrativos-, no sólo ha tenido en cuenta los conocimientos clásicos del Derecho de fondo, Derecho Procesal y, eventualmente, Escritura, Argumentación y

Análisis Económico del Derecho, sino también otras áreas que apuntan a mejorar la calidad del servicio de la justicia, tales como medios alternativos de resolución de conflictos, gestión de los procedimientos judiciales y de atención al público, informática y nuevas tecnologías, ética y calidad de servicio, y la implementación de un Taller de Escritura profesional en distintos niveles. Este tiene como objetivos básicos, en primer lugar, la identificación y posibilidad de corrección de dificultades para la comprensión y redacción de los géneros producidos en ese espacio institucional (nos referimos a los distintos organismos que componen e integran el Poder Judicial de la CABA en relación con las áreas jurisdiccional o administrativa: Juzgados de 1º Instancia en lo Contencioso, Administrativo y Tributario, Juzgados Contravencionales y de Faltas, de 1º Instancia en lo Penal, Asesorías Tutelares, Fiscalías, Defensorías, Cámaras de Apelaciones, Vocalías, Comisiones, Direcciones, etc.; y respecto de los géneros, a los llamados actos, autos, notificaciones, resoluciones, sentencias, fallos, oficios, pedidos de informes, exhortos judiciales, alegatos, demandas de amparos, confección de minutas al Registro de la Propiedad Inmueble para inscribir medidas cautelares, descargos de peritos judiciales, etc.) y, como objetivo a largo plazo, el desarrollo y perfeccionamiento de la función judicial y administrativa exteriorizados en las competencias adquiridas para la comunicación escrita.

Desde 2005 hasta la fecha, se pone en práctica un Taller de escritura según la modalidad “en oficina”, con un máximo de 10 integrantes en 10 clases de una hora reloj cada una, con un programa conformado por los siguientes temas:

1. Géneros discursivos.
2. Tipos textuales: narración, exposición y argumentación en los textos del ámbito administrativo- jurídico. Cohesión y coherencia textual.
3. Variedades lingüísticas. Sociolecto. Registros.
4. Lenguaje neutro y subjetivo. Adecuación léxica. Tecnicismos. Latinismos.
5. Polifonía. Uso de citas textuales.
6. Puntuación: uso del punto, la coma, el punto y coma, las comillas, los paréntesis. Uso de mayúsculas y abreviaturas.
7. Sintaxis: subordinadas adjetivas; subordinadas causales, consecutivas, concesivas, condicionales. Uso del gerundio. Uso de pronombres. Uso de preposiciones.
8. La correlación verbal.

El punteo de tales cuestiones fue elaborado partiendo de la lectura de Manuales de Estilo, como el que presenta la Procuración del Tesoro, que significan el esfuerzo por disciplinar la escritura que históricamente presenta problemas a resolver. Reza el Manual:

1. Los textos administrativo-jurídicos deben ser claros para facilitar la tarea de los funcionarios a los que se encuentran destinados y para asegurar la efectiva publicidad de la actividad administrativa.
2. Deben ser concisos y no más extensos que lo necesario; buscar una proporción entre la cantidad de palabras y de ideas que deseen comunicarse. Los párrafos deben ser breves y estar atentos al buen uso de la puntuación.
3. Las líneas argumentales del texto deben expresarse de manera progresiva y coherente. Pueden intercalarse aclaraciones pero sin abusar de ellas. Los párrafos deben conectarse entre sí adecuadamente.
4. Debe conseguirse precisión y evitar la ambigüedad. Deben utilizarse términos apropiados y no los que tengan sentido figurado para contribuir eficazmente a la claridad expositiva.
5. El discurso debe ser objetivo; es decir, deben evitarse la ironía, la emotividad, el reproche, y todo tipo de discriminación.
6. Los textos deben tener la solemnidad propia del lenguaje jurídico, pero sin excesos que afecten la claridad y sencillez; deben limitarse las demostraciones innecesarias de erudición, los excesivos desarrollos teóricos y las citas prescindibles.
7. Los textos deben escribirse, en lo posible, en un lenguaje corriente desde el punto de vista léxico como sintáctico y la terminología técnica solo debe aparecer cuando lo exija la precisión, etc.

Por otra parte, sirvió de referencia para la constitución del programa de contenidos la lectura crítica de textos producidos en las oficinas a las que asistimos que, en términos generales, permiten observar idénticos problemas relacionados con la existencia de normas de uso interno que confrontan con la normativa oficial de la RAE y con los especificados en el citado Manual de Estilo y hacen de la variedad empleada en el área administrativa- jurídica una suerte de “nueva clase de lengua”, constituida por recursos específicos.

Para una descripción del género, señalamos que, en primer lugar, el sujeto de la enunciación es el juez, el representante y el portavoz de una instancia ideológica – institucional. Desde su posición, está determinado lo que puede y debe decirse. Por lo tanto, las unidades pertinentes que se trata de delimitar no corresponden a los índices de un sujeto individual, sino que son marcas de su condición de juez y a la vez especificadores de la formación discursiva pertinente. El juez habla en nombre de la ley, a la que cita permanentemente como fuente de autoridad; por otro lado, a través

de su discurso muestra capacidad de interpretarla y de juzgar en consecuencia. A tal enunciador corresponde un *ethos*, el judicial, caracterizado por la elocuencia alrededor del saber constituido; por la capacidad para la reflexión que tiene en la medida de que integra la palabra de otro en su texto fuertemente citante y discute con ella haciéndole algunas concesiones; por la posesión de un tono que da autoridad a lo que se dice para que se manifieste su competencia y se justifique ante los destinatarios de sus decisiones y los colegas y subordinados que lo observan. Esa competencia discursiva, académica y laboral se materializa, además, en el uso de tecnicismos, de estrategias retóricas con finalidad informativa-performativa, de períodos oracionales de largo aliento. que tienden a demostrar su dominio de la lengua y de los casos y concretan un poder que, a través de la lengua, se transfiere a las circunstancias administrativas que controla. Por otra parte, la abundancia de latinismos autentifica el discurso citante al conferirle el sello fundador y manifestar su pertenencia a una comunidad discursiva.

En su discurso, la figura del enunciatario inmediato no es, como puede suponerse, el afectado en las causas, sino que el texto se destina a otro profesional del derecho o del área jurídico- administrativa con competencia para la decodificación del contenido y que actúa como representante de la parte actuante, el litigante, el demandante, etc. Es por esto que no se pretende que se utilice una lengua estándar, sino una específica del área de la praxis. Se debe señalar, además, que el enunciatario se ubica en una posición “subordinada” respecto del texto preceptivo o informativo, que se le impone. Incluso en algunos textos en que es el ciudadano quien elabora una instancia o recurso para dirigirse a la Administración de la justicia, su posición es de inferioridad, a pesar de ser el enunciador. Esto se pone de manifiesto en tanto debe hablar de sí mismo en tercera persona –asumir que “no es nadie, al menos nadie conocido”- debido a su condición de subordinado a la Ley.

Por su parte, también la intención del emisor difiere de la que aparece en otros discursos argumentativos, como el político o el publicitario, ya que no se trata de convencer o persuadir, sino que el texto jurídico-administrativo tiene una finalidad primordialmente práctica: informar, ordenar, disuadir, solicitar o reclamar, según sea el emisor el representante de la justicia o el ciudadano.

Se puede definir el lenguaje jurídico como la lengua usada por los órganos de la Administración de Justicia cuando estos actúan en relación con la comunidad o con las personas físicas y jurídicas. En otras palabras, el lenguaje jurídico es una clase particular y específica de lenguaje administrativo. El texto jurídico-administrativo se singulariza por el empleo de estructuras rígidas, derivadas de esquemas invariables, preestablecidos para cada modalidad (contrato, instancia, sentencia, etc.), combinadas por un léxico lleno

de tecnicismos y regulado mediante fórmulas y frases hechas, por lo general, ajenas a la lengua estándar. Moviliza ciertas preposiciones (“visto y considerando que”, “en virtud de”), locuciones verbales (“llevar el conocimiento de”, “dejar sin efecto”), ciertas construcciones (“A todo evento y de conformidad con lo expuesto”), etc., que permiten identificarlo claramente.

Respecto de los procedimientos gramaticales y léxicos se observa el predominio de construcciones nominales, abundante uso de sustantivos y adjetivos en comparación con el número de verbos; además del desplazamiento de las construcciones verbales, por acción de las construcciones nominales (por ejemplo, en lugar de usarse *al tramitar este juicio se usa en la tramitación de este juicio*). También es frecuente el empleo de perífrasis con un verbo vacío o privado de significado más un sustantivo que contiene mayor carga semántica (por ejemplo, en lugar de *reclamar se usa presentar reclamación*). De esta manera, la exposición se vuelve sumamente abstracta, intemporal, lenta y, a veces, hasta cae en la cacofonía (por ejemplo, *es por lo que procede la desestimación de la pretensión de clasificación profesional*).

En muchos casos, el escrito se torna despersonalizado y elusivo, porque con la desaparición de los pronombres y terminaciones verbales se borran los actores que acompañan las acciones. La despersonalización también se alcanza mediante la sobreabundancia de formas no personales del verbo: infinitivos, participios presentes (como *el demandante, las partes intervinientes*) y pasados, con frecuencia en construcciones absolutas (como *transcurrido el plazo, instruido el expediente*) y, especialmente, gerundios (*resultando que, siendo trasladado, habiendo sido oído el testimonio*), la mayoría de ellos usados de forma incorrecta, como los que desempeñan función adjetiva especificativa, los que expresan posterioridad o se usan para definir leyes o decretos (por ejemplo, *un bolso conteniendo droga, circulaba en forma completamente normal por la vía pública, siendo detenido por personal policial, la ley regulando las tarifas*). Estas formas no personales ni temporales no solo aportan un tono arcaizante al texto, sino que ordenan la secuencia lógica de los hechos y de la argumentación sin que sea visible quién provoca los acontecimientos ni el momento en que suceden, por lo que el resultado final es la imprecisión y la ambigüedad.

Desaparecido casi de la lengua estándar, el futuro del subjuntivo se conserva en el ámbito del discurso jurídico-administrativo, por la necesidad de precisar matices en la redacción de las leyes, aunque esto le dé a los escritos un tono arcaico y cristalizado, por el uso de frases hechas como el caso de *si procediere; si hubiere lugar; cuando estimare oportuno*. Además de esta forma del futuro, se emplean en los textos jurídicos-administrativos muchos otros verbos en subjuntivo, como resultado de la frase larga y

compuesta por subordinadas, en parte, imprescindible para expresar con precisión todas las posibilidades y excepciones de los casos tratados. Por otro lado, el carácter preceptivo-informativo de este tipo de textos se realiza con la presencia de verbos que manifiesten ruego, mandato, encargo, permiso oposición, prohibición, duda, obligación, que rigen modo subjuntivo (por caso, *precisar, disponer, convenir, ser necesario*). Es frecuente también el uso del modo imperativo (*notifíquese, véase, infórmese*), y del mandato en frases pasivas e impersonales en futuro de indicativo con matiz imperativo (*se hará saber*), además del uso de presentes puntuales del modo indicativo (*se dicta, no ha lugar, certifico, dispongo, procede*), a fin de afirmar la certeza en el cumplimiento de lo dispuesto.

El abuso de las cláusulas subordinadas, los incisos y los párrafos extensos, lleva a que se pierda fácilmente el hilo de la argumentación y que se tienda a la construcción de las frases inconclusas, anacolutos, o al mal uso de los pronombres relativos, especialmente la sustitución del relativo *cuyo* por el relativo *que* y el posesivo *su*, conocido como *quesuismo*; y la redundancia por reemplazo del pronombre demostrativo o posesivo por la formas *el mismo, la misma* (por ejemplo, *Una vez leída la escritura, se procedió a la firma de la misma*). Se suma a esto un esmerado uso del hipérbaton que no siempre tiene como finalidad otorgar mayor énfasis al segmento que se coloca en posición inicial, sino el regodeo de elocuencia y de retórica envolvente que aumenta la opacidad del discurso.

El lenguaje jurídico-administrativo se caracteriza porque, a diferencia de la lengua estándar, es excesivo en el empleo de construcciones pasivas, tanto perifrásticas como reflejas, a veces incluso con un orden sintáctico extraño, arcaizante y hasta incomprensible: *la demanda suscrita fue enviada a este Juzgado y admitida que fue a trámite; transcurrido que sea el plazo*. En general, este abuso se justifica en la supuesta necesidad de impersonalizar los escritos judiciales, ya que la pasiva oculta el agente de la acción. No obstante, se advierte que las pasivas con *se* se diferencian de las usadas en la lengua no judicial porque aparecen con el agente expreso en una construcción preposicional encabezada por *de* y *por*, una forma incorrecta en la lengua estándar (por ejemplo, *por el defensor se interpuso amparo*). La aparición del agente explícito responde, según Ricós, a que es un presupuesto de los textos del ámbito jurídico, brindar información exhaustiva con el fin de eliminar las ambigüedades cuando se intenta centrar la situación comunicativa en el objeto del mandato y en la acción. Por otra parte, las construcciones pasivas entonces con verbo conjugado (“fue reembolsado”; “está extinguida”; “queda estipulado”; “es entregado”) o no conjugado (“citados”, “concedido”, “representada”), o impersonales (“queda claramente estipulado”) otorgan un valor

modalizador: el OD en posición inicial y consecuentemente convertido en tema hace desaparecer al agente porque es perfectamente conocido o desconocido o no se lo quiere mencionar; pero fundamentalmente orienta el discurso hacia el proceso, más que hacia el actor. Otro rasgo es el uso del *se* impersonal con el propósito de despersonalizar el texto en tanto el sujeto que legisla, juzga, ordena, certifica, informa o condena, se distancia o se encuadra detrás de la ley, encarnación de la objetividad de la justicia.

El tipo de texto (informativo-performativo) abusa también de las construcciones perifrásticas, en el afán de alcanzar un carácter enfático al contenido (por ejemplo, *condeno y debo condenar, se tienen por reproducidas, se hará saber, habrá de ser solicitado, se deberá participar*); lo que genera un estilo artificioso, hoy combatido no solo por antieconómico, sino también porque confunde al lector con excesivas presiones y detalles.

Respecto del léxico se debe señalar que el discurso jurídico-administrativo es sumamente estable, a diferencia de lo que ocurre con otros lenguajes, como el político o el científico, que inventan vocablos nuevos para designar lo que consideran realidades inéditas. El lenguaje jurídico es ritual, culto, conservador, con escasas variaciones a pesar de que los destinatarios de los textos han modernizando su lenguaje con el tiempo. Debido a la importancia que tiene la tradición en el ámbito de la justicia este tipo de discurso se singulariza por el repertorio de arcaísmos que mantiene en vigencia, tales como *proveído, otrosí, debitorio, pedimento, abundamiento, pupilo, viandante, enrostrada; apercibimiento*, muchos de estos se vuelven tecnicismos como el caso de *fehaciente, diligencia, elevar un escrito, librar un certificado, a mérito de la copia*. Ciertos tecnicismos son los mismos vocablos pero con un significado diferente de la lengua estándar como es el caso los adjetivos *justo, correcto, preceptivo*, que en los textos jurídico-administrativos no son valorativos ni tienen el mismo régimen gramatical (por ejemplo, los verbos *enterar* y *significar*, que significan enterar e informar respectivamente y se construyen con un régimen agentivos.

Se usan en forma excesiva los adverbios terminados en *-mente*, ya que en este tipo de discurso las palabras extensas aparentan tener más énfasis; por ejemplo, en el caso inadecuado de *válidamente, consecuentemente, preferencialmente*; del mismo modo que el uso de sustantivos terminados en “-ad”, como *intencionalidad, habitabilidad, obligatoriedad, siniestridad*, terminados en “-al”, como *procesal, procedimental, habitacional*; o terminados en “-ario”, como *arrendatario, peticionario, disciplinario*, cuyo efecto inmediato es una prosa lenta y cacofónica, además de que subraya su condición burocrática.

Por su parte, por repetición de sentidos próximos en el uso de parejas o ternas de sustantivos, adjetivos y verbos que por aparentar exactitud de los conceptos expresados se vuelve redundante, por ejemplo, *serán nullos y no surtirán efectos; daños y perjuicios; riñas o pendencias; abogado o letrado; premios, recompensas, cargas y gravámenes.*

De las marcas de la variedad de lengua –la lengua específica del ámbito jurídico-administrativo- apuntada, resultan textos producidos por los empleados en las oficinas, meros “notarios” que tienen restringida la expresión de fórmulas no fijadas previamente y hasta la posibilidad de proponer una nueva organización de los enunciados; y que además escriben en nombre del juez, quien finalmente firma el texto. Textos que no sólo presentan dificultades de comprensión para los lectores ajenos al ámbito, sino para los mismos empleados que los producen y reproducen con un grado de automatismo irreflexivo. En acuerdo con el Centro de Formación Judicial y atentas estas ponentes y talleristas a que las diferencias lingüísticas y discursivas deben ser relevadas y estudiadas desde una concepción de lengua dinámica, a fin de generar herramientas capaces de reducir la distancia que media entre la producción y recepción de mensajes, particularmente en la comunicación de la información presente en textos administrativos que afectan la vida ciudadana, proponemos una intervención didáctica que reflexiona sobre dichas cristalizaciones y equívocos –provenientes de las características de un género que tiende peligrosamente a devenir burocrático- y apunta a revertirlos a través de la tarea de difundir y posibilitar adquirir o –en el mejor de los casos- afianzar la normativa general de la lengua estándar y las estrategias para la construcción de textos expositivos y argumentativos, que favorezca la producción de un discurso pertinente.

Observamos que, si bien hay resistencia por parte de los profesionales participantes de los talleres a modificar un discurso que, en términos generales, es operativo en tanto lo que viene a resolver el texto administrativo jurídico se lleva a cabo la mayoría de las veces sin impedimentos, este taller de escritura que organizamos ha generado una reflexión acentuada sobre la lengua y discurso específicos, sobre los problemas vinculados con la gramática oracional y textual que les son propios, alrededor de las cuestiones de léxico, que facilita la tarea de revertir errores o de limitar la opacidad “provocada”, en pos de que se logre un mayor entendimiento comunicacional. En una segunda etapa, actualmente en proceso, estamos midiendo los logros alcanzados, mediante prácticas acotadas a corregir errores a partir del conocimiento y aplicación de las normas, y a la reescritura de párrafos en los que se presentan casos evidentes de ambigüedad.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, M (1995) *Tipos de escritos III. Epistolar, administrativo y jurídico*. Madrid: Arco/Libros.

DE MIGUEL, E (2000) "El texto Jurídico-administrativo: análisis de una orden ministerial", *Revista de Lengua y Literatura Españolas 2*, 2000, pp. 6-31, Madrid: Asociación de Profesores de Español "Francisco de Quevedo".

FILINICH, María Isabel (2008) *La enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1993) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.

KOVACCI, Ofelia (1992) *El comentario gramatical*. Madrid: Arco/Libros.

MAINGUENEAU, Dominique (2009) *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

——— (1980) *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.

MAINGUENEAU, D., CHARAUDEAU, P. (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

PROCURACIÓN DE LA NACIÓN (2006) *Manual de Estilo*. Buenos Aires. Segunda Edición revisada, actualizada y ampliada.

RICÓS VIDAL, A. (1998) "La pasiva con se agentiva en los textos jurídico-administrativos". *Heperia. Anuario de Filología Hispánica*, I. Madrid, pp. 125-141.

[volver a índice](#)

Oralidad y Escritura en los discursos religiosos
Coordinación: Diego Bentivegna

GÉNEROS DE PREDICACIÓN Y EFECTO DE CANON

Juan Eduardo Bonnin

CONICET – Universidad de Buenos Aires

juaneduardobonnin@yahoo.com.ar

Resumen

En esta ponencia presentamos algunos resultados parciales del estudio del proceso de génesis de escritura de los *Documentos finales de Medellín* (1968), integrándolos a otras investigaciones que hemos realizado sobre discursos político-religiosos en América Latina.

Nuestro propósito es articular evidencia de diferentes tipos de interacción *texto fuente/ texto meta* en diversos géneros de predicación cristiana alrededor del concepto de *efecto de canon*, comprendido como un procedimiento del segundo que reconfigura las lecturas posibles del primero, alterándolo incluso en su forma lingüístico-textual, en orden a incluirlo en una serie de textos canónicos. A partir de la descripción de este procedimiento, habitual en los discursos religiosos, podemos interpretar el funcionamiento contradictorio de los discursos fundadores de la autoridad religiosa, que habilitan lecturas y construyen tradiciones conflictivas, e incluso opuestas, desde el punto de vista interdiscursivo, pero legítimas y homogéneas desde del punto de vista del intradiscurso.

Introducción: predicación e intertextualidad

A pesar de que la intertextualidad es el fenómeno que define de manera más específica a los géneros de predicación, ha sido relativamente poco estudiada en el campo del análisis de discursos religiosos. Hasta donde conocemos, se encuentra en primer lugar el estudio de los procesos de reformulación interdiscursiva en el género homilético, en una serie de artículos de Arnoux (2004) y Arnoux y Blanco (2004); en segundo lugar, el análisis de tradiciones discursivas religiosas y político-religiosas realizado por Bonnin (2010 b) y Arnoux y Bonnin (en prensa).

En este sentido, el trabajo que presentamos busca profundizar en un aspecto de las relaciones intertextuales establecidas por los textos producidos en el ámbito religioso que se vincula específicamente con las *tradiciones discursivas*, comprendidas como una intertextualidad capaz de indexicalizar, mediante rasgos formales, una memoria de discursos anteriores, temas, locutores, posiciones y posicionamientos dentro –y fuera-

del campo interaccional. Estas regularidades textuales son trans-genéricas: permiten distinguir, por una parte, tradiciones diferentes dentro de un mismo género y, por la otra, una misma tradición constituida por géneros diferentes (cfr. Bonnin 2010 a y b). En particular, hemos observado el funcionamiento de tres componentes que dejan huellas en la superficie textual del funcionamiento de estas tradiciones: la *emergencia de preconstruídos* (bajo la forma de sintagmas cristalizados consagrados en discursos anteriores, rastreables lingüísticamente); la *creación de un linaje* histórico cuyo sentido se presenta como autoevidente (bajo la forma tradicional de una enumeración de nombres propios que, paratácticamente, colocan al locutor en una tradición); por último, lo que denominamos *canon* o, más precisamente, *efecto de canon*.

En efecto, el canon es el conjunto de discursos constituyentes (Maingueneau y Cossutta, 1996), es decir, los textos que, en tanto obras individuales, funcionan como garantes de la legitimidad de otros textos. Sin embargo, consideramos necesario tomar cierta distancia con respecto a este concepto, que se basa en la suposición de una invariante entre la “organización textual” y el “acto jurídico” que sanciona un texto como constituyente (Maingueneau 1999). En este sentido, Maingueneau llega a afirmar que existen discursos *auto-constituyentes*, es decir, que crean en su propia enunciación las condiciones de su propia validez. El análisis de tradiciones de largo plazo, como lo es el cristianismo en general y el catolicismo en particular, permite afirmar, por el contrario, que el efecto de constitución o *canonicidad* se produce *ex-post* y no es tanto una propiedad textual de la producción del discurso como un efecto retrospectivo producido por su recepción. En consecuencia, un mismo texto puede ser –y, de hecho, a menudo lo es– constituyente para tradiciones diferentes, incluso opuestas (cfr. Bonnin 2009). La idea de *efecto de canon*, en cambio, integra el texto en una serie construida por los propios actores y desde allí se interroga por los criterios de construcción de ese canon. Desde esta perspectiva, el texto canónico ya no es lo que interesa a la investigación sino las representaciones asociadas a ese texto y a otros, junto a los cuales se lo ubica.

Crítica genética, reformulación y efecto de canon: los *Documentos finales de Medellín* (1968)

Un aspecto interesante en el análisis de este tipo de fenómenos es su carácter procedimental, es decir –y esta puede ser una hipótesis provocativa, o no– su naturaleza *instrumental*, consciente, *optativo* –por oposición a aquellos mecanismos constitutivos, inconscientes, obligatorios. Este presupuesto es necesario porque da cuenta del conocimiento que los propios actores tienen acerca de su discurso; es decir,

de los criterios, de alguna manera objetivados, que rigen la producción –y la recepción/interpretación- discursiva en un campo o ámbito determinado. En otros términos, es un buen punto de entrada para el conocimiento que tienen los hablantes de las tradiciones y géneros en los que se insertan y su capacidad productora.¹

La prueba de su carácter construido, antes que constitutivo, se puede hallar en el análisis de las variaciones genéticas de los textos, las cuales permiten construir el paradigma de opciones disponibles –y efectivamente usadas, esto es lo más importante-, lo cual muestra el carácter –al menos íntimamente- optativo de las decisiones adoptadas. En este sentido, los materiales que emplearemos para ilustrar esta ponencia provienen de los borradores de los *Documentos Finales de Medellín* (DM, 1968), cuyo examen hemos comenzado hace poco tiempo, y de *Iglesia y comunidad nacional* (ICN, 1981), que analizamos largamente en nuestra tesis doctoral.

Huellas de la intertextualidad

Si ordenamos sucesivamente las diversas etapas redaccionales –o borradores- de un texto siguiendo su cronología de elaboración, desde las primeras notas hasta el texto “definitivo” o publicado, podemos observar un continuum textual interpretable como una progresiva “legibilización” del texto, en la cual el lector gana presencia hasta ser el único sujeto en/con el texto. Esto se observa desde la materialidad misma: desde las primeras notas manuscritas –a menudo indescifrables- hasta su pasaje en limpio para copistas o editores y finalmente los caracteres de imprenta que terminan de distanciar al autor de su texto y lo convierten en un anexo incluso innecesario para una operación hermenéutica que ahora se desarrollará sólo entre el texto y el lector. A partir de aquí, la propia opinión del autor sobre su obra no será más que un efecto de lectura entre otros; una vez enajenado el producto de su escritura, el autor es un lector más cuyo monopolio sobre el texto se convierte simplemente en un privilegio que puede llegar a perderse (recordemos los procesos a Flaubert o Wilde, en los cuales jurídicamente se les negó el derecho a fijar el sentido de sus obras aunque sufrieran las consecuencias materiales de ser sus autores empíricos –*productores*). Este fenómeno es igualmente observable en los discursos institucionales de mayor autoridad del catolicismo, dando lugar a que los mismos obispos firmantes de un mismo documento colectivo lo interpreten no solamente de manera diversa, sino también opuesta, dando lugar a conflictos entre sí por el monopolio de la interpretación

¹ Esta idea, obviamente dependiente de Garfinkel (1967) y el concepto de *reflexividad*, es una de las graves deficiencias que ha tenido la asunción (nominal) de la etnometodología por parte del ACD (véase, por ejemplo, Fairclough 1995). Formulado rápidamente: no se trata de reglas y normas generadas “estructuralmente” e internalizadas por los hablantes (*alla* Parsons –vgr. Foucault) sino de regularidades que emergen de las mismas interacciones socio-discursivas.

“verdadera” –puesto que tienen una legitimidad institucionalizada- de su propio documento (Bonnin 2009).

A partir de esta premisa, es posible leer las últimas etapas de escritura como una instancia de mayor exhibición del gesto de escritura; en relación a lo que nos ocupa, esto significa que es posible leer la inclusión tardía de referencias intertextuales como una forma de *mostrar* estas referencias y, a la inversa, la elisión de tales referencias – aunque no del resto del texto- indica una voluntad de *ocultarlas*. Hemos observado ambos casos en nuestras investigaciones en crítica genética.

A. Adiciones: referencias constitutivas y mostradas en la creación del canon

El análisis de borradores es siempre problemático en la medida en que es necesario, casi indefectiblemente, comenzar por codificar un sistema de escritura que es, por definición, idiosincrásico. Sin embargo, es habitual que los borradores sigan procedimientos regulares y altamente estandarizados.

En algunos casos, los borradores introducen referencias bibliográficas específicas para citas directas, con los procedimientos más típicos del discurso referido:

No podemos dejar de interpretar este gigantesco esfuerzo por una rápida transformación y desarrollo como un evidente signo del Espíritu que conduce la historia de los hombres y de los pueblos hacia su vocación. “En los designios de Dios cada hombre está llamado a desarrollarse porque su vida es una vocación” (PP.15). (Archivo DM, Introducción, B1 F5)

En otros casos, sin embargo, las referencias realizadas señalan difusamente una fuente autorizada, a veces de algún pasaje referido en discurso directo que, en consecuencia, se muestra como “de memoria” por parte del redactor:

Por lo cual nuestra Iglesia lejos de creerse enviada para condenar o detener este anhelo de transformación se siente urgida a “darse prisa” (PP.), a estar activamente presente, como lo estuvo en otras épocas, en la actual etapa de emancipación (Archivo DM, Introducción, B1 F5)

En este ejemplo, las siglas que indican la encíclica *Populorum Progressio* –que en esos mismos años de efervescencia política se convertía en el discurso fundante de numerosas experiencias insurreccionales, confesionales o no, en toda América Latina- señalan su presencia constitutiva en la producción del texto. El espacio reservado para la inclusión del párrafo del cual se extrae la cita directa, “darse prisa”, nos permite inferir una cita de memoria que se especificaría en la siguiente etapa redaccional (PP 29). Sin embargo, en el siguiente borrador, todo el pasaje es omitido.

Una tercera variación sobre el mismo tema es la que se observa al emplear una referencia indirecta que permite al locutor desplazar el sentido del texto fuente. Esto es lo que observamos en el siguiente fragmento:

No podemos en efecto, los cristianos, dejar de ver y presentir la presencia de Dios que quiere salvar al hombre entero, alma y cuerpo (GSp.). (Archivo DM, *Introducción*, B1 F5)

El texto referido, la Constitución Dogmática *Gaudium et Spes*, también del Concilio Vaticano II, dice

Es, por consiguiente, el hombre; pero el hombre todo entero, cuerpo y alma, corazón y conciencia, inteligencia y voluntad, quien será el objeto central de las explicaciones que van a seguir. (GS 3) (Archivo DM, *Introducción*, B1 F5)

De esta manera, lo que en el documento conciliar funcionaba como la descripción del tema del propio texto, en el borrador de los *Documentos de Medellín* aparece como la caracterización del paciente de la acción divina. Es interesante, al respecto, ver la forma que adquiere la lucha por el establecimiento del canon legítimo: en la siguiente redacción, y finalmente en el texto publicado, el pasaje se mantiene intacto, pero omitiendo la referencia bibliográfica. En otros términos: el contenido apareció como inobjetable, pero la discusión acerca del efecto de canon a construir se saldó en contra del redactor de la primera versión de la *Introducción*.

El cuarto caso de adición de referencias intertextuales es especialmente interesante porque, a diferencia de las omisiones observadas anteriormente, no aparecen en la primera redacción sino como agregados manuscritos, marginales pero, por sus resultados, evidentemente ineludibles. En este sentido, funcionan casi como referencias cosméticas, adiciones que no se introducen con *necesarias en la escritura* (el caso de las vistas anteriormente) sino como *necesarias para la lectura*, para la constitución de ese canon de textos legítimos entre los cuales busca introducirse el propio documento. A continuación introducimos algunos ejemplos:

nando su propia tarea evangelizadora. Pero la Iglesia "camina unida a la humanidad y se solidariza con su suerte en el seno de la historia" (OA.1). Por eso ella no concentra su reflexión sobre sí misma, considerándose aislada del real devenir de los acontecimientos, sino que también medita sobre el curso y el destino de los mismos pueblos <---- Cita JP II Disc Cuerpo dipl 12-1-81 (Cita 12 XIII, n4, pag 13 n5> (Archivo ICN, B1 A2 F1)

Al tomar conciencia del actual tiempo del hombre latinoamericano, toma ella conciencia de su <í misma y> propio tiempo, <x> que no ha de dejar pasar, sino que ha de redimir. <x y de ella <la Iglesia> misma (Cf. Ec. Suam)> (Archivo DM, *Introducción*, B1 F1)

El cambio encierra en si una promesa: por ello la Iglesia lo ve con optimismo. Pero <(cf. *Discurso Paulo VI en el 10º aniversario del CELAM?*)> consciente también, de que el proceso de cambio y con él el derrocamiento de pretendidos valores o el reordenamiento de los mismos acarrea la pérdida de antiguas posiciones, urge al desapego, y trae consigo la inseguridad, desea ella acercarse más al ideal evangélico de pobreza (Archivo DM, *Introducción*, B1 F5)

Es interesante notar, en estos ejemplos, el carácter constitutivo, en términos de conformación de un canon, que tiene este tipo de adiciones. En general, uno puede observar ciertos agregados que diríamos “de compromiso”, que son recientes y jerárquicos, mucho más atados, también, a las coyunturas, que nivelan o equiparan, en términos de legitimidad o autoridad, textos conciliares con discursos de ocasión de los papas (tal el caso en el primer ejemplo). También podemos interpretar estas adiciones desde el punto de vista de la construcción consensuada de dicho canon, su rol conversacional, directivo o consultivo, como es el caso del último pasaje citado, donde el signo de interrogación suspende la decisión y la delega en otro redactor, que finalmente la incorpora.

B. Omisión de referencias para ser ocultadas: la expurgación del canon

El procedimiento inverso es el de omisión de referencias intertextuales *constitutivas* en cuanto a la escritura, pero omitidas en relación a la lectura; es decir, excluidas del canon. Así, citando sólo dos ejemplos:

No bastará, por cierto, interpretar, lograr más clarividencia y hablar. Habrá que hacer. No ha dejado de ser esta la hora de la “palabra”, pero se ha tornado ya, con una urgencia dramática, la hora de la acción (Ver: Brando, D. Eugenio). ~~Habrá que inventar la acción que corresponde poner en este momento y, sobre todo, realizarla xxxxx.~~
(Archivo DM, *Introducción*, B1 F1)

Se trata de una intertextualidad constitutiva (en este caso, una referencia a los documentos preparatorios de la II CELAM) pero que ha de ser omitida en el texto final en orden a preservar la circulación de textos sólo provenientes del magisterio (algo así como una oclusión del espacio intertextual, permitiendo que sólo circulen los mismos textos autorizados).

~~Estas dimensiones de la cultura están íntimamente subordinadas a la sabiduría “por lo que el hombre asciende de lo visible a lo invisible” (GS. 15) y culminan en la contemplación de Dios, fin último del hombre y meta de la misma cultura. Esta ha de ser, en efecto, el camino que recorre el hombre peregrino en busca de la posesión de su último fin divino (M. Blondal).~~ (Archivo ICN, B2 A5 F3, R)

Aquí sucede algo semejante, con la cita del filósofo católico Maurice Blondel. La exclusión del canon de las fuentes intertextuales es particularmente interesante. No hay en la producción discursiva del episcopado argentino referencias textuales que no provengan de documentos eclesiásticos, los papas o la Biblia. De hecho, este repertorio autorreferencial se encuentra bastante extendido en este nivel discursivo aunque no es obligatorio. De hecho, una de las características sobresalientes –y llamativas- de la primera encíclica del actual papa, Benedicto XVI, fue la inclusión canónica de diversos “padres de la Iglesia” –es decir, de autoridades teológicas de los primeros siglos del cristianismo, como Sulpicio Severo, San Agustín o el Pseudo Dionisio Aeropagita)- e incluso de un autor contemporáneo, el historiador Joseph Bidez, cuya *L'Empereur Julien*, citada en su edición de 1960, testimonia el itinerario de lecturas y la formación del propio Joseph Ratzinger. Con su larga experiencia, canónica y académica, no es casual semejante ruptura estilístico-intertextual, sino que puede leerse incluso programáticamente el gesto de ampliar el canon legítimo del discurso católico.

C. La invención del texto fuente

Al igual que al examinar el caso anterior, se impone el análisis comparativo para ver las operaciones efectivamente realizadas, lo cual nos da una idea del paradigma de opciones realmente existentes para el sujeto hablante/ locutor. Por eso es tan importante la comparación de textos; es el control metodológico de lo que perfectamente pudo haber sido y no fue; y lo que nos permite hipotetizar los motivos que llevaron a adoptar una u otra variante.

El primer ejemplo es tomado de una homilía del cardenal de Buenos Aires, Jorge Bergoglio, sobre cuya riqueza llamó la atención tempranamente el trabajo de Arnoux y Blanco (2004):

Se produce lo inesperado; la piedra removida, el ángel que les dice: no teman, ha resucitado. El hecho se transforma en acontecimiento; un acontecimiento que les cambia el sentido de la vida. Nos cambia a todos el sentido de la historia. Vayan a Galilea y allí lo verán, les dice. Ellas regresan y en el camino encuentran a Jesús y Él también les da la misma consigna: no teman, avisen a mis hermanos que vayan a Galilea y ahí me verán.

Parece que todo ha cambiado de dirección. En vez de ir al sepulcro, han de volver sobre sus pasos, volver a la Galilea del primer encuentro con Jesús, la Galilea de la primera admiración, del estupor que les hizo exclamar: "hemos hallado al Mesías". (Homilía del cardenal Jorge Mario Bergoglio, arzobispo de Buenos Aires, en la Vigilia Pascual del 30 de marzo de 2002).

Ninguna de las citas que aparecen con las marcas del discurso directo (marcas enunciativas como la deixis, verbos de decir y signos gráficos como las comillas) pertenece a ninguna de las ediciones castellanas de la Biblia (al menos, a ninguna de las que pudimos consultar) en el correspondiente pasaje de Mateo 28, 1-10. De este modo, el texto meta opera hacia atrás, no simplemente interpretando en la reformulación o en la selección (procedimientos harto conocidos) sino incluso en el texto de la cita del texto fuente, el cual aparece, entonces, como efecto del texto meta (efecto de literalidad de la cita). Arnoux y Blanco (2004) señalan un ejemplo semejante, del mismo Bergoglio, en el que, al reformular la parábola de Zaqueo, utiliza el término “higuera”, ausente en las diversas ediciones consultadas, y que reemplaza ora al cultismo “sicomoro”, ora al genérico “árbol”, presente en las traducciones autorizadas de la Biblia.

D. El efecto de canon como conciliación

Por su carácter retrospectivo, y por fundarse en sí mismo, este procedimiento permite realizar asociaciones que serían impugnadas por otros actores. Tal es el caso que observamos en el discurso de asunción del ex-obispo Fernando Lugo, en particular al contrastar la versión escrita con la alocución oral. En su caso, el canon mencionado es el del Documento de Puebla y, de manera mitigada, la Teología de la Liberación (TL):

Al mismo tiempo, *al mismo tiempo* de optar por *el sacerdocio*, por el ejercicio pastoral opté preferentemente por aquellos que la historia ~~había~~ *ha* arrojado en los marginales escenarios de la exclusión y la miseria.

Cuando encontré las palabras *de muchos teólogos de América Latina*, de *Leonardo Boff* y de *Gutiérrez*, y *de tantos otros entre otros*, percibí claramente que era esa la Iglesia destinada a nutrir *de la* esperanza activa a seres *humanos* y hermanos ~~y humanos~~ sumidos en el discurso opresor de tantas dictaduras que marcaron la historia de nuestra Patria Americana (Discurso de asunción, 15/08/2008)

Aquí evoca uno de los sintagmas cristalizados, emblema de la Teología de la Liberación (TL), la “opción por los pobres”, reformulado como opción “por aquellos que la historia...”. Es significativa, sin embargo, la adición del adverbio “preferentemente”, realizada por los obispos reunidos en Puebla (1979) al slogan del liberacionismo y que, por tal motivo, fue impugnado por los teólogos de la primera generación de la TL. En efecto, la adición del adjetivo “preferencial” fue interpretada por los teólogos de la liberación como una impugnación del carácter radical y político de la “opción por los pobres”, que quedaría así limitada a ser una opción “meramente pastoral” entre otras.

La formulación completa, como aparece en el Documento de Puebla, es “Opción preferencial por los pobres y los jóvenes”. Para esta discusión, cfr. Tamayo Acosta (1989). Esta alusión –que luego será explícita: “Pensaba en aquellos rostros de Puebla del ’79”²- evidencia la tensión entre las redes y grupos particulares del catolicismo y la identidad institucional, que era constitutiva de su función episcopal anterior. De este modo, reconociendo y evocando explícitamente el documento de Puebla rinde tributo a la identidad institucional, al mismo tiempo que, nombrando a los teólogos Leonardo Boff y Gustavo Gutiérrez, se reconoce parte de uno de los grupos en conflicto dentro del catolicismo. Integra en una misma serie lo que otros actores perciben como irreconciliable.

² “Pensaba en aquellos rostros de puebla del ’79, que nos interpelan, rostros que nos desafían pero son nuestros rostros que claman visibilidad social, comprensión, y *claman una* mínima solidaridad.” (Discurso de asunción).

Bibliografía citada

ARNOUX, Elvira (2004) "La reformulación interdiscursiva en 'Análisis del discurso'", ponencia, en *Actas del V Congreso Nacional de investigaciones lingüísticas y filológicas*, Lima, 2 al 6 de agosto de 2004.

ARNOUX, Elvira y Juan Eduardo Bonnin (2010) "Entre la religión y la política: potencialidades y límites del discurso de Fernando Lugo", en Marc Zimmerman (Ed.) *Política latinoamericana: giros a la izquierda, giros a la derecha / giros culturales*, Houston, LACASA Books.

ARNOUX, Elvira y María Imelda Blanco (2004) "Polifonía institucional y eficacia persuasiva en los discursos oficiales de la Iglesia Católica frente a la crisis", en María Marta García Negroni y Elvira Beatriz Narvaja de Arnoux (eds.) *Homenaje a Oswald Ducrot*, Buenos Aires, EUDEBA.

BONNIN, Juan Eduardo (2009) "Religious and political discourse in Argentina: the case of 'reconciliation'", *Discourse and Society*, 20 (3), pp. 327-343.

——— (2010 a) "Los géneros discursivos en la estrategia del episcopado católico argentino. Aspectos políticos del discurso religioso entre el autoritarismo y la democracia (1965-1990)", *Revista signos*, 43 (72), pp. 9-30.

——— (2010 b) "Las tradiciones político-religiosas de Rafael Correa y Fernando Lugo: notas comparativas", ponencia, en *Actas del I Coloquio nacional de retórica "Retórica y política". I Jornadas latinoamericanas de investigación en estudios retóricos*, Buenos Aires, 17 al 19 de marzo 2010.

FAIRCLOUGH, Norman (1995) *Critical Discourse Analysis*, Londres, Longman.

GARFINKEL, Harold (1967) *Estudios en etnometodología*, trad. Hugo Antonio Pérez Hernáiz, Barcelona, Anthropos, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique (1999): "Analysing self constituting discourses", *Discourse and Society*, 1 (2), pp. 175-199.

MAINGUENEAU, Dominique y Frédéric COSSUTTA (1996) "L'analyse des discours constituants", *Langages*, 117: 112-125.

TAMAYO ACOSTA, Juan José (1989) *Para comprender la Teología de la Liberación*, Estella, Verbo Divino.

[volver a índice](#)

Políticas lingüísticas y legislación
Coordinación: Roberto Bein

PRESENTACIÓN DE LA MESA TEMÁTICA “POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y LEGISLACIÓN”

Roberto Bein

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

rbein@filo.uba.ar

Resumen

Con el fin de contribuir al conocimiento de uno de los factores que determinan la situación lingüística de un país –la política lingüística oficial– y considerando la legislación sobre lenguas el instrumento principal de esa política, en el proyecto UBACyT F-406 nos propusimos recopilar, clasificar y estudiar la legislación lingüística argentina, en la que incluimos toda normativa relativa directa o indirectamente a la promoción, la enseñanza, el corpus y las funciones de lenguas, así como a los derechos y deberes lingüísticos individuales y colectivos. Para ello actualizamos el Banco de Datos *Mercolingua*, que recogía la legislación vigente en 2006 e incorporamos parte de la legislación importante no vigente o no reglamentada. El análisis glotopolítico esa legislación nos ha permitido arribar a algunas conclusiones que ilustraremos con la construcción de representaciones de las lenguas distintas del español (Bengochea y Sartori), la (ausencia de) tratamiento legal de las personas sordas (Rusell y Lapenda), los avances y dilaciones en la legislación lingüística del

Mercosur (Contursi) y del grado de influencia de las políticas lingüísticas en el conocimiento de lenguas (Bein). Asimismo presentaremos la página web www.linguasur.com.ar, que hemos creado con el fin de producir una herramienta útil tanto para investigadores en política lingüística como para planificadores del lenguaje.

Queremos presentar en esta mesa algunos resultados de la investigación del proyecto UBACyT F-406 (2008-2010) titulado “La regulación oficial de la situación lingüística argentina: un estudio de la legislación lingüística desde la sociología del lenguaje”.¹ Para ello introduciré brevemente el tema de la legislación lingüística.

1. Definición

Llamamos *legislación lingüística* toda norma legal que se refiere exclusiva o parcialmente al uso de las lenguas en una comunidad. Ejemplos de normativa

¹ Sus integrantes somos Roberto Bein (director), Fabia Arrossi, Natalia Bengochea, Mariángeles Carbonetti, María Eugenia Contursi, Fabiola Ferro, Laura González, Agnieszka Ptak, Gabriela Rusell, Florencia Sartori, Luciana Velloso y Romina Zamborain.

exclusivamente lingüística es la ley que en 2004 cooficializó el guaraní como “lengua oficial alternativa” de la provincia de Corrientes; ejemplo de legislación que incluye asuntos lingüísticos es la Constitución Nacional reformada en 1994, la cual les garantizó a las comunidades indígenas, en el art. 75 inc. 17, el derecho a una educación bilingüe intercultural e incorporó como parte del texto constitucional una serie de convenciones internacionales que incluían derechos lingüísticos.

Una ley es un discurso que emana del poder en determinadas condiciones de producción y cuya fuerza perlocutiva varía según la situación política del país, su composición social y étnica, sus creencias, costumbres y tradiciones. Los Estados tienden a ejercer lo que los sociólogos llaman el control social; en el dominio de las lenguas, el control del orden sociolingüístico. ¿En qué consiste ese control? En general, en la imposición de lo que una sociedad considera la normalidad, es decir, en el proceso de socialización dentro del orden establecido, con todas sus creencias colectivas, sus estereotipos sociales, sus actitudes y sus prejuicios.

El control social no se logra únicamente a través de un sistema coactivo y represivo, sino también a través de uno educativo y persuasivo, y las leyes no son el único mecanismo del control social; también actúan lo que Louis Althusser (1970) llama Aparatos Ideológicos de Estado. En general, “se acostumbra a legislar sobre un asunto cuando se entiende que el control no jurídico se ha vuelto insuficiente, cuando se busca algún mecanismo de seguridad para la protección de algunas relaciones humanas” (Mollà y Viana, 1989, traducción propia, R.B.). “Con la intervención del derecho, el orden social pasa a ser ya a la vez orden jurídico, orden que indefectiblemente intenta presentarse como legítimo, como justo, en la medida en que, se piensa, también lo es la concepción de mundo en que aquel se inspira” (Díaz 1984).

En otras palabras, las leyes, incluidas las leyes lingüísticas, suelen aparecer cuando el *habitus* –como lo concibe Pierre Bourdieu (1979) – puede generar y organizar prácticas y representaciones colectivas no deseadas por el poder o, por el contrario, cuando se intenta instaurar un ordenamiento nuevo en el marco de procesos de cambio social.

Para la política lingüística, la legislación es una herramienta central –no la única, según veremos– pues es la manera en que los Estados nacional o provinciales, como agentes principales del control social, hacen públicas sus opciones en lo que atañe al uso de las lenguas. Sin embargo, esas leyes, aunque como tales emanen del Estado o de organizaciones supraestatales, reflejan también la presencia de otros actores de la política lingüística: pueden ser consecuencia de la presión de minorías que reivindican

sus lenguas, de la acción de terceros países e incluso de un discurso que se generaliza en el terreno internacional como políticamente correcto, como la incorporación, entre 1988 y 1996, de pasajes similares respecto de los derechos lingüísticos e identitarios de las minorías aborígenes en las Constituciones de muchos países latinoamericanos, pese a la gran disparidad de las situaciones en cuanto a proporción indígena de la población y al número de lenguas.

La legislación lingüística se puede dividir conforme a ámbitos, jerarquías y temas de intervención de esa política. Así, la legislación puede abarcar una escuela, un tipo de escuela, una jurisdicción, todo el país, ámbitos supraestatales o determinadas comunidades lingüísticas; puede tener distinta jerarquía, como una ley, un decreto, un tratado; y puede referirse a la de instituir una lengua o variedad como oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, fijar una terminología, proteger o prohibir las lenguas minoritarias, establecer qué lenguas extranjeras deben enseñar en el sistema escolar público, decidir qué habilidades lingüísticas deben adquirir los estudiantes de los distintos niveles, velar por la edición de libros para ciegos, garantizarle a una persona que no conozca la lengua oficial un intérprete en los juzgados, obligar a los locutores provinciales de radio y televisión a usar la variedad culta de la capital, etc.

Los ejemplos anteriores muestran que los deberes y derechos que fija la legislación lingüística pueden ser individuales o colectivos: así, mientras que el derecho del reo alóglota a un intérprete es individual, el de la educación bilingüe es comunitario.

2 Antecedente: el banco de datos *Mercolingua*

Para presentar un panorama de esa legislación en la Argentina, en 2001 comenzamos a elaborar el banco de datos *Mercolingua*, que surgió por iniciativa del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del Mercosur en el año 2000 en su reunión en Porto Alegre. Allí se decidió que cada uno de los países miembros creara una base de legislación lingüística vigente de la cual partir para armonizar la política lingüística de la integración regional. En la Argentina el proyecto fue impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación; un equipo de siete integrantes² coordinado por mí publicó una primera versión de los resultados en enero de 2002.³

Para ello nos basamos sobre todo en dos colecciones: un CD producido hace años por la Academia Nacional de la Educación bajo el nombre de LENA (“Legislación Educativa Nacional Argentina”); y el sistema on-line SAIJ (“Servicio Argentino de

² Fabia Arrossi, María Imelda Blanco (fallecida en 2006), María Eugenia Contursi, Laura Eisner, Fabiola Ferro, María López García y Ana Lucía Rivas.

³ El equipo siguió funcionando (con algunos otros integrantes) en el marco de los proyectos UBACyT F-043 (2001-2003) y F-206 (2004-2007) dirigidos por Elvira Arnoux y codirigidos por mí.

Informática Jurídica”, www.saij.ius.gov.ar), y buscamos en ambos las siguientes palabras clave: *lengua, lenguaje, idioma, indígena, bilingüe, latín, hipoacúsicos, sordos, Braille, lingüística, castellano, español, extranjero, contenidos básicos comunes*. Luego, con esa misma base virtual SAIJ comprobamos la vigencia de los textos legales. También analizamos algunos textos especiales, como por ejemplo la Constitución Nacional, la normativa de la reforma educativa iniciada en 1993 y las normas lingüístico-legales del Mercosur, e incorporamos resoluciones de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dividimos los resultados según los criterios que explicaré a continuación y extrajimos los fragmentos textuales referidos a lenguas.

Los *criterios de clasificación* fueron los siguientes:

1. La *jerarquía* del texto normativo; por ejemplo: Constitución Nacional, convenio internacional, Constitución provincial, ley nacional, decreto o decreto-ley nacionales, leyes provinciales, resoluciones ministeriales, etc.
2. El *ámbito de aplicación* del texto normativo:
 - a. legislación educativa, con una subclasificación: enseñanza del castellano, de lenguas aborígenes, de lenguas extranjeras, de lenguas clásicas y casos especiales como el de enseñanza a hipoacúsicos y no videntes;
 - b. legislación sobre medios masivos (radio y televisión, diarios y revistas, libros);
 - c. legislación sobre derechos y obligaciones civiles y políticos
 - d. legislación en materia de apoyo/defensa/promoción de lenguas, en especial, el castellano y las lenguas aborígenes de Argentina;
 - e. normas referidas al uso de las lenguas en la industria y el comercio (p.ej., la rotulación de los productos);
 - f. la legislación concerniente al Mercosur (que tratamos por separado para su comparación con la de otros Estados miembros).
3. El *orden cronológico* de las normas.

Los resultados nos sorprendieron en cuatro sentidos:

1) El Estado argentino no ha carecido de normativa lingüística, sino que ha dictado un sinnúmero de normas en los más diversos dominios, pero pocas veces están gobernadas por criterios homogéneos; en otras palabras, que ha habido políticas lingüísticas, pero no *una* política lingüística, lo cual responde sobre todo a los distintos proyectos sociopolíticos y las distintas ideologías lingüísticas en pugna. Una muestra

de ello la brindarán Natalia Bengochea y María Florencia Sartori con relación a las representaciones de las lenguas distintas del español.

2) Pese a esa plétora de normas, hay claras ausencias, ya porque la política lingüística se ejerció en silencio, como cuando los constitucionalistas de 1853 no consideraron necesario decir que la lengua oficial era el castellano porque el modelo de país a construir no incluía a los indígenas, ya porque algunos temas no o todavía no se han incluido entre los dignos de regularse; uno de ellos, el de la lengua de señas para sujetos sordos, será tratado por Gabriela Rusell con la colaboración de María Eugenia Lapenda.

3) Además de las ausencias de legislación, la regulación de las situaciones lingüísticas ofrece en ocasiones una línea zigzagueante con avances y retrocesos; un ejemplo de ello lo brindará Eugenia Contursi en su análisis de la legislación sobre el Mercosur.

4) Los grupos concernidos por la legislación a menudo no la conocían; de hecho, en repetidas ocasiones en que en congresos exponíamos estos temas nos solicitaban los textos, no solo investigadores sino también docentes de los niveles primario y medio y referentes socioculturales con el fin de poder fundamentar sus pedidos y reivindicaciones.

Este tercer hecho nos convenció de la necesidad de dar a conocer nuestros resultados de la forma más ágil posible, por lo cual hemos creado una página web denominada www.linguasur.org.ar que estará disponible desde mañana (14-08-2010), en la que hemos incluido la base de datos de legislación, resultados de investigaciones sobre la normativa y su confrontación con la realidad lingüística, novedades (como la cooficialización de las lenguas qom, wichí y mocoít en la provincia del Chaco el pasado 15 de julio) e información sobre eventos académicos, además de enlaces y una dirección de contacto.

Una última advertencia: así como estamos convencidos de la utilidad de esta herramienta que creamos, debemos prevenir, a quien quiera inferir el panorama lingüístico argentino a partir del estudio de la legislación lingüística, de que –más allá de sus ritmos de aplicación por retrasos en la reglamentación, resistencias o incluso problemas presupuestarios para su puesta en práctica– las acciones político-lingüísticas constituyen, en la mayoría de los casos, un ingrediente importante pero no el único que contribuye a la realidad lingüística. He estudiado con algún detalle⁴ la

⁴ En „Sprachsoziologische Überlegungen zur Lage der deutschen Sprache in Argentinien“, conferencia pronunciada en el IX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos (Universidad Nacional de Córdoba, setiembre de 2009), a publicarse en A. Massa, M. López Barrios e.a.: *Cruces de Fronteras*.

realidad del conocimiento y uso de la lengua alemana en la Argentina para tratar de explicar por qué el alemán se mantuvo como lengua del hogar durante más de un siglo (1880-1990) pero ha bajado bastante abruptamente en su difusión y uso en las últimas dos décadas, y creo haber podido demostrar que a esta situación concurrieron efectivamente políticas lingüísticas del Estado argentino, como la expropiación y el cierre de numerosas escuelas alemanas como “propiedad enemiga” después de la Segunda Guerra Mundial, pero también, y de manera determinante, las distintas alternativas provocadas por el surgimiento del nacionalsocialismo y sus repercusiones en la Argentina, la inmigración de 45000 judíos alemanes y otros perseguidos políticos entre 1933 y 1945, las acciones glotopolíticas de la propia comunidad alemana y del gobierno alemán y el cese de la inmigración alemana a partir de 1960. Mi conclusión, contrastada con el conocimiento de lenguas declarado por 3510 sujetos en una encuesta realizada por la Subsecretaría de Medios de Comunicación de la Nación (Bacman y Quevedo, 2006), es que el conocimiento del inglés y el francés es fundamentalmente producto de las políticas lingüísticas escolares del Estado argentino, mientras que el aprendizaje y uso de otras lenguas deriva de toda una constelación de factores.

Referencias bibliográficas

ALTHUSSER, Louis (1970) « Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche) ». *La Pensée*, nº 151, reproducido en *Positions (1964-1975)*, pp. 67-125. Paris : Les Éditions sociales, 1976.

BACMAN, Roberto y Luis Alberto QUEVEDO (2006) *Sistema Nacional de Consumos Culturales. Libro III*. Buenos Aires: Secretaría de Medios de Comunicación. Presidencia de la Nación.

BOURDIEU, Pierre (1979) *La Distinction ; Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.

DÍAZ, Elías (1984) *Sociología y Filosofía del Derecho*. Madrid: Taurus.

MOLLÀ, Toni y AMADEU Viana (1989) *Curs de sociolingüística 2*. Graella: Bromera, 2ª edición.

[volver a índice](#)

LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOBRE LAS LENGUAS EN CONSTITUCIONES Y LEGISLACIÓN ARGENTINA VIGENTE

Natalia Inés Bengochea

nibengochea@yahoo.com.ar

María Florencia Sartori

sartori.florencia@gmail.com

Universidad de Buenos Aires

Resumen

La importancia del análisis de la legislación sobre lenguas reside en su rol decisivo para delinear políticas lingüísticas. En este sentido, nuestro trabajo se centra en el estudio de la Constitución Nacional, constituciones provinciales y legislación sobre educación vigentes. Rastreamos en estos documentos si se legisla sobre las diferentes lenguas que se hablan en el territorio nacional y la representación construida sobre estas y sus hablantes. Para ello, el análisis se lleva a cabo desde una perspectiva glotopolítica, entendida como el estudio de las diferentes maneras en que las prácticas lingüísticas y las acciones sobre las lenguas y sobre las relaciones entre las lenguas participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder; y mediante la aplicación de herramientas de análisis del discurso.

Formulamos como hipótesis que en el corpus seleccionado solo se hace mención a lenguas que no son el español, o bien, considerándolas lengua extranjera y, en este caso, segunda lengua; o bien, en relación con la Educación Intercultural Bilingüe. Cuando se las considera de este modo, se las circunscribe a una población aborígen sin pensar en ella por fuera de las fronteras de esta comunidad.

Sostenemos que es necesario ampliar la noción de interculturalidad que se desprende de los documentos ya que no sólo incluye a los pueblos originarios sino que también solamente ellos deben incorporar “la otra cultura”. Asimismo, no se toma en consideración que en el territorio nacional hay personas que no hablan español como lengua materna no aborígenes.

Introducción

Este trabajo involucra el estudio de las políticas lingüísticas para el ámbito escolar. El corpus está integrado por legislación de alcance nacional, la Constitución y la Ley de Educación Nacional (2006); por legislación de alcance provincial, constituciones

provinciales y leyes generales de educación y documentos ministeriales sobre la Educación Intercultural Bilingüe. Con respecto a la legislación provincial, el criterio de selección fue considerar aquellas leyes de educación sancionadas con posterioridad a 2006, es decir, la de las provincias de Buenos Aires, La Pampa, Río Negro, Salta, Santiago del Estero y Tucumán

Nos centraremos en las referencias que se hace a las lenguas indígenas en el corpus seleccionado. La hipótesis de nuestro trabajo es que el tratamiento de estas lenguas está restringido a las comunidades que las hablan.

Marco teórico

Sylvain Auroux (2009) define la política lingüística como las acciones que permiten a una sociedad difundir la lengua que propone como propia y administrar el multilingüismo en su territorio. Bein (2009) vincula las políticas lingüísticas con las acciones sobre las lenguas con miras a determinadas formas políticas y sociales. Así restringe esta noción “al control que un poder puede ejercer sobre un conjunto demográfico, control que está ligado a determinadas formas de desarrollo sociopolítico y económico” (Bein, 2009). Esta acción no solo puede ser realizada por el Estado sino que también depende de la acción de grupos de la sociedad civil con incidencia sociopolítica.

Eni Orlandi (2001) destaca la importancia de analizar gramáticas, diccionarios y programas de enseñanza porque representa un modo único de observar la constitución de los sujetos, la sociedad y la historia y sus relaciones.

Análisis

El artículo 75 de la Constitución Nacional otorga a los pueblos aborígenes el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Esta declaración da origen al Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en 2004.

La Ley de Educación Nacional reconoce a la EIB como una modalidad del sistema educativo con el objetivo de garantizar

“el derecho constitucional de los pueblos indígenas (...) a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida”

Destacamos el uso, en este fragmento, del modo subjuntivo en el verbo contribuir ya que, no siendo de uso obligatorio, introduce un matiz de posibilidad. En segundo lugar, la utilización del verbo “preservar” implica entender las lenguas como objetos del pasado a resguardar.

“Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes” En esta segunda parte, notamos que el diálogo abarca *valores* y *conocimientos*, no lenguas, es decir, no se contempla la enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas a población no aborígena. Observamos que determinar una población étnica a partir de su lengua y cultura significa borrar los procesos histórico-políticos involucrados en su constitución a la vez que se naturaliza la noción de etnia.

El artículo 54 propone como tema de enseñanza el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos. Teniendo en cuenta que estos temas, al ser parte de la historia del país, ya están presentes en la currícula, es posible que este énfasis los muestre como “lo otro”.

En la página de internet del Ministerio Nacional de Educación, hay publicada una serie de documentos que corresponden a la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa que hacen referencia a la EIB. Uno de ellos, “Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe. Las escuelas que reciben alumnos indígenas”, resulta especialmente llamativo porque su sintaxis confusa puede dar lugar a interpretaciones, que contradicen los principios básicos de esta modalidad del sistema educativo:

“Para comprender más precisamente a qué nos estamos refiriendo debemos mencionar que cuando ‘se habla de “carencias comunicativas”, “parquedad”, “timidez”, “pasividad” basándose en el comportamiento verbal’ (Gualdieri, Beatriz, 2004: 513-514) cuando expresamos que “los indígenas son parcos, lentos y temerosos, hablan poco, utilizan muy pocos términos, tienen un vocabulario escaso, son pasivos, no dialogan” cuando asociamos estas supuestas características de todos al fracaso, atraso y la dificultad en la escolarización, cuando percibimos el uso de una modalidad de habla diferente a la habitual, los silencios y distintos patrones de interacción como deficiencia (Novaro, Gabriela; 2004:493-494,484), nos estamos refiriendo a la matriz social de los chicos indígenas.” (p.6)

En otras palabras, el fragmento citado explica que las características negativas que se les atribuye a los alumnos pertenecientes a poblaciones originarias son producto de su contexto social. Desconoce y oculta que se trata de representaciones con las que la escuela estigmatiza a los miembros de los pueblos aborígenes. Sostiene que estos

estudiantes son “parcos, lentos, temerosos, hablan poco, tienen un vocabulario escaso y son pasivos.” La valoración despectiva de la lengua, “comportamientos verbales” se traslada al hablante y, por último, a la comunidad. El documento retoma estas representaciones escolares estigmatizantes en forma acrítica, no las rechaza sino que, por el contrario, las reproduce y justifica atribuyéndolas a la “matriz social” de esta población. Luego, el resto del documento aboga por el respeto, la interculturalidad y la no estigmatización.

El documento también muestra y analiza los índices de deserción en la escolarización de estos alumnos en escuelas urbanas, rurales e indígenas. Releva como causas “la falta de contención institucional” pero hace hincapié en la incidencia de la representación que los padres indígenas tienen de la escuela:

“Por ejemplo, algunas investigaciones muestran que los padres de los chicos indígenas «no tienen conocimiento de lo que significa saber leer y escribir. Tienen desconfianza de los maestros. Por eso, no les exigen mucho a sus hijos para que vayan todos los días a la escuela. Tienen miedo de que sus hijos sufran maltrato de su maestro o de sus propios compañeros (...)» (Ambrosio y Aranda; 2003:2)”

En consecuencia, propone como solución generar campañas de concientización para revalorizar la educación en las comunidades. El documento no establece medidas de acción sobre las causas de la desconfianza en el sistema educativo ni sobre la “falta de contención institucional”. Relacionando esto con lo ya mencionado, parecería ser que “lo problemático” es el contexto social, la comunidad aborigen.

Las Leyes de Educación de Salta y La Pampa retoman las propuestas de la Ley Nacional. En su Constitución, La Pampa no incluye EIB y Salta, por su parte, repite lo que menciona la Constitución Nacional en materia de pueblos aborígenes.

La Constitución de la Provincia de Buenos Aires (1994) solo refiere a los pueblos aborígenes en el artículo 36, inciso 9, en el cual se reconoce la

“existencia de los pueblos indígenas en su territorio, garantizando el respeto a sus identidades étnicas, el desarrollo de sus culturas y la posesión familiar y comunitaria de las tierras que legítimamente ocupan”.

En contraste con la Constitución, la Ley Provincial de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) menciona como modalidad del sistema educativo la Educación Intercultural pero no especifica que sea bilingüe. Podemos pensar que esta diferencia entre la Constitución y la Ley está dada por la cantidad de años que pasaron entre la sanción de una y otra y el mayor lugar que en las últimas constituciones y leyes tomó

el tema. La ley asegura “el derecho a Pueblos Originarios y Comunidades Migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe”, o sea, el bilingüismo es solo una alternativa. Cabe problematizar esto último porque no se especifica en qué casos la educación tendría que ser bilingüe o de qué criterios depende que lo sea y si no lo es, en qué consistiría una educación intercultural no bilingüe.

Esta ley no restringe la Educación Intercultural a los pueblos originarios sino que lo amplía a las comunidades migrantes. Esta incorporación es atribuible a la gran cantidad de población migrante que habita la provincia. Según la Encuesta Complementaria de Migraciones de 2001, del total de 183341 de extranjeros mayores a cinco años que en 1996 residía en algún país extranjero y que en 2001 estaba viviendo en Argentina, el 38% vivía en la provincia.

Dentro de la “*Serie de Documentos de Apoyo Curricular para la Educación Inicial y Primaria*” hay uno que analiza especialmente la cuestión en la Provincia de Buenos Aires. En este documento, más allá de que se mencionen las diferentes lenguas que pueden encontrarse en la provincia siempre se habla de Educación Intercultural sin mencionar el bilingüismo. A diferencia de la Ley y de la Constitución, en este documento se agrega como motivo de conflicto las diferentes variedades de español que podrían convivir en una misma escuela. En relación con esto mencionan:

“Por esto, resulta central la educación intercultural **para el conjunto social y no solo restringido a grupos específicos**. De este modo, proponer la revisión de los repertorios escolares homogeneizantes e instalar una perspectiva que reconozca las múltiples identidades étnicas, de género, generacionales, constituye un camino para contribuir a alcanzar una escolaridad plena para todas y todos.”(página 10, subrayado nuestro)

Este documento también resalta la inmigración en la provincia y desglosa cuáles son los países de origen: en primer lugar, otros países latinoamericanos (Perú, Bolivia, Paraguay y Colombia), en segundo lugar, países asiáticos: China, Corea y, en tercer lugar, algunos países africanos. En relación con esta inmigración el documento distingue que esta población comparte estereotipos asociados a las clases socioeconómicas más desfavorecidas. A pesar de reconocer las diferencias, el documento no esclarece el modo en que han de ser trabajadas en clase. Sí, menciona que la oralidad debe aparecer más en la clase y que hay determinados lexemas que deben problematizarse para trabajar la interculturalidad en el aula: “negro”, “indio”, “nenita” y “machona” entre otros (cabe aclarar que la perspectiva de género también es incluida dentro de la educación intercultural).

La Ley 6876 de Santiago del Estero también asegura el respeto a la lengua e identidad de los pueblos indígenas. Respecto de la EIB, señala que se trata de una

perspectiva pedagógica que destaca los procesos interculturales y el reconocimiento de diferencias. .No restringe esta modalidad a poblaciones originarias y propone la enseñanza de la lengua indígena como una alternativa. Sin embargo, nos preguntamos por qué no se menciona la enseñanza de quichua ya que la Constitución de la Provincia,, anterior a la Ley de Educación, en la primera disposición complementaria expone: "*Reconócese al Quichua Santiagueño como lengua de pervivencia provincial, debiéndose adoptar las medidas necesarias para su preservación y difusión*". En primer lugar, ninguna clasificación de las lenguas en las ciencias del lenguaje considera "lengua de pervivencia" como una categoría. En segundo lugar, el significado del verbo *pervivir*, según la Real Academia Española, es "seguir viviendo a pesar del tiempo o de las dificultades". Consideramos que definirla de esta manera es cristalizar la idea de desarrollo de la lengua en un contexto adverso.

La Constitución de la Provincia de Tucumán dedica su artículo 149 a las comunidades aborígenes y en relación con la EIB:

"Garantiza la educación bilingüe e intercultural y el desarrollo político cultural y social de sus comunidades indígenas teniendo en cuenta la especial importancia que para estos Pueblos reviste la relación con su Pachamama."

Este fragmento liga la comunidad a la Pachamama al considerar necesaria su vinculación con la Educación Intercultural Bilingüe. Se sigue distinguiendo al aborígen del no aborígen y la Educación Intercultural Bilingüe se garantiza solo al primero. Creemos que la ruptura de isotopía estilística subraya el rasgo de exótico y ajeno que se le atribuye a los pueblos originarios. Y esta representación también se acentúa por el uso del posesivo "su pachamama" como si hubiera una tierra de pueblos no originarios y una pachamama aborígen, en otras palabras, se trataría de dos territorios diferentes.

La Ley de Educación de Tucumán propone la integración social de las comunidades rurales, aborígenes y de colectividades de diversas nacionalidades, y reconoce el derecho a preservar sus identidades culturales. Sin embargo, solo presenta como objetivo la preservación de las culturas y no el fortalecimiento ni el desarrollo.

La Constitución de la Provincia de Río Negro en el artículo 42 afirma que "*el Estado reconoce al indígena rionegrino como signo testimonial y de continuidad de la cultura aborígen preexistente, contributiva de la identidad e idiosincrasia provincial*". Como podemos observar el indígena es un signo que da testimonio del pasado, si definimos signo como "algo que está en lugar de otra cosa" podemos pensar que los aborígenes

rionegrinos están en el lugar de ese pasado. En cuanto a la Ley de Educación, no incorpora EIB como una de sus modalidades.

Conclusiones

A partir del análisis realizado en las leyes seleccionadas, observamos que la interculturalidad se plantea unidireccionalmente desde la comunidad no aborígen a la aborígen. Esto mismo ocurre en el caso del bilingüismo: quienes tienen que aprender otra lengua son los indígenas.

Notamos que siempre que se hace referencia a los pueblos originarios se menciona "sus cosmovisiones", "sus tradiciones", "sus pautas culturales", "su identidad étnica", "su Pachamama". De esta manera, se resalta la diferencia, se los señala como "lo otro". Resulta interesante destacar cómo en muchos documentos lo aborígen aparece más ligado al pasado que a una realidad presente.

La única legislación de las analizadas que contempla población no aborígen es la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, que extiende la interculturalidad a grupos migrantes. Sin embargo, esta provincia propone el bilingüismo como una opción del sistema educativo.

Consideramos que si bien es importante que se reconozca la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad del sistema educativo y se haga hincapié en la interculturalidad, debe reflexionarse sobre la manera en la que se hace y los conceptos a través de los que se hace para que los discursos que la defienden no transmitan o terminen sosteniendo una visión limitadora que proponga otras lenguas y culturas como un "otro" ajeno.

Referencias bibliográficas

AUROUX, Sylvain (2009) "Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés". En: *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* I, 2, 137-149, 2009

BEIN, Roberto (2009) "Política lingüística escolar argentina, con especial referencia a la situación del alemán". Conferencia dictada en XII JORNADAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL NIVEL SUPERIOR: LENGUAS Y DIVERSIDAD. Universidad Nacional de Entre Ríos, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2007) "Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe. Las escuelas que reciben alumnos indígenas". *Documentos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*.

——— (2007) "Provincia de Buenos Aires, la EIB para comunidades aborígenes". *Documentos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*.

ORLANDI, Eni (2001) "Apresentação". En: Orlandi, Eni (dir). *História das Idéias Lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional*, Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001.

Documentos analizados

Constitución de la Provincia de Buenos Aires, 1994

Constitución de la Provincia de La Pampa, 1994

Constitución de la Provincia de Río Negro

Constitución de la Provincia de Salta, 1998

Constitución de la Provincia de Tucumán, 2006

Constitución de la Provincia de Santiago del Estero, 2005

Ley Provincial de Educación 13688. Provincia de Buenos Aires, 2007.

Ley Orgánica de Educación 4270. Provincia de Río negro. 2008

Ley de Educación de la Provincia 7.546. Provincia de Salta.2009

Ley Educación- Derecho de enseñar y aprender en el territorio de la Provincia 6876. Santiago del Estero, 2008.

Nueva Ley de Educación Provincial 2.511. La Pampa. 2009

Ley Provincial de Educación. Tucumán. 2009 no tiene número

Ley de Educación Nacional 26.206

[volver a índice](#)

LEGISLACIÓN POLÍTICO-LINGÜÍSTICA DEL MERCOSUR: AVANCES Y DILACIONES A CASI DOS DÉCADAS DEL TRATADO DE ASUNCIÓN

María Eugenia Contursi

Instituto de Lingüística – Instituto Gino Germani , Universidad de Buenos Aires

eugecontursi@gmail.com

Resumen

En este trabajo me propongo analizar los avances y las dilaciones en la legislación polítingüística del MERCOSUR a través de los documentos producidos por distintos organismos, especialmente por los pertenecientes al Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) que tratan aspectos relacionados con las lenguas y, en sentido amplio, con la comunicación, en la región conformada por el Tratado de Asunción en 1991. Para tal fin, agrupo los documentos originados en instancias decisorias como el Consejo Mercado Común (CMC) y en instancias consultivas como las Reuniones de Ministros de Educación (RME) y de Ministros de Cultura (RMC), entre otras, abarcando cronológicamente desde la fundación del MERCOSUR hasta el año 2009, a partir de la siguiente clasificación temática:

1) legislación sobre deberes y derechos lingüísticos, que incluye:

- protocolos de integración educativa
- migraciones
- idioma y traducción de documentos oficiales (no migratorios), incluidos los relativos al funcionamiento interno del MERCOSUR,
- rotulación y etiquetado de productos comerciales
- defensa de lenguas, y

2) legislación sobre enseñanza de lenguas

Partiendo de la base de que el objetivo primero de esta política lingüística fue constituir la región en una zona de bilingüismo masivo entre portugués y español, prestaremos especial atención al tratamiento de las declaradas “lenguas oficiales del MERCOSUR”, considerando también el tratamiento relativo que recibieron las demás lenguas habladas en la región, de modo de interpretar los objetivos políticos y sus transformaciones en las casi dos décadas de funcionamiento del Mercado Común del Sur.

En este trabajo me propongo analizar los avances y las dilaciones en la legislación político-lingüística del MERCOSUR a través de los documentos producidos por distintos organismos, especialmente por los pertenecientes al Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) que tratan aspectos relacionados con las lenguas y, en sentido amplio, con la comunicación, en la región conformada por el Tratado de Asunción en 1991. Para tal fin, los documentos serán considerados a partir de la siguiente clasificación temática:

1. legislación sobre deberes y derechos lingüísticos, que incluye:

- protocolos de integración educativa
- migraciones
- idioma y traducción de documentos oficiales (no migratorios), incluidos los relativos al funcionamiento interno del MERCOSUR,
- rotulación y etiquetado de productos comerciales
- defensa de lenguas, y

2. legislación sobre enseñanza de lenguas

Partiendo de la base de que el objetivo primero de esta política lingüística fue constituir la región en una zona de bilingüismo masivo entre portugués y español, prestaremos especial atención al tratamiento de las declaradas “lenguas oficiales del MERCOSUR”, considerando también el tratamiento relativo que recibieron las demás lenguas habladas en la región, de modo de interpretar los objetivos políticos y sus transformaciones en las casi dos décadas de funcionamiento del Mercado Común del Sur.

La fundación del MERCOSUR: un proyecto de regionalismo abierto

El proceso de globalización iniciado a partir de la década de 1970 ha ido acompañado de otro proceso: la **regionalización**, es decir, la formación de grandes bloques comerciales plurinacionales que permite a los países que los integran obtener un peso geoeconómico y estratégico en tanto se transforman en las “regiones”, nuevas áreas clave de la expansión capitalista. Hay dos tipos de regionalización: la **abierta** y la **estratégica**. La primera responde a una visión fundamentalista de la globalización, aquella que tiene una perspectiva ahistórica de los procesos y que implica, según Aldo Ferrer (1996 y 1997), ciertas ficciones como la utopía de la aldea global, la concepción de que las cuestiones nacionales cruciales ya no están en manos de los Estados particulares sino de agentes transnacionales todopoderosos (las corporaciones), la idea de que en el mercado global compiten empresas y no países y que esa competencia está regida por una especie de *darwinismo económico*, es decir, sobrevive el más apto, y, por último, la afirmación de que este fenómeno (la globalización) es único y no tiene precedentes históricos. Según Raúl Bernal Meza (2000), a esta concepción del regionalismo respondió el modelo inicial del MERCOSUR, que tuvo la meta principal de incluirse en el proceso creciente de globalización desde una posición subordinada a los centros mundiales de poder. A ello obedeció su concepción Estado-céntrica, la resultante institucionalidad intergubernamental (presidencialista), su poca

profundización institucional y la política lingüística que se impulsó en la primera década de su existencia, como veremos a continuación.

La política lingüística del MERCOSUR en la década del 90

Como en todo proceso de integración económica abierta, los aspectos sociales y culturales fueron apareciendo sobre la marcha y tomaron forma a partir de los problemas que se iban presentando. Luego de varias reuniones, los Ministros de Educación firmaron en 1991 el “Protocolo de Intenciones” que señala tres áreas en las que la educación, en tanto pilar fundamental del proyecto económico neoliberal, contribuye a la integración: la formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración; la capacitación de los recursos humanos necesarios para contribuir al desarrollo y la armonización de los sistemas educativos. No obstante, las lenguas tuvieron, durante esta década, un tratamiento solo instrumental, puesto que el español y el portugués fueron declarados **idiomas oficiales**, pero solo a los efectos de la publicación de los documentos producidos en el marco del Tratado, es decir, como **lenguas de trabajo** de la entidad intergubernamental. Sin embargo, la decisión de incorporar el campo educativo al proyecto de regionalización abrió la posibilidad de que, a través de los ministerios nacionales, esta decisión impulsara un doble movimiento: hacia dentro de los Estados nacionales la inclusión de las lenguas de los otros y hacia fuera la expansión de la propia (v. Arnoux, 2007: 1). No es de extrañar, entonces, que la enseñanza de las lenguas oficiales esté presente en gran cantidad de documentos producidos en la etapa analizada. Revisemos los principales avances que se lograron en la primera década de funcionamiento del MERCOSUR, a pesar de la persecución de un proyecto de regionalismo abierto, y señalaremos brevemente lo que se adeuda.

1) Legislación sobre deberes y derechos lingüísticos

Los **protocolos de integración educativa** son el instrumento de la “armonización de los sistemas educativos de los países miembros”, una de las metas del SEM para lograr la integración regional. El objetivo general que se puede interpretar en ellos es la libre circulación de estudiantes en todos los niveles y la facilitación de su inserción en los sistemas educativos formales de los Estados miembros. También apuntan a subsanar uno de los obstáculos más destacados en los documentos: la falta de recursos humanos debidamente capacitados. Respecto de las lenguas no hay previsiones directas tomadas en los protocolos analizados, pero al señalar que las

condiciones de admisión son las mismas que para los “nacionales”, se sobreentiende que el conocimiento de la lengua “oficial” es requisito previo, sobre todo si no se estipula la creación de cursos de lengua a fin de prever la posible demanda. Otra lectura permite suponer que el aprendizaje de cualquiera de las lenguas oficiales del MERCOSUR no requiere de previsiones especiales, que se puede realizar “sobre la marcha” o que se puede realizar un postgrado, por ejemplo, sin acreditar un conocimiento fehaciente de una lengua que no es la materna.

Respecto de las **migraciones**, en el SEM se insiste en el intercambio de docentes, especialistas y alumnos pero no se habla de la migración permanente o temporaria por fuera del ámbito educativo. Lo que se impulsa desde el sector es la circulación, no la migración permanente, y la circulación de ciertos sujetos, aquellos que posean o puedan poseer conocimientos y tecnologías de interés para el MERCOSUR. Así es que las reuniones de Ministros de Educación frecuentemente dedican algún párrafo a propiciar la “movilidad”, no la migración. En relación con las migraciones en general, el Consejo Mercado Común, por Decisión N° 12/91, aprobó la “Facilitación (de la libre circulación) para los ciudadanos del MERCOSUR” que expresa en sus considerandos que “(...) es necesario avanzar en la implementación progresiva de la integración, que implica un *espacio regional donde puedan circular libremente* los ciudadanos y residentes de los Estados Partes del Mercado Común, así como sus bienes, servicios y factores productivos”. Acuerdos de exención de visas fueron aprobados posteriormente, pero estos beneficiaban solo a los “recursos humanos” considerados como necesarios para la integración. Si bien la normativa del MERCOSUR en cuanto a migraciones significó ciertos avances respecto de la libre circulación de ciudadanos por el territorio de la región, es selectiva pues se establecen condiciones especiales, facilitadoras, solo para cierta clase de personas (estudiantes, científicos, profesionales, artistas).

En lo tocante a la **traducción**, se estipuló, en el Protocolo de Ouro Preto, que todo documento debía ser traducido a la otra lengua oficial. La normativa sería redactada en la lengua del país sede de la reunión y debería ser traducida a la otra lengua oficial para su correcta difusión en el resto de los países signatarios. En los documentos analizados aparecen divergencias ocasionadas por la traducción “espontánea” de una lengua a la otra. Con cierta dilación y a propósito de múltiples inconvenientes generados por el conocimiento no profesional de la otra lengua oficial por parte del funcionariado, el Grupo Mercado Común (GMC) dictó la Res. N° 37/98, “Traducción de la Normativa MERCOSUR”, donde considera la importancia que reviste la incorporación de la normativa del MERCOSUR a los ordenamientos jurídicos de los

Estados Partes, y por ende, se presenta la necesidad de “evitar que existan diferencias en las versiones en portugués y español, que dificulten la aplicación de la norma adoptada”. Podemos decir que las lenguas de trabajo fueron tratadas hasta 1998 como lenguas transparentes, fecha a partir de la cual comienzan a ser objeto de un tratamiento más cuidadoso por parte de los órganos del MERCOSUR, ya que la única traducción de la que se puede prescindir es la legalizada. Esto cristaliza en la exigencia de conocimiento de ambas lenguas oficiales por parte de los candidatos a funcionarios.

En cuanto a la **rotulación y el etiquetamiento de productos**, es decir, a las leyendas que se incorporan a los envases o etiquetas de los productos comercializados en el ámbito del MERCOSUR, se respeta el derecho de saber lo que consumen hablantes juzgados monolingües. La Res. GMC N° 36/93 aprobó el “Reglamento Técnico MERCOSUR para Rotulación de Alimentos Envasados”, en el que se estipula que los productos de origen brasileño comercializados en Argentina deben incluir en sus etiquetas la traducción de la “información obligatoria” al castellano y viceversa: los productos argentinos deben incluir la correspondiente traducción al portugués para ser comercializados en Brasil. El “Reglamento Técnico de Etiquetado de Productos Textiles”, aprobado en 2000, considera el beneficio de contar con un instrumento que “aseguraré una clara y correcta identificación de prendas, hilados, etc., para una correcta elección previa a la compra, el posterior control y las características de tratamiento, limpieza y conservación del producto a lo largo de su vida útil” para los consumidores. En relación con el idioma, el GMC resuelve que “deberá ser aquel del país de consumo y sin perjuicio de que además puedan emplearse otros idiomas”.

Estas disposiciones son interesantes porque permiten ver cómo un acuerdo económico puede cambiar el entorno lingüístico. La presencia de etiquetas “bilingües” español-portugués en la década del 90 fue una novedad que significó un incremento de la presencia del portugués en el entorno lingüístico y en la vida cotidiana.

Ninguna previsión se ha hecho en los primeros diez años del MERCOSUR respecto del uso de las lenguas oficiales y no oficiales en los **medios de comunicación masiva**, aunque sí se tendió a la armonización, es decir, a la homogeneización, de aspectos técnicos y tecnológicos.

Las disposiciones tienen que ver con las necesidades infraestructurales y de armonización de reglamentaciones procedimentales, frecuencias, bandas, etc., de los servicios de telecomunicaciones (incluida la satelital), radiocomunicaciones,

comunicación digital (Internet), comunicación postal, telefonía básica y telefonía móvil. A nuestros efectos solo una de ellas resulta pertinente, la Resolución GMC N° 155 de 1996 por la que se crea la Reunión Especializada en Comunicación Social. En sus considerandos se expresa que la integración “será más efectiva” con un mejor conocimiento y apreciación mutua del proceso, “a través de un amplio y ágil intercambio de noticias que contribuyan al entendimiento recíproco”. Estas razones motivan la difusión de “toda la información vinculada al MERCOSUR”, por medio de programas de cooperación entre “agencias de noticias, radios y televisiones oficiales”, así como de otros “medios de comunicación social”. La política de medios del MERCOSUR queda así circunscripta a la armonización regulatoria, técnica y tecnológica de los canales de comunicación masiva, a la difusión de las actividades del propio MERCOSUR y a la comunicación entre los países firmantes para el desarrollo de las actividades del proyecto de integración.

Las comunicaciones entre los Estados y la difusión de sus patrimonios culturales, históricos y artísticos pasan a ser pilares del proceso de integración, aspectos antes no contemplados en el marco del proceso de regionalización abierta que se impulsaba, por medio de la Decisión N° 11/96, que aprueba un “Protocolo de Integración Cultural del MERCOSUR”. En su Artículo I, los Estados signatarios se comprometen a “promover la cooperación y el intercambio entre sus respectivas instituciones y agentes culturales, con el objetivo de favorecer el enriquecimiento y la difusión de las expresiones culturales y artísticas del MERCOSUR”. No se especifica, pero se sobreentiende, que la difusión se realizaría en los idiomas oficiales. Serán las reuniones de los ministros de Cultura las encargadas de promover la coedición de colecciones bilingües español-portugués y, en diciembre de 2000, los Ministros de Cultura establecen una política de difusión cultural “para que la producción regional esté presente en los mercados internacionales”. Así, diversas actividades de promoción de la música y el cine son propuestas, además de la publicación de una antología de cuentos de escritores del MERCOSUR en dos volúmenes, uno en español y otro en portugués. Las lenguas son pensadas aquí como instrumento necesario para la difusión de las obras, no como patrimonio cultural en sí mismas.

El último aspecto que trataremos es el de la **defensa de las lenguas**. Entendemos que la defensa de las lenguas también debe desarrollarse en el terreno de la lucha por el valor simbólico. Por eso, declarar el español y el portugués como lenguas oficiales de una región (Tratado de Asunción y Protocolo de Ouro Preto) es todo un gesto de “empoderamiento” de esas lenguas, que implica poner a funcionar un dispositivo

didáctico y de gramatización que antes era exiguo, si no inexistente, al menos en el caso de las variedades americanas del español.

Será la Reunión Especializada en Cultura la encargada de incorporar al guaraní entre las lenguas protegidas por el MERCOSUR. En su Acta N° 2/95 resuelve declarar el guaraní como “una de las *lenguas históricas* del MERCOSUR y revalorizar su *legado cultural* a través de la elaboración de un inventario de su patrimonio, la *promoción de la investigación académica y la enseñanza de la lengua, conjuntamente con el estudio*, la preservación y valorización de las *otras culturas de la región*.”. El guaraní es valorizado como “lengua histórica”, como parte del patrimonio cultural del MERCOSUR, se lo hace objeto de investigación académica y de enseñanza, así como de estudio en tanto representa una cultura “otra” de la región. Estos mismos motivos son los que se oponen a su declaración como lengua oficial, a pesar de que desde 1992 es lengua oficial del Paraguay.

Las reuniones del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas, órgano consultivo en la temática lingüística del SEM, se dedicaron a discutir y recomendar acciones de defensa de las lenguas en tres áreas: la enseñanza de las lenguas oficiales (que trataremos a continuación), la incorporación del guaraní como lengua o como idioma del MERCOSUR y la certificación de ELE y PLE, especialmente del primero, porque ya existía el CELPE-Bras como certificación de competencia de portugués.

2) Legislación sobre enseñanza de las lenguas

Luego de casi una década de recomendar y disponer la enseñanza de las lenguas oficiales como lenguas extranjeras en los sistemas educativos de los Estados parte, los Ministros de educación consideraron “avances significativos” en el área de la enseñanza de las lenguas oficiales la “sensibilización” para el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR y la “incorporación de proyectos y actividades relativos a la enseñanza de las Lenguas, de la Historia y de la Geografía del MERCOSUR que utilicen las nuevas tecnologías en la educación, reconociendo la importante dimensión política de estas áreas para la integración regional” (Acta RME N° 1/01). Concluyendo la primera década de funcionamiento del Tratado de Asunción, se fijó como meta el tener consolidada la enseñanza sistemática del “idioma oficial extranjero” en todos los países y tener definido y en funcionamiento un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las lenguas oficiales (portugués/español). Con relación a las lenguas oficiales del MERCOSUR, si bien se advirtieron importantes restricciones para su incorporación en el currículo, se acordó continuar los trabajos que

permitieran el reconocimiento de estudios y el ejercicio de la docencia del portugués y el español.

De estos primeros diez años de funcionamiento del SEM queda como resultado, entonces, la incipiente instalación del portugués y del español como lenguas extranjeras en los sistemas educativos, la propuesta de una certificación de ELE propia para las variedades de la región y la necesidad de contar con más instancias y modalidades de formación de docentes de PLE y ELE o de capacitación para los docentes en ejercicio, además de la advertencia sobre la carencia de materiales didácticos propios.

Está claro que se ha intervenido sobre la definición del papel de las lenguas en un contexto general en el que estas entran en contacto en condiciones específicas y no extendidas (las reuniones de los diferentes órganos del Tratado), sobre su uso y sus funciones en el ámbito público (rotulación, etiquetación, traducción); sobre su enseñanza y certificación como lenguas extranjeras en los sistemas educativos nacionales, pero nada se previó respecto de su uso en los medios masivos de comunicación y muy poco respecto de la defensa de las lenguas no declaradas “oficiales”. Además, queda claro –por la ausencia de discusión y directivas al respecto– que los problemas en materia de planificación lingüística que producen estas intervenciones quedan a cargo de los Estados nacionales, que se enfrentan a sus propios desafíos en el ámbito educativo.

Hacia una integración estratégica: cambios y deudas de la política lingüística regional

Al contrario del regionalismo en su versión neoliberal, el regionalismo estratégico se basa en una interpretación histórico-social de los procesos estructurales mundiales que, para América del Sur, abriría la posibilidad histórica de posicionarse frente a la hegemonía económica global más ventajosamente que como lo venía haciendo cada país por separado. El regionalismo estratégico tiende más a la conformación de mercados comunes que a simples uniones aduaneras. Luego de una década de considerar las lenguas como meros instrumentos de comunicación al servicio de los intereses económicos globales o como bienes exportables, el MERCOSUR viró ideológicamente hacia un esquema de regionalismo estratégico que supuso cambios en la política lingüística y educativa. Como ejemplo podemos citar la cuarta reunión del GTPL (Acta N° 1/01) que propuso, de acuerdo con el “Plan de Acción 2001-2005 para el Sector Educativo”, “promover la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR en los sistemas educativos y la formación de docentes y promover el conocimiento del

patrimonio lingüístico regional e instrumentar políticas adecuadas a las diferentes realidades sociolingüísticas de la Región”. Lo novedoso de esta propuesta es la consideración de las demás lenguas habladas en la región como “patrimonio lingüístico regional” y la idea de que la política lingüística regional debía considerar las realidades nacionales. En este sentido, también se modificaron las metas propuestas. La primera modificación constituyó un verdadero cambio de rumbo: “Declarar al guaraní como lengua oficial del MERCOSUR. Esta meta se fundamenta en el hecho de que a partir de 1992 la lengua guaraní fue declarada lengua oficial del Paraguay, y que por lo tanto estaría en iguales condiciones que el portugués y el español en cuanto a uso oficial en los respectivos países. (...)”. Por primera vez se recomienda que una lengua aborigen sea incluida sustancialmente en la política lingüística del MERCOSUR y, en este caso, reconocida en su estatus de lengua oficial. Lo que se pone en escena es una tensión entre nación y región. Por primera vez se entiende la necesidad de articular esas dos instancias de una manera no instrumental. Hasta aquí parecía que el proyecto regional solo podía beneficiar a los países miembros ya que era la garantía de su inserción en el primer mundo, y esto en detrimento de los “particularismos”, es decir, de los problemas nacionales no resueltos que, por “efecto derrame”, como en la economía, se iban a resolver a partir de la inclusión de la región en “el mundo”. El guaraní emerge como metáfora de la otra realidad, aquella que ocurre en el nivel de las naciones y de sus pueblos.

También la enseñanza de las lenguas oficiales ya establecidas como tales es objeto de reconsideración: “Ofrecer por lo menos en un nivel del sistema educativo la enseñanza sistemática de un idioma oficial como lengua extranjera en un número determinado de centros educativos en todos los países.”. La propuesta se circunscribe a una oferta de mínima, pero la enseñanza se vuelve “sistemática” y la propuesta, concreta. Se define claramente que las lenguas oficiales serán “lenguas extranjeras” en los países alófonos. Se pidió también determinar un número de centros educativos en los que se impartiría la enseñanza de portugués y español.

Como se puede apreciar, las recomendaciones van tomando una forma concreta y realista respecto de las realidades nacionales. Otros avances que podemos mencionar son el “Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificados y Diplomas para el Ejercicio de la Enseñanza del Español y el Portugués como Lenguas Extranjeras en los Estados Partes” (Dec. CMC N° 9/05); el “Acuerdo sobre Gratuidad de Visados para Estudiantes y Docentes de los Estados Partes” (Dec. CMC N° 21/06); la “Incorporación del Guaraní como Idioma del Mercosur” (Dec. CMC N° 35/06), aunque no como idioma

oficial, y diversos mecanismos para la implementación de los protocolos de integración educativa firmados en la década anterior.

En esta segunda década del MERCOSUR, si bien a los fines prácticos las lenguas oficiales continúan siendo consideradas “extranjeras”, se fue colocando como tema de debate el problema de las “variedades locales” y la necesidad de su protección a través de la difusión, la enseñanza y las certificaciones propias.

No obstante mucho queda por hacer. Recorriendo los criterios para una política lingüística que respete los derechos lingüísticos de todos, que desarrolla Hamel (1994: 210-24), las decisiones que se tomaron en el marco del MERCOSUR durante su primera década carecen de una formulación precisa; no incluyen aspectos de la comunicación y el discurso sino que focalizan las “lenguas” como compartimentos estancos y no se reconoce a las lenguas “no oficiales” ni se les asigna algún nivel de oficialidad para su defensa sino que se las relega a “patrimonio histórico y cultural” (es decir que no se respetan los derechos lingüísticos de sus hablantes). Respecto de las minorías lingüísticas, las discusiones sobre programas específicos muestran que el SEM dejó esa intervención a la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe de los Estados nacionales, sin siquiera proponer acciones conjuntas o criterios generales. Tampoco hubo un establecimiento explícito de obligaciones de los Estados para adoptar medidas de promoción y protección de las lenguas subordinadas, ni medidas dirigidas a la población “mayoritaria” para la aceptación de los derechos lingüísticos de las minorías. En el futuro todavía es arduo el camino por recorrer, sobre todo si vamos en pos de una regionalización estratégica que sea instrumento del desarrollo nacional tanto como del regional, sin embargo, algunos pasos ya se han dado.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, Elvira Narvaja de (2007) "Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica", en *Reverte N° 6* (Facultad de Tecnología de Indaiatuba, Brasil).

——— (2008) "El conocimiento del otro en el proceso de integración regional. Propuestas para media". En: da Hora, D. y Marques de Lucena, R. (orgs.): *Políticas lingüísticas na America Latina*, João Pessoa, Idéia/Editora Universitária, pp. 11 a 32.

——— (en prensa a): "Hacia una definición de las políticas lingüísticas y educativas en el Mercosur", *Seminario sociolingüístico de Integración del Mercosur*, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Comisión del Mercosur.

——— (en prensa b): "Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana". En: Arnoux, E. y R. Bein: *La regulación de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires, EUDEBA.

AUROUX, Sylvain (1992) *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, UNICAMP.

BERNAL MEZA, Raúl (2000) *Sistema mundial y Mercosur. Globalización, regionalismo y políticas exteriores comparadas*, Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro/ Nuevohacer. Grupo Editor Latinoamericano.

CALVET, Louis-Jean (1997) *Las políticas lingüísticas*, Buenos Aires, Edicial.

FERRER, Aldo (1996) "EL Mercosur en el mundo global". En: Clementi, Hebe (comp.): *La dimensión cultural del Mercosur*, Buenos Aires, CEA-Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

(1997): *Hechos y ficciones de la globalización. Argentina y el Mercosur en el sistema internacional*, México, FCE, 2006.

Hamel, Rainer (1994) "Legislación y derechos lingüísticos". En: *Estudios sociológicos XII* (34), pp. 205-224.

——— (1995a): "Presentación". En: *Alteridades 10* (Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales), pp. 3-9.

——— (1995b) En: "Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas, en *Alteridades 10* (Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales), pp. 11-23.

[volver a índice](#)

LA ALFABETIZACIÓN DE ALUMNOS SORDOS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Gabriela S. Rusell

Universidad de Buenos Aires

gabrielarusell@yahoo.com

María Eugenia Lapenda

Universidad Nacional de Quilmes

melapenda@gmail.com

Resumen

La Ley de Educación Nacional 26206, en su capítulo XI, art. 52, menciona el derecho de las poblaciones indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. En este trabajo vamos a fundamentar por qué la educación de las personas sordas debería estar inserta también en el marco de la modalidad de

Educación Intercultural Bilingüe.

Según el modelo que vamos a detallar, es necesario presentar las propuestas de alfabetización de estos alumnos en un marco intercultural y bilingüe en el que participan la Lengua de Señas Argentina y el español, este último presentado a través del enfoque metodológico de español como lengua segunda.

Educación Intercultural Bilingüe – Marco Regulatorio

En la resolución del Consejo Federal de Educación 107/99, se reconoce a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población indígena como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos.

Sin embargo, la Ley 26206 de Educación Nacional parece concebir la educación intercultural y bilingüe como estrategia de igualdad educativa únicamente porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas *indígenas*¹ en el proceso de enseñanza y reconoce la diversidad sociocultural como

¹ El subrayado es nuestro.

atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas.

La mención del Consejo Federal, que es más amplia y contemplativa de otras poblaciones, luego se ve acotada en la Ley de Educación solo a poblaciones originarias y, consistentemente con esto, en los distintos documentos aportados por el Ministerio de Educación, dentro de la modalidad, únicamente se hace referencia a los pueblos indígenas².

En este trabajo, vamos a detallar por qué creemos que los alumnos sordos deberían estar mencionados también dentro de la Educación Intercultural Bilingüe, aun cuando continúe su educación dentro de la modalidad de Educación Especial. A modo de comentarios finales, mencionaremos las implicancias y las necesidades aún por cubrir en esta materia.

La interculturalidad y el bilingüismo

Históricamente la educación de los alumnos sordos se encuadraba, mayoritariamente, dentro de paradigmas médico-patológicos, considerándolos como pseudooyentes con un déficit por suplir. A partir de la década de los ochenta se produce un reposicionamiento conceptual y, en el caso de los alumnos sordos, los enfoques de índole sociocultural proponen una mirada antropológica y social de la comunidad sorda y propugnan la ubicación de las propuestas educativas dentro del marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) o del Bilingüismo Bicultural (*Bi-Bi Education*).

Al respecto, Branson y Miller (2000 y 2002) señalan que los enfoques que se asientan en una visión patológica de la sordera se sostienen en una filosofía monolingüe y ejercen una clase de violencia simbólica contra los sordos al deslegitimarles su lenguaje y su cultura.

En este trabajo haremos hincapié en que la legislación educativa argentina aún no acompaña esta realidad, que sí empieza a ser contemplada en propuestas educativas jurisdiccionales. A los fines de una exposición ordenada, desplegaremos los dos temas centrales de la EIB: la interculturalidad y el bilingüismo, para luego mostrar cómo esto se integra de modo indisoluble en una propuesta de acceso a la cultura escrita.

² <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Intercultural-Bilingue>: documentos del Ministerio de Educación de la Nación. En ninguno de los siguientes trabajos se hace mención a los alumnos o personas sordas:
- "Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe". DiNIECE, 2007.
- Lucas, Marcela: "Documento de sistematización del estado de situación y tratamiento de las lenguas en el Sistema Educativo Nacional". Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2008.
- "Documento propositivo para el tratamiento de la alfabetización en contextos de diversidad lingüística, en el marco de la instalación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe", 2008.

Cultura sorda

Las personas sordas suelen considerarse a sí mismas como un colectivo cultural minoritario en virtud de que comparten una lengua, costumbres y vivencias, una rica tradición artística y literaria, experiencias educativas comunes y espacios institucionales alternativos a los del mundo oyente, como clubes u organizaciones no gubernamentales de sordos a nivel local, nacional o transnacional. Los individuos que se definen a sí mismos como miembros integrantes de la comunidad sorda se autoproclaman como una minoría culturalmente diferente y no como personas discapacitadas (Reagan, 2005; Woll y Lad, 2003; Padden, 2001; Glickman, 1996; Lane et al. 1996; Kannapell, 1989; Padden y Humphries, 1988).

La comunidad sorda presenta una particularidad, ya que aproximadamente el 95 por ciento de las personas sordas son hijos de oyentes (Mitchell y Karchmer, 2004), lo cual implica que entre padres e hijos no suele haber una transferencia hereditaria ni compartida.

La escuela de sordos es, frecuentemente, el lugar donde los niños se encuentran con sus pares y comienzan a establecer sus primeros lazos dentro de la comunidad. Los primeros referentes culturales y lingüísticos de estos niños son los docentes o tutores pertenecientes a la cultura sorda, cuya presencia se torna decisiva en la construcción de identidad, autoconfianza y el logro de los objetivos académicos. Bat-Chava (2000) realizó un estudio en el que se plantea que los niños sordos con una fuerte identidad bicultural tienen una mayor autoestima que aquellos con identidad sorda menos fortalecida.

Bilingüismo

Por su naturaleza viso-gestual, la lengua de señas es la que los niños sordos adquieren en forma completa con más facilidad. Grosjean (2001) afirma que la educación bilingüe se tendría que plantear, entonces, en términos de derechos: todo niño sordo, independientemente de su nivel de pérdida auditiva, debería tener el derecho a crecer bilingüe. El bilingüismo es el único modo en que puede satisfacer sus distintas necesidades, esto es, comunicarse tempranamente con sus padres, desarrollar habilidades cognitivas, adquirir conocimiento del mundo, relacionarse con su entorno y, de esta forma, tener garantizada la oportunidad de sentirse cómodo tanto en la cultura oyente como en la cultura sorda.

La ausencia de comunicación en la temprana infancia suele tener consecuencias importantes para el desarrollo a lo largo la vida de una persona. Siegel (2000, 2002)

pone el acento en que para los niños sordos el derecho a la comunicación y al lenguaje es tan importante como el derecho a la educación.

La lengua mayoritaria –el español, en nuestro caso– se debería enseñar como lengua segunda, teniendo en cuenta dos modalidades: la oralidad y la escritura.

Tradicionalmente, la oralidad precedía a la enseñanza de la lectura y la escritura, del mismo modo que en los oyentes. Sin embargo, los antecedentes fonológicos suelen estar menoscabados en los niños sordos, lo que obstaculiza el camino a la alfabetización. La lectura y la escritura se presentan desde la visión y en forma separada de la oralidad.

La lengua oral se desarrollará desde enfoques y metodologías de lenguas segundas, aunque no se puede determinar a priori el nivel de logro de los alumnos, ya que las posibilidades auditivas determinarán en gran medida el nivel de avance. En lectura y en escritura, en principio, por ser procesos eminentemente visuales, no deberían registrarse mayores impedimentos en su aprendizaje.

En un contexto en que la lengua de señas está poco extendida y la oralidad les resulta de difícil adquisición, la lectura y la escritura se constituyen como una posibilidad real y concreta con que cuenta la comunidad sorda de interactuar en forma autónoma con la comunidad oyente en la que viven y viceversa.

Un modelo de alfabetización *necesariamente* bilingüe

La literatura específica registra importantes dificultades de los alumnos sordos con el lenguaje escrito. En el ámbito anglófono así lo destacan, entre otros, Channon y Sayers, 2007; Biser et al. 2007; Berent et al. 2007; Albertini y Schley, 2003; Paul, 1998; Marschark, 1997; Berent, 1996a; Albertini, 1993. En estudios sobre el español, Lapenda, 2005; Pertusa y Fenández-Viader, 2004; Gutiérrez Cáceres, 2004; Massone et al. 2003; Domínguez Gutiérrez, 1999; Silvestre, 1998; Fernández-Viader y Pertusa, 1996.

Al respecto, Siegel (2000) sostiene que es un error pensar que los alumnos sordos fracasan por las características propias de la sordera y no por su falta de lenguaje.

Según distintas investigaciones empíricas realizadas, los alumnos que cuentan con la lengua de señas como lengua materna suelen obtener mejores resultados académicos que aquellos niños que no la tienen (Neese Bailes et al. 2009; Hoffmeister, 2002; Padden y Ramsey, 2000; Strong y Prinz, 2000; Prinz y Strong, 1998; Strong y Prinz, 1997).

En este contexto, se evidencia la importancia de que, para mejorar las oportunidades educativas efectivas, es necesario que la lengua de señas tenga el mismo estatus que la lengua mayoritaria en las escuelas.

La realidad muestra que, para muchos niños sordos, la oportunidad de aprender el lenguaje de señas se encuentra en la escuela y el primer modelo lingüístico son sus maestros. En ese sentido, la construcción teórica del aula como contexto de adquisición lingüística es de suma importancia, porque, como reflexionan Singleton y Morgan (2006), son habituales los contextos de adquisición de una segunda lengua dentro de las escuelas; sin embargo, no es común que los niños aprendan su *primera*³ lengua a través de sus docentes y de sus pares, como es el caso de los sordos. Este es el motivo por el cual se vuelve imprescindible la presencia en las aulas de hablantes nativos de LS o de docentes oyentes que la manejen de modo fluido.

Específicamente en lo relativo a la alfabetización, una gran cantidad de estudios realizados en los Estados Unidos muestra que un buen dominio de la lengua de señas es correlativo con un mayor dominio en inglés (Neese Bailes et al. 2009; Hoffmeister, 2002; Daniels, 2001; Padden y Ramsey, 2000; Wilbur, 2000; Strong y Prinz, 2000 y 1997). Marschark (1997) sostiene que los mejores lectores sordos son aquellos que estuvieron expuestos al lenguaje de señas a partir del cual pudieron aprender a leer, y añade que hay evidencias que indican que ser bilingüe, LS / inglés, es la situación óptima para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Como sostiene Drasgow (1998) es la LS la que permite un acceso a los conocimientos de mundo, tan necesarios para la alfabetización. Al mismo tiempo, Haptonstall-Nykaza y Schick (2007) y Puente *et al.* (2006) demostraron que la LS y el deletreo de las palabras a través del código dactilológico (deletreo en señas) contribuyen al desarrollo de las habilidades de lectura y también de escritura.

La participación de la lengua de señas en la alfabetización no se daría a partir de sus posibilidades plenas de transferir conocimientos a la L2 (recordemos que la LS es ágrafa y tiene otra gramática diferente a la del español), sino como vínculo metacognitivo, que permita acceder a un diálogo en el cual se indague sobre las ideas previas de los alumnos tanto para la lectura como para escritura y se les expliquen diferentes propósitos, tareas, estrategias y formas de abordar los textos. Por otra parte, hay ciertas informaciones lingüísticas, como por ejemplo las clases de palabras, la sinonimia, los circunstanciales, en las que sí resulta posible y pertinente la transferencia de conocimientos.

³ El subrayado es del autor.

Para el español, los enfoques de lenguas segundas permiten presentar los contenidos en modo secuenciado y realizar sistematizaciones imprescindibles para hablantes no nativos. Por mencionar un ejemplo, ningún niño oyente, generalmente, dudaría acerca del género de los sustantivos, o de la pertinencia de colocar un determinante. Sin embargo, los alumnos extranjeros y todos aquellos que no hayan adquirido la lengua naturalmente –como es el caso de los sordos– sí necesitan de instrucción en ese sentido. El principio de la graduación y selección de contenidos también es central en estos casos. Un niño oyente suele conocer cualquier forma verbal de su vocabulario familiar, ya que la comprende y produce oralmente. Sin embargo, un extranjero precisa de un trabajo más pautado de las formas lingüísticas para su mejor aprehensión.

Es importante recordar en todo momento que los niños sordos están aprendiendo la lengua a través de la lectura, dos procesos que -al volverse indivisibles- obligan a un mayor cuidado en la presentación de los temas.

Pensar una EIB para alumnos sordos

A partir de todo lo anteriormente mencionado, a nuestro entender resultaría necesario ampliar la normativa que encuadra la educación de las personas sordas. Creemos prioritario, en este sentido, la oficialización de la LSA, ya que este hecho generaría una mayor legitimación de la lengua como tal, al extender las posibilidades de comunicación de sus hablantes.

Por otra parte, adoptar un modelo de interculturalidad bilingüe en estos casos también implicaría destinar recursos necesarios a la capacitación y formación de docentes y también a la incorporación de docentes sordos, hecho que ya ocurre en algunas jurisdicciones: en la provincia de Buenos Aires, en la de Entre Ríos y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre otras.

Por otra parte, requiere continuar con la inversión en producción de materiales didácticos visuales y/o escritos que contemplen las especificidades de las propuestas pedagógicas mencionadas.

Consideramos que visibilizar las necesidades educativas de un sector de la población y encuadrarlas y acompañarlas con la legislación correspondiente es parte esencial para igualar en derechos y oportunidades a todos los niños del sistema. Esos derechos deberían incorporarse a la legislación lingüística.

Referencias bibliográficas

ALBERTINI, J.A. y SCHLEY, S. (2003) "Writing: Characteristics, Instruction, and Assessment". En: M. Marschark y P.E. Spencer (eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Nueva York: Oxford University Press.

BAT-CHAVA, Y. (2000) "Diversity of Deaf Students". En: *American Annals of the Deaf* 145 (5), 420-428.

BERENT, G.P. y CLYMER, W. (2007) "Professional Development for Educators Teaching English for Academic Purposes to Deaf Students of English as Foreign Language". En: paper presentado en Pen International, NITD: Nueva York, junio.

BISER, E.; RUBEL, L. y TOSCANO, R.M. (2007) "Bending the Rules: When Deaf Writers leave College". En: *American Annals of the Deaf* 152 (4), 361-373.

BRANSON, J. y MILLER, D. (2000) "Maintaining, Developing and Sharing the Knowledge and Potential Embedded in All Our Languages and Cultures: On linguists as Agents of Epistemic Violence". En: R. Phillipson (Ed.) *Rights to Language Equity, Power, and Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

——— (2002) *Damned for their difference. The Cultural Construction of Deaf People as Disabled*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

CHANNON, R. y SAYERS, E.E. (2007) Towards a description of Deaf College Student's Written English: Overuse, Avoidance, and Mastery of Functions Words". En: *American Annals of the Deaf* 152 (2), 91-103.

DANIELS, M. (2001) "Sign Language Advantages". En: *Sign Language Studies* 2 (1), 5-19.

DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. (1999) "Lenguaje escrito y sordera: ¿Sobre qué cuestiones es importante reflexionar?" En: A.B. Domínguez Gutiérrez y C. Velasco Alonso (Coords.) *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

DRASGOW, E. (1998) "American Sign Language as a pathway to linguistic competence". En: *Exceptional Children* 64 (3), 329-342.

FERNÁNDEZ VIADER, M.P. y Pertusa, E. (1996) "Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización en niños sordos". En: *Revista Logopedia, Fonología y Audiología* 16 (2), 79-85.

GLICKMAN, N.S. (1996) "The Development of Culturally Deaf Identities". En: N.S. Glickman y M.A. Harvey (eds.) *Culturally Affirmative Psychotherapy with Deaf Persons*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

GROSJEAN, F. (2001) "The right of deaf child to grow up Bilingual". En: *Sign Language Studies* 1:2, 110-115.

GUTIÉRREZ CÁCERES, R. (2004) *Cómo escriben los sordos*. Málaga: El aljibe.

HAPTONSTALL-NYKAZA, T.S. y SCHICK, B. (2007) "The Transition From Fingerspelling to English Print: Facilitating English Decoding". En: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12 (2), 172-183.

HOFFMEISTER, R. (2002) "A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children". En: P. Spencer, C. Erting, and M. Marschark (Eds.) *The Deaf Child in the Family and at School*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

KANNAPELL, B. (1989) "Inside the Deaf Community". En: S. Wilcox (ed.) *American Deaf Culture: An Anthology*. Silver Spring, MD: Linstok.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R. y BAHAN, B. (1996). *A journey into the DEAF-WORLD*. San Diego, CA: Dawn Sign Press.

LAPENDA, M.E. (2005) "Enseñar a leer y a escribir a niños sordos". En: *Novedades educativas* 174, 28-32.

MARSCHARK, M. (1997) "Learning to read and write". En: M. Marschark (ed.), *Psychological development of deaf children*. Nueva York: Oxford University Press.

MASSONE, M.I; SIMÓN, M. y DRUETTA, J.C. (2003) "Una aproximación a la lengua escrita". En: *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros en Red.

MITCHELL, R.E. y KARCHMER, M.A. (2004) "Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States". En: *Sign Language Studies* 4 (2), 138-163.

NEESE BAILES, C.; ERTING, C. J.; ERTING, L.C. y THUMANN-PREZIOSO, C. (2009) "Language and Literacy Acquisition through parental Mediation in American Sign Language". En: *Sign Language Studies* 9 (4), 417-456.

PADDEN, C., y RAMSEY, C. (2000) "American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children". En: Ch. Chamberlain, J.P. Morford y R.I. MayBerry (eds.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

PADDEN, C. (2001) "Deaf". En: A. Duranti (Ed.) *Key terms in language and culture*. Malden, Mass: Wiley Blackwell.

PERTUSA, E. y FERNÁNDEZ-VIADER, M.P. (2004) "La lengua escrita en el niño sordo: la escritura". En: M.P. Fernández Viader y E. Pertusa (Coords.) *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.

PRINZ, P.M. y STRONG, M. (1998) "ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction". En *Topics of Language Disorders* 18 (4), 47-60.

PUENTE FERRERAS, A.; ALVARADO, J.M. y HERRERA, V. (2006) "Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Redding and Writing Words for Chilean Deaf Signers". En: *American Annals of the Deaf* 151 (3), 299-310.

REAGAN, T. (2005) "A Case of Study in Cultural and Linguistic Difference: the Deaf World". En: T.A. Osborn (Ed.) *Language and Cultural Diversity in US Schools: Democratic Principles in Action*. Londres: Praeger.

SIEGEL, L. (2000) "THE EDUCATIONAL AND COMMUNICATION NEEDS OF DEAF AND HARD OF HEARING Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change". En: *American Annals of the Deaf* 145 (2), 64- 77.

——— (2002) "The Argument for a Constitutional Right to Communication and Language". En: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7 (3), 258-266.

SINGLETON, J.L. y Morgan, D.D. (2006) "Natural Sign Language Acquisition Within the Social Context of the Classroom". En: B.Schick, M. Marschark, P.E. Spencer (eds.) *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*. Nueva York: Oxford University Press.

STRONG, M. y Prinz, P. M. (1997) "A study of the relationship between American Sign Language and English Literacy". En: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2(1), 37-46.

WILBUR, R.B. (2000) "The Use of ASL to Support the Development of English Literacy". En: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5 (1), 81-104.

WOLL, B. y LADD, P. (2003) "Deaf Communities". En: M. Marschark y P.E. Spencer (eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Nueva York: Oxford University Press.

[volver a índice](#)

Representación y práctica de la lectura y la escritura en el ingreso a la universidad

Coordinación: Ana Bidiña y Amelia Zerrillo

LEER Y ESCRIBIR EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Gustavo Agüero

Universidad Nacional de La Matanza

gustavoaguerocomunicacion@gmail.com

Resumen

La alfabetización crítica (Zerillo, Amelia –trad -), concebida como un proceso de construcción del conocimiento, supone la comprensión efectiva y el diálogo con los fenómenos de las múltiples áreas del saber. Así, las habilidades de lectura y escritura, como herramienta de aprendizaje, adquieren una importancia relevante en la formación académica. Entonces, es preciso reflexionar sobre el objetivo de la educación como la búsqueda activa de significados en la lectura de textos académicos, y su posterior reconstrucción en el proceso de escritura como dos instancias íntimamente entrelazadas (Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1985). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”).

Ello implica que el estudiante debería comprender el texto, y poseer las habilidades de reformulación y escritura para desarrollar, no solo un texto coherente y cohesivo, sino que, además, implique una abstracción y análisis relacionado con el contexto histórico y social (M. di Stefano y M. C. Pereira (1997) “Perspectivas en psicolingüística: enfoques, métodos. Objetos” en *Signo y Señal* Nº 8 *Revista del Instituto de Lingüística*, Diciembre 1997). Las habilidades lecto–escritoras configurarán el contorno que permita evaluar hasta que punto quien lee un texto y dice haberlo comprendido es capaz de decodificarlo, reformularlo y utilizarlo para sustentar ideas y postulados Giovanni Parodi Sweis (1999). *Relaciones entre la lectura y la escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso, 1999.) De acuerdo los conceptos teóricos observados y a los relevamientos realizados entre los aspirantes al ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) en 2009 y 2010, es posible reconocer que la falta de comprensión lectora se traduce en una redacción precaria, tanto desde el punto de vista gramatical como conceptual, donde la relación con el contexto histórico y social es escasa o nula. Finalmente, el presente trabajo da cuenta de la necesidad de articular una dinámica de los procesos de comprensión lectora con la efectiva producción escrita como valor de una educación que no debería ser una simple reproducción conceptual, sino un desarrollo de la capacidad de aprender y de contribuir al carácter transformador de las ciencias.

En este trabajo se aborda el proceso de aprendizaje universitario en relación a un estado de comprensión crítica, es decir considerando en la lectura las habilidades que implican una relación con el contexto histórico y social e incluyen la investigación de los orígenes del texto, los propósitos del autor y la diferenciación entre opinión e información en términos de la Alfabetización Crítica (Zerillo, trad).

De manera similar, la escritura ideal se considera como un proceso de Transformación del Conocimiento, en oposición al de Decir el Conocimiento, de acuerdo a los modelos señalados por Scardamalia y Bereiter (1985).

Entonces, tanto los procesos de lectura como de escritura se analizan desde las representaciones de los sujetos, dada la importancia de esta noción en relación a su carácter de reconstrucción permanente de la realidad, como lo resaltan M. di Stefano y M.C. Pereira (1997).

La construcción del conocimiento, de acuerdo a los conceptos de Alfabetización

Crítica, implica la interacción de diversas áreas del saber. Entonces, los procesos de lectura y escritura suponen, en primera instancia, una búsqueda constante de significados y, en una segunda, la reconstrucción de esos significados durante la redacción. Así, esas dos instancias se encuentran íntimamente entrelazadas.

De acuerdo a lo formulado, el estudiante crítico, al enfrentarse a un texto académico, debería poseer las habilidades de reformulación y escritura que reflejen su comprensión. Pero, esto no supone, solamente, la creación de un texto coherente y cohesivo, sino una abstracción y análisis que haga posible la relación con el contexto histórico y social, según los conceptos de M. di Stefano y M. C. Pereira (1997).

Ante lo expuesto, consideramos que las habilidades lecto-escritoras configuran el contorno que permite evaluar hasta qué punto quien lee un texto y dice haberlo comprendido es capaz de decodificarlo, reformularlo y utilizarlo para sustentar ideas y postulados propios. Es decir que la comprensión crítica está en relación directa al grado de habilidad lectora y, por consiguiente y en una segunda instancia, a las competencias del sujeto en cuanto a escritura.

De acuerdo a lo postulado y a fin de dilucidar los mecanismos que operan en el proceso de aprendizaje en el ingreso a la Universidad, se expone un análisis de los resultados más interesantes de los relevamientos realizados durante 2009 y 2010 entre los alumnos aspirantes al ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM).

Lectura

De acuerdo a la totalidad de la muestra, las representaciones de los estudiantes como “Buenos Lectores” ascienden al 59% y como “Muy Buenos” 8%. Es decir que un 67% de los alumnos de la muestra consideraría que sus habilidades de lectura son satisfactorias.

Sin embargo, el 58 % necesita “Leer Varias Veces” para comprender el contenido y el 66 % realiza una “Pausa para Pensar” cuando lee, lo que implica que esa pausa, en mayor medida, se debe solo al objetivo de descubrir el significado y entender el texto.

Es destacable que el 70 % manifieste ser lector habitual de “Artículos Periodísticos”, un 45 % de “Obras Literarias” y un 30 % de “Artículos de Opinión”, en oposición a un 13% que manifiesta abordar “Textos Académicos” y un 34 % “Manuales de Estudio”.

Si agrupamos estos últimos porcentajes de acuerdo al vocabulario de los textos, vemos que, entre los que utilizan expresiones académicas (“Manuales de Estudio” y “Textos Académicos”) y los que manejan un lenguaje estándar, masivo o periodístico, existe un marcado predominio de los que utilizan un discurso con niveles menos complejos para la comprensión (“Artículos Periodísticos”, “Obras Literarias” y “Artículos de Opinión”). Lo paradójico es que el vocabulario figura entre los principales “Obstáculos” que impiden avanzar en la comprensión lectora: un 14%, de los casos. Luego, sigue en el orden de las dificultades “La Forma en que Está Escrito”: un 12 %.

Por otra parte, en la encuesta general, para un 37 % de los alumnos lo fundamental, en la lectura universitaria, es la “Comprensión” y un 27 % espera encontrarse con “Textos Complejos”. Lo particularmente alarmante es que un 20,5 % de los alumnos considera que la lectura óptima en la universidad está caracterizada por “Cantidad de Textos Leídos, la Velocidad y la Concentración”, mientras que solo un 7% prioriza la “Lectura Crítica” y otro 7 % considera al “Texto Fuente en Relación con Otros Textos”. Como se observa, al articular la noción de representación con el proceso de lectura, vemos que, si el objetivo es la comprensión, gran parte del estudiantado de la muestra cree que la manera de acceder a ésta radica en aspectos superficiales y cuantitativos, y que el saber que se busca supone una información neutra y comprende la exclusión de un texto como producto de valoraciones de una realidad social o histórica (M. di Stefano y M. C. Pereira (1997)).

Otro aspecto de la problemática radica en que las dificultades de comprensión responden a problemas con el vocabulario y con la forma en que están escritos los textos, lo que representa una contradicción si se toma en cuenta que las lecturas habituales se realizan con textos que poseen un lenguaje estándar o masivo.

Pero, si la lectura se define, en términos de M. di Stefano y M. C. Pereira (1997), como un proceso en el que interactúan las complejidades del texto, la situación comunicativa, las representaciones y los conocimientos de índole lingüísticos y enciclopédicos del lector, entonces, se evidencia una escasez de vocabulario, no de

índole informal o familiar, sino de aquel que surge como producto de la práctica lectora.

En este aspecto, vale recordar que, en la encuesta, afirman que “Releen” un 67% de los alumnos, fenómeno que hace suponer una confusión acerca de las implicancias del ítem que señala la “Pausa para Pensar” (un 66 % de los casos) ya que puede conjeturarse que lo que buscan es una relectura a fines comprensivos, porque no se debe olvidar que el 58 % necesita “Leer Varias Veces” para entender.

Ante estas circunstancias se sigue que la investigación de los orígenes del texto, los propósitos del autor, la diferencia entre opinión e información, la realización de inferencias, el reconocimiento de los dispositivos de persuasión y las destrezas de distinguir entre tema, argumento e hipótesis, como caracteriza a la lectura crítica el texto traducido por Zerillo, no se hallan en las representaciones de estos alumnos y, por lo tanto, en la práctica de lectura que tienen.

Escritura

Si se analiza que el 41 % de los estudiantes consultados dice que es “Bueno” escribiendo y un 52% afirma ser “Regular”, lo siguiente que debería dilucidarse sería cuáles son las representaciones que tienen estos alumnos sobre la escritura. Así, el 37% afirma que la importancia de la escritura esta dada por la “Ortografía”, lo que pone énfasis en las formas y no en un contenido crítico.

Podría objetarse que un 47% considera importante la “Claridad de las Ideas”, pero esto está más relacionado a los tópicos de “Coherencia” y “Cohesión”, que suman un 43 %, que a la idea de un proceso de elaboración escrita en el que se licuen las creencias, deducciones e hipótesis con el contenido del texto y sus objetivos, en lo que, de acuerdo a los modelos de composición escrita de Scardamalia y Bereiter, se denomina Transformación del Conocimiento.

Según estos autores, existe una tendencia a creer en la revisión como una especie de “cosmética”, es decir, se ve a la escritura como producto y se cuida el aspecto formal de la redacción. Por eso, no parece casual que los guarismos mencionados hasta el momento sean congruentes con el 69,5% de los alumnos que respondieron afirmativamente a la categoría “Revisa y Corrige” los textos. Estas representaciones, tal como fueron planteadas, incursionan en el modelo que conforma el Decir el Conocimiento, el que puede darse sin una planificación, a través de los identificadores del tópico y las estimulaciones de la memoria. En este último modelo, el texto se genera dato por dato y la memoria posee un papel orientador.

Por otra parte, los encuestados manifestaron que, en un 71% de los casos, escriben “Resúmenes”, un 40% “Cartas”, un 18% y “Trabajos Escolares”. De todos ellos, solo un 2% manifiesta “Usar Borradores”. Esto supone una carencia general de macroestrategias, de acuerdo a Giovanni Parodi Sweis (1999), que señala que, en la producción de un discurso, “se debe organizar las experiencias parciales en torno a una presentación global, para, así, llegar a tener un tópico claramente identificable”.

Además, prueban estas carencias las respuestas brindadas por los estudiantes acerca de las estrategias de lectura, las que dan cuenta que, durante la actividad, un 50% no escribió “Nada Previo” a la versión definitiva y solo un 27% siguió los “Tres Pasos del Proceso de Escritura”: planificar, redactar y revisar.

En este sentido, se realizó una actividad mediante la que los estudiantes debían confeccionar un resumen. En ese ejercicio se pudo reconocer que el 43% de los alumnos seleccionaron las ideas centrales, pero presentaron un texto desorganizado, no cohesionado y sin reformulaciones. Se observó una tendencia a “copiar” ideas apropiadas pero no relacionadas a un análisis del contexto histórico y social del sujeto, mientras que un 31 % no jerarquizó la información: repitió lo conocido sin reparar en la selección temática del texto leído.

Esta experiencia dejó al descubierto que el proceso de composición escrita, como una instancia de construcción de significados, generación de conocimientos y desarrollo de pensamientos e inteligencia del sujeto escritor, se ve minimizada ante los guarismos que, por el contrario, reflejan un predominio de las habilidades memorísticas (Giovanni Parodi Sweis (1999)).

La construcción de los significados

Las representaciones basadas en las concepciones tradicionales de la escritura como actividad productiva, como lo asegura Parodi Sweis, o del “Decir el Conocimiento”, según Scardamalia y Bereiter, y su contrapartida receptiva de la lectura como la incorporación de un contenido de acuerdo a aspectos formales de fluidez pronunciación y comprensión, resultan un obstáculo para alcanzar una educación en la que tanto la escritura como la lectura constituyan herramientas dinámicas de construcción del conocimiento.

Para lograr superar esas barreras, los esfuerzos educativos deberían apuntar a descubrir cómo surge la estructura más compleja de transformación del conocimiento,

por lo que, en primera instancia, es necesario problematizar las representaciones tradicionales presentes en el ámbito educativo.

En este sentido, conviene prestar especial atención a las representaciones respecto a la lectura, cuyo principal obstáculo en el avance de la comprensión, tal como fue expuesto, se manifiesta en el vocabulario. Así, la construcción de los significados, a través de la lecto-escritura, se planteará, según Parodi, como un proceso en el que intervienen procesos psicológicos sustentados en una misma matriz cognitiva en la que juega un rol esencial el conocimiento previo.

En estos términos, se desarrollará un medio para la transformación social, pues el significado es comprendido en su contexto social e histórico.

Sin embargo, el desarrollo de estos conceptos de manera aislada no constituiría un gran avance, como sí lo sería si se implementara de acuerdo a lo establecido en Alfabetización Académica por Paula Carlino (2006), que afirma que tanto la lectura como la escritura constituyen una tarea multidisciplinaria y compartida por todos los niveles. Es que aprender una especialidad es, también, entender sus prácticas discursivas y, cada ámbito, exige un modo específico de elaborar y transmitir conocimiento.

Conclusión

Como se ha expuesto, la lectura comprende una exploración en búsqueda de significados, y el grado de conocimiento previo del vocabulario se inscribe en un rol crucial en la construcción del significado, que, en una segunda instancia, dará lugar a los procesos de producción de conocimiento a través de la escritura, como valor de una educación que no debería ser una simple reproducción conceptual, sino un desarrollo de la capacidad de aprender y de contribuir al carácter transformador de las ciencias.

De otra manera, la falta de comprensión lectora se traducirá en una redacción precaria, tanto desde el punto de vista gramatical como conceptual, en la que la relación con el contexto histórico y social será escasa o nula. Entonces, el desarrollo de métodos de lectura y confección de sistemas cuidadosos que guíen y orienten al estudiante será parte de la actividad de la organización de los programas de estudios que impliquen, aun fuera del contenido estructural de la disciplina que trate, un énfasis en la lectura y el vocabulario.

Finalmente, el desafío será conformar un método de enseñanza y aprendizaje conformes a los estándares de la educación crítica, en el que el estudiante avance en el proceso de construcción de conocimiento y que considere el contexto y los procesos históricos y sociales, para, posteriormente, vislumbrar una certeza en un estado de construcción permanente.

Referencias bibliográficas

CARLINO, Paula (2006). "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo", en *Signo & Seña. Revista de Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Numero 16/ Diciembre de 2006.*

DI STEFANO, Mariana y PEREIRA. Ma. Cecilia (1997) "Perspectivas en psicolingüística: enfoques, métodos. Objetos". En: *Signo y Seña Nº 8 Revista del Instituto de Lingüística, Diciembre 1997.*

PARODI SWEIS, Giovanni (1999). *Relaciones entre la lectura y la escritura: una perspectiva cognitiva discursiva.* Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

SCARDAMALIA, Marlene y BERETEITER, Carl (1985) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita".

ZERILLO, Amelia (trad.) *La alfabetización crítica*

[volver a índice](#)

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: ENTRE LA REPRESENTACIÓN Y LA PRÁCTICA

Ana Bidiña

abidina@unlam.edu.ar

Liliana Luppi

lililupp@hotmail.com

Nora Smael

norasmael@hotmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

Resumen

Los resultados de distintas investigaciones acerca de la lectura y la escritura en la Universidad han instalado el concepto de alfabetización académica incluso en el ingreso a la vida académica. El trabajo que aquí se presenta da cuenta de los resultados obtenidos en un proyecto de investigación relativo a la representación de la lectura y la escritura de los ingresantes a la Universidad Nacional de La Matanza y la relación que se establece con la misma práctica que los alumnos llevan a cabo cuando deben comprender un texto y escribir a partir de él.

La experiencia llevada a cabo entre 2009 y 2010 se proponía reconocer los aspectos de la representación en los que la acción docente debería intervenir para acercar a los alumnos al discurso de la universidad. Para ello, se llevaron a cabo cuestionarios y pruebas de comprensión y escritura cuyo análisis, a partir de la materialidad discursiva de la producción de los alumnos, permitiera establecer criterios de intervención en la pedagogía de la lectura y escritura del ingreso a la universidad. (Scardamalia/ Bereiter, 1985; Di Stefano y Pereira, 1997; Carlino, 2005) Los resultados obtenidos permiten señalar una brecha entre lo que los alumnos hacen cuando leen y escriben, y la concepción que tienen acerca de la lectoescritura académica. Desde ese lugar, el trabajo se propone instalar el debate respecto de los posibles modos de intervención que aseguren un ingreso responsable a la Universidad.

Introducción

Las Universidades Nacionales del Conurbano cumplen con un objetivo propio de las políticas educativas democráticas: promover el acceso y la permanencia de sectores sociales que antes estaban excluidos de este nivel educativo.

Los aspirantes de estas universidades están comprendidos en lo que actualmente se denomina “estudiantes de nuevo ingreso”, son dentro de su propio grupo familiar la primera generación que accede a la formación universitaria, es decir, son alumnos que provienen de hogares en los que prima la “cultura del trabajo” más que la cultura del

estudio; y han tenido una formación previa que se muestra insuficiente para encarar estudios superiores, sobre todo en lo que hace a la lectocomprensión y al lenguaje matemático.

Este cuadro de situación ha hecho que muchas Universidades del Conurbano hayan implementado políticas explícitas de ingreso, que más allá de los matices que experimentan entre sí coinciden en que el pasaje de la escuela media a la universidad no es un acto automático que depende de la voluntad de quien quiere seguir estudiando sino que requiere de una preparación especial.

La Universidad Nacional de La Matanza es la que recibe la mayor cantidad de aspirantes, 7200 en la primera instancia y 7500 en la segunda en el año 2010; en este contexto ha decidido analizar las características de esta población estudiantil y por ese motivo ha formado un grupo de investigación específico para esta problemática.

Durante 2009 – 2010, se realizó un proyecto de investigación “Leer y escribir en el Curso de Ingreso. Representaciones de los alumnos en los procesos de escritura”. La hipótesis de trabajo era que las representaciones que los alumnos tienen de la lectura y de la escritura inciden negativamente en el desarrollo de las competencias requeridas en la universidad (Di Stefano y Pereira, 1997). La asignatura *Seminario de comprensión y producción de textos* del curso de ingreso de la UNLaM trabaja en la línea psicosociolingüística de los procesos de lectura y escritura para favorecer la adquisición de esas competencias. Sin embargo, ante la necesidad de incrementar la efectividad de las acciones implementadas para mejorar el rendimiento lectoescritor de los alumnos, se plantearon los objetivos específicos del proyecto:

- ✓ Identificar las representaciones que tienen los alumnos sobre las prácticas de lectura y de escritura.
- ✓ Identificar las condiciones reales de los alumnos en cuanto a comprensión lectora y producción escrita.
- ✓ Elaborar propuestas de actividades que modifiquen las representaciones que impiden el desarrollo de las competencias comunicacionales requeridas, y que faciliten el desarrollo de las competencias de comprensión lectora y de producción escrita de textos académicos.

Para abordar esta problemática se hizo necesario trabajar con un marco teórico que definiera conceptos como las representaciones sociales, la lectura, la escritura y la alfabetización académica.

Las profesoras Di Stefano y Pereira (1997) fundamentan la necesidad de estudiar las representaciones sociales, en que las conductas de los grupos e individuos no se basan en las condiciones objetivas de una situación, sino en las representaciones que tienen de esa situación (Abric 1988). Las autoras sostienen que los rasgos que caracterizan las representaciones de la lectura en el ámbito universitario repercuten negativamente en el proceso de comprensión lectora de los alumnos, ya que limitan la posibilidad de una interpretación crítica de los textos. Una lectura pobre en relación con las exigencias académicas no está limitada únicamente por la falta de conocimientos previos sobre el tema ni puede explicarse solo por la incapacidad de los alumnos para establecer relaciones y para formular juicios; la representación que tienen de lo que es leer para la institución y de su rol dentro de la misma contribuyen a impedir el despliegue de esas capacidades. Destacan de las representaciones su carácter determinante de la acción de los sujetos, y, algo que interesa particularmente para este trabajo, su susceptibilidad para ser transformadas.

Con respecto a la lectura, se trabajó con la propuesta del Modelo estratégico de comprensión textual que fue elaborada por van Dijk y Kintsch (1978,1983, 1990). Para este modelo la comprensión de un texto se entiende como un proceso mental constructivo e intencionado que permite al lector (re)construir el significado del texto a partir de los datos que este ofrece y de sus conocimientos previos, en función de un objetivo acorde a las demandas del contexto social. Los autores agregan a los componentes cognitivos, el contextual y la estructura semántica de los textos.

En cuanto a escritura, la cátedra la concibe como un proceso cognitivo (Flower/

Hayes, 1981) donde la acción del escritor está dirigida por un objetivo y el acto composicional crea una red jerárquica de objetivos que van guiando el proceso. Éste necesita de un proceso organizativo que consta de tres pasos: comienza con una planificación, pasa por la textualización y finaliza con la revisión del escrito. En esta concepción la escritura cumple la función de ser promotora de la actividad cognitiva.

Los autores Bereiter y Scardamalia (1982, 1987) interesados en una psicología del proceso de producción escrita, proponen dos modelos de composición textual. Para ellos el modelo “transformar el conocimiento” se plantea como un análisis y resolución de un problema y se construye a partir de conocimientos y estrategias de escritores talentosos, dispuestos a realizar cambios en el texto según lo que ellos quieren decir. Aparecen entonces dos problemas: espacio del contenido y espacio retórico. El espacio del contenido comprende el tópico de la composición, la información previa y las creencias del escritor. En el espacio retórico, se enfrentan los problemas de

establecer y ejecutar los objetivos, en él se deben ejecutar operaciones de planificación y organización de acuerdo con la tarea y con los conocimientos existentes en la memoria del escritor. Para llegar a una real transformación del conocimiento debe efectuarse una interacción entre los dos espacios, a través de la traducción de información. Estas conexiones entre ambos espacios de acción son operaciones recursivas que constituyen un controlador estratégico y sirven de base para el pensamiento reflexivo en la escritura. Van Dijk y Kintsch (1978, 1983, 1990) parten de una perspectiva psicolingüística y profundizan el modelo estratégico de producción textual. Para desarrollar este modelo estratégico se contemplan tres componentes básicos: un plan global que se constituye en un proyecto de habla; un plan pragmático que debe delimitar el macroacto de habla; y un plan semántico, que corresponde a la macroestructura del discurso. Esta orgánica exige una dinámica integrada y de múltiples interacciones que dan forma al texto final. Estas acciones se concretan a través de estrategias que dan origen a las proposiciones de nivel local. Van Dijk y Kintsch (1983) sostienen que el escritor debe planificar la composición de su discurso, ejerciendo el control total de la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. Esto exige la activación del modelo de situación cuyos datos están almacenados en la memoria.

En la temática específica de la alfabetización académica es necesario mencionar los aportes de Paula Carlino (2005) que define este concepto como una integración de la lectura y la escritura de textos en todas las disciplinas, necesaria para que los estudiantes elaboren y comprendan los contenidos de cada una de ellas, y así efectivamente los aprendan. Con respecto a la lectura, Carlino sostiene que es necesario un papel activo por parte de los docentes universitarios para ayudar a que los alumnos se incorporen a la cultura académica, lo que también implica incorporar el discurso propio de cada disciplina.

Identifica como obstáculos para los alumnos que la bibliografía específica omite todo lo que da por sobre-entendido, y que cada disciplina tiene su discurso propio, con sus categorías de pensamiento propias.

Sostiene, por otro lado, que el proceso de escribir tiene una función primordial en la cognición, y que una parte importante de ese proceso consiste en relacionar el espacio del contenido con el retórico. La autora postula que la escritura debe ser entendida como herramienta epistémica para elaborar el conocimiento y organizar lo pensable. Se trabaja en la convicción de que es necesario enseñar a leer y escribir según los modos esperados en la universidad, ya que el alumno ingresa a una nueva cultura, la académica, que es distinta de las que conoce.

La experiencia

El proyecto se dividió en dos etapas.

En la primera etapa, se realizó una encuesta al inicio del curso de ingreso primera instancia 2010 sobre un total de 404 alumnos. Se trabajó con una comisión de cada Departamento o carrera, seis en total. El objetivo era indagar acerca de las representaciones que los alumnos tienen sobre la lectura y la escritura, sobre ellos mismos como lectores y escritores, y sobre los requerimientos de la lectura y la escritura académicas.

En una segunda etapa, se trabajó con un grupo de alumnos en la segunda instancia de ingreso 2010, también con comisiones de alumnos de los distintos Departamentos, en una tarea que incluyó la actividad de comprensión y de producción de un texto escrito, y la posterior descripción de las estrategias utilizadas a través de la confección de protocolos. Los objetivos eran hacer visible el proceso y detectar problemas en la comprensión y elaboración de textos escritos.

Finalmente, se contrastaron los resultados obtenidos en las dos partes de la investigación con el propósito de comparar las representaciones de lectura y de escritura que los alumnos traen de sus experiencias anteriores a la universidad con los resultados reales de sus producciones.

Con respecto a las **representaciones**, de los datos aportados por la encuesta puede inferirse que la representación que tienen los alumnos de sí mismos como lectores es mejor a la que poseen como escritores. Además, sus antecedentes con respecto a las prácticas de lectura y de escritura indicarían una falta de experiencia en géneros académicos y en lectura crítica derivada del modelo de lectura y escritura al que han tenido acceso hasta el momento.

Con respecto a su representación como buenos **lectores**, esa autopercepción parece estar fundamentada básicamente en su experiencia escolar, que se ha centrado casi exclusivamente en la lectura de textos de géneros que requieren habilidades diferentes de las necesarias para una lectura de textos académicos (Carlino, 2005). Su concepción de lectura comprensiva se inscribe en un modelo de lectura obediente, que consiste en develar el sentido del texto desde un rol pasivo (Di Stefano-Pereira, 1997). Ese rol no impide que mayoritariamente reconozcan que deben leer varias veces “para entender”, que releen, y que se detienen para pensar (aunque un tercio afirma que leer le resulta “fácil”). Sin embargo, casi no se manifiesta reconocimiento de cuáles son las dificultades que les impiden comprender un texto, ni

de la activación de conocimientos previos, ni de la relación texto-contexto (Di Stefano-Pereira, 1997; van Dijk-Kintsch, 1983). Esta concepción puede observarse también en lo que imaginan que es la práctica de lectura en la universidad: una actividad descontextualizada, fragmentaria y pasiva, que consiste en develar el sentido que se encuentra en textos a los que solo se los visualiza como más complejos. No queda claro en qué consiste esa complejidad, ya que en general no relacionan la lectura en el ámbito académico con el vocabulario (que es un componente importante dentro de los géneros científico-académicos), ni con una finalidad ligada al conocimiento. Como **escritura** más practicada, refieren la propia de los medios electrónicos (mensajes de texto y chat) El modelo discursivo más trabajado es el del resumen, dentro del ámbito escolar. Dentro de las propiedades que debe tener un texto, la mayor parte de los alumnos sólo reconocen la corrección de las formas, y “que sea fácil de entender”; aunque dicen hacer borradores, reconocen que no planifican ni tienen en cuenta al lector. En otras palabras, se consideran escritores regulares porque perciben que no escriben atendiendo a las normas de corrección ortográfica y gramatical, ni logran comunicar cabalmente las ideas presuntamente preconcebidas, lo que además implicaría que no establecen relación alguna entre la escritura y la producción de conocimiento (Scardamalia-Bereiter, 1982; Cortés-Alvarado, 1999).

Con respecto a la experiencia llevada a cabo en la **segunda etapa**, el análisis de los resultados demuestra que sólo un 25% de los alumnos alcanza el nivel de lectura y escritura necesario para iniciar estudios universitarios. La lectura que realizan los alumnos ingresantes se muestra deficiente e incompleta. La escritura no es entendida como un proceso sino como un producto. No tienen en cuenta elementos tan importantes como el contexto y el lector. Trasladan el modelo de situación de la escuela media al ámbito universitario en la tarea de realizar un resumen; la técnica más utilizada es el subrayado de ideas, que tampoco es usada de manera eficiente, lo que revelaría que poseen escasas estrategias de comprensión y producción escrita.

Conclusiones

A partir de la **puesta en relación** de los resultados de ambas pruebas, se puede describir una serie de características de la lectoescritura de los alumnos observados entre las que se destacan algunas distancias o brechas entre lo que *dicen* hace (representaciones de lo que suponen que se espera de ellos) y lo que *hace* (representaciones que operan en el momento de actuar).

En primer lugar, es posible afirmar que la representación de lectura y escritura que opera en los alumnos no coincide con el marco teórico de la cátedra, ya que no

responde a una concepción de *proceso de construcción de sentido* que se lleva a cabo por medio de *estrategias* que responden a un *plan*: para la mayoría de los aspirantes observados, leer es encontrar el sentido inmanente a través de la decodificación del texto, y escribir es traducir ideas con exclusiva atención al producto final. En este aspecto se encuentran correspondencias entre lo declarado en la encuesta y lo realizado por los alumnos en la segunda etapa. Aunque cabe acotar que, con respecto a la escritura, se observa una diferencia significativa entre los que declaran que escriben borradores y revisan y los que efectivamente lo hacen.

En segundo lugar, puede observarse una importante distancia entre la autopercepción de los alumnos como lectores y -en menor medida- como escritores, y su desempeño real en la actividad concreta de comprensión y producción de un texto durante la segunda etapa de la investigación. La representación que tienen de la lectura y de la escritura los lleva a creer que utilizando aisladamente algunas estrategias podrán lograr un producto aceptable, lo que no es corroborado en la práctica.

En tercer lugar, otra característica que se puede inferir es la adscripción de la *escritura* al ámbito de lo *privado*. La absoluta mayoría de sus prácticas de escritura consisten en mensajes de texto. Es decir, se trata de una escritura muy alejada del desarrollo lógico formal propio de la escritura académica, e inscrita en una situación de comunicación privada, que presenta requerimientos muy diferentes de la comunicación institucional, con un auditorio más amplio y un lector más específico, entre otras características. En cambio, con respecto a la *lectura*, puede observarse que en su mayoría los alumnos ya tienen una concepción de lectura como una práctica "*institucional*": se lee por encargo de una autoridad educativa, para el momento o la actividad solicitada, sin relacionar lo leído con prácticamente ningún otro elemento, con el fin de "obedecer" pasivamente el texto, de extraer de él los significados. Este tipo de lector no cree que la lectura sea un momento de encuentro entre el lector y el texto, en el que se activan conocimientos previos, se infieren significados y se construyen nuevos modelos mentales. Esta representación contradice los propósitos de la lectoescritura en la universidad, ya que ésta espera que el alumno desarrolle competencias que le permitan insertarse críticamente en la sociedad.

En cuarto lugar, es interesante observar la propia distancia entre la lectura y la escritura relevada en ambas pruebas. Mientras que en la encuesta ambas parecen productos aislados, en la prueba la escritura de los alumnos es claramente consecuencia de la propia lectura. Una lectura obediente solo puede dar cuenta de una escritura que solo se plantea como problema la selección del léxico, la norma, la

corrección. La falta de puesta en cuestión de la escritura como “redacción de ideas” deviene de una lectura que no busca ideas, solo toma lo que el texto dice. No hay modo entonces de que la revisión de la escritura plantee desafíos conceptuales. Evidentemente, es funcional a estos resultados la ausencia de un concepto de discurso que problematice la propia lectura y escritura, en las que la intervención solo puede hacerse después del proceso y no durante el mismo.

En síntesis, la lectura y escritura de los alumnos observados presentan características relacionadas con las representaciones provenientes de su experiencia escolar, y, aun en los casos en que imaginan diferentes requerimientos del ámbito universitario, actúan sobre la base de esas representaciones, lo que implica una distancia entre sus competencias adquiridas y las necesarias para iniciar la alfabetización académica. Es decir, la representación que opera en la mayoría de los alumnos en el momento del ingreso no contribuye al desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. Se hace necesario enseñar a los alumnos a leer y escribir dentro de un nuevo discurso. Por ello se debe trabajar en modificar las representaciones de lectura y de escritura que los alumnos traen de su experiencia anterior, para que de esta manera puedan superar las múltiples *brechas* que obstaculizan su ingreso a la Universidad.

Referencias bibliográficas

ABRIC J. C. (1988) *Cooperation, competition et representations sociales*. Cousset, Del Val BEREITER, C y SCARDAMALIA M. (1987) *The psychology of written composition*, London: Lawrence, Erlbaum.

CARLINO, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. F.C.E. Bs As, 2006.

——— (2006). "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo". En: *Signo y Señal*. Revista de Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Número 16 / Diciembre de 2006. *Procesos y Prácticas de escritura en la Educación Superior*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

DI STEFANO M. y PEREIRA, M.C. "Representaciones sociales en el proceso de lectura",. En: *Signo y Señal*, Nº 8, 1997, pp 319-33.

FLOWER, L. y HAYES, J. (1981). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Carnegie M. University.

JODELET, D. (1988) "La representación social: fenómenos, concepto, y teoría", En: Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós.

PARODI SWEIS, G. (1999) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Universidad Católica de Valparaíso.

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En: *Infancia y Aprendizaje*. 1985.

VAN DIJK, T. (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires. Paidós.

——— (1990). "The future of the field: discourse analysis in the 1990's", *Text*, Nº10, pp. 133-156.

VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

[volver a índice](#)

DECIR Y HACER: EL PAPEL DE LAS REPRESENTACIONES SOBRE ESCRITURA EN LOS ASPIRANTES AL INGRESO EN LA CARRERA DE INGENIERÍA EN UNLAM

Marcela Miranda

mmiranda@yahoo.com.ar

Viviana Toledo

calila_viana@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Matanza

Resumen

El presente artículo se inscribe en el marco de una investigación realizada en la UNLaM cuyo objetivo principal es indagar acerca de las representaciones que sobre la lectura y la escritura poseen los aspirantes al ingreso en la universidad. Esta exploración se organizó en dos etapas: en la primera, por medio de encuestas, se relevó lo que los alumnos dicen hacer al leer y al escribir.

En una segunda etapa, por medio de resúmenes y protocolos, fue relevado lo que los alumnos hacen realmente.

El análisis que se presenta se ha limitado a examinar una muestra de los postulantes para las carreras de la Facultad de Ingeniería. Para ello, se ha utilizado el marco teórico que contempla la escritura como un proceso en el que se ponen en juego distintas habilidades metacognitivas que permiten la transformación del conocimiento (Cassany, 1997; Cortés y Alvarado, 1999). Luego de realizado el análisis, se desprende que existe un hiato en dos direcciones: por un lado, entre las representaciones que los aspirantes poseen acerca de la lectura y la escritura y sus prácticas habituales y, por el otro, entre las representaciones que tienen acerca de lo que es un texto bien escrito y los textos producidos efectivamente por ellos. Esta escisión entre decir y hacer (Di Stéfano y Pereira, 1997), evidencia que las representaciones que se ponen en juego ejercen el papel del deber ser y carecen de un correlato efectivo, son construcciones que determinan cómo deben actuar en el ámbito universitario, aunque no puedan sostenerlo en la realidad. Por ello, es necesaria la intervención de la universidad (Carlino, 2004) para que esta brecha entre el decir y el hacer sea lo más estrecha posible.

Introducción

El presente artículo surge a partir del análisis de encuestas y trabajos realizados por aspirantes a ingresar en la UNLaM en el ciclo lectivo 2010. Dicho análisis tiene como propósito relevar en los ingresantes qué representaciones manifiestan que poseen acerca de la lectura y la escritura al momento de asistir al curso de admisión y verificar, además, si existe un correlato entre lo que los ingresantes dicen que hacen y lo que realmente hacen. Para cumplir el primer objetivo, se les entregó a los alumnos una

encuesta con preguntas abiertas y cerradas; para indagar acerca del segundo, se trabajó con la lectura de un texto informativo, la escritura de su resumen y la realización de protocolos. Aunque las muestras tomadas corresponden a comisiones de todas las carreras elegidas aleatoriamente, este análisis se centrará en los resultados obtenidos en encuestas efectuadas a cincuenta y cinco aspirantes a ingresar en Ingeniería.

Marco Teórico

Deberíamos partir por señalar qué se entiende por **representaciones** y qué relaciones se pueden establecer entre éstas y los actos de leer y escribir. Al respecto, puede señalarse que a la hora de interpretar un texto se ponen en juego diversas estrategias y procesos mentales, entre ellos, pueden destacarse los conocimientos previos, ya sea lingüísticos o enciclopédicos. Aunque su función es vital, son insuficientes, a éstos deben sumarse las distintas representaciones que el lector posee acerca de su rol, de lo que significa leer, de las características de la situación de comunicación en la que se lleva a cabo el acto de la lectura y de cuál es su finalidad. Estas representaciones no se condicen necesariamente con las características objetivas de una situación determinada, sino que se trata de ideas, la mayoría de las veces construidas socialmente, acerca de cómo deben actuar, sentir, pensar los sujetos o los grupos frente a dicha situación. Puede decirse que las representaciones poseen un carácter anticipatorio pues preceden a la acción, de allí la importancia que cobran a la hora de comprender un texto o de escribirlo (Di Stefano y Pereira: 1997).

Las prácticas sociales de lectura y de escritura se propician en los distintos niveles educativos con las modalidades, géneros textuales, objetivos y características particulares que requiere cada uno de ellos. En el caso específico de la escritura, ésta es una herramienta cultural en las instituciones en las que los géneros más complejos demandan a su vez habilidades más complejas de lectura y escritura, ya que favorece la objetivación y el distanciamiento respecto del propio discurso para evaluarlo, reformularlo, modificarlo si fuera necesario, vale decir, para realizar una revisión crítica del texto. Los trabajos escritos que se solicitan durante la escuela secundaria (y podría decirse que, en ciertos casos, también en la universidad), favorecen tareas de escritura que se limitan a la exposición de lo leído, a *decir el conocimiento* (Cortés y Alvarado: 1999). Para ese tipo de requerimientos, escribir no representa un problema retórico, ni se tienen en cuenta las características de la situación comunicativa: el escritor no se plantea a qué lector se dirige, cuál es el propósito del escrito, cuáles son las restricciones genéricas que se imponen.

La producción escrita en la universidad requiere de habilidades mucho más complejas, en las que el sujeto tiene conciencia de los procesos mentales que permiten el control de la escritura, su regulación, su reformulación, la recursividad del acto y la creatividad. Estas capacidades metacognitivas permiten no sólo la generación de ideas nuevas, sino también su vinculación con las que ya estaban presentes en la memoria. Cuando esto sucede, la actividad que se lleva a cabo es la de *transformar el conocimiento*.

Cassany (1997) sostiene que la escritura que permite transformar el conocimiento se lleva a cabo a partir tres procesos mentales básicos los que constan de subprocesos: Planificar (generar y organizar ideas, formular objetivos), Redactar (transformar las ideas en un texto comunicativo), Examinar (evaluación y revisión del escrito). Afirma, además que se trata de un ejercicio mental no lineal sino recursivo, porque el proceso de generación de ideas nuevas, así como los subprocesos de evaluación y revisión, se pueden dar en cualquier momento de la escritura e interrumpir a los demás.

La pretensión de la escuela secundaria respecto de las actividades de escritura se centra en textos sociales generales, de escasa o mínima complejidad y las habilidades que se fomentan raramente apuntan a transformar al alumno en un escritor experto, aquel que hace de la actividad escrituraria un proceso consciente y generador de ideas, por lo que el ámbito apropiado para desarrollarse o transformarse en uno es la universidad. Carlino (2004), entre otros, sostiene que la lectura y la escritura deberían ser objeto de enseñanza en las diferentes cátedras, pues cada disciplina posee sus modos particulares de leer y de escribir, posee prácticas discursivas propias. El verdadero aprendizaje de las nociones de un determinado campo de estudios, se realiza cuando se dominan los modos de leer y de escribir que lo caracterizan; desde esta perspectiva, lectura y escritura son herramientas para acceder a los conceptos disciplinares y cumplen una función epistémica.

Análisis

En las encuestas procesadas resulta evidente la fuerte impronta que impone la escuela secundaria en torno de los actos de leer y escribir. Podría señalarse que existen estereotipos que contribuirían a formar parte de las representaciones que los alumnos del ingreso poseen a la hora de verse a sí mismos como escritores y lectores. Al ser éstas, prácticas socioculturales que se han adquirido y ejercitado principalmente en la escuela, la mayor parte de los modelos que los ingresantes tienen provienen de este ámbito.

Los alumnos asocian leer y comprender con una asignatura particular: Lengua y Literatura; veamos algunos ejemplos:

- “Leeremos cuentos.”
- “Leer mejora la ortografía.”
- “Tendremos que responder las preguntas del texto”.
- “Leeremos textos literarios, informativos y de opinión con el fin de aprender a resumir y hacer informes sobre lo leído... se va a tener en cuenta la comprensión y los errores ortográficos”.
- “[Se nos pedirá] lectura comprensiva de los textos con análisis del tema, autor, comparación con otros textos y opinión propia sobre lo leído.”
- “Los profesores tendrán en cuenta muchas cosas: la estructura del texto, el orden de los pensamientos, la ortografía, la caligrafía, etc.”

A partir de respuestas como las anteriores se desprende que identifican lectura con géneros literarios y con la clásica actividad de comprobación de lo leído que es responder preguntas sobre el texto. El acto de leer en la escuela, además, es una actividad que vinculan solo con esa materia. No existiría, entonces, “lectura a través del currículum” tal como proponen Carlino, Cassany y otros autores.

De las respuestas se desprende, además, que frente a la posible oscuridad de un texto, en algunos existe la idea de que dedicarle tiempo a la relectura es una pérdida y no una ganancia (“pierdo tiempo en releer varias veces...”). Esto permite suponer que los primeros textos correspondientes al discurso científico académico que lean al llegar a la universidad, por sus diferentes grados de teoriedad y por la falta de ciertos conocimientos previos en los alumnos, podrían ser considerados textos deficientes, poco comunicativos, incomprensibles, en definitiva, mal escritos. Sostienen además que un texto está escrito apropiadamente cuando *cautiva* al lector, este atributo es aplicado habitualmente al texto literario y no al científico, cabría preguntarse qué podría llegar a suceder cuando el alumno se enfrente con un texto académico que no lo *subyugue* de la misma manera en que lo hace un texto que corresponda al ámbito literario.

En las encuestas se detecta una fuerte correlación entre lectura y buena ortografía y puntuación. Estos aspectos contribuirían también a formar un cierto *estereotipo de lectura*: las representaciones que poseen están vinculadas con la escolaridad, la normativa, los géneros literarios. La estrecha vinculación lectura-escritura fundada en

aspectos cognitivos está prácticamente ausente ya que aparece en un solo caso, un alumno sostuvo que a la hora de escribir *“tengo una ventaja: comprendo rápido los textos que leo.”*

Cuando se los interroga sobre cuáles suponen que serán los requerimientos de la universidad acerca de la escritura, los ingresantes a Ingeniería reconocen que habrá una mayor exigencia, pero relacionada con aspectos puramente formales como la prolijidad o la buena ortografía. Estas afirmaciones, además de mostrar cierta ingenuidad, exhiben los requerimientos que se les han solicitado durante la escuela secundaria: fundamentalmente, decir el conocimiento y no transformarlo, y decirlo sin faltas. Al respecto podría hacerse otra observación: Ante la indagación sobre los tipos de textos que escriben, los aspirantes encuestados responden: mensajes de texto y chat (96%), resúmenes (77%), correos electrónicos (41%), textos literarios (28%), textos laborales (16%).

Como puede apreciarse, la gran mayoría escribe cotidianamente textos que no requieren de una atención especial a los aspectos formales. Por su rapidez en la escritura (chat) y por el costo del envío (mensaje de texto), estos géneros vinculados con las nuevas tecnologías poseen condiciones de textualidad que los alejan de las reglas de cohesión, coherencia, adecuación y corrección que son condiciones necesarias del resto de los géneros escritos que circulan socialmente. Las abreviaturas, la omisión de letras y de elementos cohesivos, las faltas ortográficas y la ausencia de puntuación, no son percibidas como faltas a las normas sino como aspectos propios de esos tipos textuales. Podría entenderse, entonces, que los alumnos les den tanta importancia a las cuestiones normativas cuando se les pregunta acerca de los requerimientos de la universidad con respecto de la escritura.

En relación con el segundo objetivo propuesto, a partir de la lectura de un texto informativo, los ingresantes realizaron dos acciones: en primer lugar, escribieron un resumen de unas diez líneas sobre el texto leído y se les solicitó la entrega de todos los borradores y esquemas que habían hecho previamente a la versión definitiva. En segundo lugar, completaron un protocolo en el que debían dar cuenta de las estrategias que utilizaron al leer y al escribir. En esta actividad se les sugerían distintas preguntas de modo tal que pudieran especificar si la lectura se efectuó una sola vez o varias, si se vio obstaculizada por alguna dificultad, si los paratextos fueron tenidos en cuenta. Con respecto a las destrezas de escritura, las preguntas orientadoras referían a la confección de borradores, anotaciones o planes y a las correcciones efectuadas.

Para nuestro análisis se tuvieron en cuenta no sólo los testimonios escritos en los protocolos y el resumen resultante, sino que también se observó si los aspirantes hacían anotaciones marginales, subrayados, planes, qué tipo de correcciones realizaban en los textos escritos. Esta confrontación tenía como objetivo cotejar si lo que afirmaban que hacían tenía un correlato con lo efectivamente hecho por ellos.

Para tabular la producción de los resúmenes se tuvieron en cuenta dos parámetros: la condición de textos aceptables y no aceptables. En la primera, se consideraron aquellos escritos que eran coherentes y cohesivos, con reformulación y distanciamiento en el uso de las personas gramaticales. En la segunda categoría, se incluyeron los textos que no jerarquizaban la información, incluían informaciones secundarias, o bien, aunque se hubieran seleccionado apropiadamente las ideas centrales, no poseían reformulación ni cohesión.

Los resultados muestran un porcentaje muy bajo, un 20% de la muestra, de resúmenes aceptables. Resultó notorio que muchos estudiantes dicen, en sus protocolos, que hicieron un borrador y, sin embargo, no lo adjuntan. Aquellos que manifestaron que los hicieron y efectivamente los adjuntaron, obtuvieron resúmenes aceptables en un 60%. En estos últimos casos, existiría un correlato entre el decir y el hacer; éste favorecería la producción de textos adecuados.

Protocolos	Cant. de alumnos	Resumen inaceptable (grados 0 y 1)	Resumen aceptable (grados 1 y 2)
Dice que no hace borrador	20	18	2
Dice que hace y adjunta	10	4	6
Dice que hace y no adjunta	25	21	4
Totales	55	43	12

Al cruzar los datos obtenidos en los dos momentos del análisis, se ha detectado que cuando se indaga a los alumnos sobre los tipos de textos que escriben, sólo tres de ellos incluyen los borradores, sin embargo, cuando se les pregunta acerca de las técnicas de escritura que emplean, una gran parte, 63%, afirma que los utiliza. En el segundo momento del análisis, esta contradicción permanece: sólo un 18 % de la muestra entrega el borrador realizado, aunque un llamativo 47 % dice que hizo borrador pero no lo adjunta. Esto último podría deberse a un olvido en la entrega del borrador o al hecho de que lo que llaman borrador es una versión muy parecida a la

definitiva, que terminan corrigiendo superficialmente y entregando. Estas contradicciones entre lo que dicen que hacen durante el proceso de escritura y lo que realmente hacen, podrían indicar en primer lugar que, en el conjunto de representaciones que poseen sobre cómo debe escribirse un texto, existe la noción de que es necesario un paso previo a la versión definitiva de un escrito, que es la producción de borradores. No obstante esto, no los incluyen entre sus prácticas de escritura porque son conscientes de que no los utilizan. Esta idea de lo que *debería ser* la han escuchado de sus docentes como un requisito imprescindible para redactar un texto bien escrito. Ha de señalarse, además que, en la práctica concreta, se percibe un desconocimiento del género, dado que en muchos de los textos producidos por los alumnos, éstos incluyeron su opinión personal, utilizaron un enunciador en primera persona del singular, e incorporaron preguntas retóricas y la “enseñanza” que el texto les dejaba. En resumen, el borrador, necesario en el momento de la planificación de la que habla Cassany (1997), está presente en la representación que los alumnos tienen de la escritura, aunque no realicen este paso del proceso (y, si lo hacen, no se adecua a sus características genéricas).

En segundo lugar, hemos de señalar que, a la hora de caracterizar el borrador como género discursivo, no debe olvidarse su carácter transitorio, parcial, que hace de él un “texto provisorio”. Desde esta perspectiva, no puede descartarse la posibilidad de que algunos alumnos podrían considerarlo un “no texto”, un texto incompleto y por esta razón no lo incluyeron entre los textos que escriben.

Conclusiones

De acuerdo con el análisis de los resultados, puede señalarse que en los alumnos que aspiran ingresar en la carrera de Ingeniería se detectan las siguientes representaciones:

- Inicialmente, la lectura aparece asociada a géneros literarios e informativos. No sólo creen que se leerán textos literarios sino que los textos universitarios los cautivarán tal como lo haría un cuento o una novela.
- La lectura es una condición para la buena escritura, y ésta consiste fundamentalmente en escribir sin errores ortográficos o de puntuación. El rasgo principal que destacan en los textos académicos es que estén bien escritos, demostrando una clara asociación entre calidad y corrección normativa.
- La representación previa, en la que asocian “texto académico = texto sin faltas”, puede deberse a las actividades cotidianas de escritura relacionadas con

los mensajes de texto y el chat, géneros que por su cotidianeidad y rasgos de aceptación serían “menores” y no requieren de corrección normativa.

– El borrador es un paso previo a la escritura de un texto, sin embargo, se trataría de un “deber ser” ya que en un gran porcentaje no lo entregaron. Cuando esta etapa se llevó a cabo efectivamente, los textos resultantes fueron adecuados y aceptables.

Entre los aspirantes a ingresar en Ingeniería, el 61 % se considera escritor regular y el 31 %, escritor bueno, éste último es el porcentaje más bajo con respecto de la totalidad de ingresantes en la Unlam en este ítem. Estos alumnos son, después de los aspirantes a ingresar en Derecho, los que tienen más experiencia universitaria previa y en su mayoría, esta fue adquirida en la Unlam. De ello se desprende que se trata de recursantes de la materia *Seminario de comprensión y producción de textos*, por lo que ya han pasado por las primeras aproximaciones de lo que significa leer y escribir en la universidad. Constituyen además, en relación con el resto de las carreras, los que mayoritariamente valoran esa experiencia como positiva. Estos aspirantes son también los que, en un alto porcentaje, reconocen que deberían mejorar su escritura. Esto nos permite vincular esta apreciación con lo sostenido previamente, su condición los ha hecho rever las representaciones que poseían de su paso por la escuela secundaria y se hace preciso hacer cambios acerca de los requerimientos de la escritura universitaria, transformando ese acto en un verdadero proceso, tal como la cátedra propone.

Por otra parte, un alumno recursante asoció *Seminario* con el desarrollo de las carreras; sostuvo que “...no es solo una materia de ingreso para aprobar y listo (...) Se hace necesaria alrededor de toda la carrera porque comprensión y lectura son muy importantes.”

Tal como ha sostenido este alumno, la universidad debe favorecer que la alfabetización académica se lleve a cabo de manera eficiente y continua. Las prácticas de lectura y escritura que contribuyen a lograrla sólo se alcanzan en un proceso de cierta extensión en el tiempo y con la guía adecuada. A partir de lo señalado, el rol del docente de las distintas disciplinas debería ser el de un facilitador entre el discurso disciplinar y su escritura, el de un corrector presente durante el *proceso* de redacción y no exclusivamente el de un examinador del producto de lo estudiado.

La universidad debería generar distintos espacios en los que se pase de *decir el conocimiento a transformar el conocimiento y a producirlo*, un espacio en el que se

lleve a cabo de manera ininterrumpida la alfabetización crítica para que las nuevas prácticas requeridas por ella misma puedan ser aprehendidas y desarrolladas, un espacio en el que la brecha entre “el decir” y “el hacer” sea lo más estrecha posible.

Referencias bibliográficas

CARLINO, Paula (2004) "Leer y escribir en la universidad", en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Lectura y Vida.

CASSANY, Daniel (1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

CORTÉS, Marina y Maite ALVARADO (1999) "La escritura en la universidad. Repetir o transformar", ponencia, en las II Jornadas académicas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras, 2000.

DI STEFANO, Mariana y María Cecilia PEREIRA (1997) "Representaciones sociales en el proceso de lectura", *Signo y Seña*, N° 8, diciembre 1997.

[volver a índice](#)

REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES DEL SEMINARIO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS DEL CURSO DE ADMISIÓN DE LA UNLAM ACERCA DE SU ROL PROFESIONAL

Sandra Rocaro

sandraerre@gmail.com

Silvia Gómez

silviavgomez@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

Resumen

Durante el pasado año (2009) se llevó a cabo una investigación en el marco de la materia Comprensión y Producción de Textos, correspondiente al Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza, con el objetivo de relevar las representaciones de los docentes que dictarían dicha asignatura.

En una primera etapa se trabajó con una encuesta que consta de once consignas. Para la realización de este trabajo analizaremos las respuestas a tres de las cuatro consignas iniciales que recogen datos estadísticos generales: el título de grado, niveles de desempeño y experiencia en la docencia universitaria. En lo que se refiere a la consigna que indaga sobre el título de grado, el análisis de los datos permite observar que un porcentaje significativo de docentes no aclara cuál es su título u ofrece respuestas vagas. Estos hechos permiten especular una falta de apropiación de profesionalidad. Con este tipo de respuesta se desdibuja no sólo el área de conocimiento sino también el rol docente. En lo que concierne a la consigna que interroga sobre los niveles de desempeño, también se presentaron resultados significativos. Se observó que un porcentaje elevado de docentes no reconoce su labor en el ámbito universitario. Sin embargo si se contrasta este número con lo obtenido en la consigna que indaga acerca de la experiencia universitaria surge una contradicción importante: por un lado algunos profesores no reconocen el espacio del ingreso como un lugar de trabajo y por el otro reconocen su experiencia docente en la universidad.

En conclusión, los docentes encuestados se consideran poseedores de una capacidad técnica que les es otorgada por su experiencia en la docencia, pero que todavía no han logrado apropiarse de las incumbencias profesionales, vale decir que aún no consideran como propio el poder simbólico que otorgaría el reconocerse como parte del sistema universitario.

Introducción

Para la realización de este trabajo se tomaron las primeras cuatro consignas de una encuesta efectuada a los docentes del Seminario de Comprensión y Producción de Textos. Esta se realizó previamente al inicio de una reunión general de profesores que tenía como objetivo dar cuenta de los lineamientos bajo los que se llevaría adelante el curso de admisión durante el año 2009. Las consignas con las que trabajamos indagan

acerca de la formación de grado, la antigüedad, los niveles educativos en los que se desempeñan y la experiencia en la docencia universitaria de los profesores que dictaron el mencionado seminario.

Algunos datos previos al análisis

Antes de pasar a la descripción y análisis de los resultados obtenidos a partir de las consignas trabajadas, es preciso detallar algunos datos relacionados con el contexto general en el que se llevó a cabo la primera instancia del Curso de Ingreso 2010 cursada entre el 27/07/09 y el 01/09/09:

- **7123** alumnos cursaron la asignatura para ingresar a las carreras de los 4 departamentos que conforman la Universidad: Humanidades, Económicas, Ingeniería, Derecho y Enfermería que depende de Rectorado (Secretaría Académica).
- **86** comisiones divididas en los turnos mañana y tarde (6 comisiones funcionaron fuera del predio de la Universidad: cuatro en Ituzaingó y dos en escuelas técnicas en el turno noche)
- **62** docentes trabajaron para la asignatura Seminario de Comprensión y Producción de Textos
- **52** profesores (83,87 %) respondieron la 1º encuesta
- **47** profesores (75,80%) respondieron la 2º encuesta, cabe aclarar que la misma se entregó el día del examen y debía ser devuelta junto con los exámenes corregidos.
- **13** actas (20,96%) de examen fueron entregadas sin firmar.

Resultados obtenidos

La primera encuesta fue respondida por 52 profesores, la diferencia con el total (62) se da porque algunos docentes no concurren a la reunión previa a la cursada o porque hasta poco antes del inicio de las clases aún faltaba conformar el cuerpo docente definitivo.

La primera consigna interpela acerca de la “Formación de grado”. Los datos arrojan que 15 (28,84%) profesores son licenciados en Lengua y Literatura, 9 profesores (17,30%), licenciados en Comunicación y 38 (73,07%) dan otro tipo de respuestas.

En la segunda consigna, "*Antigüedad en la docencia*", las respuestas arrojan el siguiente resultado: el 69,22% de los profesores tiene más de 5 años de antigüedad, el 26,92% entre uno y cinco años de ejercicio docente y sólo el 3,84% tiene menos de un año en el desempeño de la docencia.

La tercera consigna, "*Niveles en los que se desempeña*", arroja como resultado que 32 docentes (61,35%) dice desempeñarse en el ámbito universitario. En la cuarta consigna, "*Experiencia en la docencia universitaria*", se obtuvo como resultado que 13 docentes (el 25%) realizaban su primera experiencia en la enseñanza universitaria en el marco del curso de admisión, 15 (28,85%), dictarían el seminario por segunda vez; y 23 (44,23%) profesores tenían en su haber más de dos experiencias; finalmente, un solo docente omitió responder (1,92%).

Análisis de los datos

El enunciado de la primera consigna fue concebido como una introducción a la encuesta y la hipótesis previa indicaba que no se presentarían resultados significativos, sin embargo, al analizarlos pudo observarse lo siguiente: de 52 profesores encuestados, el 65,68% especifica que pertenece al área de Lengua, el 26,26% al área de la Comunicación y el 26,92% no especifica cuál es su título de grado. Cabe mencionar que si se suman estos porcentajes, no surge como resultado el número de encuestados (52), ya que algunos docentes indicaron dos títulos, por ejemplo Profesor de Castellano y Literatura y Licenciado en Lengua y Literatura. Muchos de estos profesores son egresados de la Licenciatura en Lengua y Literatura de esta Universidad.

El hecho de que algunos docentes no diesen cuenta de su título no es un dato menor, sobre todo si se considera que varios de ellos ofrecen respuestas ambiguas del tipo: "universitario" o "especialización". Estos resultados permiten elaborar algunas especulaciones. En primer lugar podrían estar indicando una falta de comprensión de la consigna. Sin embargo, sólo uno de los docentes (1,92%) omitió la respuesta. En segundo lugar, los resultados podrían estar señalando que no se sabe qué tipo de información volcar ante esa consigna, ya que no es usual que se le solicite a un docente este tipo de dato. En tercer lugar, podría estar revelando que algunos docentes no asumen su profesionalidad.

Con este tipo de respuesta se desdibuja no sólo el área de conocimiento en la cual el sujeto se desempeña habitualmente sino también el rol docente, sobre todo en respuestas del tipo "profesorado", "especialización" o "terciario" que ni siquiera aluden

al título obtenido por el sujeto como en el caso de “licenciada” o “profesor de enseñanza media y superior”.

Para mostrar la relevancia de los datos obtenidos a partir de la tercera consigna, los pusimos en relación con los de la cuarta consigna: *niveles en los que se desempeña y experiencia en la docencia universitaria*.

Al analizar los datos obtenidos en esta consigna, se observa que de los 52 docentes encuestados, 20, es decir el 38.46%, no reconoce su labor en el ámbito universitario. Sin embargo si se contrasta este número con los resultados obtenidos en la cuarta consigna, *experiencia en la docencia universitaria*, solamente 13 docentes, es decir el 25%, manifiesta que esta sería su primera experiencia. Vale decir, que aún no han trabajado, pero lo harán próximamente. Por otra parte, aún cuando 51 docentes (uno no contesta) declara haber trabajado o tener su primera experiencia en la universidad, sólo 32 se reconoce como profesor universitario.

En este punto surge una contradicción importante, por un lado algunos profesores no reconocen el espacio del ingreso como un lugar de trabajo y por el otro sí reconocen su experiencia docente en la universidad.

También es dable destacar que de los 13 profesores que iniciarían su actividad en esta cursada, todos se reconocieron como profesores universitarios. Lo cual está señalando que un número significativo de docentes que se viene desempeñando en esta labor, no admite formar parte de la institución universitaria.

Además, de los datos obtenidos a través de la encuesta surge como información suplementaria el hecho de que una vez finalizada la cursada y tomado el examen final, 13 de las actas se entregaron sin firmar. Teniendo en cuenta que más del 95% del plantel tiene más de un año en la docencia, y que esas actas anónimas no pertenecían a los profesores que nunca antes se habían desempeñado en el curso de admisión, este número es más que significativo. Este dato no es menor ya que todo profesor conoce que debe firmar el acta de examen. Si se relaciona esto con que muchos profesores no reconocían su rol dentro de la universidad, se agrega que tampoco se responsabilizan por la labor desempeñada al corregir los exámenes.

Marco de análisis

Para pensar la relevancia de estos resultados tomamos un trabajo de Aguirre Lora¹ (1989) quien al referirse a la profesión docente considera que el trabajo académico, de

¹ AGUIRRE LORA, Georgina (1989) “Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios en México”. Revista de educación, ISSN 0034-8082, pags. 477-489

por sí es cambiante y complejo, lo que favorece una identidad del docente muy lábil. Esta autora señala además que esto tiene ribetes particulares en el contexto latinoamericano debido a situaciones políticas y económicas muy inestables.

Es interesante el planteo que la autora hace de los cambios que ha sufrido la universidad latinoamericana en las últimas décadas. Sostiene Aguirre Lora que se ha pasado de una universidad de elite a una de masas.

La universidad de elite, señala la autora, tenía una tradición liberal y prevalecía en sus profesores un ethos aristocrático y estos docentes pertenecían a una comunidad académica reconocida y prestigiosa. La actividad docente estaba completamente alejada de las exigencias de una actividad remunerada, era desinteresada, gratuita, espiritual. La pertenencia a una comunidad de docentes tenía un trasfondo individual. Dicha comunidad era una suma de individualidades que poseían una cultura y se interesaba en difundirla en sectores restringidos. Estos profesores creían en el predominio de la razón y la filosofía y cultivaban valores tales como la autonomía, la libertad de cátedra y de investigación.

En la universidad de masas, sostiene Aguirre Lora, la propia expansión de la matrícula impulsa la conformación de un nuevo docente poseedor de un capital cultural muy diferente al del profesor tradicional, con un discurso educativo antiautoritario y con perspectivas teóricas de posiciones ideológicas de izquierda.

La autora plantea además que en ese proceso de masificación se encuentra implícito un proceso no resuelto de movilidad: el docente universitario quedó atrapado: dar clases es su única opción para obtener un ingreso fijo, se traslada al ámbito de los profesionales asalariados, saturado de horas-clase, con pocas posibilidades de estudio personal y con escasas expectativas de movilidad más allá de la institución universitaria.

Aguirre Lora plantea que las innovaciones más agudas que ha ensayado en las tres últimas décadas la universidad latinoamericana, podrían condensarse en las nociones de "proyecto modernizador" y de "universidad de masas", ambas son determinantes en la construcción de la imagen social del docente universitario y remiten al problema de su actual identidad profesional.

También resultaron relevantes algunos conceptos de Remedi² (1992), quien plantea que a partir de los años setenta en América Latina se produjeron situaciones de

² REMEDI, Eduardo (1992) "Formas de interpelación en la construcción de una identidad: A algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas", en *Cómo aprende y cómo enseña el docente*, PILE, Santiago.

masificación en la matrícula de las universidades lo que provocó procesos reactivos tales como el de contratar gran cantidad de personal docente a fin de atender la demanda creciente de población estudiantil que se generaba.

Sostiene el autor que la gran mayoría de estos profesores eran jóvenes recién egresados sin experiencia docente alguna que se limitaban en su ejercicio a repetir lo que habían aprendido como alumnos.

Remedi señala que muchos de esos nuevos docentes son primera generación de graduados universitarios, sometidos por tanto a un capital cultural escaso, identidad lábil frente a la profesión y expectativas frente a la nueva tarea construidas básicamente en su experiencia como alumnos.

Por este motivo, plantea Remedi, se amplió el espectro de procedencia social de los sujetos que accedieron al sistema de enseñanza. No sólo los alumnos provenían de estratos sociales tradicionalmente excluidos, sino que a inicios de los setenta comenzaron a ingresar profesores con trayectorias sociales y culturales hasta ese momento ausente de estos niveles.

Así, ser profesor en estos tiempos, es resultado de la asignación a una función y no del desarrollo de una actividad que recree la disciplina de adscripción y potencialice la relación investigación y docencia, vale decir que según Remedi, ser profesor universitario en esta época es pertenecer a una profesión considerada como ilusoria, ficticia, poco unificada y carente de identidad, es quedar inscrito en un lugar que se define por el "estar ahí" más que en el plano de la elección. Esto determina y marca la relación confusa que los docentes tienen de su quehacer, el que se encuentra atravesado por incertidumbres referidas a:

- 1) Un conjunto de conocimientos y habilidades escasamente sistematizados. Los profesores no saben o dudan de cuál es el campo específico en que se desenvuelve la profesión.
- 2) Una ética sostenida en múltiples demandas que entrecruzan el quehacer específico y tensan la profesión: requerimientos de alumnos, autoridades, pares, administradores, etc. En efecto, la reivindicación de la autonomía reivindicada para el ejercicio de una profesión es, en el caso del docente, potencialmente vulnerable, y lo coloca en situaciones de alta dependencia frente a las demandas que recibe.

3) Una práctica sostenida por el aislamiento en que se realiza, la soledad e independencia en la toma de decisiones, la urgencia en las respuestas, etc. Variables todas por sostenerse en el aula, y cruzadas por las interacciones que los sujetos producen en ese estar aquí y ahora.

Remedi considera que estas características propias de la labor docente y típicas de este nuevo profesional de origen reactivo, hacen que el profesor pase a ser el dueño legítimo de su hacer, de su práctica, la indague continuamente y busque diferentes niveles de respuestas. Así, a diferencia de otras profesiones basadas en conocimientos y entrenamientos específicos que legitiman su servicio y asesoramiento en límites de identidad definido, los profesores al contrario, interrogan e indagan el sentido de su quehacer de múltiples y variadas maneras.

En otra línea de investigación, Pablo Vain³ (1998) para su análisis parte de cuatro supuestos previos: la compleja construcción de la identidad de la docencia universitaria, el carácter de la evaluación, el currículum universitario frente a los desafíos del siglo XXI y la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos.

En cuanto a la identidad del docente universitario, plantea la gran dificultad que presenta su delimitación como objeto de estudio y es aquí que formula una pregunta fundamental: “¿la docencia universitaria puede considerarse una profesión?”. Una posible respuesta es que, por un lado la docencia universitaria está compuesta por una red de múltiples entrecruzamientos y por el otro que el desarrollo de esta actividad se lleva a cabo en una de las más complejas instituciones de estos tiempos, como lo es la universidad. A partir de esto señala dos ejes sobre los cuales se estructura esta identidad, la identidad profesional y el escenario en el que se actúa. La pregunta sobre la identidad apunta al “quiénes somos” los docentes universitarios, y en cuanto al escenario, se refiere a pensar la práctica propiamente dicha.

Vain intenta “desanudar” la complejidad que presenta la identidad del docente universitario a partir de cuatro dimensiones: los actores (alumno, docente, conocimiento), los escenarios (la sociedad, la profesión, la universidad, el aula), la trama (los grupos y las relaciones) y el currículum. Es dentro de esta complejidad que se pregunta “¿cuál es la práctica específica que este sujeto social desarrolla?”

³ Vain, P.D. (1998). “La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo” obtenido diciembre 8, 2009 desde http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_C-06.pdf

Agrega además que “es factible apelar a la idea de que el espacio profesional está estructurado por posiciones que ocupan ciertos actores y que la ocupación de los mismos implica una lucha y supone una estructura de poder”. Al analizar estos últimos datos, la dificultad residiría en la apropiación simbólica del espacio universitario y la legitimación del ejercicio de ese poder simbólico. Vain (1998) establece en este punto la problemática de la **“disputa por la regulación de las incumbencias profesionales”**⁴ y aclara que **“no es tan sencillo separar en esto lo que es capacidad técnica de lo que supone la apropiación del poder simbólico”**⁵.

Conclusiones

Si retomamos los datos señalados al inicio de este trabajo, es decir, más de 7000 aspirantes al ingreso, 82 comisiones y 62 profesores para una sola materia, y los ponemos en relación con lo planteado por Aguirre Lora, podemos señalar que también en nuestra universidad, la gran expansión de la matrícula propició la necesidad de recurrir a un gran número de docentes cuyo capital cultural e ideología difieren de la de los docentes universitarios *tradicionales*.

Esta particularidad exige revisar algunos conceptos y criterios en cuanto a este nuevo rol. Más aún en nuestro caso particular que no atiende al docente de grado sino particularmente al del ingreso a la universidad, rol menos definido que el de profesor universitario. Es decir estamos frente a una doble labilidad, por un lado la dificultad de definir el rol de este nuevo docente de la universidad de masas, ya que nuestra universidad responde a esa definición. Y por el otro y más complejo aún, definir el rol específico del docente del ingreso universitario que juega un papel de bisagra entre dos niveles educativo: universidad y escuela media.

En cuanto a lo que plantea Remedi, si bien contamos con pocos docentes sin experiencia, varios de los profesores son jóvenes recién egresados de la carrera universitaria y la mayoría de los que poseen experiencia la han adquirido en la escuela media.

El objetivo de esta investigación es rescatar lo que este autor ve como una oportunidad a pesar de las dificultades que presenta este nuevo rol. Es decir, el docente debe hacerse cargo de su hacer, de su práctica, de repreguntarse acerca de su papel en esta nueva instancia que se le presenta. Nuestra idea como equipo de investigación es justamente, ayudar al profesor a revisar sus prácticas y promover un

⁴ Las negritas son del autor

⁵ Ídem

espacio de reflexión sobre ellas con el objetivo de obtener mejores logros que no sólo reditúen en beneficio del alumno, sino también en definir el rol que debe desempeñar dicho profesional de la docencia.

En cuanto a lo que plantea Vain, y en relación con los resultados obtenidos, los docentes encuestados se consideran poseedores de la capacidad técnica que les da su experiencia en la docencia universitaria pero aún no se apropian de las incumbencias profesionales. Es decir aún no consideran como propio el poder simbólico que otorgaría el reconocerse como parte del sistema universitario. Si el hecho de que la docencia universitaria pueda considerarse una profesión es una cuestión sin resolver aún, resulta previsible que el docente del Seminario de Comprensión y Producción de Textos no logre identificarse con un rol profesional que todavía no se ha definido.

De ahí que nuestro objetivo sea favorecer la construcción de la identidad del docente del ingreso y específicamente de nuestra materia.

Para ello estamos llevando adelante una serie de acciones que en principio den cuenta de las representaciones y prácticas para luego elaborar estrategias que favorezcan la reflexión en función de que el docente pueda hacerse cargo de su rol profesional para dar respuesta a las necesidades de la universidad, de los alumnos y de la disciplina.

Anexo

1. Formación de grado

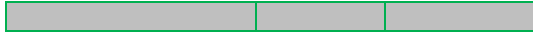
	Cantidad	porcentaje
Lic. Lengua y Literatura	15	28.84
Lic. Comunicación Social/Ciencias de la Comunicación	9	17.30
Otras	38	73.07
Prof. Castellano/Lengua y Literatura	8	
Universitario	4	
Lic. Comunicación en curso	4	
Prof. en Letras	4	
Lic. en Letras	3	
Lic. y Prof. en Letras	3	
Licenciada	2	
Licenciatura y posgrados en curso	1	
Lic. Lengua en curso	1	
Prof. Enseñanza media y superior	1	
Terciario completo y Universitario incompleto	1	
Especialización	1	
Profesorado Superior	1	
Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua y la Comunicación	1	
Terciario	1	
Profesorado	1	
No contesta	1	

2. Antigüedad en la docencia

Tiempo	Cantidad	Porcentaje
Menos 1 año	2	3.84
1 a 5 años	14	26.92
5 a 10 años	12	23.07
Más de 10 años	24	46.15

3. Niveles en los que se desempeña

	Cantidad	Porcentaje
Inicial	—	—
Primario	1	1.92
Secundario – 1º ciclo	28	53.84
Polimodal	39	75
Terciario	16	30.77
Universitario	32	61.53



4. Experiencia en la docencia universitaria

Experiencia	Cantidad	Porcentaje
Primera	13	25
Segunda	15	28.85
Más	23	44.23
No contesta	1	1.92

Referencias bibliográficas

AGUIRRE LORA, Georgina (1989) "Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios en México". *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, pp. 477-489.

BIDIÑA, Ana y ZERILLO, Amelia (2008). "La especificidad de la tarea docente en el ingreso a la universidad: una experiencia de formación". En: *Anales del 3er Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*. Universidad de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas.

CÁRDENAS GONZÁLEZ, Víctor Gerardo (2007) "Construcción de la identidad docente". En: *Revista Xicltli de la Universidad Pedagógica Nacional*. México.

MÓRTOLA, Gustavo (2006) "Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial". En: *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. IV Nº 4 (Diciembre 2006).

RAITER, Alejandro. (2002) "Representaciones sociales". En: *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Eudeba.

REMEDÍ, Eduardo (1992) "Formas de interpelación en la construcción de una identidad: Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas". En: *Cómo aprende y cómo enseña el docente*, PILE, Santiago.

VAIN, Pablo (1998) "La evaluación de la docencia universitaria.: un problema complejo". Disponible en: http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_C-06.pdf [Consulta: 8 de diciembre de 2009.]

VISCAÍNO, Ana María (2008) "La construcción de la identidad docente: sujetos, instituciones y prácticas sociales". En: Chapato, María Elsa y Errobidart, Analía. *Hacerse docente*.

[volver a índice](#)

ESTRATEGIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ALUMNOS DEL CURSO DE INGRESO

Liliana Luppi

lililupp@hotmail.com

Nora Smael

norasmael@hotmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

Resumen

El objetivo de la investigación es relevar desde una perspectiva psicosociolingüística (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1985; van Dijk y Kintsch, 1983) cuáles son las estrategias de comprensión lectora y de escritura utilizadas por los alumnos al momento de comenzar el curso de ingreso a la universidad con la intención de intervenir sobre ellas para tender un puente que interrelacione los procesos cognitivos y los hábitos lectoescritores de los ingresantes con el ámbito académico (Carlino 2005). Este trabajo se encuentra enmarcado en el proyecto de investigación “Leer y escribir en el Curso de Ingreso. Representaciones de los alumnos en los procesos de escritura” que actualmente se está desarrollando en la UNLaM.

Con este fin se analizaron las producciones y los protocolos de lectura y escritura de los alumnos del Curso de Ingreso a los que se les solicitó la lectura de un artículo de opinión y la realización de un resumen. Luego de analizar y clasificar todo el material producido por los alumnos, se pudo observar que los resúmenes “aceptables utilizaron técnicas relacionadas con los procesos de lectura y escritura, pero además realizaron una construcción mental de la tarea. En tanto que los resúmenes “no aceptables” mostraron un uso deficitario de las estrategias.

Introducción

Trabajos anteriores (Castro et al., 2004; Bidiña- Zerillo; 2006-2007; Gómez-Luppi, 2008) y la experiencia docente señalan que el problema principal que se enfrenta en los cursos de ingreso es que las competencias de lectura y de escritura que posee la mayoría de los alumnos al momento del ingreso a la Universidad son insuficientes para abordar la interpretación y la producción de textos académicos.

En consonancia con esta problemática, se realizó un proyecto de investigación “Leer y escribir en el Curso de Ingreso. Representaciones de los alumnos en los procesos de escritura” durante 2009-2010 en la UNLaM. El objetivo de la investigación era relevar desde una perspectiva psicosociolingüística (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1985; van Dijk y Kintsch, 1983) cuáles son las representaciones y las estrategias reales de lectura y de escritura utilizadas por los alumnos al momento

de comenzar el curso de ingreso a la universidad con la intención de intervenir sobre ellas para tender un puente que interrelacione los procesos cognitivos y los hábitos lectoescritores de los ingresantes con el ámbito académico (Carlino, 2005).

En el marco de esta investigación, se realizó un relevamiento de las estrategias que los alumnos ponen en juego en el momento de leer y escribir. El objetivo del trabajo era verificar si el uso de las estrategias cognitivas se traducen en un grado aceptable de lectura y escritura. En esta ponencia se analizan los resultados de una muestra de seis alumnos que realizaron esta prueba.

Para abordar esta problemática se adoptó la propuesta del Modelo estratégico de comprensión textual elaborada por van Dijk y Kintsch (1983). Estos autores sostienen que la comprensión de un texto se entiende como un proceso mental constructivo e intencionado que permite al lector (re)construir el significado del texto a partir de los datos que éste ofrece y sus conocimientos previos, en función de un objetivo acorde a las demandas del contexto social.

La concepción de van Dijk destaca que la lectura comprensiva de un texto constituye un proceso estratégico en el que el lector elabora un plan para resolver una tarea específica a la que se ve enfrentado.

En su Teoría Macroestructural postula que un texto es una unidad semánticoestructural, en la que la información no está totalmente explicitada pero que ofrece pistas al lector experto, capaz de controlar sus procesos mentales, para reponer la información implícita y hacer del texto un todo coherente. Esto significa que el autor suma la estructura semántica del texto al modelo de procesamiento psicolingüístico. Para él la estructura semántica posee varios niveles de representación en la mente del lector y la analiza en la base de dos supuestos: el cognitivo-interpretativo, de corte constructivista, donde el lector es el que construye una representación mental del texto; y el supuesto contextual que sostiene que el lector construye una representación del evento social-contextual, situación específica en un contexto sociocultural determinado.

El modelo de procesamiento estratégico del discurso propuesto por van Dijk es un modelo complejo, interactivo de relaciones entre diversos niveles que utiliza estrategias. Esas estrategias son planes globales, representaciones de secuencias de acciones en relación a sus respectivas metas. Son de índole personal, permiten al lector usar sus conocimientos previos y la información del texto de manera flexible. Son rutinas de acción dirigidas a una meta, de manera que son conscientes y flexibles.

De acuerdo con van Dijk y Kintsch los tipos de conocimientos requeridos para desempeñarse como lector estratégico son el declarativo o fáctico (saber qué leer) y el procedural (saber cómo leer). Otros autores (Paris, Wixson y Lipson, citados por Parodi Sweis, G., 1999) proponen un tercer elemento: el conocimiento condicional, que incluye un saber cuándo, por qué y para qué activar los otros dos conocimientos.

Con respecto a la escritura, este trabajo concibe la escritura como un proceso cognitivo (Flower/ Hayes, 1981) donde la acción del escritor está dirigida por un objetivo y el acto composicional crea una red jerárquica de objetivos que van guiando el proceso. Éste necesita de un proceso organizativo que consta de tres pasos: comienza con una planificación, pasa por la textualización y finaliza con la revisión del escrito. En esta concepción la escritura cumple la función de ser promotora de la actividad cognitiva. Flower (1993) intenta especificar cómo los escritores construyen significado dentro de un contexto retórico. En estos nuevos estudios incorpora la idea de un lector potencial y la distinción entre “texto mental”, que corresponde a la representación que tiene en su mente, y el “texto escrito externo”, físico. La propuesta pedagógica de Flower tiene como idea central llevar a los sujetos a adquirir conciencia y control de sus propios procesos mentales involucrados en la producción escrita desde una óptica colaborativa. El contexto social en su interacción con la cognición significa que todo escrito es producido y elaborado por un sujeto escritor en, con y para una comunidad discursiva específica.

Van Dijk y Kintsch (1978, 1983, 1990) parten de una perspectiva psicolingüística y profundizan el modelo estratégico de producción textual. Para desarrollar este modelo estratégico se contemplan tres componentes básicos: un plan global que se constituye en un proyecto de habla; un plan pragmático que debe delimitar el macroacto de habla; y un plan semántico, que corresponde a la macroestructura del discurso. Esta orgánica exige una dinámica integrada y de múltiples interacciones que dan forma al texto final. Estas acciones se concretan a través de estrategias que dan origen a las proposiciones de nivel local.

Van Dijk y Kintsch (1983) sostienen que el escritor debe planificar la composición de su discurso, ejerciendo el control total de la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. Esto exige la activación del modelo cognitivo de situación (1985,1990) cuyos datos están almacenados en la memoria.

Estos modelos cognitivos interactivos propugnan una visión del escritor, del texto escrito y de los procesos cognitivos involucrados dentro del marco de la psicología

cognitiva y de la lingüística textual con atención a los contextos sociales y a las situaciones culturales en juego. Esta visión constructivista, social e interactiva del proceso de escritura conlleva un componente dinámico que asigna al escritor el control de la situación de la producción escrita y que posibilita, mediante la conducta estratégica, que el escritor efectúe un procesamiento flexible y recursivo de los recursos disponibles.

Material y métodos

En la prueba se trabajó con un grupo de 330 alumnos en la segunda instancia de ingreso 2010, con una comisión de cada Departamento. La tarea consistió en una actividad de comprensión de un texto argumentativo¹ de mediana complejidad y de producción de un resumen, y la posterior descripción de las estrategias utilizadas a través de protocolos. Los objetivos eran: hacer visible el proceso y detectar problemas en la comprensión y elaboración de textos escritos.

Para el trabajo de análisis se clasificaron los resúmenes en cuatro niveles o grados de lectoescritura.

Grado cero: no jerarquización de la información, escritura de informaciones secundarias, repetición de lo conocido sin reparar en la selección temática del texto leído.

Grado 1: selección de las ideas centrales, pero con texto desorganizado, no cohesionado, sin reformulación. “Copia y pega” ideas bien seleccionadas pero sueltas.

Grado 2: organización de las ideas, texto coherente, conexiones correctas entre ideas, aparecen frases propias. No hay distanciamiento (utiliza la 1ª persona)

Grado 3: agrega a características de “Grado 2”, mayor reformulación, se tiene en cuenta el contexto y los paratextos. Se observa mayor distanciamiento.

Para facilitar un análisis más global, se agruparon los resultados en dos clases de textos: “Aceptables” para el nivel (grados 2 y 3), y “No aceptables” (grados 0 y 1).

Análisis de la muestra

Para el presente trabajo se tomaron seis trabajos al azar (tres de *grado 3* y tres de *grado 0*) y se numeraron para su identificación del **1** al **3** los resúmenes considerados de **grado tres**, y del **4** al **6** los de **grado cero**.

¹ El texto trabajado fue “La bulimia informativa” de Víctor Beker. *Clarín*, 05-04-95

Se tuvieron en cuenta, cuando las hubo, las marcas realizadas por los alumnos en el texto dado. Se analizaron los borradores en los casos en que fueron elaborados, y los resúmenes. Finalmente se relevaron en los protocolos las estrategias reconocidas por los alumnos. A continuación, describimos las características de los trabajos de los alumnos con el fin de analizarlos y de elaborar conclusiones.

Alumno 1: Texto muy trabajado en la lectura, con abundantes corchetes para encerrar conceptos o ideas importantes y anotaciones de reformulaciones parciales. Reconoce haber realizado estas marcas en una segunda lectura. Con respecto a la escritura, escribió un borrador en el que fue modificando y eliminando expresiones a medida que lo escribía, e introdujo más modificaciones al escribir la versión final, cambió la introducción y agregó en el desarrollo una frase que precisa mejor la idea expuesta. El protocolo es escueto y no manifiesta conciencia de los procesos llevados a cabo (“Después lo pasé en limpio cambiándole algunas cosas”). Utiliza estrategias de lectura y escritura.

Alumno 2: No hay marcas de ningún tipo en el texto fuente, pero declara haber realizado una sola lectura, detenida. Se advierte un gran trabajo mental con relectura de fragmentos considerados importantes e intencionalidad en memorizar vocabulario relevante en atención a la finalidad de escribir un resumen. Declara no haber tenido dificultad para entender el texto. Escribió un borrador en el que también se pone de manifiesto el trabajo mental: a medida que escribía realizaba correcciones ortográficas, de puntuación y de progresión temática; en la relectura del borrador hizo las modificaciones necesarias para lograr un mayor distanciamiento y generalización de conceptos. En los protocolos se advierte un grado significativo de conciencia de los procesos llevados a cabo: en la lectura, ubicación de la información importante, utilización de la atención y de la memoria de manera estratégica; en la escritura, revisión del borrador y estrategias de reformulación.

Alumno 3: Manifiesta haber leído el texto fuente solo una vez, no realizó ningún tipo de marca, pero declara haber “recordado” las ideas principales (se implica la elaboración de un esquema mental del texto leído). No hizo borrador, y manifiesta haber escrito el resumen “de una vez” buscando la reformulación y utilizando la memoria de las ideas del texto fuente. Es decir, logra un grado tres de lectoescritura sin haber aplicado las técnicas recomendadas, pero con gran trabajo mental de planificación global, pragmática y semántica.

Alumno 4: Este alumno indica haber realizado dos lecturas del texto, se observan marcas apenas perceptibles en ideas que en los protocolos se declaran relevantes.

Manifiesta haber recurrido a los paratextos para orientarse con respecto a la importancia de dos ideas relacionadas con el tema general, pero en el resumen escrito se observa que relacionó la información obtenida de los paratextos con la opinión del autor y la propia. Escribió un borrador a partir de las marcas realizadas, y se preocupó por incluir su posición frente al tema. Reconoce como estrategias de escritura utilizadas la elaboración de un borrador, su lectura y posterior resumen para adecuarse a la extensión solicitada, y sobre este segundo borrador, las correcciones que le parecieron necesarias (en la versión final eliminó ejemplos y reformulaciones). En suma, a pesar de utilizar varias estrategias de lectura y de escritura, y de tener un vocabulario bueno y variado, no logra un nivel aceptable de lectoescritura, debido a la falta de adecuación al género resumen (personalización, inclusión de opiniones propias), de coherencia temática, y a problemas de selección de la información, ya que en los protocolos demuestra haber comprendido la idea central del texto fuente, pero al haber decidido escribir un texto de opinión más que un resumen, realizó asociaciones de ideas no pertinentes dentro del marco del tema. Conoce y utiliza las estrategias pero no tiene clara la meta.

Alumno 5: Se observan escasas marcas (encierra tres frases entre corchetes). En el protocolo de lectura declara haber realizado dos lecturas, una “de corrido”, y otra de las partes no comprendidas, “analizándolo mentalmente”; también reconoce haber asociado las ideas del texto fuente con la actualidad y recurrido a los paratextos que explicitaban la fuente para iniciar el resumen. A pesar de manifestar que le resultó “fácil de comprender”, se observa muy escasa comprensión (agregó opiniones propias e ideas no presentes en el texto fuente, omitió otras; alteró el sentido de una de las ideas del texto fuente; no reconoció el significado de una palabra clave –“bulimia”- y no lo pudo inferir), lo que indicaría una conciencia distorsionada de sus propias habilidades y un desconocimiento de los requerimientos del género resumen. Con respecto a la escritura, reconoce haber escrito “todo de una vez”, y haber tenido dificultades para “encontrar las palabras”. Presenta algunos problemas de cohesión.

Alumno 6: Se observan escrituras, posteriormente borradas, en el margen de dos párrafos del texto fuente. Declara haber realizado dos lecturas: una “rápida” y otra pausada “para comprender mejor”, pero sin detenerse en ningún lugar. También miró los paratextos buscando una relación con el texto que le facilitara la comprensión. Manifiesta no haber comprendido un fragmento final del texto fuente, pero reconoce que se trataba de un ejemplo presentado con la finalidad de “marcar una conclusión”. No realizó borrador previo, en cambio afirma en los protocolos haber utilizado las anotaciones marginales para escribir el resumen solicitado. En suma, a pesar de no

presentar mayores dificultades respecto de aspectos propios de la escritura, no alcanza un nivel aceptable debido a la comprensión parcial del sentido del texto fuente; esta comprensión parcial se manifiesta en la reiteración de una de las ideas del texto fuente, la omisión de otras, y la inclusión de ideas propias. Por otra parte, la dificultad en seleccionar adecuadamente las ideas pertinentes para un resumen, se relaciona también con el desconocimiento de los requerimientos del género, que además se pone de manifiesto en la elección consiente de cambiar “la manera de expresar de una manera formal a no tan formal”.

Resultados

Del análisis se desprende que los alumnos de nivel 3 realizaron un trabajo mental en el que orientaron las estrategias utilizadas a una meta definida y ajustada al modelo textual solicitado. En la lectura generaron una representación semántica global del contenido del texto que luego se vio reflejada en la tarea posterior de escritura. Sin embargo sólo uno mostró el uso de estrategias de lectura y sólo dos de escritura. Esto podría llevarnos a la deducción de que las estrategias correspondientes a cada proceso han sido internalizadas y no se hace necesario materializarlas. El modelo mental fue suficiente para resolver adecuadamente las tareas solicitadas.

Además, los alumnos 2 y 3 muestran un grado importante de metacognición y de lectura estratégica, ya que manifiestan en los protocolos que su accionar está estratégicamente orientado a la resolución del problema propuesto, escribir un resumen del texto leído, dentro de una situación determinada, en un ámbito académico. El alumno 2 muestra un grado más alto de comprensión de los procesos cognitivos que ha puesto en juego junto a la utilización de la atención y la memoria en la lectura, mientras que él mismo señala la reformulación, la selección semántica, la revisión y corrección del borrador para la escritura.

Por otro lado, todos los alumnos del nivel 0 utilizan estrategias de lectura pero con un resultado insuficiente de comprensión. Leen varias veces, observan los paratextos y realizan algún tipo de marcas pero la selección de ideas principales en relación con la macroestructura es incompleta, no es pertinente o agregan opiniones no presentes en el texto.

En la escritura se observa una falta de adecuación al género solicitado, agregan ideas y opiniones propias. Utilizan alguna idea del texto fuente como disparador de la opinión personal. No respetan el género resumen. Llama la atención que en ninguno de estos casos analizados se detectan graves dificultades gramaticales propias de la

escritura. Sólo el caso 5 muestra algunos errores de cohesión en cuanto a referencialidad y de progresión temática.

Un caso paradigmático es el del alumno 4 que aplica a la lectura y a la escritura variadas estrategias pero no logra un texto escrito aceptable porque la meta final del alumno no se corresponde con la meta solicitada. El alumno no tiene claro el género textual, en consecuencia tampoco el problema que debe resolver.

En conclusión, los textos del grupo “No aceptables” muestran dificultades provenientes de la comprensión lectora en la selección de ideas relevantes macroestructuralmente; al momento de escribir, el problema se presenta en la adecuación al género solicitado.

Conclusiones

Luego de la lectura y del análisis de las seis pruebas seleccionadas se arribó a las siguientes conclusiones.

Todos los alumnos que alcanzaron el nivel 3, manifestaron haber trabajado mentalmente con los textos, es decir que coinciden con las teorías de Flower (1993) y de van Dijk y Kinstch (1978, 1983), en la existencia de un “texto mental” o interno que trabaja de manera flexible sobre un “texto externo” escrito; y en la lectura, en la reconstrucción de la estructura semántica del texto en atención a las demandas del contexto social. Fueron conscientes del trabajo constructivo del sentido del texto, y al mismo tiempo, trabajaron estratégicamente en función de un objetivo acorde con las demandas del contexto institucional. Dieron cuenta de poseer los conocimientos necesarios para reconstruir el sentido del texto, conocimientos declarativo, procedural y condicional. Esto les permitió en el trabajo de escritura dirigir jerárquicamente el proceso en atención a un plan global. En consecuencia, utilizaron con mayor o menor nivel de conciencia diversas estrategias lingüísticas, gramaticales y discursivas en orden al objetivo propuesto por el género textual y por la situación comunicativa, de acuerdo con el plan global elaborado.

Por su parte, los alumnos que no alcanzaron un nivel aceptable mostraron un uso deficitario de estrategias discursivas que no permitieron una adecuada reconstrucción de la estructura semántica del texto. La lectura mostró escasa o parcial comprensión del texto fuente y repercutió negativamente en la tarea de escritura del resumen, ya que no pudieron descubrir las ideas relevantes, las relaciones pertinentes entre las ideas del texto, y equivocaron la posterior selección y jerarquización. En la escritura, en todos los casos de grado 0, se agrega a lo anterior, el desconocimiento de las

características del género solicitado. Los modelos textuales almacenados en la memoria de los alumnos no eran los adecuados al contexto institucional, es así que activaron modelos equivocados y utilizaron estrategias equivocadas. Los alumnos tomaron como punto de partida una idea del texto y a partir de él argumentaron con ideas propias, esto llevó a una distorsión en la meta de la escritura y consecuentemente en la elaboración del plan global, el pragmático y el semántico. Sólo un caso demostró carencias de estrategias lingüísticas y gramaticales; fueron los desconocimientos discursivos relacionados con el contexto y el modelo textual solicitados los que llevaron a los alumnos a equivocarse el camino. La meta no fue clara y las estrategias utilizadas, en consecuencia, no llevaron al producto solicitado por la cátedra.

Sobre la base de las observaciones realizadas, puede afirmarse que es necesario el uso de estrategias cognitivas de lectura y escritura para lograr un nivel aceptable de comprensión y de producción de textos, pero se muestra insuficiente si no se inscribe en un modelo estratégico de procesamiento del discurso.

A partir de lo analizado se observa que sería conveniente enseñar al alumno a *pensar estratégicamente*, estableciendo con claridad las metas y el modelo de situación, para que pueda transformar las acciones de comprensión lectora y de escritura en verdaderas *estrategias* que formen parte de un plan global, pragmático y semántico. Esto incluye la necesidad de trabajar con modelos textuales en atención a los entornos contextuales y a los requerimientos institucionales. Con respecto a la comprensión de textos se ve la necesidad de trabajar aspectos que atiendan la comprensión semántica macroestructural de los textos.

Con el presente trabajo aspiramos a realizar un aporte a la enseñanza de la lectura y la escritura en los cursos de ingreso. Es nuestra intención utilizar los resultados de este trabajo para diseñar nuevas estrategias didácticas en la tarea docente con la finalidad de colaborar con los estudiantes para que puedan mejorar la comprensión lectora y la escritura en el ámbito de la universidad. Somos conscientes de que enfrentan una nueva cultura y se hace necesario iniciarlos en la adquisición de nuevos conocimientos y estrategias para desarrollarse con éxito en el ámbito universitario.

Referencias bibliográficas

BEREITER, C y SCARDAMALIA M. (1987) *The psychology of written composition*, Londres: Lawrence, Erlbaum.

BIDIÑA, A. y ZERILLO, A. "La especificidad de la tarea docente en el ingreso a la universidad: una experiencia en formación", en proyecto de investigación *Programa de lectura y escritura en la Universidad*, 2006-2007. UNLaM

CARLINO, Paula. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, F.C.E., 2006.

——— (2006). "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo", *Signo & Seña. Revista de Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Número 16 / Diciembre de 2006. Procesos y Prácticas de escritura en la Educación Superior*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

CASTRO et al. (2004) *Comprensión e interpretación lectora en el nivel superior*. UNLaM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.

FLOWER, L. y HAYES, J. (1981) *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Carnegie M. University

——— (1993) *Problem-solving strategies for writing*, Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

GÓMEZ, S. y LUPPI, L. (2008) "Escribir en la Universidad. Incidencia de la retroalimentación recursiva en los cursos de ingreso", Ponencia para la Primera Jornada de Lengua y Literatura. UNLaM, 2008.

PARODI SWEIS, G. (1999): *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Universidad Católica de Valparaíso.

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1982) "Assimilated processes in composition planning", *Educational Psychologist*, 17, 23-45.

VAN DIJK, T. (1978) *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós.

——— (1980) *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, Cátedra.

——— (1985) "Cognitive situation models in discourse production: the expresión of ethnic situations in prejudices discourse", en J. Forgas (Eds.), *Language and social situations*, Londres, Academic Press, 61-79

——— (1990) "The future of the field: discourse analysis in the 1990's", *Text*, N° 10, pp. 133-156.

VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.

[volver a índice](#)

REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LOS ALUMNOS QUE INGRESAN A LA UNIVERSIDAD

Silvia Gómez

silviavgomez@gmail.com

Amelia Zerillo

amariaz2008@gmail.com

Gustavo Gareiz

ggareiz@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

Resumen

Numerosas investigaciones abordan el tema de las prácticas docentes en el ámbito universitario. Trabajos como el de Ken Bain (2004) en Estados Unidos o el de Edith Litwin (1997) en nuestro país, dan cuenta de lo que hacen los “buenos docentes” para conseguir logros positivos entre sus alumnos. En estos casos, las investigaciones toman como elemento de análisis la observación del profesor en la clase. Lo que poco se investiga, es por qué el profesor actúa de ese modo. El trabajo que presentamos da cuenta de los resultados obtenidos en un proyecto de investigación relativo a las representaciones que los docentes de la Universidad Nacional de La Matanza tienen sobre sí mismos y sobre los ingresantes a la Universidad, y a cómo esas representaciones intervienen en los resultados académicos de sus alumnos. La experiencia llevada a cabo entre

2009 y 2010 se proponía reconocer los aspectos de las representaciones en las que la acción docente debería intervenir para favorecer el trabajo con los alumnos y lograr en ellos un mejor desempeño. Mediante dos encuestas interpretadas cuali-cuantitativamente, se obtuvieron una serie de datos que permiten señalar la presencia de preconcepciones y estereotipos que para nada tienen en cuenta ni la relevancia del trabajo del docente universitario ni el nivel cognitivo de los alumnos.

Introducción: ¿Por qué investigar las representaciones de los docentes universitarios?

La formación del docente universitario es un objeto de progresiva preocupación. En principio, para las disciplinas científicas interesadas en entrenar profesionales que transmitan y discutan los saberes que las conforman. Pero, sobre todo, dicha formación se constituye en foco de atención primordial para los responsables académicos. Por ello, los integrantes del grupo de investigación, afectados al Curso de Admisión de la Universidad de La Matanza, nos propusimos ahondar en esta problemática desde un perfil inusitado, al menos, en nuestra institución: *el de las representaciones que los docentes tienen sobre sí y sobre sus alumnos.*

Explorar estas representaciones persigue una concreta intención: la de elaborar estrategias de intervención institucional que mejoren el rendimiento de los ingresantes. Por ello en primera instancia, nos abocamos a la lectura y discusión de los materiales bibliográficos que abordaban el tema de las representaciones. Y luego, a partir de lo relevado en dichos materiales, diseñamos las herramientas metodológicas con las que obtuvimos los datos de nuestra investigación, los que vamos a exponer y analizar en esta ponencia.

En relación con el tema, son numerosas las investigaciones que abordan las prácticas docentes en el ámbito universitario. Trabajos como el de Ken Bain (2004) en Estados Unidos o el de Edith Litwin (1997) en nuestro país, dan cuenta de lo que hacen los “buenos docentes” para conseguir logros positivos entre sus alumnos. Sin embargo, en todos estos casos, las investigaciones toman solo como elemento de análisis la observación del profesor en la clase. Poco o nada se investiga el “porqué” del profesor que actúa de uno u otro modo.

Uno de los trabajos consultados, de Edith Litwin (1997), aborda la cuestión de lo que la autora denomina “configuraciones didácticas”. El objetivo de su investigación es conocer las características de la buena enseñanza a partir de la observación de clases de docentes en la universidad. La autora reconoce en las *configuraciones didácticas* la expresión de las prácticas en la enseñanza universitaria donde confluyen, no solo los contextos sino, también, las **construcciones personales**. El análisis propuesto por la autora busca establecer síntesis integradoras que recuperen viejas preocupaciones de la agenda (el contenido y el método). No obstante, incluye además los nuevos estudios de la comunidad científica. Para Litwin, las configuraciones tienen que ver con el modo como el docente encara la clase, tanto desde la didáctica como en otros aspectos de su campo disciplinar.

Desde el enfoque propuesto por Litwin, consideramos, entonces, que el planteo sobre la actividad cognitiva de los alumnos se basa, para el docente, sobre un conjunto de **representaciones** o conocimientos, afectos y motivaciones acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo. La construcción de ese conocimiento *situado* se realiza a través de esfuerzos de colaboración, asociados a propósitos compartidos y por medio de diálogos y desafíos planteados en las diferencias entre personas. Diferencias que, en el caso de nuestra ponencia, se entroncan con la cuestión de las **representaciones de los docentes**.

Por su parte, Bain (2004) se enfoca, entre otras cosas, en los parámetros de los que se valen los mejores profesores respecto a los alumnos. Señala que “esperan más” de

los estudiantes pero no a nivel cuantitativo sino cualitativo. Bain plantea que el desempeño de los mejores profesores se sustenta en tres pilares. Primeramente, en lo actitudinal, ya que confían en las capacidades de los estudiantes. En segunda instancia, en una predisposición a tomar en serio a los alumnos buscando y dejando que controlen su propia educación (papel activo). Por último, en un compromiso para alcanzar objetivos surgido en el respeto y acuerdo mutuo entre docentes y estudiantes. Bain plantea que los profesores se encuentran inmersos en una red de creencias, concepciones, actitudes y prácticas, a partir de las cuales llevan a cabo su tarea cotidiana. Por ello, “esperar más” de los estudiantes implica dejar de lado el peso que puedan tener los estereotipos al momento de evaluar.

Para el autor, hay dos ítems fundamentales. El primero, que se refiere a buscar el valor individual de cada estudiante dejando fuera las categorizaciones grupales. El segundo, que plantea la enorme fe de los docentes en la capacidad de los estudiantes para resolver las tareas asignadas. Todo ello, para tender a estándares de excelencia académica que anulen el peso que los estereotipos puedan tener sobre la práctica docente. Desde nuestra perspectiva, los aportes de Bain suponen trasuntar las representaciones de los docentes con vistas a la superación de los obstáculos que estas, en el caso de ser negativas, representan para los alumnos y para sus aprendizajes en el ámbito universitario.

La investigación de las representaciones de los docentes

A los efectos de indagar en las representaciones y configuraciones que condicionan la práctica de los docentes de la materia **Seminario de Comprensión y Producción de Textos**, se realizaron dos encuestas. Los investigados fueron 62 docentes del Curso de Ingreso 2010, que dictaron la materia, en el período que fue del 27 de julio al 1º de septiembre de 2009, a 7123 alumnos de carreras de los Departamentos de Humanidades, Económicas, Ingeniería, Derecho y Enfermería.

En cuanto a las encuestas, la primera fue diseñada con el objetivo de obtener datos sobre las representaciones que dichos docentes poseen de los futuros alumnos antes de iniciarse el Curso de Admisión. La segunda encuesta se realizó al finalizar la cursada para contrastar con los datos obtenidos en la primera encuesta. Ambas incluían preguntas cerradas, abiertas y frases para su completamiento.

La Encuesta N° 1 constaba de nueve ítems. Del 1 al 7, se indagaban las representaciones que los profesores poseen sobre sí mismos y sus prácticas. A tal efecto, se pedían, en los ítems 1 a 4 datos generales como el título de grado o la antigüedad en la docencia. Entre los ítems 5 a 7, se indagaban las expectativas del

docente universitario, así como acerca de las representaciones sobre la profesionalidad del docente universitario sobre conocimientos considerados “necesarios” para ser docente en la universidad. Por último, los ítems 8 y 9 abordaban las representaciones que los profesores tienen sobre los futuros aspirantes al ingreso.

La Encuesta N° 2 se detenía más en la experiencia individual de los profesores en relación con las clases, el material de trabajo y la evaluación. Constaba de tres ítems que están en función de contrastar entre las representaciones previas, relevadas en la Encuesta N° 1 y las surgidas de la experiencia como docente en el Curso de Ingreso. En primer lugar, se consultaba acerca de las características de los alumnos y si esas características respondieron a “lo esperado” o no. En segundo lugar, se indagaba acerca del modo en que el docente llevó a cabo sus prácticas en relación con el cronograma previsto. En este caso, se brindó espacio para justificar, o bien, para ampliar la respuesta.

Ambas encuestas fueron interpretadas cuali-cuantitativamente. La interpretación de los datos obtenidos permite señalar la presencia de preconcepciones y estereotipos que para nada tienen en cuenta ni la relevancia del trabajo del docente universitario ni el nivel cognitivo de los alumnos.

Los datos obtenidos y su interpretación

Con referencia a la Encuesta N° 1, los primeros cuatro puntos mostraron que en gran número los docentes, eran reticentes a la hora de precisar título alcanzado y experiencia, por ejemplo, el 26,92% no aclara cuál es su título de grado, y el 21,15% ofrece respuestas ambiguas y se describe como “universitario” o dueño de una “especialización.”

En los ítems 5 a 9, representan la fuente más concreta de datos hacia el delineamiento de las representaciones de los docentes sobre sí mismos y sobre sus alumnos.

Del ítem 5 al 7, los docentes responden acerca de las representaciones que tienen sobre sí mismos, en relación con sus expectativas laborales y profesionales. El 84,61% (44) de los docentes confiesa esperar “**satisfacción profesional**”. Dicha “satisfacción” aparece emparentada, primeramente, con el “**acceso a la investigación**”, respuesta elegida en el 78,85% de los casos (41 docentes). En segundo lugar, con la “**inserción profesional**”, elegida por el 76,92% (40) y, por último, con lograr el “**acceso a otro nivel de enseñanza**”, seleccionada por el 73,08% de los encuestados (40).

Dentro de las expectativas menos elegidas, aparecen **“disciplina”**, **“autonomía”**, **“otro tipo de alumnos”**, **“satisfacción económica”**, **“servicio a la comunidad”**. La opción **“otras expectativas”** no fue utilizada. Enfocándonos ahora en el ítem 6, encontramos que para completar el enunciado **“Considera que enseñar en la universidad tiene que ver con...”**, el 57.69% (30) de los encuestados elige la opción **“interactuar profesionalmente con los pares”**; el 55,76% (29), **“desarrollar las competencias de los alumnos”**; el 48,07% (25), selecciona la opción **“ser un profesional de la docencia”**; el 38,46% (20), **“comprometer a los alumnos con su saber”**; y el 34,61% (18), **“ser especialista en un área de conocimiento”**.

Siguiendo con el ítem 6, vemos que ninguno de los docentes elige la opción **“prescindir de las competencias previas de los alumnos”**. Esto llevaría a pensar que el total de los docentes encuestados no se ve a sí mismo como el comienzo de todo aprendizaje, ni se piensa como aislado de los otros docentes ni de las otras disciplinas. Sin embargo, al contrastar esta “respuesta cero” frente al ítem mencionado, vemos algunas contradicciones que merecen un análisis más exhaustivo. De hecho, solo un 5,77% (3) vinculan su práctica con **“mantener prácticas metodológicas”** y **“evaluar contenidos”**. Del mismo modo, solo entre un 10 y un 30 %, relaciona sobre todo la actividad con la **“acordar criterios de evaluación”**, **“reflexionar sobre las prácticas metodológicas”**, **“considerar nuevas prácticas metodológicas”** y **“actualizar los conocimientos”**. En el ítem 7, por otra parte, los encuestados señalan que los conocimientos de los docentes universitarios deben ser **“más profundos”**, o bien, **“más elaborados”** que en los otros niveles. Asimismo, señalan que deben ser **“construidos interdisciplinariamente”**, **“actualizados”** y **“verificados periódicamente”**, al tiempo que **“constantes”** y **“flexibles”**. Estas respuestas, como puede notarse, chocan decididamente con lo relevado en el ítem 6 y el escaso nivel de adhesión a la idea de **“considerar nuevas prácticas metodológicas”** y **“actualizar los conocimientos”**.

Las características observadas respecto de los aspirantes al ingreso, en la consigna 8, permiten ver la supremacía de descriptores que aluden más a los comportamientos emotivos y de conducta”, que a los de conocimiento. Los docentes consideran a sus alumnos: **“entusiastas”**, **“ansiosos”**, **“apáticos”**, **“aplicados”**.

En la consigna 9, siguiendo los mismos parámetros de clasificación, el estudiante universitario aparece caracterizado por los docentes de la muestra como **“responsable”**, **“perseverante”**, **“organizado”**, **“solitario”**. Cabe destacar que tanto los ítems 8 y 9 se presentaban como consignas “abiertas” y que, por tanto, la respuesta no aparecía direccionada en ningún sentido. Puede notarse en estos datos

como la práctica de estos docentes está fuertemente ligada a lo afectivo y los aspectos cognitivos de su profesión quedan postergados.

En cuanto a la Encuesta N° 2, los datos relevados tienen que ver con dos aspectos. En principio, las características de los alumnos con los cuales trabajaron los docentes en el Curso de Ingreso. Por otra parte, si esas características respondieron a “lo esperado” por los encuestados. La mayoría de los docentes manifestó no haber tenido grandes diferencias entre lo supuesto y lo expuesto, y volvieron a presentar a sus alumnos como “**ansiosos**”, “**exigentes**”, “**atentos**”, “**activos**”, rasgos que perfilan al alumno como mero receptor del saber portado por el docente. Dentro de las características negativas incluyen, entre otras, “indolentes”, o “atemorizados”, lo que refuerza la idea de que consideran como negativas aquellas características que dificultan “transferir” sus conocimientos. Se advierte, de esta forma, la persistencia del concepto/creencia de “transferencia” al que alude Litwin (1997) y que la autora cuestiona. En su opinión, la creencia de que el conocimiento es transferible de un campo a otro del saber como si fuera inmutable y transportable supone, primeramente, descontextualizar las actividades y, como consecuencia, generar conocimientos superficiales.

Conclusiones

Nos parece una cuestión a atender, la primacía de lo que Moscovici (1969) considera el “componente afectivo” de la actitud.

La representación que tienen los docentes de los alumnos como sujetos “**puro sentimiento**” y “**puro deseo**”, nos presenta, en primer lugar, a un grupo de docentes que se ven poco interpelados por los aspectos cognitivos de la enseñanza, más allá de su deseo manifiesto de acercarse al ámbito universitario para profundizar sus saberes. En segundo lugar, nos muestra un campo intelectual, específicamente el de la didáctica en el ámbito universitario, cuando menos, disperso. Esto se suma a otros factores. En primer término, la falta de definición en la “especificidad” de la tarea docente que se desarrolla, que advertimos en esa imprecisión al hablar de su formación (Vain, 1999). En segundo término, si bien señalan su necesidad de interactuar con otros profesionales, es necesario decir que hay en este grupo de docentes pocos espacios de encuentro y de discusión, por lo general se refugian bajo el principio de autonomía del docente universitario y se perciben a veces como “descomprometidos” con la actividad social que es la enseñanza. Por último, se advierte la escisión entre desarrollo intelectual y desarrollo personal, buscan mayores

conocimientos y no mayores retribuciones (Bain, 2004), lo que habla de una dificultad para pensarse profesionalmente.

Los resultados analizados en esta ponencia nos llevan a pensar si estas representaciones de los docentes pueden tener una injerencia determinante y, por momentos negativa, en el trazado de la didáctica universitaria. Sobre todo, si se piensa, uno en la instancia de la evaluación y en el “rol del profesor como intelectual transformativo” y en “la enseñanza como práctica emancipadora” (Bidiña y Zerillo, 2008).

Señalamos, como pudo apreciarse, un gran número de “creencias individuales” que, si bien no pueden volverse sociales, “circulan” en términos de Raiter a través de las respuestas dadas y dan lugar a la hipótesis de su injerencia en la interacción docente – alumno. Expresadas de tales modos, estas creencias parecen volverse “referenciales”, en tanto y en cuanto el grupo de docentes las manifiesta como criterio de valoración del sujeto “alumno”. Por otra parte, las “creencias grupales” no parecen ser la constante entre nuestros docentes, en tanto y en cuanto, lo que prima es la heterogeneidad de las respuestas. Por último, las “creencias necesariamente sociales”, aparecen como un aspecto decididamente a contemplar dada la inexistencia de consensos que permitan establecer criterios comunes para la evaluación del sujeto alumno. Se trata, en suma, de reconocer en la tarea docente, un componente afectivo que se presenta como palpable y que reclama una especial atención. Nuestra investigación, lejos de agotarse en lo expuesto y analizado en esta ponencia, sigue su curso y se abre a nuevos planteos: ¿quiénes son nuestros docentes?, ¿cuál ha sido su formación?, ¿de dónde vienen estas representaciones y esta tendencia a pensar al alumno solo desde lo afectivo? ¿Cómo pueden cambiarse? ¿Deben cambiarse absolutamente? La idea es mejorar los resultados de la enseñanza universitaria a partir de la reflexión constante sobre la práctica docente. En eso seguimos trabajando.

BIBLIOGRAFÍA

BAIN, Ken (2004), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Universidad de Valencia, 2007

BAUDELLOT, Christian y LECLERCQ, François (2008) *Los efectos de la educación*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

BIDIÑA, A. y ZERILLO, A. "La especificidad de la tarea docente en el ingreso a la universidad: una experiencia en formación", en proyecto de investigación "Programa de lectura y escritura en la Universidad" 2006-2007. UNLaM

BOURDIEU, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores. 2005

CARBONELI, Jaume y TORT, Antoni (2006) *La educación y su representación en los medios*. Madrid, Morata

CASTRO, Ricardo (2002). Proyecto de investigación: Representaciones sociales en el discurso educativo argentino: análisis de textos teóricos surgidos a partir de la ley federal de educación (1995-1999)

FARR, R. (1988) "Las representaciones sociales", en Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. Psicología Social y problemas sociales. Barcelona, Paidós.

GIROUX, H. A. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós. 1997

JODELET, D. (1988) "La representación social: fenómenos, concepto, y teoría", en Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós.

LITWIN, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós. 2008

MANEFFA, Marisa (2009) Capítulo 3: "Sujetos desujetados", en Osorio, Fernando (comp.) "Ejercer la autoridad: un problema de padres y maestros", Ensayos y experiencias, N° 72. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico

MOSCOVICI, S. (1969) *Psicología Social I. El campo de la psicología social*. Barcelona, Paidós. 1988

RAITER, Alejandro (2002). "Representaciones sociales" en *Representaciones sociales*. Buenos Aires. EUDEBA.

VAIN, Pablo D. (1998). "La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo". Obtenido desde <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>.

VISCAÍNO, Ana María (2008). "La construcción de la identidad docente: sujetos, instituciones y prácticas sociales", en Chapato, María Elsa y Errobidart, Analía. *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

[volver a índice](#)

Retórica y escritura

Coordinación: María Alejandra Vitale

FIDEL CASTRO. LA FIGURA DEL PROFETA: ENTRE LOS ESTUDIOS RETÓRICOS Y EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Ana María Corrarello¹

Universidad de Buenos Aires

ana_corrarello@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia se inscribe en el marco de mis investigaciones realizadas en torno a la discursividad de Fidel Castro, abordada, en primer lugar por mi tesis de Maestría en Análisis del Discurso y continuada en estos momentos en el doctorado. Desde una perspectiva retórico-discursiva, abordaré, en esta oportunidad la noción de *ethos discursivo* (Amossy, 1999) que me permite aislar en la matriz del discurso castrista, una “figura ejemplar”, que valiéndose del interdiscurso religioso, compone al enunciador político como enunciador profético. De esta manera, el sentimiento de “orfandad” presente en el discurso bíblico (Antiguo y Nuevo Testamento), es replicado por el discurso político para unificar, simbólicamente, la voz revolucionaria. La autoridad discursiva que emana de una legitimidad histórica, compone esa “voz” que produce la ilusión de un sujeto que proyecta la imagen de un guía espiritual y de un defensor del pueblo oprimido. Veremos cómo de esta manera, la figuración que se proyecta tiende a neutralizar el impacto de una representación política marcada de la Revolución y a producir un efecto amplio de adhesión y de construcción de identidad, que contribuye a acrecentar la fuerza de los argumentos. (Maingueneau, 2002)

Uno de los temas que cruza los estudios retóricos y el análisis del discurso en cuanto a la persuasión es la cuestión del ethos, que además de involucrar la dimensión moral del discurso compete también a su dimensión estratégica. Es por ésta última razón que nos interesa Fidel Castro como enunciador político en tanto líder histórico de la Revolución Cubana y figura emblemática en la que recae principalmente la construcción de la memoria revolucionaria. Para ello parto de algunos de los resultados obtenidos en mi tesis de Maestría en Análisis del Discurso, estudios que continúan hoy en mi doctorado. Me focalizaré en la etapa inicial de la Revolución,

¹ Ana M. Corrarello es docente-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. Integrante del proyecto UBACyT: “Políticas del lenguaje: prácticas y representaciones en torno a la integración social, nacional y regional”. Docente de Semiología del CBC, Magister por la UBA en Análisis del Discurso, especializada en el discurso político de Fidel Castro, tema que continúa en sus estudios de doctorado. Es miembro fundador de la Asociación Argentina de Retórica (AAR).

etapa que denominé “de fundación de la memoria revolucionaria” y que comprende los años 1959-1962.

En virtud del modelo que nos proporciona la Teoría de la Enunciación, el enunciador se construye como sujeto a partir de una toma de posición frente al mundo y frente a su enunciatario. Se construye un "simulacro de representación" que va produciendo la imagen de quien dice, en un complejo proceso de significación en el cual enunciado y enunciación están en una relación de reciprocidad: el propio enunciado modela la enunciación y lo que se dice va dando lugar al sujeto que dice.

Reconocemos también, que según Maingueneau (2002) “el ethos efectivo, el que construye tal o cual destinatario resulta de la interacción de diversas instancias cuyos pesos respectivos varían según los géneros del discurso”. Esas instancias, según el autor se componen por un ethos pre-discursivo, un ethos discursivo o mostrado y por fragmentos del texto donde el enunciador evoca su propia enunciación, un ethos dicho.

Antes de abordar estas instancias, vamos a resaltar una particularidad de la enunciación castrista dada por la fusión que se produce a nivel enunciativo entre los dos sujetos más trascendentes de la revolución: su líder y la revolución misma, con esto queremos decir que en diferentes oportunidades, según las circunstancias de enunciación, se produce una “delegación de posiciones enunciativas” entre ambos actores, alternando la responsabilidad política y los atributos morales adjudicados a cada uno. La “revolución” en consecuencia está afectada por una personificación: “La Revolución sabe lo que está haciendo”, La Revolución no tiene miedo” y por otro lado se alterna esta posición, al asumir el Yo enunciador predicciones similares: “Tengo mi opinión hecha sobre estos problemas” o “Tengo la seguridad de saber cómo se deben resolver”. Ambas apariciones ocurren en el mismo discurso y funden, en una relación recíproca pero alterna a ambos sujetos del discurso.

Para tratar la primera de las instancias referidas a la construcción del ethos, es decir, lo pre-discursivo, necesitamos remitirnos, en primer lugar, a la legitimidad del enunciador. “La legitimidad es el atributo que una parte relevante de la población políticamente activa le reconoce al sistema político mediante un cierto grado de consenso acerca de las reglas constitutivas del sistema y de su capacidad para satisfacer las expectativas, representar los intereses y realizar su propuesta de sociedad. En la evolución del sistema político cubano las formas de comportamiento político han mostrado una fuerte legitimidad sustentada en un consenso activo y mayoritario de la población. No obstante, ese consenso ha mostrado diferencias en cada momento acorde con las condiciones enfrentadas por el sistema y ha tendido a

disminuir con el paso del tiempo” (Valdés Paz) La legitimidad que el enunciador adquirió y que proviene de la legitimidad histórica de la Revolución lo posiciona como portador de un liderazgo histórico como actor excepcional en el proceso revolucionario, tema no menos importante para tener en cuenta, pero que excede los intereses de esta mesa. En segundo lugar y también vinculado a lo pre-discursivo, interesa la manera en que el enunciador habita el espacio social ligado a su liderazgo. Esa manera de habitar el espacio social tiene una notoriedad y es el carácter público de su enunciación política, como ha ocurrido con otros líderes políticos del siglo XX, con la finalidad de compensar la ausencia de formas democráticas, aparece, por un lado, el pueblo presente como el equivalente de un discurso no-lingüístico y por otro, la palabra “mostrada” del enunciador que garantiza la enunciación de la verdad más allá de lo político. Esta posición del enunciador, tanto por su legitimidad como por su manera de habitar el espacio social, ambas estables desde un principio, modela la relación con su auditorio y pre-figura al ethos discursivo.

Si en cambio consideramos el ethos discursivo, es decir, la imagen que el enunciador político proyecta de sí mismo en este período, nos interesa, en particular, la re-elaboración de datos pre-discursivos de los que se apropia el discurso, vinculados, en esta primera etapa, con el imaginario social religioso, capaz de jugar un rol determinante en la fuerza persuasiva. Como interdiscurso, le proporciona los objetos simbólicos capaces de lograr un piso receptivo muy amplio en la etapa fundacional de la Revolución, en tanto se constituye en sistema de evidencias y significaciones aceptadas, percibidas y compartidas por una mayoría, previamente. Durante la primera etapa de la Revolución aparecen ciertas formulaciones discursivas, que dentro de la categoría de “grandes declaraciones” hacen presente las huellas del interdiscurso religioso, una réplica, en algunos casos, de las Escrituras del Antiguo y del Nuevo Testamento, ya sea por la manera de tratar ciertos objetos de discurso o por la manera de manipular determinados conceptos o valoraciones morales de tipo universal, que en ambos casos, política y religión, convergen en la idea de “hombre nuevo”, conceptos y valoraciones que se convierten en “garantes” argumentativos afines tanto a la concepción socialista como a la cristiana. El aporte de este discurso previo, permite construir objetos de discurso trascendentes, casi sagrados, como es el caso de “*la Revolución*” que se constituye como “*gran maestra*” y “*redentora*” o como “*morada del sentido*”. La “*revolución*” construida como un “hecho sobrehumano” a partir de estos atributos, todo lo explica y todo lo sabe. A partir de la categorización se activarán una serie de rasgos vinculados con la predicación cristiana a través de expansiones vinculadas, ya sea a un discurso hermenéutico, que interpreta, que

explica, que nos llevaría a reconstruir la figura del antiguo profeta o una expansión hacia un discurso eclesiástico que marca jerarquías y que no cuestiona la Verdad. En esa red compleja de discursos no falta el componente prospectivo, también presente en el discurso religioso, dimensión de tipo propagandístico, estratégico que permite la captación de “adeptos”. Esta manera de “decir” configurará al enunciador político en el que recae la misma función histórica que han tenido los profetas bíblicos: anunciar la palabra de Dios, hablar por él y no ser meros predictores del futuro porque el profeta es, ante todo, “aquel que sabe”. Por todo esto nos permitimos hablar de la “figura del profeta” que se construye a partir de la interacción discursiva que mencionamos.

No podemos desconocer, como componente pre-discursivo, la formación religiosa de Fidel Castro en su bachillerato del colegio Belén, dirigido por jesuitas, una de las más reputadas escuelas de Cuba y según algunos autores, la mejor de cuantas tenía la Compañía de Jesús en América. La impronta de la educación jesuítica, que aparece en sus discursos, pudo tener origen en su participación en el Club de Debates, organizado por el mismo colegio y en el que aprendió el arte de organizar y pronunciar discursos. Esas prácticas de lectura y escritura escolares han tenido no solo un valor instrumental, como habilidad para desarrollar ciertas prácticas discursivas, sino que también han vehiculado una dimensión ética vinculada a principios y valores cristianos y también en cuanto a su primera visión política del mundo, hecho que Fidel Castro ha manifestado públicamente en diferentes oportunidades.

Como enunciador político proyecta entonces, la imagen de un guía espiritual, de un defensor del pueblo oprimido, interesado en los valores humanos y que puede hablar en nombre del interés general. Decir que Castro “toma” un lugar “profético” en su discurso nos obliga a revisar no sólo la etimología del término más comprometido en esta aseveración -profeta- sino también a revisarlo como categoría construida en el Antiguo Testamento. La palabra proviene del griego *prophetes*, derivado de *phemi*: “yo digo” y adquiere el matiz de “el que habla en lugar de” para oponerlo a la falsa noción, ya en tiempos bíblicos, de “aquel que anuncia el futuro” y rescatar su sentido hacia la idea del “que habla en nombre de Dios”. Los profetas, tanto los del reino del sur, Judá, como los del reino del norte, Israel, surgen en momentos de crisis y tensiones y su mirada está puesta en la realidad y en la Alianza². No anuncian el futuro, como ya dijimos, sino que hablan en nombre de Dios por haber sido incluidos en su proyecto y a partir de allí “ven todo con sus ojos” y son capaces de “leer los signos de los tiempos”. Los gestos proféticos no sólo comunican el mensaje de Dios sino que “realizan la

² El término Alianza refiere aquí al don de la Ley que hará de Israel el pueblo de Dios, luego de lo pactado entre Moisés y Dios en el monte Sinaí, (Antigua Alianza). Esta primera Ley es violada por el pueblo y Dios anuncia una Nueva Alianza, que “jamás será violada porque será una ley interior al hombre y esculpida en su corazón”.

historia". La mayoría de ellos, Isaías, Miqueas, Elías, denuncian la situación política de explotación de los pobres por parte de los ricos; otros como Amós centran su mensaje en la realización de la justicia, todos sienten un llamado a su misión, que es advertir al pueblo y corregirlo para que sigan fieles a la Alianza realizada con Dios. Los discursos proféticos en los que se hacen declaraciones en nombre de Dios son los oráculos, en ellos se "anuncia", se "denuncia", y se "adoctrina". Estos tres componentes del discurso profético quedan fijados por la actividad misma del profeta: la de interpretar y resemantizar el mensaje divino, de manera que podemos resumir lo que hemos dado en llamar la "figura del profeta" como la síntesis de estos cuatro rasgos: aquél que *"anuncia, denuncia, adoctrina e interpreta"*. Estos cuatro componentes se ven replicados en la escena política del discurso castrista y se acompañan por una modalización pasional que tiene su propia sintaxis, su propia combinatoria, que remite a una semiótica de las pasiones, que no vamos a abordar aquí. Sin embargo podemos decir que existe, en todo aquel que interpreta una necesidad de "saber" y una confianza en "su" saber, que da por sentado, el que anuncia se siente un elegido para esa tarea, el que denuncia siente la obligación que le ha conferido el ser un elegido y el que adoctrina siente que recae en él, el hecho de enseñar a los otros.

Así resulta que el enunciador se construye como un cuerpo investido de valores históricamente especificados por el discurso evangelizador cristiano e integrado a una coyuntura socio-histórica determinada por la Revolución, lo que nos pone ante la emergencia de una voz, mejor dicho ante la "ilusión" de una voz, que viene a cubrir las carencias de una sociedad altamente castigada.

En nuestro caso, estamos frente a una voz que por su liderazgo político, anticipado ya desde su militancia universitaria, se hizo eco de una multiforme insurrección popular que por medio de la lucha armada y con parte del apoyo estadounidense, en un primer momento, logró desarticular las fuerzas político-militares de la dictadura de Batista e instalar un discurso que refería a una sociedad nueva, cualitativamente superior a la sociedad burguesa, que oponía a una sociedad histórica de oprimidos y opresores una sociedad metahistórica sin oprimidos ni opresores. Este proceso conlleva una mirada utópica que muestra al Estado socialista en un plano cualitativamente superior al Estado burgués. En ese juego de desplazamientos discursivos se percibe una racionalidad que no abandona los discursos de Castro y una sensibilidad que se muestra atenta al sufrimiento, a la desigualdad, a la injusticia, a los males que en el reparto capitalista del mundo le han tocado desproporcionadamente a América Latina y a otras regiones del mundo. Una mirada diacrónica sobre esa racionalidad y sobre esa sensibilidad, a través de los casi cincuenta años de labor discursiva nos permite hablar

de una “ética de la convicción” como un componente estable de la matriz discursiva castrista.

El período analizado (1959-1962) nos permite ver cómo la Revolución es captada desde un punto de vista electivo, que la reenvía a un lugar de ‘saber’ que sintetizamos como “lugar del maestro”, en clara referencia a una moral cristiana que le otorga una dimensión trascendental en detrimento de una categorización socio-política de la Revolución que estrecharía su horizonte de expectativa:

“La Revolución nos ha enseñado a todos, a adultos y a niños, al campesino, al trabajador, al estudiante, al soldado, no sólo lo disciplinó... ¡no! La Revolución además ha despertado las conciencias, ha enseñado a ver y, sobre todo a ver las grandes injusticias y ver las grandes mentiras. La Revolución ha sido como una luz que se enciende en medio de la noche...La Revolución nos ha enseñado a comprendernos unos a otros, a queremos unos a otros...”

La moral cristiana actúa como la base de categorización de la Revolución y a su vez vehiculiza el tópico de la “orfandad”, uno de los tópicos más preganantes de la matriz discursiva castrista. También involucre temas afines como la “redención” y el “sacrificio”, “la solidaridad” y “el amor” que se presentan actualizados por el enunciador político y suministran un marco de representación del mundo. Hablar de “orfandad” como tópico negativo, implica reconocer su equivalente positivo: la figura del “padre”. Padre, que desde una visión cosmogónica, da la vida y ante la precariedad de la condición humana impone el sentido de la obediencia lo que a su vez implica otorgar el poder al otro, para, de esta manera, resolver o conjurar el sentimiento de desamparo original.

La idea de “redención” implica ligar la misión de Cristo en la Tierra con la misión atribuida a la revolución y a su líder máximo:

“La Revolución, sobre todo, vale por lo que significa de esperanza para los que nunca tuvieron esperanza; por lo que significa de atención y de recuerdo para los que siempre fueron olvidados, por lo que significa para el hombre que lo ha redimido...”(Santiago de Cuba, 30-11-59)

Esta cita evoca la voz de las Buenaventuras de Cristo enseñadas a sus discípulos, como la que podemos leer en Mateo, 5: “Buenaventura de los pobres, de los que lloran, de los que tienen hambre y sed, de los que padecen persecución e injusticia, porque de ellos será el Reino de los Cielos”

La vocación cristiana, ligada al sacrificio y al deber, también aparece como componente del ethos discursivo:

“...No es la primera vez-en los cortos, aunque para algunos de nosotros muy largos días, desde el 1º de enero hasta hoy, en que me he visto en la necesidad de hablar pasadas las dos y media de la mañana...cuando muchos creían que para nosotros había llegado la hora del descanso y que, sin embargo, ha sido la hora de más trabajo, de más trabajo sin descanso y sin retribución, como no sea otra que la de cumplir con un deber. ¿Para qué? Para salvar esta obra, para salvar esta criatura, esta criaturita que es la Revolución Cubana.”

(Plenaria Trabajadores Azucareros, 9-2-59)

El discurso castrista tiene una particularidad de estilo dada por la necesidad permanente de definir conceptos ligados a la historia de la Revolución. Esos conceptos o formulaciones son “anunciados” y “denunciados” como revelaciones que ponen de manifiesto una nueva historia y un nuevo actor social, así como Cristo anunció la Nueva Alianza fundada en el amor, la caridad y la solidaridad. Y si los profetas “anunciaron” la palabra de Dios, aquí se anunciará el cambio de una historia, guiada por la utopía de una sociedad justa e igualitaria:

“...La Revolución predica la justicia; para que haya paz en nuestro pueblo...es necesario que no haya un solo hombre sin trabajo, es necesario que no haya un solo campesino sin tierra, es necesario que no haya una sola familia sin casa, es necesario que no haya un solo niño analfabeto, es necesario que no haya un solo enfermo sin medicina...” (Santiago de Cuba, 11 de marzo de 1959)

La voz que predica la justicia y denuncia las injusticias aparece en el Antiguo Testamento, en Amós 8,4: “Oíd esto, los que explotáis a los menesterosos y arruináis a los pobres de la tierra”.

Si el profeta es alguien que ha sido introducido en el proyecto de Dios, por eso anuncia y denuncia casi simultáneamente, ya que la novedad es consecuencia de la denuncia, le cabe otra tarea que es la de adoctrinar. Es la tarea por excelencia del “maestro”, del que enseña, del que orienta, del que sabe qué hacer y qué deben hacer los otros, es de alguna manera el componente prospectivo del discurso político.

Para adoctrinar es condición previa tener la capacidad de interpretar la realidad para luego ofrecerla para su cumplimiento. Es una manera de enseñar a “leer” la realidad a través de nuevas definiciones o resemantizaciones:

“...Una revolución no se hace con la ley, sino se hace una revolución y la ley viene detrás de la revolución” (La Habana, 19-1-59)

“...Una revolución no es un acontecimiento sencillo en la historia de un pueblo. Una revolución es un hecho complejo y difícil, y que tiene, además, la virtud de ser una gran maestra...” (La Habana, 24- 2-60)

“...La justicia es aquella que va al fondo de las cosas, no a las formas... La justicia de la que yo hablo es aquella justicia que interesa al pueblo de verdad, que hace justicia a la gran masa, a la gran mayoría del país. Para mí, ninguna ley, ningún principio que favorezca a minorías es justo...” (La Habana, 6-3-59)

“...esta es una jornada larga y una lucha larga, que no es la lucha de un año...es una lucha contra los traidores de adentro y contra los traidores de afuera... que es una lucha dura, una lucha amarga, una lucha en la que tenemos que ir sin descuidarnos nunca...porque es una tarea casi sobrehumana, la tarea de una revolución...”(Baracoa, Oriente, 21-6-59)

La solidaridad y el amor al prójimo, como marco orientador de la moral cristiana, “Que os améis los unos a los otros como yo también los he amado” que aparece en (San Juan, 13,34) es parte de la base moral sobre la que se construye la Revolución. La fractura extrema de la base social, previa a la revolución, imponía la necesidad de solidaridad social para, sobre todo achicar la brecha entre el campo semi-feudal y la ciudad capitalista:

“...a medida que la justicia y la igualdad se abren paso, se abren paso también la comprensión y el amor y el cariño entre todos los ciudadanos de nuestro pueblo, ese cariño que abre la puerta de la casa al guajiro que nunca habíamos visto...” Sierra Maestra, 26-7-59

La solidaridad cristiana entendida como valor positivo de aquellos que menos tienen, como podemos reconocer en San Lucas (21,1-4): “Levantando los ojos vio a los ricos que echaban sus ofrendas en el arca de las ofrendas. Vio también una viuda muy pobre, que echaba allí dos blancas. Y dijo: en verdad os digo que esta viuda pobre echó más que todos”, también es replicado por el discurso castrista, tal vez a modo de compensación o de resignación:

“¿Y quiénes son los que siempre están en primera fila de la generosidad y de la solidaridad? ¿Quiénes son los que se quitan siempre para darles a los demás? ¿Son acaso aquellos a quienes les sobra?”

Las interrogaciones, fuertemente orientadas, contienen un saber compartido que se reactiva en el discurso y que le confiere su eficacia argumentativa.

Finalmente, podemos decir que en esa interacción entre las diferentes maneras de componer el ethos efectivo hemos encontrado también fragmentos de texto en el que el enunciador evoca su propia enunciación (ethos dicho) y se construye como un “elegido” a través de una serie de repeticiones acumulativas vinculadas al sentido de “misión” o de su ‘plan político/divino’:

“Puedo equivocarme...las tareas que esta lucha ha puesto sobre mis hombros, me ha obligado a opinar sobre muy distintas cuestiones, pero lo que no haré nunca es decidir algo distinto de lo que pienso...Y si me siento con moral para venir a hablarles a los trabajadores, lo hago porque sé, porque soy un defensor del pueblo...Porque me considero el mejor amigo que tienen los humildes en Cuba, el mejor amigo que tienen los campesinos, ...el mejor amigo que tienen cientos y cientos de miles de niños descalzos y hambrientos, sin maestros y sin escuelas, ...el mejor amigo que pueden tener aquí quienes han tenido que sufrir y ser víctimas de la explotación y de la injusticia de propios y extraños...” (Plenaria Trabajadores Azucareros, La Habana, 9-2-59)

Como vemos, la figura moral que se construye en torno al enunciador, más su continuo “hacer interpretativo”, suministran un modelo de idealización y de sacralización de la Revolución. Además de crear vínculos por medio del sacrificio, de la injusticia y del padecimiento, el discurso compone una red con saberes y valores previos y compartidos sobre la que se “programa” la lectura del destinatario y se consigue neutralizar el impacto de una representación política marcada de la Revolución, hecho que hubiera dificultado, en esta “etapa fundacional” la adhesión mayoritaria que tuvo.

Con estas consideraciones quiero, una vez más, expresar que los estudios discursivos, que no agotan la realidad histórica y que además juegan con el posicionamiento del analista, contribuyen, desde miradas múltiples, a la comprensión de hechos sociales que han resultado emblemáticos y que todavía conmueven a los investigadores para seguir pensándolos.

Referencias bibliográficas

AMOSSY, Ruth (2000) *L'argumentation dans le discours*. París, Nathan.

ANDERSON, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del Nacionalismo*. México, F.C.E.

ARISTÓTELES (1966) *El Arte de la Retórica*. Buenos Aires, Eudeba.

ARNOUX NARVAJA de, Elvira (2004) "La reformulación interdiscursiva en Análisis del Discurso" Actas del IV Congreso Nacional de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas. Universidad Ricardo Palma, Lima, 2004, CD.

BARTHES, Roland (1982) *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*. Barcelona, Ediciones Buenos Aires.

CANDAU, Joel (2002) *Antropología de la memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión.

——— (2001) *Memoria e identidad*, Buenos Aires, Del Sol, 2001

FOUCAULT, Michel (1973) *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.

——— *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1970.

MAINGUENEAU, Dominique (2002) "Problème d'éthos". En: *Pratiques* N° 113/114, junio de 2002, pp.55-67 (Trad. M. Eugenia Contursi.)

PERELMAN, Chaim y Olbrechts-Tyteca, Lucie (1989) *Tratado de la argumentación*. Madrid, Gredos.

PLANTIN, Christian (1990) *Essais sur l'argumentation*. París IV, Éditions Kimé.

VALDÉS PAZ, J. "Nota sobre el sistema político cubano" (Centro de Estudios sobre América, La Habana s/f).

[volver a índice](#)

RETÓRICA Y LITERATURA: EN TORNO AL MÍTICO VIAJE POR LA CIUDAD

Ernesto Pablo Molina Ahumada

SECyT – Universidad Nacional de Córdoba

pablolmolina@hotmai.com

Resumen

La relación entre mito y literatura puede ser abordada a partir del reconocimiento de una serie de figuras retóricas que hacen visible la vinculación entre ambos modos de conciencia, el mítico y el literario, y que dan cuenta además de cierto funcionamiento retórico de la cultura, en clave de una Semiótica de la Cultura (Lotman) según los avances de investigación del Grupo de Estudios de Retórica (GER) de la Universidad Nacional de Córdoba, equipo del que formamos parte.

A partir de este supuesto, proponemos un abordaje crítico de las metáforas urbanas en algunas novelas argentinas contemporáneas a modo de ejemplo en las que puede reconocerse al espacio un papel fundamental tanto argumental como en lo que hace al sentido general de la obra. La representación de la ciudad sirve en esos casos no sólo como actualización de los espacios característicos del viaje heroico tradicional, sino también como una forma de resignificación del mito en clave crítica latinoamericana. Según nuestra lectura, ese conjunto de metáforas, en particular la metáfora del *laberinto*, delimita una zona de sentido o constelación mítica específica que da cuenta de cierta orientación en la interpretación del mito en la actualidad, además de cierto modo de organización u orden retórico de la cultura.

En esa línea de interpretación, pretendemos desarrollar nuestra propuesta de lectura poniendo en diálogo estudios específicos del mito con abordajes de retórica y crítica literaria.

En un sentido amplio, podría definirse al mito como una constelación simbólica que establece bajo cierto régimen narrativo una serie de relaciones de significado en torno a un mismo sentido de realidad (Blumenberg, 2001; Durand, 1992). Desde esta lógica, el mito no es un repertorio de temas o personajes, sino más bien un artefacto narrativo e ideológico ambivalente que atraviesa toda la cultura y que funciona actualizando determinadas zonas de la memoria cultural e inaugurando nuevos modos de relación con lo real, lo que define en conjunto determinada orientación semántica para las producciones simbólicas de una época y sirve a la vez como un mapa de esa cultura. Esta afirmación, sustentada epistemológicamente en la analogía lotmaniana entre texto y cultura, permite leer el modo en que determinadas formas retóricas de un texto se expanden a todo un mecanismo cultural, y viceversa, “dimensión retórica” de los

textos y de la cultura, tal como la hemos denominado en la investigación que venimos llevando a cabo en el Grupo de Estudios de Retórica¹ (UNC). Sería posible, según esta investigación, reconocer determinada organización semiótico-estructural interna a la cultura u *orden retórico* (Barei, 2008: 13). Podrían reconocerse cuatro grandes órdenes retóricos en la cultura: el mitológico, el artístico, el científico y el de la vida cotidiana. El mitológico, en particular, trabaja con modelos universales de mundo e imágenes de gran circulación social, “naturalizadas” en nuestra vida cotidiana por efecto de esta expansión de la constelación mítica en la cultura. En esta línea, el arte en general y la literatura en particular representan uno de los puntos más sensibles de resonancia de lo mitológico, aunque como afirma Lotman y Mints (1981), la recuperación literaria del mito no pueda sino ser aproximada, inexacta, realizada desde una conciencia semiótica diferente que traduce la sustantividad del mito en metáforas.

Como lo afirman Lotman y Mints (1981) y Meletinski (1976), la literatura del siglo XX ha constituido un espacio prolífico para la experimentación neomitológica, tanto en lo que refiere a la creación como a la reutilización de esos relatos que, según la hipótesis que queremos comentar hoy, orientan a través de determinadas metáforas una mirada crítica sobre las rupturas, las fisuras y las contradicciones en el tejido social producidas por la racionalización excesiva de otros mitos sociales, como el del progreso, el de la propiedad privada o el de la libertad individual, construidos a sí mismos como verdaderos y desmitologizados. Uno de los aspectos centrales de esta crítica del mito es la metaforización del espacio representado a partir de los espacios modelizados por el mito: laberintos, cavernas oscuras, encrucijadas, multiplican los sentidos urbanos de los personajes (juego aquí con la palabra “sentido”, en tanto orientación, en tanto significado y en tanto sensación) y complejizan la representación del espacio, racionalizado en exceso por el mito occidental (y urbanista) de la ciudad (Mongin, 2005).

El segundo aspecto central es una relectura de la figura mítica del héroe y, en particular, del resultado de su aventura. En general, la literatura moderna (inaugurada por aquel gran héroe fracasado que es Don Quijote) se apoya en esta condición derrotada de los protagonistas como forma crítica de las aspiraciones sociales desmedidas o de la inoportunidad del entorno. Lo que remarcaremos en nuestros ejemplos es el hecho de que ese fracaso asuma una condición eminentemente espacial: es decir que la ciudad es asumida como condición de (im)posibilidad heroica

¹ Equipo en funcionamiento desde 2001, bajo la dirección de la Dra. Silvia Barei. Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Sobre avances de la investigación, puede consultarse la colección “Cuestiones retóricas”, publicada en 2008 (GER, Córdoba).

haciendo visibles las zonas de conflictividad de lo social. El más allá mítico ya no está afuera sino en los pliegues de la ciudad, forma parte de ella.

Vamos a detenernos en tres breves ejemplos literarios. El primero, un pasaje del relato "Una semana de Holgorio" (1922) de Arturo Cancela, recurre a la metáfora del laberinto para mofarse de la racionalidad urbana. El héroe, un señorito aristócrata porteño llamado Julio Narciso Dilon, está extraviado en la noche porteña, en los suburbios, durante los terribles sucesos de la Semana Trágica en enero de 1919. La imagen dominante de la ciudad en este momento es disfuncional y de "casa tomada": la ciudad diurna, ordenada y regular en el imaginario del héroe se disuelve en una imagen violenta y defectuosa por la que deambula, bajo el fuego cruzado de la represión policial, el fantasma del "maximalismo" internacional (el marxismo) y el accionar de grupos paramilitares conservadores de fuerte orientación antisemita. La metáfora dominante aquí es la del *laberinto*, como crítica al damero porteño y al optimismo que genera en el héroe por ser "hijo de Buenos Aires": "la absoluta regularidad de las calles de la capital, permite orientarse a cualquiera" (Cancela, 1995: 75). El remate de la ironía, algunas líneas más abajo, se resuelve en una crítica tanto al mito urbanista como a la presuntuosidad del héroe omnipotente: "Mientras enfilo una calle sin pavimentar, envuelta en tinieblas, medito en las innumerables ventajas de la disposición rectangular urbana. Las ciudades así construidas son armoniosas, ordenadas y democráticas" (Cancela, 1995: 75). Muy por el contrario, la ciudad está bajo toque de queda y nuestro héroe, extraviado en la cuadrícula que se ha convertido en laberinto.

El segundo ejemplo sobre el que nos quisiésemos detener está en la novela *La ciudad ausente* (1992) de Ricardo Piglia. Allí se narran las peripecias de un periodista, Junior, tras los pasos o, deberíamos decir, tras los relatos que una máquina con forma de mujer artificial creada por Macedonio Fernández (personaje) genera y hace circular por la ciudad. Buenos Aires aparece inscripta en un tiempo impreciso que amalgama el clima represivo de la última dictadura, alusiones a los 80 y 90 y un estadio futuro incierto entre 2004, 2039 o el siglo XXIII². Frente al relato estatal dominante que intenta construirse como única verdad en esta ciudad futura, los contrarrelatos de la máquina averiada van convirtiéndose en subversivos porque "filtran datos de la realidad" y hacen decir a la literatura otra cosa inesperada o inadmitida. Esta idea, desarrollada en extenso por Piglia en su *Teoría del complot* (2007), juega con la imagen de un espacio animado por máquinas de relatos que pugnan por saturarlo

² Esta ambigüedad temporal y la remisión al futuro le permiten a Reati (2006: 87-136) clasificar a esta obra como novela de anticipación.

imaginariamente y convertirse en el “aparato óptico” dominante de realidad. Esta idea, sugerida ya por Macedonio Fernández en la invasión a Buenos Aires que planean los personajes del *Museo de la Novela de la Eterna* (1967), se sustenta en la metáfora de la máquina que admite dos modos de funcionamiento: uno sumiso, sedentario o museístico en el sentido tradicional del término, controlado, regular, el que procrea relatos eficientes a los intereses del Estado e inauguran un orden (incompleto) de realidad; y otro desobediente, nomádico, proliferante e irregular, que genera clandestinamente una serie de relatos que, en la trama de su ficcionalidad, filtran datos de realidad que fisuran la pretensión monolítica de verdad del relato oficial.

Este entramado de relatos en el que pugnan versiones oficiales con otras clandestinas (homóloga a la imagen de una constelación mítica) puede ser pensado en Piglia también a partir de la metáfora del laberinto. La imagen de un laberinto arbóreo monocentrado que pareciera proyectarse desde el Museo donde el orden represivo ha confinado a la Máquina, se muestra insuficiente al análisis si interpretamos que ese laberinto se traslada, se entrecruza, hace rizoma incluso a medida que esa máquina se “avería” y empieza a incorporar datos de la realidad. La ficción no servil se traslada (nuevamente la operación metafórica) hacia un territorio de la impugnación extrema de cuño utópico, metaforizado en el espacio de la Isla: enfrentada a la ciudad, cobra relieve la posibilidad de una isla desierta en el delta del Paraná en cuya playa una máquina olvidada relata indefinidamente todas las historias posibles de la ciudad. El centro del laberinto se descentra, corrimiento que la novela asegura a través del incesante viaje del héroe (y del lector) a través de esos relatos que se intercalan en la novela: “Entraba y salía de los relatos, se movía por la ciudad, buscaba orientarse en esa trama de esperas y postergaciones de la que ya no podía salir (...) Viajó de un lado al otro, cruzando las historias, y se movió en varios registros a la vez (Piglia, 1992: 91).

El tercer y último ejemplo es un pasaje de la novela de Tomás Eloy Martínez, *El cantor de tango* (2004), en donde se narra la vivencia de un estudiante de doctorado norteamericano, Bruno Cadogan, que visita Buenos Aires durante los últimos meses de 2001 y principios de 2002 con el pretexto de elaborar una disertación sobre Borges y el tango pero con la verdadera intención de poder conocer a Julio Martel, un errático cantor de tango que, según le han dicho, canta mejor que Gardel. A las peripecias de esos meses convulsionados en la Argentina se suma la propia confusión de informaciones contradictorias, rumores y desencuentros tras los pasos de Martel. En ese tránsito, Buenos Aires gana un espesor mitológico que procrea laberintos, mundos de ultratumba, oráculos y otros espacios en el seno mismo de la ciudad cotidiana.

La metáfora más recurrente es, nuevamente, la del laberinto, un laberinto informativo de versiones incompletas en torno a la vida y actuaciones del enigmático cantor de tango. Sus imprevistas apariciones, sumada a la dispersión de rumores, trazan un mapa que sólo gradualmente va cobrando sentido como diagrama superpuesto al de la ciudad regular, planificada: "Martel podía estar en dos o tres lugares a la vez, o en ninguno, y también pensé que quizá no existía y era otra de las muchas fábulas de la ciudad" (Martínez, 2004: 27). Lo interesante de esta imagen que presenta la novela es este carácter inestable del laberinto dado fundamentalmente por una operación de inversión de sentido (una antítesis conceptual) que remite a la contrafigura para aludir al concepto: más que líneas y tabiques divisorios, el laberinto aparece aquí como el espacio vacío que inunda esos límites, son las ausencias las que garantizan la existencia de su materialidad. Sobre la argamasa de ausencias y olvidos que ninguna calle ni plaza recuerda en la ciudad, trabaja el canto de Martel que va hilvanando memoriosamente todos esos sucesos hasta el límite de la extenuación y los reimprime sobre el desierto amnésico del espacio oficial. La clave laberíntica permite superponer ciudades sobre ciudades, apropiaciones imaginarias de ese mapa oficial por hipertrofia de las memorias y experiencias de los usuarios en un territorio imposible de cartografiar.

En conjunto, los ejemplos admiten además de la metaforización otra forma de lectura basada en una operación retórica que no quisiésemos dejar de mencionar: el hipérbaton. En Martínez, la ruptura del orden memorial instituido a través de la onomástica o la red monumental de una ciudad se produce mediante la serie de actuaciones del cantor en lugares con un valor emotivo o vinculados a un suceso puntual, historias de vida que difuminan los límites del laberinto. El hipérbaton rompe el orden de la memoria para orientar la mirada hacia un punto preciso del fraseo, una topicalización o la expresión de, como la llama De Certeau (1990), una determinada enunciación peatonal a partir de una específica retórica caminante. La ambigüedad urbana se alimenta de esta saturación subjetiva del espacio que multiplica al infinito las posibilidades de encontrar una verdad.

El hipérbaton en Piglia está dado en el plano temporal y espacial. Un hotel ruinoso, el Museo, la cabina de un taxi, una cabina telefónica con la llamada de una loca en un hospicio: todos espacios dislocados que funcionan casi hipertextualmente como puntos de desplazamiento de la ciudad hacia un afuera, el de la isla, de donde emana y donde permanece candente aún el embrión utópico de toda realidad. Al dislocamiento espacial se suma la incerteza temporal como táctica de confusión deliberada para dotar a la imagen urbana resultante de una fuerza gravitatoria múltiple que la hace

capaz de orbitar en torno a distintos nudos de significación: la dictadura, el regreso a la democracia, el neoliberalismo, el futuro incierto de un país en crisis.

M. Bajtín (1975) ha señalado que la palabra mítica realiza una operación retórica compleja de hipérbaton histórico al representar un futuro como ya acontecido en el pasado, ofreciendo una versión despolitizada y “vacía” de futuridad. En las novelas, la recurrencia al mito podría conducirnos a este mismo “callejón” ideológico, pero muy pronto descubrimos que las rupturas del orden mítico funcionan aquí como fuente de polisemia. Es decir que estos recorridos míticos por la ciudad sirven para mostrar la ineficacia del mito planificado, excesivamente racional, optimista, de la ciudad. La metáfora mítica reconvierte estos lugares estereotipados del mito en manchas de sentido, zonas de intenso intercambio semiótico. Esa operación está cargada políticamente de futuridad, pues en la sola superposición de otras cartografías posibles logra construir el lugar de la utopía: el río incesante, prolífico, del relato que la máquina, nueva Eva en la orilla de una isla olvidada no deja de generar; o el mapa de las cicatrices impunes en esa Buenos Aires del no olvido que intenta construir el canto de Martel; o incluso el laberinto cuadrículado en la noche porteña del cuento de Cancela. El hipérbaton viene a funcionar aquí más que para despotenciar, para topicalizar, para convertir en preponderante o llamativo ese porvenir.

A pesar de la distancia temporal de las obras, todas recurren a una concepción mítica del espacio. Sin embargo, todas complican la topología centrada y centrífuga del mito para ofrecer la imagen de un territorio denso y rugoso, policentrado, cuyo mapa complejo cartografían estos héroes. Si el relato de Cancela ironiza sobre el mito decimonónico de la ciudad regular y su optimismo desmesurado, la mirada de Piglia profundiza esa crítica al punto de asumir como lugar de asedio de lo urbano el espacio descentrado de la isla y de la literatura contra la represión. Martínez, por su parte, mitologiza Buenos Aires para evidenciar los olvidos y la impunidad que anidan en los pliegues de la ciudad planificada y que acaso la melodía de un errático cantor de tango pueda llegar a conjurar. La metáfora y el hipérbaton, entre otros, operan como reguladores retóricos en las obras que evidencian, a la vez, determinado modo de funcionamiento cultural del mito o, como lo hemos llamado, de un orden retórico mítico de la cultura.

La representación artística resultante sugiere la posibilidad de un nuevo régimen imaginario para pensar el espacio en el que cobran primordial relevancia más que los lugares, las lógicas de funcionamiento de lo fluido, lo poroso y lo paradójico de lo fronterizo, claves de reconocimiento acaso de una nueva “poética de lo espacial” a la que apuesta la literatura y en donde lo laberíntico, en tanto figura de desorden, parece

querer adquirir carta de ciudadanía en estas urbes latinoamericana caracterizadas por su inestabilidad. El fracaso heroico de conquistar ese espacio viene a confirmar, por otra parte, la imposibilidad de una reintegración social del héroe a la vez que privilegia el vagabundeo como fructificador de otras formas de concebir la heroicidad, descensos nocturnos y ensimismados por los meandros de lo urbano que nos autorizan a calificar de míticas a nuestra ciudades contemporáneas.

Referencias bibliográficas

BAJTÍN, M. M. (1975) *Teoría y estética de la novela*, trad. de Helena Kriúkova y Vicente Cazcarra, Madrid, Taurus, 1989.

BAREI, Silvia (2008) "Pensar la cultura: perspectivas retóricas", en Silvia Barei y Pablo Molina, *Pensar la cultura I: Perspectivas retóricas*, Córdoba, GER.

BLUMENBERG, Hans (2001) *El mito y el concepto de realidad*, trad. de Carlota Rubies, Barcelona, Herder, 2004.

CANCELA, Arturo (1922) "Una semana de holgorio", en *Tres relatos porteños*, Bs. As, Nuevo Siglo, 1995.

De CERTEAU, Michel (1990) *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*, trad. de Alejandro Pescador, México, Univ. Iberoamericana, 1996.

DURAND, Gilbert (1964) *La imaginación simbólica*, trad. de Marta Rojzman, Buenos Aires, Amorrortu, 1971.

DURAND, Gilbert (1992) *Las estructuras antropológicas del imaginario*, trad. de Víctor Goldstein, México, FCE, 2004.

LOTMAN, Iuri M. y MINTS, Zara (1981) "Literatura y mitología", en *La Semiosfera I*, trad. de Desiderio Navarro, Valencia, Universitat de Valencia- Edit. Cátedra, 1996.

MARTÍNEZ, Tomás Eloy (2004) *El cantor de tango*, Buenos Aires, Planeta.

MELETINSKI, Eleazar M. (1976): *El mito*, trad. de Pedro López Barja de Quiroga, Madrid, Akal, 2001.

MOLINA AHUMADA, Ernesto Pablo (2009) *Elogio de la derrota. Héroes del fracaso en Luis Mateo Díez*, Córdoba, FFyH.

MONGIN, Olivier (2005) *La condición urbana*, trad. de Alcira Bixio, Bs. As, Paidós, 2006.

PIGLIA, Ricardo (1992) *La ciudad ausente*, Buenos Aires, Seix Barral.

PIGLIA, Ricardo (2007) *Teoría del complot*, Buenos Aires, Mate.

REATI, Fernando (2006) *Postales del porvenir. La literatura de anticipación en la Argentina neoliberal (1985-1999)*, Buenos Aires, Biblos.

VILLEGAS, Juan (1973) *La estructura mítica del héroe en la novela del siglo XX*, Barcelona, Planeta.

[volver a índice](#)

LA RETÓRICA CRÍTICA Y LA NOCIÓN DE *IDEOGRAPH*

María Alejandra Vitale

Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

vitaleale@fibertel.com.ar

Resumen

La Retórica Crítica (McKerrow, 1989; Morris III, 2010; Stroud, 2010) es una corriente de los estudios retóricos en Estados Unidos que se aparta de las aproximaciones universalizantes sobre la razón y que, recuperando la noción de doxa y las propuestas de Foucault, plantea como uno de sus fines demitificar el discurso del poder. En esta comunicación, a partir de la exposición de los principios que regulan la Retórica Crítica en cuanto práctica, comentaremos e ilustraremos con discursos escritos producidos en Argentina la noción de *ideograph*, acuñada por uno de los fundadores de esta corriente, Michael McGee (1980).

En esta exposición caracterizaré la corriente de Estudios Retóricos norteamericana conocida como Retórica Crítica, luego me referiré a una noción que ocupa un lugar central en dicha corriente, la de *ideograph*, a continuación ilustraré esta noción con textos escritos periodísticos de Argentina que tienen una marcada dimensión política y para finalizar realizaré algunas consideraciones sobre la Retórica Crítica poniéndola en relación con dos tendencias del Análisis del Discurso, la Escuela Francesa y el Análisis Crítico del Discurso.

La Retórica Crítica

La Retórica Crítica (McKerrow, 1989; McKerrow & St. John, 2005; Morris III, 2010; Stroud, 2010) es una corriente de los estudios retóricos en Estados Unidos, surgida en la década del ochenta, que se aparta de las aproximaciones universalistas sobre la razón y plantea como una de sus fines demitificar el discurso del poder. Como explican Jasinski (2001) y Morris III (2010), la Retórica Crítica provocó fuertes controversias, en particular entre quienes defendían esas aproximaciones universalistas sobre la razón, denominados “objetivistas o modernos” y quienes las negaban, llamados “relativistas o

posmodernos”. La figura actual más destacada de la Retórica Crítica es Raymie E. McKerrow, quien desempeña su actividad académica en la Universidad de Ohio, donde dicta cursos sobre Retórica Contemporánea, Comunicación, y Retórica en relación con la Cultura, el cambio social y la Teoría Feminista.

Según McKerrow, desde que Platón criticó la Retórica y la marginó al ubicarla al servicio de la verdad, los teóricos asumieron la carga de tener que defender que la retórica “no es un arte inferior” (Hariman, 1986: 47). Los intentos para rescatarla de ese papel servil han recurrido a menudo a principios universales de la razón, por ello McKerrow sostiene que si queremos escapar de la influencia trivializadora de enfoques universalistas, la tarea no es rehabilitar la retórica, sino anunciarla en términos de una práctica crítica. McKerrow explicita que el rechazo de principios trascendentales o universales para evaluar la retórica plantea una pregunta: “¿Hemos abandonado la búsqueda platónica y adoptado el sofismo?” La respuesta, sostiene, es “sí”.

De allí que McKerrow plantee el concepto de una *retórica crítica*, concebida como una perspectiva sobre la retórica que explora, en términos teóricos y prácticos, las implicaciones de una teoría que está divorciada de las restricciones de una concepción platónica. Entre las características genéricas de la Retórica Crítica, destaca que comparte un “espíritu crítico” común a las perspectivas de Horkheimer, Adorno y Foucault. Por otra parte, McKerrow afirma que el investigador en Retórica Crítica busca exponer y socavar el discurso del poder para desbaratar sus efectos en una relación social de dominación. La Retórica Crítica, asimismo, tiene una identificación partidaria pero no acrítica con los movimientos sociales de oposición y resistencia, es decir que la crítica no es indiferente ni impersonal, pues se plantea un enemigo, lo cual, advierte McKerrow implica ir más allá de las formas más tradicionales de crítica retórica. Por último, una práctica crítica debe tener consecuencias prácticas, en el sentido en que tiene que contribuir a identificar posibilidades de acción que promuevan el cambio social.

McKerrow postula que una Retórica Crítica abarca dos perspectivas complementarias, la “crítica de la dominación” y la que denomina “crítica de la libertad”. La crítica de la dominación, que recupera las propuestas sociológicas de Giddens¹ y de Therborn², constituye una crítica de las ideologías, concebidas como creaciones retóricas que sirven para legitimar la dominación. Pero si la Retórica Crítica

¹ Giddens (1979: 187-188) sostiene que “la principal utilidad del concepto de ideología le corresponde a la crítica de la dominación” y que el énfasis ha cambiado de la pregunta “¿es verdadero o falso el discurso?” a “¿cómo se moviliza el discurso para legitimar los intereses sectarios de grupos hegemónicos?”.

² Para Therborn (1980), la dominación ocurre por medio de la construcción y el mantenimiento de un orden del discurso particular y el despliegue de afirmaciones y sanciones no discursivas. Por otra parte, se refiere a las ideologías “ego”, que identifican “quiénes somos” y existen en conjunción con ideologías “alter”, que definen lo que no somos.

se limitara a concentrarse en la relación dominante/dominado podría desestimar otras formas de relaciones de poder, en particular la relación poder-saber. De allí que otra perspectiva de la Retórica Crítica sea la que McKerrow denomina “crítica de la liberad”, que, basándose en las conceptualizaciones de Foucault sobre el poder, indaga en la microfísica del poder y en las relaciones entre el poder, saber y verdad.

A partir de este marco, McKerrow establece siete principios que sirven para orientar la retórica como práctica crítica. El primero plantea que no puede separarse la comprensión de la evaluación, porque el entender y el evaluar son simultáneos y constituyen un acto integral unificado (Bajtin, 1986). El segundo principio establece que el discurso del poder es material, en el sentido en que se inscribe en diversas prácticas sociales. El tercero afirma que la retórica constituye un saber de la doxa y no de la episteme³, el cuarto principio sostiene que nombrar es el acto simbólico central de una retórica *nominalista* que considera un error presuponer la posibilidad de significado fuera de contextos históricos específicos de prácticas retóricas. El quinto principio formula que la influencia no es causalidad y apunta a rechazar el determinismo latente en el término “causa”. El sexto principio plantea que la ausencia es tan importante como la presencia para comprender y evaluar la acción simbólica y el último principio – inspirado en las propuestas de Michael McGee- afirma que la crítica es una *performance*, pensada como juicio e intervención transformadora del crítico en el mundo social desde su lugar específico.

Michael McGee, quien falleció en 2002, poco después de retirarse de la University of Iowa, fue el fundador de la Retórica Crítica y quien ha introducido el término ideograph, que desde los años ochenta ha ido ocupando un lugar central en la Retórica Crítica y ha motivado múltiples investigaciones en el campo académico de Estados Unidos. Para McGee, un ideograph es un término del lenguaje ordinario usado en el discurso político, pero no toda palabra o frase usadas en el discurso político constituyen un ideograph. En efecto, los ideograph presentan las siguientes características:

1. Constituyen una huella o marca de la ideología en el discurso.
2. Condensan valores o antivalores compartidos por una comunidad determinada (como los ideographs igualdad, patriotismo o tiranía) pero adquieren diversos sentidos en diferentes contextos, sociedades y culturas. Por ello McGee afirma que el significante del ideograph es estable pero su significado es inestable.

³ Con este principio McKerrow ataca la corriente de los Estudios Retóricos llamada “objetivista”, volviendo a rechazar la posición platónica que condenaba una concepción relativista del conocimiento porque estaba basado en la doxa.

3. La mutabilidad del sentido que poseen los ideographs es la que les otorga su poder retórico, porque establecen el sentido de valores que autorizan y justifican acciones públicas. De allí que McGee destaque su función persuasiva.
4. En general, legitiman el uso del poder y conductas que podrían ser percibidas como antisociales; asimismo, justifican cuestiones problemáticas dentro de una sociedad.
5. Socializan y condicionan a los miembros de una comunidad de modo que quienes usan los ideographs heréticamente son penalizados.

Para McGee, no existe una prueba para determinar qué términos funcionan o no como ideographs; en verdad ello lo interpreta el crítico a partir del estudio de ejemplos específicos de discursos. McGee mismo usó la noción de ideograph como herramienta para estudiar el surgimiento del liberalismo en el discurso público británico, focalizando ideographs como “propiedad” y “libertad”. Otros críticos, por su parte, fueron más allá de la consideración del ideograph como un signo verbal y expandieron la noción para incluir fotografías y objetos representados en los medios (Edwards y Winkler, 1997).

McGee argumenta que el concepto de ideograph es importante para la crítica retórica porque permite estudiar una ideología política analizando instancias concretas de lenguaje en uso y porque permite mostrar cómo los empleos específicos de palabras y frases clave en el discurso político revelan compromisos ideológicos subyacentes.

De esta manera, la descripción completa de una ideología consistirá para McGee en: 1) aislar los ideographs de una sociedad 2) Descubrir y analizar la estructura diacrónica de todo ideograph y 3) caracterizar las relaciones sincrónicas entre todos los ideographs en un contexto particular.

El patriotismo, ejemplo de ideograph en los discursos golpistas de 1955 en Argentina

Quisiera ilustrar ahora brevemente la noción de ideograph con algunos textos escritos tomados de diarios argentinos, específicamente de comentarios y editoriales producidos ante el derrocamiento de Juan Domingo Perón, en 1955. Se trata del ideograph patriotismo, que presenta el interés de haber sido usado por la prensa escrita tanto para apoyar como para criticar ese golpe de Estado.

En efecto, el diario *El Mundo*⁴ apeló a este ideograph con la orientación argumentativa a favor de que la población apoyara y no resistiera al nuevo gobierno militar. De esta manera, *El Mundo* sostuvo:

“La población (...) debe guardar, como hasta ahora y ejemplarmente, absoluta calma y serenidad. Más aún, ha de acrecentarlas con cabal confianza y fe en las decisiones patrióticas de quienes tienen en sus manos este instante de la vida nacional, puesta la conciencia y los actos, al servicio de la Patria”⁵

El patriotismo atribuido a las fuerzas armadas justificó la intimación a la calma y la serenidad, a la vez que legitimó su accionar. En efecto, el patriotismo adquiría el sentido de realizar actos al servicio de la Patria, y con este sentido el propio derrocamiento de Perón quedaba representado como un acto patriótico.

Con una estrategia similar, el diario *Crítica*⁶ sostuvo:

“Las Fuerzas Armadas, que supieron cumplir con un difícil deber, han de seguir en la senda que marca el patriotismo”

En su entorno, el ideograph patriotismo cobra el sentido de cumplimiento del deber y justifica el derrocamiento de Perón como un hecho inscripto en esa senda de patriotismo en la que transitaban las fuerzas armadas.

A diferencia de los diarios anteriores, en el que el ideograph patriotismo daba cuenta de una posición ideológica golpista contraria al gobierno de Perón, en el diario *La Prensa* ese ideograph funciona como un indicador de otra posición ideológica, favorable al gobierno derrocado y crítica del golpe militar. Es que si bien *La Prensa* había sido confiscada por el gobierno peronista en 1951 y había pasado a manos de la CGT, en septiembre de 1955 el presidente golpista general Eduardo Lonardi, como gesto cooptativo respecto de los trabajadores, autorizó en un primer momento que la central obrera continuara editando el diario. De esta manera, *La Prensa*, en referencia a la lucha entablada entre las fuerzas militares rebeldes, las golpistas, y las fuerzas militares leales a Perón, las antigolpistas, afirmó:

“la rebeldía, merced al patriótico comportamiento de las fuerzas leales, está prácticamente circunscripta a focos determinados”⁷

⁴ Durante el peronismo, *El Mundo*, si bien no integró la cadena manejada por Perón, ALEA, que constaba de diecisiete diarios, diez revistas, cuatro agencias de noticias, más de cuarenta radios y el único canal de televisión, fue un diario adepto al régimen, por lo que fue intervenido por el gobierno militar luego del golpe de Estado de 1955. Sobre una historia de la prensa escrita argentina, ver Ulanovsky. (1997).

⁵ Ver *El Mundo*, editorial del 21-9-55.

⁶ En la década del cuarenta, *Crítica* se mostró hostil al gobierno del general Farrell y al ascendente coronel Juan Domingo Perón, quien, sin embargo, durante sus dos primeras presidencias logró convertir a *Crítica* en un diario adepto a su régimen mediante la compra de sus acciones.

En este caso, el ideograph patriotismo cobra un sentido diferente a los ejemplos comentados antes, dado que adquiere el sentido de lealtad al gobierno de Perón; las fuerzas golpistas, por el contrario, quedan implícitamente ligadas al antivalor de lo antipatriótico, exactamente al revés de lo que sucede en los discursos golpistas.

A modo de conclusión. La Retórica Crítica y el Análisis del Discurso

La Retórica Crítica presenta varios puntos de contacto con el Análisis del Discurso interesado en la relación lengua-ideología, tanto en la tendencia que se denominó Escuela Francesa como en la que tendencia llamada Análisis Crítico del Discurso.

En primer lugar, se destaca la perspectiva crítica compartida, que se explicita en los términos “Crítica”/“Crítico” que integran los sintagmas Retórica Crítica y Análisis Crítico del Discurso, pero que también está presente en la Escuela Francesa, aún cuando esta perspectiva crítica no esté explicitada en su denominación. En efecto, Michel Pêcheux, fundador de esa tendencia, sintetizó de alguna manera la perspectiva crítica del Análisis del Discurso con el quiasmo “Del análisis del discurso político hacia una política del análisis del discurso”, consigna que daba cuenta de un programa académico que era asumido también como político.

En segundo lugar, tanto la Escuela Francesa de Análisis del Discurso como el Análisis Crítico del Discurso han planteado que el sentido que adquieren las palabras depende de su uso y de las posiciones ideológicas desde las que son emitidas, concepción cercana a una de las características que otorga McGee al ideograph. Pêcheux (1975), así, ha planteado que las palabras no tienen un sentido en sí mismas sino que este depende de la formación discursiva en la que son producidas y Norman Fairclough (1992), desde el Análisis Crítico del Discurso y dentro de su modelo tridimensional, incluye en el nivel textual el análisis del vocabulario con miras a identificar las disputas en torno al sentido dado a las palabras y sus implicancias ideológicas.

Frente a estas coincidencias, podría pensarse que la Retórica Crítica resulta poco innovadora respecto de las corrientes nombradas del Análisis del Discurso; por nuestra parte, consideramos que dichas semejanzas, por el contrario, pueden ser pensadas como una base firme para ahondar en la interdisciplina y estrechar los vínculos entre los Estudios Retóricos y el Análisis del Discurso.

⁷ Ver *La Prensa*, editorial del 19-9-55.

Referencias bibliográficas

BAJTIN, M. M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*. C. Emerson y M. Holquist (Eds.). Austin: University of Texas Press.

EDWARD, J. y C. WINKLER (1997) "Representative Form and the Visual Ideograph: The Iwo Jima Image in Editorial Cartoons", *Quarterly Journal of Speech*, 83, 289-310.

FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press

GIDDENS, A. (1979). *Central Problems in Social Theory*. Berkeley, CA: University of California Press.

HARIMAN, R. (1986). "Status, Marginality and Rhetorical Theory", *Quarterly Journal of Speech*, 72, 38-54.

Jasinski, J. (2001) *Sourcebook on rhetoric: Key concepts in contemporary rhetorical studies*. London, Sage Publication.

MCGEE, M. C. (1980) The 'Ideograph:' A Link between Rhetoric and Ideology. *Quarterly Journal of Speech*, 66, 1-16.

MCKERROW, R. (1989) « Critical Rhetoric: Theory and Praxis », *Communication Monographs*, 56, 91-111.

MCKERROW, R. E., & ST. JOHN, J. (2005) "Critical Rhetoric: A Context for Continual Critique". In J. Kuypers (Ed) *The Art of Rhetorical Criticism*. Boston, MA: Allyn & Bacon, pp. 345-366.

MORRIS III, Ch. E. (2010) "(Self-)Portrait of Prof. R. C.: A Retrospective", *Western Journal of Communication* V. 74 N° 1, 2-42

PECHEUX, M. (1975) *LES VERITES DE LA PALICE: LINGUISTIQUE, SEMANTIQUE, PHILOSOPHIE*. Paris: Maspéro,

STROUD, S. R. (2010) "What does Pragmatiz Meliorism Mean for Rhetoric?", *Western Journal of Communication* V. 74 N° 1, 43-60.

THERBORN, G. (1980) *The ideology of power and the power og ideology*. London: NLB.

ULANOVSKY, C. (1997) *Parén las rotativas. Historia de los grandes diarios, revistas y periodistas argentinos*. Bs. As.: Espasa

[volver a índice](#)

Salud y aprendizajes lingüísticos

Coordinación: Magdalena Viramonte de Ávalos

SALUD Y APRENDIZAJES LINGÜÍSTICOS. COMPLEJIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Magdalena Viramonte

Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba
mavalos@arnet.com.ar

Miriam Carranza

Facultad de Odontología y Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
Universidad Nacional de Córdoba
carranmi@hotmail.com

Cecilia Muse

Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba
cecimuse@hotmail.com

Clide Gremiger

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto
cgremiger@hum.unrc.edu.ar

Resumen

Se presenta en esta oportunidad el fruto de un prolongado trabajo compartido entre Ciencias de la Salud y Ciencias del Lenguaje, en lo que atañe a comprensión lectora y producción escrita en la escuela. Pero, a diferencia de investigaciones anteriores, esta vez, se explora “más arriba”, en el macromundo de otras variables antes no consideradas interrelacionadamente.

La tarea se desarrolló en espacios educativos universitarios, secundarios y primarios tanto en la ciudad de Córdoba como en la ciudad de Río Cuarto y tuvo como objetivo fundamental mostrar que el desarrollo lingüístico del sujeto escolarizado constituye un proceso complejo, constituido por subprocesos dependientes y confluentes. Así se planteó la necesidad de observar la incidencia de determinados factores en diferentes contextos de aprendizaje, con el fin de proponer nuevos dispositivos pedagógico-didácticos, en un marco de reflexión crítica de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Entre los factores contextuales que influyen en el aprendizaje y dominio de la lengua como instrumento de socialización por excelencia, se circunscribieron los siguientes: factores cognitivos y lingüísticos involucrados tanto en comprensión lectora y producción discursiva como en la explicitación de las representaciones de los sujetos (docentes y alumnos), los factores afectivos que inciden en los comportamientos individuales y sociales en los contextos estudiados, los factores socio-culturales que inciden en el cuidado de la propia salud, en el respeto por la identidad y las interacciones interpersonales.

Toda la investigación se describe en un libro –compuesto por tres tomos– que contiene tres grandes apartados: 1) en torno a la salud del escolar y a las prácticas en comprensión lectora (estudio interdisciplinario), 2) en torno a los aprendizajes de la lecto-escritura, a la disponibilidad léxica, a la conciencia fonológica, a las relaciones comunitarias, 3) en torno a la didáctica de la lengua (como una cuestión de representaciones) y a las prácticas discursivas en la escuela secundaria.

Presentación introductoria¹

Un proyecto de investigación orientado en red (PICTOR), que se desarrolló a lo largo de cuatro años (2006-2010) y cuyo título enunciaba “Lectura y escritura. Diagnóstico y plan de acciones superadoras desde las Ciencias del Lenguaje y las Ciencias de la Salud” se proponía dejar al descubierto la necesidad de miradas interdisciplinarias y multidisciplinares para poder abarcar el vasto horizonte de la enseñanza y el aprendizaje lingüísticos. La indagación requirió no sólo la aplicación de distintas metodologías de análisis y la generación de diversas propuestas de activación y mejoramiento sino que exigió un ejercicio de reflexión constante sobre las complejidades exigidas a la escuela de hoy para ocuparse y pre-ocuparse por todo lo relativo a los procesos cognitivo-lingüísticos que están en la base de los aprendizajes escolares.

En el Proyecto, un equipo numeroso y constituido por profesionales de las áreas de Salud, Humanidades y Ciencias Sociales trabajó en la búsqueda de indicios que permitieran explicar por qué no basta el “programa de lengua” y los diversos tipos de contenidos exigidos en la regulación académica. Todo parece indicar que, a pesar de esa base programática, no se alcanza a satisfacer el requerimiento de la sociedad en cuanto a aptitudes para la lectura y la escritura.

Así, se exploraron, entre otras, tres dimensiones que se han elegido para presentar aquí. Dichas dimensiones se develan como “anteriores” y básicas a la hora de enfrentar la cuestión planteada: la salud del escolar y su relación con los procesos cognitivos (I), la articulación escuela-familia (II) y la formación docente (III).

I. La salud general se estudió en su relación con la cultura de la alimentación y se consideró el sistema estomatognático y el control de funciones esenciales como la articulación, la respiración, el bostezo, la risa, etc. En el marco de la exploración sobre la ingesta de ciertos alimentos y lo que esa ingesta implica, se estudió la incidencia sobre la comprensión lectora y el rendimiento escolar.

Los estudios y análisis de los procesos de comprensión y de producción abarcaron las memorias, los conocimientos previos, la cultura del medio, las actitudes, las aptitudes, el vocabulario escolar, la conciencia lingüística, la disponibilidad léxica, los modelos, el canon.

¹ El orden de los apartados corresponde al orden de los autores ut supra consignados.

II. Diferentes agentes que operan en el proceso educativo –para esta circunstancia, el equipo directivo, los docentes y las familias - conformaron el sector objeto de análisis. Diversas entrevistas al cuerpo directivo, a los maestros y a un grupo de madres, posibilitaron la aproximación a la relación existente entre docencia y familia y constituyeron la base de los estudios de caso. Hay una aspiración que emerge en los diálogos, bajo disímiles formatos discursivos y apunta al acercamiento de los agentes, a la posibilidad de colaboración mutua, siempre en contextos participativos y en climas de armonía.

III. En el campo de lo relacionado a formación docente los estudios realizados se ocuparon del relevante tema de las representaciones de maestros y profesores sobre sus propias prácticas así como el de la evolución de esas representaciones a lo largo de la formación y de las mismas prácticas. La labor desarrollada buscó hacer realidad una metodología movilizadora, que sea agente de cambios y que, a la vez, se pueda poner en práctica con los alumnos.

El concepto de innovación en Educación –entendida como “proceso pluridimensional”–, la interrelación entre metacognición y la exploración de las representaciones y el aporte de la Pedagogía Actualizante, constituyeron los marcos referenciales para el llamado Trabajo en Proyecto.

Cada una de las temáticas arriba citada, se presenta a continuación en forma abreviada y se espera que el lector, con ese resumen, se sienta invitado a leer el libro que recoge los resultados de la investigación en su totalidad. Nos referimos a: **Salud y aprendizajes lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua**. Editorial Comunicarte, Córdoba, 2010. Directora: Magdalena Viramonte de Ávalos

Salud bucal, alimentación, hábitos estresores y procesos cognitivos para la lectocomprensión en escolares²

Los grupos provenientes de las Ciencias del Lenguaje y de las Ciencias de la Salud, examinamos desde distintos ángulos y mediante los métodos propios de nuestras disciplinas, un mismo fenómeno, para ofrecer una visión más completa de la realidad investigada sobre una problemática específica como es el de la lectura y escritura en los niños y adolescentes de nuestro medio. En este sentido, reflexionar acerca de la

² La autoría de este apartado, asumido por la Dra. Miriam Carranza en la exposición de la Mesa Temática corresponde a MIRIAM L. CARRANZA^{1,2}, LILIANA E. BREGAINS¹, ADRIANA ARRIAGA¹, MARÍA ELSA GÓMEZ DE FERRARIS¹

Dpto. de Biología Bucal. Facultad de Odontología¹. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales². Universidad Nacional de Córdoba.

estrecha relación que existe entre la función lingüística y el aprendizaje escolar, implicó la observación analítica desde el área de la salud.

La salud involucra procesos complejos donde se conjugan aspectos biológicos, sociales, históricos, de género, tecnológicos, económicos y culturales, así como el sistema de valores, subjetivos e individuales. *La salud según la O.M.S. (Organización Mundial de la Salud) se define como “el completo estado de bienestar físico, psíquico y mental y no solamente la ausencia de enfermedad”* (1,2). El crecimiento y desarrollo normales de un sujeto dependen de una buena salud, lo cual se relaciona con una alimentación equilibrada (con el modo en que comemos y bebemos), con el modo en que nos movemos, es decir, el ejercicio físico regular y con conductas sanitarias apropiadas.

Un nexo importante entre el área de la salud y el lenguaje, es la salud bucal, especialmente porque la boca es una parte fundamental del cuerpo que cumple múltiples funciones. En la Odontología actual, cuando se habla de la boca se hace referencia a un sistema más complejo, llamado Sistema Estomatognático o masticatorio, que además de la boca, lengua y dientes, comprende muchas otras estructuras de importancia como son, las glándulas salivales que producen la saliva, las articulaciones cráneo-mandibulares, los músculos masticadores y nervios asociados, que ejercen los movimientos de apertura y cierre mandibular, necesarios para la masticación y el habla.

Todos ellos en su conjunto, permiten entre otras cosas, ejecutar funciones vitales como la deglución, la tos, la respiración, el vómito. Igualmente, nos posibilitan la expresión gestual-emocional y la comunicación a través la pronunciación correcta de los fonemas y de la articulación del lenguaje.

El Sistema Estomatognático refleja el estado de salud bucal y de salud general de un individuo, donde se conjugan numerosos aspectos biopsicosociales (3, 4). En el ámbito escolar, una óptima salud bucal tiene implicancias directas en el habla, expresión oral del lenguaje y en la capacidad del niño de concentrarse en clase para afrontar las exigencias del aprendizaje. También, existen otros factores que pueden repercutir en el desarrollo cognitivo de los escolares como la alimentación y la influencia de agentes estresantes diarios por eventos displacenteros en la vida de los niños, los que tienen un impacto negativo en su salud y desarrollo psicológico (5).

En los niños, la percepción de situaciones fisiológicas y psicológicas negativas que ocurren en sus hogares, escuelas y/o derivados de cambios en la salud, pueden causar diariamente estrés (6). Así, el consumo excesivo de alimentos ricos en

carbohidratos de baja calidad (golosinas, gaseosas, comidas rápidas), produce ciertas disfunciones en la regulación de la glucemia o concentración de azúcar en sangre. Estos cambios desencadenan variaciones hormonales que afectan al Sistema Nervioso y Endocrino, acompañados por signos de excitación, hiperactividad, inquietud, agresividad y nerviosismo, seguidos por una sensación de ansiedad, confusión, temor (7). Los estudios actuales en la valoración de problemas de conducta, adaptación, memoria y atención, emplean la saliva como un método de diagnóstico mediante la determinación de bioindicadores de la actividad neuroendocrina, como son el cortisol y la alfa amilasa salival (8). Estos métodos más específicos y directos no habían sido empleados hasta el momento en nuestro medio para analizar las capacidades adaptativas de los escolares a las demandas académicas.

El objetivo de este estudio fue correlacionar en alumnos de 4º, 5º y 6º grado de primaria el consumo de alimentos cariogénicos, salud dental y aptitudes cognitivas en la lectura comprensiva con los niveles matutinos de cortisol, indicador del estrés mental que modulan el rendimiento de la memoria. Participaron 61 niños de ambos sexos de 8 a 13 años que asistían a una escuela pública de un barrio periférico de la ciudad de Córdoba, Argentina. Se registraron parámetros de talla y peso corporal, salud bucal, hábitos nutricionales, estilo de vida, entorno social, entre otros. La exploración clínica del Sistema Estomatognático permitió no sólo conocer la historia de vida del sujeto, sino obtener de manera no invasiva e inocua, muestras de saliva para utilizarlas en el diagnóstico de diversas alteraciones neuroendocrinas que afectan la salud. Este conjunto de valoraciones nos permitió indagar en qué medida cada una de estos factores podrían interactuar con el desempeño escolar y favorecer o no, las competencias cognitivas para el aprendizaje de la lectura.

Resultados

Crecimiento y desarrollo: La mayoría de los alumnos, mostró un crecimiento y desarrollo acorde a los estándares de normalidad para niños argentinos (9). Sin embargo, identificamos muchos escolares con sobrepeso corporal según la talla y la edad, así como algunos con bajo peso. **Salud bucal:** Los alumnos presentaron valores de moderados a altos para los índices de dientes permanentes cariados, perdidos y obturados (índices internacionales y estandarizados de CPO-D). Estos índices incrementaron con la edad y estuvieron directamente asociados con el número de dientes cariados y el consumo de golosinas, gaseosas y la falta de hábitos de buena higiene bucal. **Hábitos nutricionales y entorno socio-cultural:** Los hábitos nutricionales de los alumnos fueron variados. La mayoría tomaba cuatro comidas

diarias y en general, la dieta contenía en cantidades diversas proteínas, grasas y carbohidratos, siendo estos últimos predominantes. Pocos hacían actividad física en forma sistemática fuera del ámbito escolar. **Activación del sistema hipotálamo-hipófisis-adrenal y aptitudes para la lectocomprensión:** Los niveles matutinos de cortisol salival tendieron a incrementarse según los grados de primaria, lo que podría interpretarse como valores promedios fisiológicamente normales de acuerdo a la edad de los niños, clínicamente sanos. Las niñas mostraron niveles promedio de cortisol más altos que los varones. Entre ellos, los alumnos de 4º grado mostraron las concentraciones más bajas comparadas con las de sus pares de 5º y 6º. Esta diferencia entre sexos, sugiere que las niñas tienen tendencia a ser más susceptibles a la percepción de estímulos fisiológicos y psicológicos externos que el varón. Los puntajes promedios obtenidos en las pruebas de lectocomprensión no fueron significativamente diferentes entre varones y niñas. Sin embargo, cuando el análisis se hizo por grado y por sexo, se hallaron diferencias para los tres grados de primaria en varones y mujeres. A su vez, en 4º grado hubo variaciones relevantes entre los sexos. En este sentido, los niños de 4º grado fueron quienes obtuvieron los puntajes promedios más altos en las pruebas de lectura. En el grupo de varones, el cortisol aumentó con la edad y los grados, mientras que paralelamente disminuyeron los puntajes obtenidos en estas pruebas. En las niñas, no hubo cambios significativos en los niveles de cortisol pero mostraron una caída notable en los puntajes de las pruebas, especialmente en 5º grado, aunque en las alumnas de 6º grado se observó una recuperación del rendimiento en la lectura. También se encontró una asociación directa y significativa entre el consumo de alimentos ricos en carbohidratos refinados y los puntajes en las pruebas de comprensión. Además, se halló una asociación inversa y significativa entre los puntajes de estas pruebas y los niveles de cortisol (coeficiente de correlación de Spearman, $R = -0.35$, $p < 0.01$), siendo esta relación notable en el grupo de varones ($R = -0.57$, $p < 0.01$) y particularmente, muy alta en los alumnos de 4º grado ($R = -0.87$, $p < 0.01$). Los niveles elevados de cortisol asociados con los puntajes más bajos en las pruebas de lectocomprensión, constituirían una respuesta de adaptación fisiológica del individuo ante las dificultades cognitivas para resolverlas, quizá por falta de atención y fallas en la memoria que repercutirían en la resolución de las operaciones cognitivas, tal como se ha sugerido (5, 6).

Conclusiones

Los niveles elevados de cortisol serían indicadores de la capacidad de adaptación de cada niño/a para superar las exigencias cognitivas. El mayor rendimiento en la

pruebas de comprensión estuvo relacionado con niveles más bajos de cortisol, probablemente estos niños, desplegaron una respuesta adaptativa-cognitiva que les permitió sortear en parte esta dificultad. El consumo de alimentos ricos en carbohidratos favoreció el desempeño cognitivo, aunque fue desfavorable para la salud bucal. Al respecto, los niños que obtuvieron mejores puntajes también exhibieron un índice de CPO-D superior. Estos hallazgos sugieren la necesidad de abordar la problemática del lenguaje desde una concepción holística, para conjugar estrategias que tiendan a promover la salud, el aprendizaje y en definitiva, mejorar la calidad de vida de los niños/as.

Experiencias mínimas con afanes mayores. Un estudio de caso con pretensión proyectiva

El trabajo en red permitió adentrarnos en las instituciones escolares en las que se realizó la investigación de cruce entre capacidades cognitivas en lecto-comprensión y producción escrita y salud, desde una perspectiva inherente a las ciencias sociales. Es allí donde entran en juego los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo: así escuela a través del equipo directivo y los docentes y familia conformaron el segmento social foco de nuestro análisis. Diferentes entrevistas al cuerpo directivo, a los docentes y a un grupo de madres posibilitaron el acercamiento a la relación existente entre docencia y familia, y constituyen la base de este estudio de caso. Esto no significa perder de vista el contexto general de la problemática y sus multiplicaciones posibles dentro de una sociedad caracterizada por la complejidad de sus relaciones, de sus instituciones, de sus burocracias, de sus decisiones gubernamentales y políticas y del ejercicio cotidiano de la educación elemental a los sectores más vulnerables.

Se trazaron diferentes ángulos epistémicos, de acuerdo al grupo objeto de indagación, es por ello que se recurrió a diversas técnicas. En cuanto al **grupo directivo**: la entrevista en profundidad acompañó la totalidad del período en el se estuvo presente dentro de la institución, como también observaciones ocasionales a través de diferentes profesionales que aseguraron una mirada interdisciplinaria (lingüistas, psicólogos, fonoaudiólogos, profesionales del equipo de salud). Al **grupo de docentes** se le aplicó una entrevista de cuestionario autoadministrado con preguntas de opinión, de carácter teórico sobre la concepción de lectura y escritura y de su aplicación práctica en los diferentes momentos del proceso, como así también las valoraciones implicadas en la enseñanza/aprendizaje de la lengua y sus resignificaciones sociales. Por último se seleccionó a un **grupo de madres** de los

niños que habían participado en la instancia del “Taller de Lectura y Escritura” (intervención), las cuales fueron invitadas, voluntariamente, a una entrevista personal. Se aplicó un cuestionario flexible que giró en torno a tres ejes centrales: a) expectativas sobre el hijo en su desarrollo educativo dentro de la institución; b) compromiso en la relación padres-escuela; c) apoyo extra-áulico de la familia al niño, y una apreciación valorativa final (positiva o negativa) de la escuela en relación a los chicos y a la familia.

Al desglosar esta tríada focalizada, se puede describir sintéticamente que el **cuerpo directivo** (una directora y dos vice-directoras) maneja una línea que determina parámetros de conducta, tanto en el manejo de las situaciones de interacción humano-afectiva como en las condiciones de tratamiento escolar-académico; es destacable la preocupación existente por contener afectivamente a la totalidad del cuerpo docente, se ha observado una disposición constante por cubrir los distintos tipos de necesidades que se presentan, lo que redundó en un trato abroquelado de la institución frente al medio barrial en el que se encuentra inmersa, dando una imagen de corporeidad sólida en el trabajo cotidiano.

El **cuerpo docente** fue tratado en su totalidad en diferentes instancias de esta investigación, pero la experiencia del cuestionario autoadministrado se limitó a las maestras de grado de las divisiones que participaron de la experiencia del “Taller de Lectura y Escritura”.

La problemática de la lengua materna es asumida como una materia de estudio en particular, con sus diferentes contenidos prioritarios de acuerdo a los distintos niveles, pero no se observó una transversalización que signifique la posibilidad de trabajar sesgadamente todo lo inherente a la comprensión lectora y a la producción escrita a través de la currícula completa.

También se infirió a través de los distintos fragmentos del discurso docente que no hay una unificación de criterios en la totalidad de la institución sobre posturas teóricas adoptadas para la enseñanza/aprendizaje de la lengua. Cada cual elige lo que conoce, o lo que le resulta más cercano a sus posibilidades para desarrollar los contenidos previstos. Esta carencia de un enfoque teórico conjunto también hace presuponer que no hay una atención conciente al desarrollo de los procesos cognitivos superiores comprometidos en las distintas habilidades que deben incentivarse en los sujetos que aprenden.

Sí se observó que la lectoescritura es considerada un continuo donde la relación es constante y permanente y las actividades propuestas demuestran que se genera ex

profeso un ir y venir entre las dos habilidades. Este relevamiento discursivo permitió vislumbrar una preocupación por parte de las docentes para cumplir con el objetivo de comprensión de lo leído, base indispensable para generar actividades de producción tanto oral como escrita.

También el recorrido por estas materialidades pedagógico-discursivas develó el acento puesto en un enfoque comunicacional funcional, más allá del estructuralismo de las décadas anteriores.

El análisis realizado devuelve una implicancia de la tríada lengua/cultura/identidad, que puede actuar como motor de cambio en medio de una sociedad fragmentada, ajena y en muchos casos de identidad esquizoidea, asegurando que la institución educativa pública puede generar espacios de integración de lo social-cultural identitario.

El tercer grupo citado, **las madres de familia**, pertenecientes por azar, a diferentes niveles socio-culturales y económicos (siempre dentro de un sector concientemente vulnerable) constituyeron una heterogeneidad enriquecedora a la mirada que podía establecerse sobre ocupaciones, preocupaciones y disposiciones sobre la educación de sus hijos y las perspectivas de participación con la institución escolar.

Las líneas de sentido que pueden establecerse están vinculadas a acciones posibles y concretas entre la familia y la escuela, asegurando de este modo una correlación de intereses de cada sector en favor de un objetivo común: una mejor educación y contención a los hijos/alumnos desde los dos ámbitos de formación, un préstamo voluntario de confianza para equiparar situaciones de desequilibrio entre el querer y el poder; las madres/familias quieren mejorar la situación educativa de sus hijos pero no pueden hacerlo en muchos casos, reconociendo los límites de su propia formación.

Esta formulación conlleva un punteo de posiciones y consideraciones que apuestan a una mayor integración entre familia y escuela: a) La necesidad de participación del grupo familiar debe estar claramente delimitada en las consignas de la institución, para colaborar en el proceso propiamente dicho de enseñanza/aprendizaje y en la formación de hábitos y de valores. b) Los canales de comunicación deben propiciar consignas claras y congruentes entre ambas partes, los requerimientos deben ser concretos y efectivos, no importa su trascendencia o dimensión abarcativa. c) Propiciar acciones de compromiso conjunto entre familia y docentes, cada uno desde la posición que ocupa y sin traspasar los límites de la relación y de la acción que se decida ejecutar. Esta situación puede compensar las desigualdades existentes y colaborar en

aquellos casos en que las condiciones de vulnerabilidad sean más evidentes. d) Las escuchas deben ser mutuas entre las partes, antes, durante y después de la toma de decisiones conjuntas, pero debe prevalecer la condición de liderazgo en el equipo docente. e) Los acuerdos de corresponsabilidad entre familia y escuela generalmente surgen de la complejidad del entorno en el que están insertos y de la necesidad de revertir situaciones de riesgo para el común de los niños que concurren a la institución. f) Trabajar sobre contextos concretos porque esto resignifica la cohesión social de la institución y el barrio o sector en el que se enmarca. Además tiene el valor de integrar la escuela al territorio. g) Las acciones conjuntas deben figurar como contenidos programáticos en la currícula de formación de formadores: esta práctica debe ser tomada en cuenta y guiada en su aplicación, no debe ser improvisada, sino proyectada, delimitada y contenida profesionalmente. h) Las acciones acordadas deben sostenerse dentro de un contexto participativo en condiciones de confianza, desarrollo creativo y sustentabilidad superando los momentos críticos que pueda atravesar la sociedad y las instituciones que la integran.

Las representaciones y las prácticas discursivas en la construcción de la didáctica de la lengua

El análisis de las representaciones de docentes y alumnos en proceso de formación continua, los primeros, y en actividades reproducción de resúmenes, los segundos, han ido dándole forma y reforma a la propuesta de enseñanza que llamamos *Trabajo en proyecto socio-constructivista* (Gremiger, 2010) y cuyos principios generales sintetizaremos a continuación.

Luego de un proceso de formación docente continua (presencial) acerca de la Didáctica de la Lengua, comprometidos con el propósito de “trabajar codo a codo con el docente” (Gremiger y María, 2005, Gremiger *et al.*, 2007 y Gremiger *et al.* 2008) procedemos a un seguimiento (a través del correo electrónico) de los proyectos de los docentes en formación. Esos intercambios presenciales y a distancia se convierten para el equipo de investigación en protocolos de análisis de las Representaciones iniciales y su evolución a lo largo de la propuesta de formación docente que le da lugar y sentido porque:

- a. Se construye del docente al formador y del formador al docente, en un ir y venir de revisiones;
- b. No se corrige sino que se moviliza la reflexión que puede favorecer las modificaciones necesarias para lograr un proyecto centrado en el alumno;
- c. Las secuencia de actividades del proyecto de enseñanza que se va elaborando a lo largo de esa reflexión no focalizan los aspectos

normativos de la lengua, sino todo lo que el proyecto de los alumnos requiera para concretarse;

d. Se trata de lograr una propuesta de enseñanza que propicie un proyecto socialmente construido por los alumnos, en el que la lengua articule la evolución de un saber y un saber-hacer.

e.

El hecho de poner en práctica una metodología que movilice y haga evolucionar las representaciones de los docentes y que a la vez pueda reunir las condiciones de ser una metodología a poner en práctica con los alumnos, constituye un doble desafío:

- Percibir los elementos constitutivos de las representaciones de los docentes antes de iniciar el proceso de formación sobre Didáctica de la Lengua (María, 2010);
- Lograr que el proyecto socio-constructivista vaya cobrando forma en una nueva representación, evolutiva y lentamente elaborada a través de la metarreflexión.
-

Los fundamentos teóricos y metodológicos que han ido conformando la perspectiva de formación docente que llamamos *Trabajo en Proyecto Socio-constructivista* se apoyan principalmente en:

a. El concepto de innovación en Educación, entendida como “proceso pluridimensional que comunica autores con actores, en una aventura, en una incertidumbre colectiva; lo que viene y adviene de esa incertidumbre es su objeto, su inquietud y su promesa” Cros y Adamczewski (1996: 20).

b. La interrelación entre metacognición y exploración de las representaciones docentes, dado que entendemos que “en la interacción entre formador y docentes en formación, los metaconocimientos (atravesados por las representaciones iniciales) tendrán mayores posibilidades de explicitarse y confrontarse, influyendo sobre el proceso metacognitivo, especialmente sobre las estrategias y lograr la transformación progresiva de las representaciones” (Gremiger, 2010).

c. El aporte de la Pedagogía Actualizante al Trabajo en Proyecto, por el hecho de que define el aprendizaje “como todo cambio en el entorno o en la persona que contribuye a nuevos potenciales humanos” (Landry, R. 2002: 22); es decir, que en contexto educativo “los individuos pueden aprender solos, por pares, en grupo o por medio de una gran variedad de tipos de interacciones con las personas y el entorno, pero el aprendizaje se vive y se integra de manera única por cada individuo aprendiente” (Landry, R. 2002: 23).

Referencias bibliográficas

SALUD BUCAL, ALIMENTACIÓN, HÁBITOS, ESTRESORES Y PROCESOS COGNITIVOS PARA LA LECTOCOMPRESION EN ESCOLARES

(1) Organización Mundial de la Salud (OMS). 2003. Salud mental y bienestar psicosocial del niño en situaciones de gran escasez de alimentos. WHO/MSD/MER/06.1. Pp: 1-7.

(2) Organización Mundial de la Salud. 2003. *Estrategia Mundial para la Alimentación del Lactante y del Niño Pequeño*. ISBN 92 4 356221 5.

(3) Romero Y. 2006. Las metas del milenio y el componente bucal de la salud. Acta Odontológica Venezolana vol. 44 nº 2

(4) Luengas Aguirre M. I., Sáenz Martínez L.P, Sánchez Pérez T.L. 2003. *Salud bucal, un indicador sensible de las condiciones de salud*.

(5) Lupien S, Fiocco A, Wan N y colaboradores. 2005. Stress Hormones and Human Memory Function across the Lifespan. *Psychoneuroendocrinology* 30(3):225-242).

(6) Maldonado E.F., Fernández J., Trianes.M.V, Wesnes K., y col. 2008. Cognitive Performance and Morning Levels of Salivary Cortisol and alpha-Amylase in Children Reporting High vs. Low Daily Stress Perception. *The Spanish Journal of Psychology* Vol. 11, No. 1,

(7) Seignalet, J. 2004. La alimentación la 3ª Medicina. En: Murria, M. & Pizzorno J. *Encyclopaedia of Natural Medicine*, RBA, Integral. Barcelona.

(8) Nater, U. M., La Marca, R., Florin, L., Moses, A., Langhans, W., Koller, M. M., & Ehlert, U. 2006. Stress-induced changes in human salivary alpha-amylase activity - associations with adrenergic activity. *Psychoneuroendocrinology*, 31, 49-58.

(9) Lejarraga H. 2007. Consideraciones sobre el uso de tablas de crecimiento en la Argentina *Arch Argent Pediatr*; 105(6):545-551).

EXPERIENCIAS MÍNIMAS CON AFANES MAYORES. UN ESTUDIO DE CASO CON PRETENSIÓN PROYECTIVA

CANDELA, A. (1999) "Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, Vol. 4, Nº 8, Consejo Mexicano de Investigación Educativa México. 273-298

COSERIU, E. (1973) *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 3ª ed. Revisada y corregida.

FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

VIRAMONTE, M. (comp.) (2004) *Comprensión Lectora*. Buenos Aires, Colihue.

——(2009) "Una experiencia de investigación multidisciplinar y sus potenciales aportes a la realidad en el aula en las áreas de la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. <http://nebrija.com/revista-linguistica>

LAS REPRESENTACIONES Y LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

ALLAL, L. & SAADA-ROBERT, M. (1992) "La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire", *Archives de psychologie* nº 60, 265-296.

CROS, F. et ADAMCZEWSKI, G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles: De Boeck.

GREMIGER, C. y MARÍA, C.E.P. (2005) "Estudiar las representaciones. Un problema adicional: el relevamiento de datos", *Actas de las Jornadas de Investigación de ciencias Humanas*, Universidad Nacional de Río Cuarto.

GREMIGER, C. (2007) "Análisis de las representaciones de los docentes acerca de la enseñanza de la Lengua y la Literatura", presentado en las *Jornadas de ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Formosa*, inédito.

GREMIGER, C.; MARÍA, C.E.P.; GUIÑAZÚ, L; ELSTEIN, S; VAN BREDAMDAM, O; HAUFF, H.; VARELA, J. y CONCARI, R. (2008) "La formación docente sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura: de la representación obstáculo a la evolución crítica", en *Actas de las Primeras Jornadas de lectura y escritura*, Universidad Nacional de Tucumán.

GREMIGER, C. (2010) "El trabajo en proyecto socio-constructivista: un desafío para las representaciones docentes", en Viramonte, M. *Salud y aprendizajes lingüísticos, complejidades en la enseñanza de la Lengua* .Tomo III, Ed. Comunicarte, Córdoba.

MARÍA, P. (2010) "Las representaciones de los docentes: un camino para la evolución de la enseñanza de la lengua", en Viramonte, M. *Salud y aprendizajes lingüísticos, complejidades en la enseñan de la Lengua* Tomo III, Ed. Comunicarte, Córdoba.

LANDRY, R. (2002) "Pour une pleine realisation du potential humain", *Education et Education et francophonie* vol XXX: 2, número completo disponible en http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXX_2.pdf

[volver a índice](#)

Traducción Literaria. Problemas y perspectivas contemporáneas
Coordinación: María Laura Spoturno

LA TRADUCCIÓN EXPUESTA. ASPECTOS DE LA LECTURA Y DE LA TRADUCCIÓN DE *REFLEJOS*. SONETOS DE UNA PALABRA DE SEYMOUR MAYNE

María Paula Arregui

mpaula.arregui@gmail.com

Melisa Keller

kellermelisa@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata – Centro Bonaerense de Estudios Canadienses

Resumen

Como plantea Borges (1932: 239), [no hay] “ningún problema tan consustancial con las letras y con su modesto misterio como el que propone la traducción”. En esta comunicación, nos proponemos elucidar algunos aspectos y problemas inherentes a la lectura y traducción de tres poemarios del poeta canadiense Seymour Mayne (n.1944). Para ello nos remitiremos a la versión bilingüe de estas obras realizada en el marco de distintos proyectos de traducción de la cátedra de Traducción Literaria 1 (UNLP, 2005-2008). Una edición bilingüe deja al descubierto, expuestos, los aciertos y desaciertos de la traducción, las ineludibles omisiones y acaso también las variaciones que, inspiradas en el original, descubren un nuevo matiz, un enfoque diferente de manera simultánea. Si como dice Borges (1932: 239), “no puede haber sino borradores”, un volumen de poesía bilingüe duplica, al menos, el fenómeno y ofrece distintas alternativas a los distintos tipos de lectores. El lector bilingüe podrá realizar una lectura comparativa y apreciar el texto original junto con la nueva “forma de vida” que este adquirió al ser traducido. En cambio, esta —metamorfosisll será poco visible en la lectura del lector monolingüe. De este modo y con el fin de ofrecer un estudio sistemático, examinaremos cuestiones relativas a la lectura y la traducción que se vinculan con dos recursos predilectos del poeta principalmente, el humor y la ironía, en dos de las tres colecciones que integran *Reflejos*: *Ricochet* (2004) y *Overheard* (2005). Según entendemos, estos dos recursos representan desafíos para la lectura y obstáculos que el traductor debe sortear en su tarea.

Introducción

Entre los años 2005 y 2007, se llevaron a cabo tres proyectos de traducción en el marco de la cátedra de Traducción Literaria I de la carrera de Traductorado en Inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dichos proyectos fueron coordinados por la Profesora María Laura Spoturno y se desarrollaron en el ámbito de las clases prácticas, donde los alumnos formaron grupos de trabajo y realizaron la traducción de tres poemarios del poeta

canadiense Seymour Mayne: *Hail* (2002), *Ricochet* (2004) y *Overheard* (2005) en los que el autor utiliza un género de poesía relativamente nuevo, el soneto de una palabra o *word sonnet*.

Seymour Mayne nació en Montreal en 1944. En 1972 obtuvo el grado de Doctor en Literatura Canadiense en la Universidad de British Columbia. Luego de experimentar con distintos géneros literarios, en el año 1999, Mayne se interesa por los sonetos de una palabra y los introduce entre sus alumnos y colegas de la Universidad de Ottawa en al ámbito del seminario de Escritura Creativa y del grupo de discusión sobre poesía *Friday Circle*.¹

Tal como señalan las palabras introductorias de *Hail/ Granizo* (2006), el soneto de una palabra es una variación relativamente nueva de la forma tradicional. En esencia, se trata de un poema de catorce versos, con una sola palabra por verso. Conciso y generalmente con gran efecto visual, esta versión en “miniatura” puede tener una o más oraciones según lo requiera la articulación del poema.²

En el año 2008 el esfuerzo realizado en la cátedra se vio recompensado con la publicación de *Reflejos. Sonetos de una palabra* (en adelante, *Reflejos...*), un volumen de poesía bilingüe que reúne los tres proyectos de traducción mencionados anteriormente junto con las obras originales. En este trabajo nos proponemos examinar aspectos relativos a la lectura y la traducción tal como se presentan en esta versión bilingüe.

La edición bilingüe, un “espejo” que refleja diferentes tipos de lecturas

En lo referente a la lectura, una edición bilingüe deja expuestos los aciertos y desaciertos de la traducción, las ineludibles omisiones y acaso también las variaciones que, inspiradas en el original, descubren un nuevo matiz, un enfoque diferente de manera simultánea. Si como dice Borges (1932), “no puede haber sino borradores”³, un volumen de poesía bilingüe duplica, al menos, el fenómeno y ofrece distintas alternativas a los distintos tipos de lectores. El lector bilingüe podrá realizar una lectura comparativa y apreciar el texto original junto con la nueva “forma de vida” que este adquirió al ser traducido. En cambio, esta “metamorfosis” será poco visible en la lectura del lector monolingüe. Sin embargo, contar con el texto en su propia lengua expuesto “cara a cara” con el texto original puede quizá disminuir la distancia que media tanto con la lengua como con la cultura extranjeras. De los dos tipos de lectores,

¹ Mayne, Seymour, *Reflejos. Sonetos de una palabra* – 1º ed.- La Plata: Al Margen, 2008. Coordinación de traducción e introducción M. L. Spoturno.

² Mayne, Seymour, *Hail/Granizo. Word Sonnets/ Sonetos de una palabra*, 2006. Ed. M. L. Spoturno.

³ Borges, Jorge Luis (1932), *Obras Completas. 1923-1949*; Buenos Aires, Emecé Editores, 1989, p.239.

el lector bilingüe se aproxima quizá a una posición más cercana a la del traductor, en tanto que puede acceder a crear o “re-crear” una nueva versión que le pertenece y que está impregnada de su propia sensibilidad; y si aceptamos, como indica Beatriz Sarlo (1995), el argumento borgiano de que, “los buenos lectores son más singulares que los buenos autores, y en consecuencia, que escribir una lectura puede convertirse en una base tan sólida para la literatura como la de la imaginación que se obstina en encontrar nuevas peripecias”⁴, nos encontramos con que la edición bilingüe magnifica el fenómeno de la lectura y las posibilidades que la misma ofrece. Por decirlo de algún modo, contiene una puerta más hacia el acercamiento a la literatura.

Por otra parte, el hecho de que *Reflejos...* introduce un género o subgénero de poesía nuevo impacta en el proceso de la lectura, que se enriquece aún más, tanto en el caso de los lectores bilingües como en el de los monolingües.

Las particularidades de la forma de este género —la brevedad y el gran impacto visual que produce— atrapan al lector desde el comienzo. A simple vista promete una lectura rápida, sencilla y, de hecho, cumple con lo que promete, pero al tratarse de poesía de algún modo también engaña ya que siempre concentra más de una característica, cuestiones de tono, de estilo e incluso de significado. Al presentarse en una edición bilingüe creemos que la atracción es doble tanto para el lector bilingüe como para el monolingüe; los sonetos, en su aparente sencillez, invitan a los lectores a, “probar un poco de poesía”, como el mismo Mayne lo plantea en uno de los poemas, sin importar el idioma en el que esta se ofrece. Sin dudas, como ya expusimos anteriormente, el lector bilingüe tiene un acceso a la obra que el lector monolingüe no tiene, pero consideramos que el soneto de una palabra no priva por completo a este último del goce del texto en la lengua que le es ajena, al menos desde un punto de vista estético, ya que puede contrastarlo con el texto traducido e imaginar los avatares que lo transformaron en la versión que puede comprender y hacer propia.

En el soneto “Reader/ Lector” el mismo Mayne reflexiona acerca de los lectores y del rol fundamental que estos juegan en la literatura. Este poema integra *Overheard/ Al pasar*, la tercera colección que conforma *Reflejos...*

⁴ Sarlo Beatriz, *Borges, un escritor en las orillas*, <http://borges.uiowa.edu/vb5/>, 02/09/07. 1995.

Reader

Do
I
want
you
so
close
you
swear
it's
not
me
but
yourself
speaking?

Lector

¿Quiero
tenerte
tan
cerca
que
jures
que
no
soy
yo
sino
tú
quien
habla ?

En este soneto el poeta crea una especie de espejo en el que el lector puede verse a sí mismo y apreciarse como un participante activo que da vida al poema en el momento de la lectura. Al presentarse en una versión bilingüe, el juego de los espejos se multiplica y refleja los diferentes tipos de lectores.

Desafíos para la traducción. Ironía y humor en la poética de Mayne

En lo que respecta a la tarea traductológica en sí misma, sin dudas, la traducción de poesía siempre supone un gran desafío. Las cuestiones de métrica y ritmo imponen restricciones sobre la lengua que limitan las opciones a la hora de traducir. En el caso del soneto de una palabra, las restricciones de la forma son ineludibles. Como se indica en la introducción de *Reflejos...*, este género obliga al poeta a prescindir de adornos estilísticos para concentrarse en el sentido de cada palabra. El mismo principio se aplica a la traducción.

La poesía de Mayne explora diferentes ámbitos de la vida cotidiana, la naturaleza, la historia y las relaciones humanas. El humor y la ironía se constituyen en dos aspectos que el escritor explota de manera singular en toda su obra y particularmente en el poemario *Ricochet* (2004). Según entendemos, estos dos aspectos, que representan recursos privilegiados en la obra de Mayne, se vuelven obstáculos centrales que el traductor debe sortear en su trabajo. En muchos casos, el humor y la ironía se encuentran tan estrechamente ligados que podría decirse que uno incluye al

otro, como indica Attardo (2001:122), “la relación entre la ironía y el humor es sutil, pues se da una intersección entre ellos en los casos de ironía humorística”⁵.

En efecto, estos dos aspectos producen una ruptura en las expectativas del lector, que debe realizar un esfuerzo interpretativo y se convierte, de este modo, en cómplice del autor y en este caso, también del traductor, que ha realizado previamente la tarea de interpretar significados no manifiestos a simple vista. Asimismo, la decodificación del humor irónico, tan marcado en el estilo de Mayne, debe ser compatible con el contexto de los lectores. Es decir, tanto el autor, el traductor como el lector deben tener acceso a contextos culturales similares.

A continuación, nos proponemos exponer algunos de los desafíos que presenta la traducción de estos recursos en la lengua y cultura meta por medio del análisis de dos sonetos de *Ricochet Reflejos*, colección que integra la segunda parte de la publicación, y sus respectivas traducciones.

Connections

Even
with
a
lucky
break
or
two,
you
can't
get
there
without
good
connections.

Contactos

Aun
con
un
golpe
de
suerte
o
dos,
no
podrás
triunfar
sin
buenos
contactos.

En el primer soneto que seleccionamos, “Connections/ Contactos”, nos encontramos con una dificultad semántica infranqueable dado que la palabra *connections* en inglés tiene dos significados, el de “contactos”, es decir, relaciones que pueden favorecer a una persona para obtener algo, y el de “combinaciones”, en el sentido de rutas convenientes en algún transporte público que proporcionen la vía más directa para llegar a algún destino. El poeta utiliza este doble sentido para añadir un nivel más de significado en tono humorístico pero, debido a las restricciones que

⁵ Catalá Pérez; Manuela, “Inferencialidad y participación: humor, ironía y metáfora en la publicidad actual”, www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/act/10.pdf, 05/08/10.

impone esta forma de poesía, solo uno puede permanecer en la traducción y, por lo tanto, uno de los rasgos de humor debe sacrificarse.

Este es uno de los casos en el que una de las lecturas le es vedada al lector monolingüe, lo que, de todos modos, no va en desmedro de la traducción y la posibilidad que esta sí ofrece: el acercamiento al texto en la lengua extranjera a pesar de que algunos aspectos culturales se pierdan.

El segundo soneto que elegimos es "Golf/ Golf", ya que pone en escena claramente el uso tan particular tanto del humor como de la ironía que caracteriza al poeta.

Golf

A
Martian
may
wonder,
why
wield
shaped
sticks
just
to
bag
a
wee
ball?

Golf

Un
marciano
podría
preguntarse:
¿Por
qué
empuñar
palos
torneados
solo
para
embocar
una
pelotita?

En este soneto, Mayne utiliza la figura del marciano para poner de manifiesto cómo un personaje de otro planeta, ajeno a la cultura de los seres humanos (en este caso a la cultura occidental), podría reaccionar ante la falta de lógica y utilidad de una actividad, sin dudas relacionada con ciertas clases sociales, que el poeta pretende criticar mediante el uso del humor irónico, que explota a partir de la creación de la perspectiva del marciano/alienígena. Al momento de traducir, fue fundamental intentar preservar este recurso tratando de adaptarlo a las restricciones de forma que impone la morfosintaxis del español.

A modo de conclusión

Para finalizar, es importante remarcar una vez más las distintas posibilidades que una edición bilingüe ofrece a los lectores y cómo la tarea del traductor queda expuesta en este tipo de publicaciones. Consideramos que una obra presentada de esta forma enriquece la literatura tanto en la cultura receptora como en la de origen. Tal como

expresa Borges (1932), entendemos que [no hay] “ningún problema tan consustancial con las letras y con su modesto misterio como el que propone la traducción”⁶ y que, en particular, el trabajo realizado en *Reflejos...* provee una fuente para futuros estudios sobre traducción, tanto en el aspecto estrictamente lingüístico, como en aspectos de contraste cultural o, más específicamente, relacionados con el lenguaje poético y sus dificultades.

⁶ Borges, Jorge Luis (1932), *Obras Completas. 1923-1949*; Buenos Aires, Emecé Editores, 1989, p.239.

Referencias bibliográficas.

BORGES, Jorge Luis (1932), *Obras Completas. 1923-1949*, Buenos Aires, Emecé Editores, 1989.

CATALÁ PÉREZ; Manuela, "Inferencialidad y participación: humor, ironía y metáfora en la publicidad actual",
www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/act/10.pdf, 05/08/10.

MAYNE, Seymour (2006) *Hail/Granizo. Word Sonnets/ Sonetos de una palabra*. Ed. M. L. Spoturno.

———, *Reflejos. Sonetos de una palabra* (1º edición 2008) La Plata: Al Margen. Coordinación de traducción: M. L. Spoturno.

SARLO, Beatriz (1995) *Borges, un escritor en las orillas*,
<http://borges.uiowa.edu/vb5/> [Consulta: 2 de septiembre de 2007.]

[volver a índice](#)

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EN EL CUENTO “A DRINK IN THE PASSAGE” DE ALAN PATON. DESAFÍOS PARA LA TRADUCCIÓN

Gabriela Iacoboni

Universidad Nacional de La Plata

gaiacoboni@yahoo.com

Resumen

El presente trabajo constituye un primer acercamiento al estudio del cuento “A Drink in the Passage”, comprendido en *Tales of a Troubled Land* (1961), del escritor sudafricano Alan Paton (1903-1988). A modo de introducción, haremos una breve reseña histórico-social de la Sudáfrica del *apartheid* que vincularemos con información biográfica del escritor (Paton, 1966; Lirola, 2008).

Esta información resultará, a nuestro entender, relevante al momento de hacer una lectura profunda del cuento. Luego, con el fin de explorar el modo en que aparecen las barreras raciales, estudiaremos cómo se conforman los espacios externos en los que se desarrolla la acción tomando como referencia el artículo de Michel Foucault “Of other spaces” (1986). Nos centraremos principalmente en el concepto foucaultiano de “heterotopias”, en función del cual examinaremos aquellos espacios que posibilitan el encuentro de blancos y negros (Barnard, 2007) en el texto. Por último, y a la luz de lo anterior, plantearemos algunas cuestiones centrales que se constituyen en desafíos al momento de abocarnos a la tarea de traducir este cuento, especialmente las relacionadas a la metáfora cristalizada en el “*passage*” que, nombrado en el título, sirve de eje estructurador de la acción. Según nuestra hipótesis, la traducción de la construcción del espacio se vuelve un desafío ya que la distribución de los espacios y la circulación de la población en y entre ellos son inherentes al *apartheid*, no sólo en cuanto al sistema de segregación que el término designa, o al momento histórico en el que fue implementado, sino a la (im)posibilidad de que los individuos de las diferentes razas coexistan y se interrelacionen en una tierra que (no) les es común, en un espacio construido culturalmente desde la separación.

A “place”: a position whose contradictions those who impose them don't see, and from which will come a resolution they haven't provided for.
—Nadine Gordimer, *Burger's Daughter* (citado en Barnard, 2007)

Introducción

La noción de “espacio” resulta clave en la literatura postcolonial ya que puede aplicarse a espacios simbólicos como el “tercer espacio” o “in-betweenness”, aquella dimensión de la cual irrumpe la cultura en tanto hibridez y, por extensión, la literatura

como modo de expresión del sujeto postcolonial (Bhabha, 1994) así como a los lugares geográficos en los cuales aparece la literatura postcolonial. Ashcroft et al (1989 [2002]:2) definen el postcolonialismo como *all the culture affected by the imperial process from the moment of colonization to the present day. (...) So the literatures of African countries (...) are all post-colonial literatures.*¹

En Sudáfrica, la producción literaria durante el *apartheid* está marcada por una dialéctica socioespacial que puede resumirse en la expresión “to know one's place”² (Barnard, 2007). ¿Desde dónde escriben los escritores, tanto física como ideológicamente? ¿Lo hacen desde los asentamientos, la ciudad, o el campo, a favor o contra el régimen segregacionista? Es a partir del cruce de estas variables que surgen los textos en y sobre Sudáfrica.

La separación territorial, física y simbólica constituye la esencia misma del *apartheid*³. En este punto, vamos a citar en extenso a Barnard (*op. cit.*:6):

For under apartheid, geography certainly did make a major difference. All the essential political features of South Africa's “pigmentocratic industrialized state” were fundamentally spacedependent: the classification of the population into distinct racial categories, the segregation of residential areas on the basis of race, the restriction of black urbanization, the system of migrant labor from rural areas to the towns, the emphasis on ethnicity and traditionalism, and the formidable apparatus of state surveillance and control. Of all these features, there is not a single one that did not, in practice, rely on the power of space to separate individuals from each other, to direct and control their movements, and to reinforce social distinctions.⁴

Alan Paton (1903-1988) escribe sus cuentos y novelas contra el régimen desde el lugar simbólico y real (con algunas excepciones como *Cry, the beloved country*) del barrio blanco inglés. En el ensayo “El reto del temor”, el escritor reflexiona acerca de cómo sus percepciones de las relaciones humanas cambiaron a lo largo de su vida. Así describe la Pietermaritzburg de su niñez, ciudad donde nació y pasó sus primeros treinta años:

[Mi mundo] Era la pequeña localidad de Pietermaritzburg, Natal, fundada por los inmigrantes oriundos de Holanda (“Afrikaners”), pero intensamente britanizada en la época en que nací (1903) (...) Treinta mil habitantes contaba Pietermaritzburg en mi

¹“Toda la cultura que resultó afectada por el proceso imperialista desde el momento de la colonización a nuestros días. (...) Por tanto, las literaturas de los países africanos son todas literaturas postcoloniales”. (La traducción es nuestra)

²Entender cuál es su lugar.

³Para una lectura introductoria al *apartheid*, remitirse al libro de Robert C. Cottrell, *South Africa, a State of Apartheid* (Chealse House Publishers, 2005).

⁴“Porque bajo el apartheid, la geografía marcó, ciertamente, una gran diferencia. Todos los aspectos políticos esenciales del estado industrializado sudafricano eran fundamentalmente espacio-dependientes: la clasificación de la población en categorías raciales bien definidas, la segregación de las áreas urbanas sobre bases raciales, la restricción impuesta a la urbanización negra, el sistema de migración de mano de obra de áreas rurales a las ciudades, el énfasis puesto en la etnia y el tradicionalismo, y el formidable aparato de vigilancia y control por parte del Estado. De todos estos aspectos, no había ninguno que, en la práctica, no dependiera del poder del espacio para separar individuos, para dirigir y controlar sus movimientos y para reforzar las diferencias sociales.” (Nuestra traducción)

infancia, más de la mitad de ellos africanos e indios, de cuya existencia sabíamos, pero nada de sus vidas. No eran personas. Los nativos africanos se dedicaban a la servidumbre doméstica o a excavar caminos. Los indios vendían frutas y legumbres. (Paton, 1966:260-1)

Paulatinamente, Paton se volvió sensible a las condiciones en las que vivía la población no-blanca. María Martínez Lirola (2008:28) enumera los acontecimientos de la vida pública del escritor que tuvieron un impacto decisivo en su ideología:

su crecimiento en la fe cristiana; formar parte de la asociación de estudiantes cristianos con dieciséis años; ser el director del reformatorio de Diepkloof cuando tenía treinta y dos años; unirse al Instituto de Relaciones Raciales de Sudáfrica con treinta y tres años; servir en la comisión del obispo a la edad de treinta y ocho y desde 1953 ser miembro del partido liberal.

Tales from a Troubled Land, el volumen en el que se encuentra el texto objeto de este trabajo, recoge cuentos basados en experiencias del escritor como director del Reformatorio de Diepkloof (1935-1948), y aparece publicado en 1961, durante su momento de mayor militancia política (1953-1968) como presidente del Partido Liberal.

En “A Drink in the Passage”, Alan Paton narra la historia de un reconocido escultor negro (Edward Simelane) que conoce accidentalmente a un hombre blanco de familia afrikaner (Van Rensburg) mientras ambos admiran la escultura “Madre e Hijo Africanos”, la obra premiada del artista negro. Se trata de un relato enmarcado que tiene por narrador a Simelane. Van Rensburg invita al escultor a tomar una copa y allí ambos comienzan a darse cuenta de las barreras que en verdad los separan. Alan Paton ilustra el conflicto mediante el simbolismo, y ofrece un cuadro sumamente auténtico de la incapacidad de los distintos grupos étnicos para establecer contacto durante el periodo segregacionista.

En un trabajo anterior (Iacoboni, 2004) abordamos el análisis de los símbolos principales del cuento, la estatua y el *passage*, en relación con los intercambios lingüísticos y las posturas de los personajes principales. En esta oportunidad, y tras haber hecho referencia a la importancia del concepto de “espacio” durante el *apartheid* y al posicionamiento del escritor, examinaremos la configuración de los espacios en los que interactúan los personajes tomando como base teórica los conceptos de “emplazamiento” y “heterotopía”, desarrollados por Michel Foucault en una conferencia que dio en París en 1967 y que fue publicada con el título “Des espaces autres” en 1984. Finalmente, discutiremos algunas opciones posibles para la traducción de los términos relacionados al espacio presentes en el cuento y nos remitiremos a la única

traducción española del volumen, *Debbie, vete a casa*, realizada por Aurelio Martínez Benito y publicada por la editorial española Debate en 1982.

Heterotopías

En “De los espacios otros”, conferencia pronunciada originalmente por Michel Foucault en el Centre d’Études Architecturales el 14 de marzo de 1967 y publicada en español en 1997, el filósofo francés destaca la relevancia del espacio en el siglo veinte: “Estamos en la época de lo simultáneo, estamos en la época de la yuxtaposición, en la época de lo próximo y lo lejano, de lo uno al lado de lo otro, de lo disperso.”

Foucault concibe al espacio no en tanto localización o extensión, sino como *emplazamientos* definidos por las relaciones de proximidad entre puntos o elementos. Según Foucault, el mayor problema del emplazamiento humano no es la sobrepoblación sino la naturaleza de la configuración de las tramas de las relaciones de proximidad en tanto condiciones de almacenamiento, circulación, identificación y clasificación de elementos humanos a tener en cuenta en una situación determinada para alcanzar un determinado fin. Por esta razón, el filósofo concluye que en el siglo veinte el espacio está estructurado en virtud de relaciones de emplazamientos, redes que dibujan emplazamientos irreductibles los unos a los otros y que no pueden superponerse. Así, los emplazamientos pueden ser descriptos en virtud de las relaciones que los definen.

En este punto, Foucault presenta el concepto de *heterotopía* como aquel lugar real, localizable geográficamente, el cual, mediante el vínculo que establece con todos los otros emplazamientos, suspende, neutraliza o invierte el conjunto de relaciones por las cuales él mismo está designado, reflejado o refractado. En otras palabras, las heterotopías escapan al sistema del control del Estado ejercido desde emplazamientos como el Panóptico y los contradicen; son una suerte de contra-emplazamientos. El filósofo caracteriza las heterotopías a partir de seis principios que sintetizamos a continuación.

Todas las culturas han creado heterotopías que han adaptado su función en relación con los cambios sociales que se han dado con el correr del tiempo. Las heterotopías tienen el poder de yuxtaponer en un solo lugar real varios emplazamientos que son ellos mismos incompatibles entre sí y suelen estar ligadas a fisuras temporales (*heterocronías*). Además, suponen siempre un sistema de apertura y clausura, que a su vez las aísla y las hace permeables: no se puede entrar en ellas si no es con cierta autorización y después de haber cumplido un cierto número de gestos.

Por último, Foucault explica que las heterotopías son una función respecto del espacio restante. Esta función puede crear, a la vez, una heteretopía de ilusión o de compensación.

Volviendo a la cita de Barnard que mencionamos en la Introducción de este trabajo, y a la luz del alcance del concepto foucaultiano de *heterotopía*, los emplazamientos que constituyen la trama geográfica del *apartheid* son potencialmente heterotópicos dado que, si bien el sistema de control ejercido desde el Estado tenía como objeto mantener a los grupos étnicos separados, en la práctica permitían el encuentro y el intercambio de bienes y servicios entre ellos. Estas relaciones van a trazar un tramado complejo de interrelaciones raciales con la capacidad latente de subvertir los modos de vinculación impuestos por el sistema.

Heterotopías en “A Drink in the Passage”: cuestiones relacionadas a su traducción

Uno de los emplazamientos heterotópicos por excelencia es la gran ciudad. Durante el *apartheid*, la ciudad era percibida, especialmente por la población negra, como un conjunto de lugares “públicos” a los que los africanos no tenían acceso. Pero es precisamente debido a estas restricciones que las calles se vuelven dinámicas: es el único espacio por el cual blancos y negros circulan a la par. El hecho de que van Rensburg y Simelane, el hombre blanco que se supone de origen afrikaner y el artista negro, se encuentren en la calle no es casual: no existían otros lugares tan potencialmente “democráticos” en una sociedad en la que cada paso estaba regulado por el Estado. Lo mismo podemos decir de los otros dos espacios en los que los protagonistas interactúan: el *passage* al que hace alusión el título y el auto de van Rensburg. Los tres constituyen emplazamientos heterotópicos, y dos de ellos comparten, además, el hecho de ser no-lugares:

Los no lugares son tanto las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes (vías rápidas, empalmes de rutas, aeropuertos) como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, o también los campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta. (Augé, 2000:41)

Es decir, la historia que narra el cuento ocurre en lugares de tránsito con cierta capacidad de subversión, en heterotopías que son no-lugares. El *passage*, al igual que la calle y el automóvil, se configura como un lugar simbólico de transición entre la realidad del *apartheid* y el sueño de un estado igualitario.

El *passage* es el único lugar real concebido como tridimensional en Majorca Mansions, el edificio en el que vive Jan Van Rensburg. Se trata de un espacio de

tránsito privado, en contraste con la calle como espacio público (Foucault las incluye dentro de los emplazamientos de paso), que comunica los espacios privados; es decir, cada uno de los departamentos (emplazamientos de reposo). Estos son nombrados en el texto como “puertas” que están siempre cerradas y cuya apertura representa cierto peligro para Simelane. Pero, como dijimos, al tener el *passage* también una dimensión simbólica, poner en palabras este concepto es un problema para el propio Paton:

We got out [of the lift] and walked along one of those polished concrete passageways, I suppose you could call it a stoep if it weren't so high up, let's call it a passage. On the one side was a wall, and plenty of fresh air, and far down below von Brandis Street. On the other side were the doors, impersonal doors; you could hear radios and people talking, but there wasn't a soul in sight. (Paton, 1991:122)

El escritor propone tres términos muy diferentes para nombrar este espacio: *passageway*, *stoep* y *passage*. “Passageway” y “passage” tienen significados bastante similares en inglés⁵: el primero es definido como “a way allowing passage, especially a corridor”; el segundo como “a corridor”. Ambos se presentan como lugares de paso entre dos puntos, como vías por las cuales alguien puede desplazarse. *Stoep* aparece como una opción interesante y con connotaciones diferentes a las de *passageway* y *passage*.

El término “stoep”, que también presenta la grafía “stoop”, es una palabra de origen holandés documentada tanto en inglés estadounidense como canadiense a partir de mediados del siglo dieciocho⁶ que designa al pequeño porche, plataforma o escalera que se encuentra en la entrada de una casa. La variante sudafricana “stoep”, tal como la usa el escritor, entra al inglés mediante su homónimo afrikaans con un significado levemente diferente respecto de las variantes americanas: “a raised veranda in front of a house”⁷. Aunque existe una diferencia de tamaño importante, Paton no rechaza el término en el contexto del cuento debido a las dimensiones que este “stoep” tiene sino a la altura en la cual se encuentra. No obstante esto, el término resulta inadecuado también desde las alusiones que evoca, puesto que en los “stoeps” sudafricanos suele haber un juego de sillones y una pequeña mesa para que las personas pasen un momento agradable ya sea a solas o en compañía. El “stoep” es un lugar de encuentro en el que tomaríamos una copa con un amigo, y creemos que esta característica implícita de este espacio es otra razón por la cual el término aparece inadecuado en el texto. Por todo lo expuesto, estimamos que una buena opción para *stoep* en español

⁵Definiciones en inglés del American Heritage Dictionary of the English Language.

⁶Para más información acerca de stoep y otros vocablos de origen holandés consultar el libro de Nicoline van der Sijs Cookies, Coleslaw, and Stoops: The Influence of Dutch on the North American Languages. Amsterdam University Press (2009)

⁷Collins English Dictionary

es “veranda”, palabra proveniente del hindi que designa a la “galería, porche o mirador de un edificio o jardín”⁸. No obstante, conservaríamos también el término afrikaans *stoep* dado sus orígenes y significación en la cultura sudafricana.

Ahora bien, nos interesa examinar las estrategias elaboradas por el traductor Martínez Benito para resolver esta cuestión terminológica. En la traducción española, Martínez Benito decide emplear el término “mirador” en lugar de *stoep*, pero, si tenemos en cuenta que Paton rechaza el término “stoep” por tratarse de un lugar muy alto, “mirador” no parece ser la mejor opción. Para que funcione, Martínez Benito hace referencia a la altura de modo ambiguo, y hasta contradictorio si observamos el original:

Salimos del ascensor y avanzamos por una de esas galerías de cemento pulido, que magino podría llamarse mirador si no fuese por la altura a la que se encontraba; llamémosla corredor. (Martínez Benito, 1982:105)

Al intentar traducir *passageways* y *passage* nos encontramos con una variedad de alternativas para estos términos en español: “corredor”, “pasillo”, “pasaje”, “galería”. Dada la descripción del *passage* que aparece en el fragmento citado, tal vez las mejores opciones para *passageways* y *passage* sean “corredor” y “pasaje”, respectivamente.

El significado de “corredor” que encontramos en la vigésimo segunda edición del DRAE es el siguiente:

Cada una de las galerías que corren alrededor del patio de algunas casas, al cual tienen balcones o ventanas, si son **corredores** cerrados; o una balaustrada continua de piedra, hierro o madera, o meramente un pretil de cal y canto, si son **corredores** altos y descubiertos.

“Corredor” nos resulta el término más apropiado porque recoge algunas de las características físicas del *passageway* tal cual aparece explicado en el texto. Es más descriptivo que “pasillo” (“pieza de paso, larga y angosta, de cualquier edificio”) y no tan polisémico como “galería”, aunque es evidente que la resonancia de *passage* en *passageway* se pierde en la traducción que proponemos.

Como comentábamos al principio de este apartado, el término “passage” evoca un juego de alusiones que lo instauran como eje del argumento desde el título mismo. Por esta razón, vamos a tratarlo más en profundidad a continuación. El *American Heritage Dictionary of the English Language* (2004) ofrece varias acepciones para *passage*

⁸Diccionario de la Lengua Española, vigésima segunda edición. Real academia Española (2001). En adelante, DRAE.

referidas a la acción de pasar de un lugar a otro (en sentido literal y figurado); al paso del tiempo; a un corredor o vía; a un hecho o intercambio lingüístico; a una sección de un texto oral o escrito; al permiso para ir y venir libremente. En este sentido, el vocablo "pasaje", tal como aparece definido en el DRAE, posee una gama de acepciones similares a las de "passage":

1. m. Acción de pasar de una parte a otra.
2. m. Derecho que se paga por pasar por un lugar.
3. m. Sitio o lugar por donde se pasa.
8. m. Trozo o lugar de un libro o escrito, oración o discurso.
9. m. Texto de un autor.
10. m. Acogida que se hace a alguien o trato que se le da.

Como se puede ver, "pasaje" conserva el sentido literal y varios de los sentidos figurados de "passage". Además, creemos que al optar por dos sustantivos deverbales, podemos recrear al menos en parte la correspondencia existente entre *passageways* y *passage*.

A continuación, presentamos una versión distinta del fragmento citado antes:

Salimos del ascensor y caminamos por uno de esos corredores de hormigón pulido; supongo que se podría llamar stoep o veranda si no estuviera tan alto, llamémoslo pasaje. De un lado había una pared y mucho aire fresco, y hacia abajo, lejos, la calle von Brandis. Del otro lado estaban las puertas, puertas anónimas; podían escucharse radios y gente hablando, pero no había ni un alma afuera.

Passage aparece cuatro veces más en el cuento (cinco, si contamos también el título) y, dada la importancia del término, sugerimos traducirlo siempre por *pasaje* aunque en algunas instancias no parezca la mejor opción.

Las dos primeras menciones de *passage*, que abren y cierran el párrafo que sigue al fragmento citado, se hallan vinculadas a la acción de tomar la copa a la que hace alusión el título:

Now I certainly had not expected that I would have my drink in the passage. (...) [My mother] would have understood at once why I took a drink from a man who gave it to me in the passage. (*op. cit.*:122-3)

Las otras dos instancias están ligadas, además, a otro aspecto clave en el texto: el uso del verbo "touch". Retomando la definición de *emplazamiento* en tanto "relaciones de proximidad entre puntos o elementos", *touch* sugiere una distancia de grado cero en sentido literal y metafórico. En este punto es importante resaltar que la legislación vigente durante el apartheid prohibía expresamente cualquier tipo de contacto entre

sujetos de diferentes razas⁹. Paton juega todo el tiempo con las alusiones que evoca este verbo, hecho que pone a prueba la destreza del traductor en cada uno de los siguientes casos:

And I thought the whole thing was mad, and getting beyond me, with me a black stranger being shown a testimonial for the son of the house, with these white strangers standing and looking at me in the passage, as though they wanted for God's sake to touch me somewhere and didn't know how, but I saw the earnestness of the woman who had smiled and bowed to me, and I said to her, "I can see that, Mevrouw." (*op. cit.*:124)

Perhaps when you want so badly to touch someone you don't care. I was drinking my brandy almost as fast as I would have drunk it in Orlando. (*op. cit.*:126)

Yes, I knew what he meant, and I knew that for God's sake he wanted to touch me too and he couldn't; for his eyes had been blinded by years in the dark. And I thought it was a pity, for if men never touch each other, they'll hurt each other one day. And it was a pity he was blind, and couldn't touch me, for black men don't touch white men any more; only by accident, when they make something like "Mother and Child." (*op. cit.*:127)

He sat slumped in his seat, like a man with a burden of incomprehensible, insoluble grief. I wanted to touch him, but I was thinking about the train. (*op. cit.*:127)

Then after a time he said to me, "Do you think we'll ever touch each other? Your people and mine? Or is it too late?" (*op. cit.*:128)¹⁰

La alternativa evidente en español es *tocar*, cuyas acepciones incluyen "llegar a algo con la mano, sin asirlo" y "estimular, persuadir, inspirar". Sin embargo, no siempre funciona bien en el contexto del cuento.

Tomemos la primera cita de esta serie. Emplear el verbo "tocar" genera posibles lecturas no del todo deseables: (...) *como si quisieran, sólo Dios sabe por qué, tocarme sin saber cómo* (Martínez Benito, 1982:108). Aunque, como vimos, la idea de cercanía "espiritual" también existe en español para *tocar*, este significado aparece restringido para objetos abstractos: *Le tocó Dios en el corazón. Tocada el alma de un alto pensamiento* (DRAE). La primera lectura del ejemplo traducido es puramente denotativa, física y, si se quiere, hasta sexual. La misma lectura es posible en los demás ejemplos, salvo en aquellos en los cuales *touch* pueda sustituirse con una estructura pasiva que permita la interpretación más poética de "sentirse tocado". Este recurso podría funcionar en la segunda mención de touch en la tercera cita, y en la última. Sin embargo, lo más acertado será, a nuestro entender, optar por "acercar(se)",

⁹Para una introducción a las leyes del apartheid ver nuestro artículo "Discriminación y prejuicio en la Sudáfrica de los años '70: acerca de dos poemas de la resistencia." *I came upon it in a dream. Ensayos sobre cultura y literatura anglosajona*. UNLP, La Plata, 2008.

¹⁰Este fragmento cierra el cuento en la edición con la que trabajamos, pero no se halla en el cuento tal cual se publicó en Sudáfrica y cuya edición sirvió de base a la traducción española de Martínez Benito.

término que evoca cercanía de un modo similar a “touch”, en todas las menciones de *touch*, habida cuenta de la importancia que el término tiene en el cuento. Ofrecemos a continuación una posible traducción de los fragmentos estudiados hasta aquí:

Y pensé que era todo una locura, que escapaba a mi control; una locura en la cual un extraño negro como yo se ofrecía como testimonio para el hijo de la casa; con estos extraños blancos parados mirándome en el pasaje, como si, por el amor de Dios, quisieran acercárseme sin saber cómo. Pero vi la gravedad de la mujer que me había sonreído y saludado con una reverencia, y le dije: “Entiendo, *mevrouw*.”

Tal vez cuando quieres tan profundamente acercarte a alguien no te importa. Bebía el brandy casi tan rápidamente como lo habría hecho en Orlando.

Sí, sabía a qué se refería, y sabía que él, por Dios, quería acercarse también y no podía, porque sus ojos estaban ciegos tras haber pasado tantos años en la oscuridad. Y pensé que era una pena, porque si los hombres no se acercan se harán daño algún día. Y era una pena que estuviera ciego, y no se me pudiera acercar, porque los negros ya no se acercan a los blancos salvo por accidente, cuando crean algo como “Madre e Hijo”.

Estaba desplomado en su asiento, como un hombre con una carga de dolor incomprensible, insoluble. Quería acercarme, pero pensaba en el tren.

Después, pasado un tiempo me dijo: “¿Crees que alguna vez nos acercaremos, tu gente y la mía? ¿O será ya demasiado tarde?”

Conclusiones

El estudio del espacio es primordial al momento de analizar un texto literario, dado que se trata de un aspecto rector no solo de la acción narrativa sino de las condiciones de producción textual. Explorar el marco sociopolítico del *apartheid* desde lo espacial nos permite comprender más profundamente la postura ideológica del escritor Alan Paton, quien mediante la elección de vocablos como *passage* o *touch* y su distribución en el cuento objeto de este trabajo muestra los efectos a la vez físicos y psicológicos del régimen en una situación “cotidiana”.

La traducción de un texto literario, como sabemos, requiere de una exploración de aspectos vinculados al texto que, sin embargo, van más allá de lo meramente lingüístico. En efecto, los conceptos de emplazamiento, heterotopía y no-lugar se vuelven centrales al momento de interpretar las relaciones que se dan en diferentes niveles dentro del cuento. Percibir claramente estos niveles interpretativos es vital para una traducción adecuada no solo del texto que nos ocupa sino de cualquier obra literaria.

Referencias bibliográficas

AUGÉ, Marc (2000) *Los "no lugares"; espacios del anonimato* [1992], trad. Margarita Mizraji, Barcelona, Gedisa.

ASHCROFT, Bill; Gareth Griffiths, y Helen Tiffin (1995) *The Post-Colonial Studies Reader*, Londres, Routledge.

BARNARD, Rita (2007) *Apartheid and Beyond: South African Writers and the Politics of Place*, Nueva York, OUP.

BHABHA, Homi K. (1994) *The Location of Culture*, Londres, Nueva York, Routledge.

FOUCAULT, Michel (1984) "Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales", 14 de marzo de 1967, trad. Pablo Bilstein y Tadeo Lima.

IACOBONI, Gabriela (2004) "El apartheid desde el disentimiento: 'A Drink in the Passage', de Alan Paton". Ponencia en *Actas de las Primeras Jornadas de Cultura y Literatura en Lengua Inglesa*, La Plata, 7 al 9 de octubre de 2004.

MARTÍNEZ LIROLA, María (2008) *Alan Paton como orador. Una selección de sus discursos*, Alicante, ECU.

PATON, Alan (1991) "A Drink in the Passage", en *Tales from a Troubled Land* [1961], Nueva York, Charles Scribner's Sons y Macmillan.

——— (1982) "Una copa en el corredor", trad. Aurelio Martínez Benito, en *Debbie, vete a casa*, Madrid, Debate.

——— (1966) "El reto del temor", trad Daniel Vieitez, en Norman Cousins (comp.), *Lo que la vida enseña. Veinte autobiografías contemporáneas*, Nueva York, Simon and Shuster, México DF, Pax-México, 1970.

COLLINS ENGLISH DICTIONARY (2009) Disponible en <<http://dictionary.reference.com>> [Consulta: 30 de julio de 2010.]

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2001) Disponible en <<http://buscon.rae.es/draeI>> [Consulta: 26 de julio de 2010.]

THE AMERICAN HERITAGE DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE (2004). Disponible en <<http://dictionary.reference.com>> [Consulta: 30 de julio de 2010.]

[volver a índice](#)

"SREDNI VASHTAR" POR BIOY CASARES: MATEMÁTICA Y FANTÁSTICO

Verónica Rafaelli

Universidad Nacional de La Plata

veronicarafaelli@yahoo.com

Resumen

El escritor inglés Hector Hugh Munro (1870-1916), más conocido por el seudónimo de Saki, fue introducido al mercado argentino y latinoamericano en julio de 1940 por medio de la traducción de su cuento "Sredni Vashtar" (*The Chronicles of Clovis*, 1911) realizada por Adolfo Bioy Casares y publicada en ese año en la revista *Sur* y la *Antología de la literatura fantástica*. El camino de lectura postulado por Bioy Casares en su traducción supone una nueva figuración del hilo argumental como producto de la dinámica establecida entre los personajes. Habiendo caracterizado dicha dinámica en términos de justicia vengadora, en sutil contraposición al planteamiento bélico original de subversión ante un panóptico represor, podremos avanzar en este trabajo hacia una relectura integral de la premisa del cuento que implica un cambio de perspectiva respecto del género fantástico, del cual se ocupa el traductor en su Prólogo a la mencionada *Antología*. La manipulación de las figuras estilísticas, la reorientación de los ejes temáticos, el recurso a la retórica matemática y la acentuación de la dicotomía materialidad-inmaterialidad se convierten así en objeto de fructífero análisis: pistas que orientan hacia un final alternativo.

El escritor inglés Hector Hugh Munro (1870-1916), más conocido por el seudónimo de Saki, fue introducido al mercado argentino y latinoamericano en julio de 1940 por medio de la traducción de su cuento "Sredni Vashtar" (*The Chronicles of Clovis*, 1911) realizada por Adolfo Bioy Casares y publicada en ese año en la revista *Sur* y en la *Antología de la literatura fantástica*. El camino de lectura postulado por Bioy Casares en su traducción supone una nueva figuración del hilo argumental como producto de la dinámica establecida entre los personajes. Habiendo caracterizado dicha dinámica en términos de justicia vengadora, en sutil contraposición al planteamiento bélico original de subversión ante un panóptico represor, podremos avanzar en este trabajo hacia una relectura integral de la premisa del cuento que implica un cambio de perspectiva del traductor respecto del género fantástico, del cual se ocupa en su Prólogo a la mencionada *Antología*. La manipulación de las figuras estilísticas, la reorientación de

los ejes temáticos, el recurso a la retórica matemática y a las ciencias naturales y la acentuación de la dicotomía materialidad-inmaterialidad se convierten así en objeto de fructífero análisis: pistas que privilegian un final alternativo.

Violencia, opresión, guerra sagrada

Al igual en muchas otras historias de Saki, el cuento "Sredni Vashtar" postula una relación entre el protagonista, Conradin, y su prima y tutora, Mrs. De Ropp, que puede describirse en términos negativos como una relación de ausencias: falta de agrado, amor, consideración, respeto, empatía, confianza. Así, las claves de la dinámica generacional en la actitud entre ambos son: el control opresivo por parte de la tutora, y la rebeldía sorda del tutelado.

Si rastreamos textualmente la construcción de esta atmósfera de violencia y opresión, podemos hallar varios ejes temáticos que atraviesan el cuento: son particularmente notorios los campos semánticos que podemos denominar: "oposición y opresión", "encierro y estado de vigilancia", "belicismo", "angustia", "dolor físico", "sangre", "desamor", "delito como rebeldía", "conciencia del peligro". Mediante estos ejes, el escritor construye una relación intergeneracional bélica, caracterizada por la angustia del niño sometido, la fría indiferencia con ribetes sádicos del adulto sometedor, y el mutuo deseo de destrucción. La situación de crianza es vivida como un sometimiento carcelario a subvertirse por el pequeño delito subrepticio, en el marco de la más amarga violencia contenida.

<i>Original</i>	<i>Traducción de Bioy Casares (1940)</i>
<p><u>Oposición y opresión</u> <i>perpetual antagonism</i> <i>succumb to the mastering pressure</i> <i>thwarting</i> <i>rebuke</i> <i>pestering and domineering and superior wisdom</i></p>	<p>perpetuo antagonismo sucumbir a la dominante presión contrariarlo reprimir con la fuerza persecuciones y tiranía</p>
<p><u>Belicismo</u> <i>[his imagination] rampant under the spur of loneliness</i> <i>quarters</i> <i>legion</i> <i>ransacked (etim. sack)</i> <i>marched down</i> <i>stationed (himself)</i> <i>triumph</i> <i>defeat</i> <i>his enemies called for peace</i> <i>he brought them death</i> <i>paean of victory and devastation</i> <i>hurried embassies</i></p>	<p>Su imaginación, estimulada por la soledad [omitido] [omitido] registró bajó (se) instaló triunfar derrota sus enemigos pidieron paz Él les trajo muerte peán de victoria y devastación urgentes embajadas</p>

<p>Angustia <i>desperate sincerity</i> <i>outbreak of rage and sorrow</i> <i>white set face</i> <i>injured</i> <i>choking back a sob</i> <i>bitter</i> <i>sting and misery (of his defeat)</i> <i>loud foolish screaming</i> <i>scared sobbings</i></p>	<p>desesperada sinceridad ataque de rabia y de tristeza cara impávida y blanca resentimiento conteniendo un sollozo amarga el despecho (de la derrota) chillidos tontos sagrados sollozos</p>
<p>Dolor físico <i>acute toothache</i> <i>malady</i></p>	<p>agudo dolor de muelas [omitido]</p>
<p>Sangre <i>red</i> <i>scarlet</i> <i>dark wet stains</i></p>	<p>coloradas escarlatas oscuras manchas mojadas</p>
<p>Desamor <i>disliked</i> <i>hated</i></p>	<p>no quería odiaba</p>
<p>Delito como rebeldía contra la opresión <i>had smuggled</i> <i>had to be stolen</i></p>	<p>había dado de contrabando necesitaba robar</p>
<p>Conciencia del peligro <i>dreadfully afraid</i> <i>sharp-fanged</i> <i>fierce</i> <i>blaze</i></p>	<p>tenía mucho miedo de garras afiladas feroz brillar</p>
<p>Encierro y estado de vigilancia <i>close iron bars</i> <i>overlooked</i> <i>inmates</i> <i>taken away</i> <i>journey of inspection</i></p>	<p>travesaños de fierro vigilado huéspedes [omitido] inspección</p>

En la traducción de Adolfo Bioy Casares, se produce una serie de operaciones que acentúan los contrastes en la construcción de los personajes principales, polarizándolos al extremo, en desmedro de los personajes secundarios (ya de muy escasa relevancia en el original), que prácticamente desaparecen. Entre estas operaciones encontramos: la omisión de las figuras bélicas, ciertas transformaciones morfológicas y tipográficas que acentúan el carácter divino del hurón que da título al cuento, el decidido cambio de la tendencia retórica hacia el encierro carcelario por la vigilancia persecuidora y represiva. El traductor también opera sobre los nombres: Mrs. De Ropp se domestica a "la señora de Ropp", y Conradin se translitera al diminutivo Conradín, renovando así el matiz hipocorístico perdido desde el origen del nombre, en el siglo XIII.

Conradin	Conradín
<i>the other two-fifths [...] were summed up in himself and his imagination</i>	los otros dos quintos [...] estaban concentrados en su imaginación
<i>he worshipped</i>	el niño oficiaba
<i>[Red flowers and scarlet berries] were offered at his shrine</i>	Adornaba su altar [con flores coloradas y frutas escarlatas]
<i>powdered nutmeg was strewn</i>	echaba [...] nuez moscada en polvo
<i>But he knew as he prayed that he did not believe.</i>	Pero al rezar sentía la incredulidad.
<i>Under his breath, with a furtive exultation, he began once again the paeon [...]</i>	Con una exultación furtiva, volvió a gritar el peán [...]
<i>"She went down to the shed some time ago," said Conradin.</i>	—A la casilla —dijo Conradín.

Estas y otras transformaciones de la traducción resaltan, en la reconstrucción del personaje de la tutora, su incomprensión y distanciamiento absolutos de la realidad emocional del niño, e incluso el propósito deliberado de impedirle cruelmente cualquier placer. A la vez, la reconstrucción de Conradin presenta a un ser puramente infantil, de reprimida fuerza agentiva, notorio por su imaginación y su impulsividad grosera de niño ruidoso.

Puede apreciarse entonces claramente el desplazamiento del eje de lectura que se produce a partir de la poderosa intervención del traductor. El intertexto bélico, que en el original plantea la relación entre tutora y tutelado en términos característicamente militares, con una de las partes combatientes en la función dominante-invasora, y un antagonista invadido, reprimido, pero comprometido en acciones de resistencia reminiscentes de los ataques parciales y subrepticios de la guerra de guerrillas, no resultaba tan fácilmente accesible para el lector propuesto por la traducción. Por tanto, la dinámica entre los personajes se transforma en un panóptico represor que doblega a una víctima indefensa, cuyo único recurso disponible es la apelación a la fuerza sobrenatural de una divinidad, no *guerrera*, sino *justiciera*, que por su pasaje restituye el orden y la integridad del oprimido con una intervención milagrosa.

Las lecturas fantásticas

Una vez superada la interpretación preliminar, "Sredni Vashtar" postula al menos cuatro lecturas posibles. Remitiéndonos nuevamente al texto original, podemos apreciar elementos de sostén para todas estas lecturas, en un equilibrio móvil que por momentos tiende a favorecer cada una de las lecturas por sobre las otras en sucesión. Esta constante vacilación entre las explicaciones posibles marca genéricamente al cuento y nos brinda un rasgo más de asociación con otros ejemplares del corpus

cuentístico del autor: "Gabriel-Ernest" (en *Reginald in Russia*, 1910); "Tobermory", "The Music on the Hill", "The Peace of Mowsle Barton", "Ministers of Grace" (en *The Chronicles of Clovis*, 1911); "The Cobweb" (en *Beasts and Super-Beasts*, 1914); "The Wolves of Cernogratz" (en *The Toys of Peace*, 1919). Estas interpretaciones posibles son:

- *Todos los sucesos son reales y extraordinarios.*

Esta lectura del cuento se encuadra en el ámbito de lo **extraño puro** definido por T. Todorov ([1976] 2006: 46): la explicación de los hechos es racional, pero insólita. Esta explicación resulta perfectamente racional y coherente con cada uno de los hechos narrados, aunque acaba por antojársenos basta y poco satisfactoria.

- *Todos los sucesos son reales: Sredni Vashtar es un dios que los genera por su intervención.*

Así, el cuento se ubicaría en la región de lo **fantástico-maravilloso**. La vacilación, la duda de Conradin (y del lector) impiden una lectura puramente maravillosa.

- *Todos los sucesos son reales: el espíritu transforma la materia.*

A consecuencia de la proyección de la fuerza de voluntad de Conradin (que en el siglo XIX y a comienzos del XX solían representarse como "influjo magnético", "mesmerismo" o "poder hipnótico"), el hurón habría sido condicionado a reaccionar violentamente contra las fuerzas que amenazan a su acólito-amo. En el reino de lo **fantástico-extraño** —acerca del cual reflexiona Todorov: "El paso del espíritu a la materia se ha vuelto posible" ([1976] 2006: 118)—, esta es una línea de interpretación que puede haber perdido adeptos en la posmodernidad, donde la hipnosis y el mesmerismo han sido ya ridiculizados y han perdido gran parte de su poder sugestivo para la ficción.

- *Todo (o parte) de lo sucedido es ilusorio, una alucinación de Conradin.*

Bajo el principio de la puesta en cuestión del límite entre materia y espíritu ([1976] 2006: 124), característica que Todorov, citando a Piaget, señala que es más marcada en la infancia, lo real no es sino real-imaginario, y así el cuento pertenecería al ámbito genérico de lo **fantástico-extraño**. Aquí, en el reino de la alucinación del niño ultrainfantilizado, se subvertirían los cuatro procesos fundamentales de construcción que, para Piaget, marcan el paso del estadio sensorio-motor al de las operaciones concretas: las categorías de objeto, espacio, causalidad y tiempo.

Es esta última lectura, que cuestiona el valor de verdad del relato mismo, la que nos mueve a referirnos nuevamente a la traducción de Bioy Casares.

La explicativa alucinación

Adolfo Bioy Casares, en su función de antologista, también se ocupó de la clasificación de argumentos fantásticos de acuerdo con su explicación:

- a) *Los que se explican por la agencia de un ser o de un hecho sobrenatural.*
- b) *Los que tienen explicación fantástica, pero no sobrenatural [...].*
- c) *Los que se explican por la intervención de un ser o de un hecho sobrenatural, pero insinúan, también, la posibilidad de una explicación natural ("Sredni Vashtar", de Saki); los que admiten una explicativa alucinación. Esta posibilidad de explicaciones naturales puede ser un acierto, una complejidad mayor; generalmente es una debilidad, una escapatoria del autor, que no ha sabido proponer con verosimilitud lo fantástico. (1940: 11-12)*

Curiosamente, vemos que Bioy Casares excluye decididamente a "Sredni Vashtar" del grupo de argumentos explicables por la alucinación. Sin embargo, pueden observarse múltiples aristas que sostienen esta versión como interpretación posible:

✓ La enfermedad

En reiteradas ocasiones, el narrador menciona que Conradin sufre de mala salud. Atendiendo a sus síntomas, tratamiento, prognosis y contexto histórico, es dable pensar que su dolencia es la tuberculosis, de inmensa prevalencia entonces y ahora. La fiebre vespertina es un claro marcador diagnóstico de la enfermedad, y evoluciona hasta muy altos picos de temperatura cuando el curso del mal se acerca al desenlace fatal. Estos accesos de fiebre pueden acarrear, entre otras reacciones, confusión, alucinaciones y delirios.

illnesses	la enfermedad
<i>dim and musty</i>	musgoso y oscuro
<i>in all weathers</i>	cuando hace frío
<i>a cold afternoon</i>	una tarde lluviosa
<i>he would grow ever more sickly</i>	irían debilitándolo poco a poco
<i>quick spasms</i>	rápidos espasmos

La traducción acentúa la importancia de la dolencia de Conradin y la peligrosidad de los factores de riesgo. *Las enfermedades* que lo amenazan en el original se concentran en *la enfermedad*; se exageran la baja temperatura y la extrema humedad, tan peligrosas para una patología pulmonar; se agudiza el estado enfermizo del niño a un debilitamiento irreversible.

✓ La sobreinfantilización

<i>Conradin hated her with a desperate sincerity which he was perfectly able to mask.</i>	Conradín la odiaba con una desesperada sinceridad, que sabía disimular perfectamente.
<i>[...] within its walls Conradin found a haven, something that took on the varying aspects of a playroom and a cathedral.</i>	[...] bajo su techo, Conradín halló un refugio, algo que participaba de los variados aspectos de un cuarto de juguetes y de una catedral.
<i>as far as Conradin could observe</i>	según Conradín
<i>an outbreak of rage and sorrow, which she was ready to rebuke with a flow of excellent precepts and reasoning</i>	un ataque de rabia y tristeza que estaba lista a reprimir con la fuerza de excelentes preceptos.
<i>he began to chant loudly and defiantly the hymn</i>	Empezó a gritar el himno
<i>"She went down to the shed some time ago," said Conradin.</i>	—A la casilla —dijo Conradín.

Conradin, en el original, es un niño de diez años, madurado prematuramente, estoico, reticente, escrupuloso; caracterizado por su *gravitas*, su defensa pasiva pero persistente de su pequeño universo elegido, físico y mental, y su capacidad para el enmascaramiento diplomático y el ocultamiento. El Conradín de Bioy, por el contrario, es considerablemente más infantil. La máscara diplomática de sus verdaderos sentimientos se simplifica a un disimulo del odio; su cuarto de juegos se transforma en un cuarto de juguetes, sus observaciones se rebajan a meras opiniones. La tutora no razona con él al reprenderlo. Conradín no entona un cántico, grita; su actitud para con la criada es cortante y desdeñosa. Esta sobreinfantilización permitiría implicar indirectamente un debilitamiento —mayor que el original— del límite real-imaginario, al que puede ser más propenso un niño pequeño que un prepúber.

✓ La mirada

<i>in his eyes</i>	representaba para él
<i>overlooked by so many windows</i>	vigilado por tantas ventanas
<i>Further back in the gloom</i>	Más atrás, en la penumbra
<i>Conradin's absorption in the tool-shed began to attract the notice of his guardian</i>	las permanencias de Conradín en la casilla empezaron a llamar la atención de su tutora
<i>With her short-sighted eyes she peered at Conradin</i>	Con sus ojos miopes escrutó a Conradín
<i>every night, in the welcome darkness of his bedroom</i>	Todas las noches, en la bienvenida oscuridad de su dormitorio
<i>From the furthest window of the dining-room the door of the shed could just be seen</i>	Desde la última ventana del comedor podía verse la casilla
<i>peering down with her short-sighted eyes</i>	examinando con ojos miopes
<i>a look of triumph began to blaze in his eyes</i>	el triunfo empezó a brillar en sus ojos
<i>his eyes were rewarded</i>	Sus ojos fueron recompensados
<i>a long [...] beast, with eyes a-blink at the waning daylight</i>	una larga bestia [...] con ojos deslumbrados por la luz del atardecer

Fácil es detectar la cadena semántica relacionada con el **mirar** a lo largo del cuento, así como una subcadena relativa al **esconder**. En "Sredni Vashtar", mirar es poseer y dominar, proyectar la voluntad sobre el mundo de los otros para doblegarlos al propio deseo: una imagen que adquiere mayor fuerza aún cuando se complementa con la altura, en un subtema de la **mirada desde lo alto** que remite al panóptico vigilante de las ventanas y los viajes de inspección. En contraposición al mirar, la "bienvenida oscuridad" y la penumbra son las que permiten abstraerse de la mirada controladora; el ocultamiento habilita a esa voluntad rebelde, que se niega a doblegarse, a sustraerse a la dominación. Ocultar los sentimientos y pensamientos es, para Conradin, protegerlos y protegerse: solo han de salir a la luz en el momento de la confrontación final.

Significativamente, el tema de la percepción cambia en los últimos dos párrafos, en los cuales la mirada desaparece para ser reemplazada por otro ámbito de la percepción: son las imágenes auditivas las que definen el desenlace. Después de la resolución del conflicto, la mirada ha perdido su poder y su sentido: Conradin escucha "los ruidos y silencios" de su triunfo, a través de una puerta cerrada.

✓ La ofrenda de nuez moscada

Este indicio aparentemente inofensivo se torna significativo al observar sus implicancias. La ofrenda elegida por Conradin para propiciar a su dios en las grandes fiestas es nuez moscada en polvo, que se esparce frente a la jaula del hurón.

Ostensiblemente, las causas de la elección de la especia son su color rojizo y su valor monetario. Sin embargo, el uso de la nuez moscada como agente psicotrópico es conocido desde la Antigüedad en Oriente y desde el siglo XVI en Europa, además de sus aplicaciones medicinales en males del sistema digestivo y, notablemente, del sistema respiratorio. Se la caracteriza como "delirante" o anticolinérgico —es decir, un tipo de alucinógeno— como consecuencia de los efectos de su principio activo, la miristicina. Incluso dosis mínimas pueden inducir efectos tóxicos psicoactivos si hay factores coadyuvantes: estos efectos pueden extenderse hasta uno y dos días. Algunas de las reacciones registradas son: aumento de la energía con posible relajación muscular, sequedad bucal por deshidratación, dificultad para concentrarse, aumento de la percepción, distorsión del tiempo, estado de semiconciencia, distorsiones visuales, alucinaciones. Los animales y los niños pequeños, por su peso y metabolismo, son particularmente sensibles a la toxicidad de la miristicina.

Si notamos que la intoxicación puede producirse por ingestión o por aspiración, y pensamos que al espolvorear la especia frente a la jaula del hurón tanto el niño como el animal podrían aspirar partículas flotantes del polvo, vemos que la aparentemente inocente mención de la ofrenda apoya fuertemente dos de nuestras lecturas: el animal intoxicado responde a un percibido ataque con mayor agresividad y luego escapa para saciar su sed; el niño intoxicado sufre de alucinaciones extendidas o intermitentes en las que se mezclan realidad y delirio, y por este medio su mente enferma logra una venganza imaginaria sobre su opresora.

La ofrenda de nuez moscada se menciona en un corto pasaje, en cuya traducción pueden observarse dos cambios importantes:

<i>These festivals were of irregular occurrence</i>	Las fiestas eran variables
<i>If the malady had lasted for another day the supply of nutmeg would have given out.</i>	[omitido]

Las celebraciones ocasionales del original se hacen "variables", lo cual no califica su recurrencia sino su carácter; y se omite la mención de un posible desabastecimiento de la provisión de la especia. Por tanto, podemos creer que la ofrenda se produce con una frecuencia mucho mayor de lo implicado en el original, y las reservas son muy abundantes o frecuentemente renovadas, haciendo del uso de la nuez moscada en este hogar una práctica diaria.

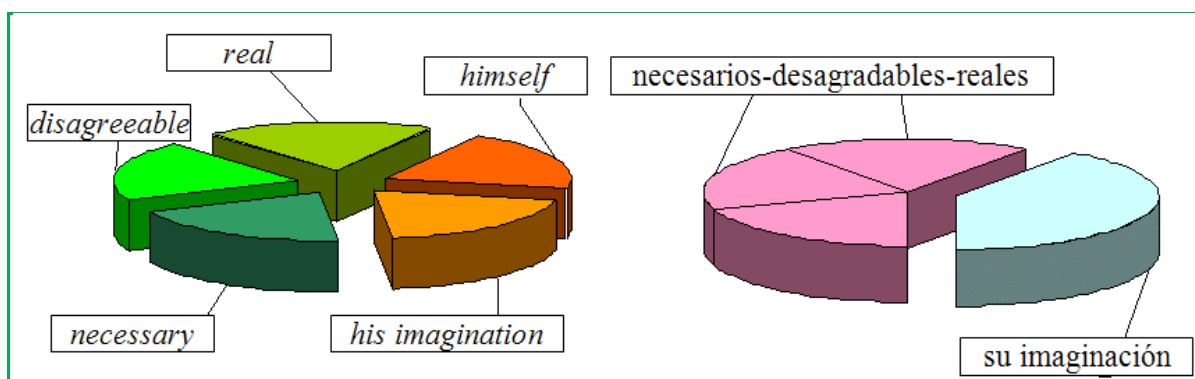
✓ La imaginación.

La cadena semántica relacionada con la imaginación es muy visible tanto en el original como en la traducción: la actividad creativa, la credulidad y la invención reciben 16 menciones en el original y otras tantas en la versión española, con algunas compensaciones. Sin embargo, en el trabajo que hace la traducción sobre esta cadena es particularmente interesante esta instancia:

<i>[...] in his eyes she represented those three-fifths of the world that are necessary and disagreeable and real; the other two-fifths, in perpetual antagonism to the foregoing, were summed up in himself and his imagination.</i>	[...] representaba para él esos tres quintos del mundo que son necesarios, desagradables y reales; los otros dos quintos, en perpetuo antagonismo con los anteriores, estaban concentrados en su imaginación.
---	---

El polisíndeton del original apoya la identificación de estos cinco quintos como cinco secciones "del mundo" presentadas como claramente diferenciadas, agrupadas en dos bandos opuestos. Lo necesario, lo desagradable y lo real son tres aliados de la tutora, tres herramientas de su poder; en contraposición a sí mismo —su ser físico y

emocional—, con la imaginación como su arma de defensa. Este "mundo", así representado, consta de cinco partes.



Sin embargo, en la traducción, los tres y dos quintos están en la razón 3/5 contra 2/5, en la que lo necesario-desagradable-real —es decir, la tutora, el poder establecido— se opone al ser definido metonímicamente como imaginación (-irrealidad). Aquí el "mundo" consta de dos antagonistas: lo instituido como contrario a la imaginación. Y a pesar del mayor peso de lo instituido (60%) por sobre la imaginación (40%), es esta quien vence finalmente. Esta victoria final, definida como victoria de la imaginación y no como un triunfo del protagonista, refuerza la hipótesis de la lectura alucinatoria.

Algunas conclusiones

En esta ocasión hemos indagado en la naturaleza del hilo argumental resultante de la tensión dinámica entre los personajes principales del cuento "Sredni Vashtar": Conradin, el protagonista, y su tutora, Mrs. De Ropp. Planteamos que en el original la relación es bélica, de subversión del dominado ante una fuerza invasora poderosa pero poco adaptable, y remite inevitablemente a las experiencias personales de la infancia y adultez de Saki; asimismo, vimos que en la primera traducción al español, realizada por Adolfo Bioy Casares en 1940, esta relación se transforma en un panóptico represor que domina por completo a una víctima indefensa que se refugia en la irrealidad y cuyo único recurso es el llamado a una fuerza sobrenatural que restablece el orden de la justicia castigando milagrosamente al opresor.

Por otra parte, definimos cuatro lecturas posibles que explican los acontecimientos como producidos por la naturaleza conocida, por la intervención de un dios o de fuerzas energéticas naturales no constatadas aún por la ciencia, o por lo ilusorio. Bioy Casares clasifica este cuento entre aquellos que se explican tanto por medios naturales como por medios sobrenaturales, y excluye de entre las explicaciones

posibles el recurso a la alucinación. Sin embargo, puede observarse que en su praxis se ha inclinado, tal vez involuntariamente, por este camino de lectura: inclinación que puede rastrearse textualmente en las transformaciones retóricas y conceptuales del producto final traducido y publicado.

Referencias bibliográficas

BORGES, J. L., BIOY CASARES, A. y OCAMPO, S. ([1940] 1965) *Antología de la literatura fantástica*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

BYRNE, Sandie (2007) *The Unbearable Saki. The Work of H. H. Munro*. Nueva York: Oxford University Press.

HITCHENS, Christopher (2008) "Where the Wild Things Are". *The Atlantic Magazine*, junio de 2008. Disponible en <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/06/where-the-wild-things-are/6796/>, [Consulta: 24 de abril de 2010.]

NAGANO, Ibo (2009) "Do You Know About the Narcotic Effects of Nutmeg?". *AlterNet*, 5/6/2009. Disponible en http://www.alternet.org/drugs/140480/do_you_know_about_the_narcotic_effects_of_nutmeg? [Consulta: 11 de agosto de 2010.]

SAKI (1994) *The Best of Saki*. Londres: Penguin Books.

TODOROV, Tzvetan ([1976] 2006) *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Paidós. Trad. Elvio Gandolfo.

WEIL, Andrew T. (1966) "The Use of Nutmeg as a Psychotropic Agent". *Bulletin on Narcotics*, Issue 4 – 002. Disponible en http://www.erowid.org/plants/nutmeg/nutmeg_journal1.shtml [Consulta: 8 de agosto de 2010.]

[volver a índice](#)

PRÁCTICAS DE ESCRITURA Y PRÁCTICAS DE LECTURA. LA TRADUCCIÓN DE “WOMAN HOLLERING CREEK” AL ESPAÑOL

María Laura Spoturno

Universidad Nacional de La Plata - CONICET

lauraspoturno@fahce.unlp.edu.ar

Resumen

En este trabajo, nos proponemos explorar las prácticas de escritura y las prácticas de lectura que se ponen de manifiesto en la traducción al español de la colección de relatos *Woman Hollering Creek and Other Stories* de la escritora chicana Sandra Cisneros (n. 1954). Inscripta en el ámbito del interlingüismo (Bruce Novoa, 1982), la narrativa chicana da cuenta de una conjunción de voces que da paso a nuevos sentidos lingüístico-culturales que se asocian a los espacios discursivos evocados por el inglés y el español que interactúan en constante tensión. En efecto, la narrativa de Sandra Cisneros hace gala de una serie de estrategias de escritura que ponen en relación de competencia las dos lenguas principales que nutren su voz literaria: el inglés y el español. Más específicamente, en el interior de *Woman Hollering Creek*, estas dos lenguas compiten por el sentido, por el decir, a través de distintos procesos de traducción y negociación culturales que se constituyen en un gran desafío para la traducción de la obra al español, operación que implica, en ocasiones, traducir lo que ya ha sido traducido en el original. En pos de presentar un estudio sistematizado, nos dedicaremos en particular a examinar la configuración de las prácticas de lectura y de escritura que se vinculan con la presencia de algunos elementos paratextuales en la obra original de la escritora chicana y en su traducción al español, *El arroyo de la Llorona y otros cuentos*, efectuada por Liliana Valenzuela para la editorial *Vintage Español* (*Random House, Inc.*).

1. Introducción

En este trabajo, que forma parte de una investigación mayor, nos proponemos comenzar a explorar las prácticas de escritura y las prácticas de lectura que se ponen de manifiesto en la traducción al español de la narrativa de la escritora chicana Sandra Cisneros (n. 1954). Aquí nos dedicaremos al examen de algunos aspectos relativos a la traducción del cuento “*Woman Hollering Creek*” (en adelante, “*WHC*”), que integra y da nombre a la colección de relatos, *Woman Hollering Creek and Other Stories*,

publicada en el año 1991 por el sello editorial *Vintage* (*Random House Inc.*). Como indica Bruce Novoa (1980), el discurso de la narrativa chicana da cuenta de una conjunción de voces que no puede explicarse exclusivamente a partir de nociones como *bilingüismo* y *alternancia de lenguas*. Según este autor, en el caso de la lengua empleada en la literatura chicana, debe distinguirse entre los conceptos de “bilingüismo” e “interlingüismo”: el primero implica el pasaje de una lengua a otra (alternancia de lenguas o cambio de código) mientras que el segundo señala la tensión constante que se produce entre dos lenguas simultáneamente y que deriva en una suerte de hibridación¹. Tal como indica García Canclini (2004), la hibridación permite que “el sujeto preserve para sí la posibilidad de distintas afiliaciones, pueda circular entre identidades y mezclarlas” (*op. cit.*: 138). Se trata de un desplazamiento hacia el espacio de la *interculturalidad*, que se manifiesta como crucial para las nuevas formulaciones identitarias. Pare este antropólogo, en tanto modos de producción de lo social, la interculturalidad, a diferencia de la *multiculturalidad*, “implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamo recíproco” (*op. cit.*: 15). En el caso de la narrativa que nos ocupa, no nos incumbe examinar la manifestación de lenguas que retienen su estatus de diferentes, caso de bilingüismo para Bruce-Novoa (1980), sino de ponderar los procesos de negociación que mantienen lenguas diferentes en un mismo contexto y que dan lugar a un estatus lingüístico nuevo, que se juega en el espacio *intersticial* al que aluden García Canclini y también, Bhabha ([1994] 2004).

En efecto, la narrativa de Cisneros hace gala de una serie de estrategias de escritura que ponen en una relación de tensión las dos lenguas principales que nutren su voz literaria: el inglés y el español. Más específicamente, la colección de relatos mencionada, *Woman Hollering Creek and Other Stories*, recrea espacios lingüístico-culturales en los que el inglés y el español deben competir por el sentido, por la palabra, a través de distintos procesos de traducción y negociación culturales que se enmarcan dentro del ámbito del interlingüismo, como propone Bruce-Novoa, o de la *heterogeneidad interlingüe*, categoría que hemos elaborado en un trabajo anterior (Spoturno, 2010) para explicar el funcionamiento discursivo-enunciativo de la narrativa de Cisneros. A partir de la noción de heterogeneidad enunciativa de Authier-Revuz (1984) y del concepto de interlingüismo ya mencionado, definimos el concepto de *heterogeneidad interlingüe* como un fenómeno discursivo-enunciativo que se inscribe en el dialogismo interdiscursivo (Bajtín, 1952-3) y en el que participan más de un sistema lingüístico-cultural. Asimismo, hemos postulado la articulación de tres

¹ Al igual que Jiménez-Carrá (2005) y Van Hecke (2007), sostenemos que los recursos empleados por Cisneros no pertenecen, en líneas generales, al ámbito del *spanglish*.

dimensiones que interactúan de manera constante en el seno de esta escritura: 1) la conformación de una imagen discursiva o *ethos* (Ducrot, 1984; Amossy, 1999) asociado al locutor-Autor, es decir, la imagen que se construye en el discurso del responsable de la enunciación global de los relatos, de las novelas a partir de sus elecciones en distintos planos (empleo de una lengua determinada, temas elegidos, construcción de los personajes, elección de títulos, epígrafes, etc.); 2) la institución de sitios —formas y marcas— que se presentan como heterogéneos desde un punto de vista lingüístico-cultural y constituyen espacios de frontera privilegiados en la escritura de Cisneros (la paratextualidad, la presencia de distintos tipos de traducción, los enunciados paremiológicos y la dimensión reflexiva de la enunciación; 3) la configuración de un gesto de lectura particular que se vincula con procesos de (re) lectura y de reinterpretación determinados (Eco, 1979; Hicks, 1991; García Negroni, 2000).

Sin dudas, la traducción al español de la obra de Cisneros se constituye en un gran desafío pues implica, en muchas ocasiones, traducir lo que ya ha sido traducido en el original. ¿Cómo verter en español expresiones como “And at the next full moon, I gave light.” (Cisneros, 1991: 93) o “I don’t want to wind up like Tía Perla, embroidering altar cloths and dressing saints.”² (*op. cit.*: 122) y mantener el carácter doblemente heterogéneo que surge como consecuencia de la traducción palabra por palabra de expresiones idiomáticas del español al inglés? O más generalmente, ¿cómo señalar en la versión española ese carácter *otro* que se deriva de la puesta en escena de distintos sistemas lingüístico-culturales cuando la lengua meta es uno de esos sistemas justamente? En suma, ¿cómo mantener las relaciones de negociación y tensión entre el inglés y el español presentes en el texto fuente en la versión española de la obra de Cisneros? Evidentemente, la tarea del traductor no es sencilla.

2. ¿Llorar o gritar? acerca de la traducción de “Woman Hollering Creek”

Como hemos anticipado, nuestro interés aquí se centra en el examen de la configuración de algunas de las prácticas de lectura y de escritura que se gestan en el interior del cuento “*WHC*” y en la traducción al español efectuada por la antropóloga mexicana Liliana Valenzuela para la editorial *Vintage Español (Random House, Inc.)*. En primer lugar, deseamos anticipar la calidad del trabajo de Valenzuela, el cual recupera una buena parte del carácter fronterizo del texto original. Sin embargo y según sostendremos, existen en la versión de Valenzuela espacios claves en los que su escritura parece neutralizar las marcas que surgen en el texto fuente a partir del

² En la cita del fragmento se han respetado los resaltes tipográficos del texto original.

contacto constitutivo de lenguas (inglés-español). En este sentido, el texto meta se presenta, siguiendo a Schleiermacher (1813), como un texto domesticado; en otras palabras, las estrategias elaboradas en la traducción tienden a borrar las diferencias lingüístico-culturales en pos de producir un texto que resulta, sin dudas, más legible para el lector hispanohablante, si tomamos como punto de referencia la práctica de lectura que suponía el texto fuente para el lector anglohablante monolingüe. Si las marcas de la heterogeneidad interlingüe definen una práctica de lectura determinada en el texto original, su neutralización se constituye en una práctica de escritura que tiene consecuencias en la definición del gesto interpretativo que suscita el texto meta. La operación de neutralización se lleva a cabo, a su vez, mediante distintas estrategias, que pueden, preliminarmente, resumirse en dos grandes grupos: adaptación y compensación —este último subsume, a su vez, distintas estrategias de adición y omisión—. Asimismo, se observa que la traducción brinda gran atención al paisaje discursivo que se entreteje en torno al empleo efectivo del español en la obra original pero se detiene solo vagamente en la recreación de otros escenarios discursivos que resultan centrales para esta escritura, como por ejemplo, la explotación del nivel gráfico y la constitución de la paratextualidad. Nuestro interés por el aspecto gráfico y por la dimensión paratextual radica en que estos son, como indican Willson (2004) y Baker (2006), muchas veces desestimados en las traducciones propiamente dichas y en los estudios de traducción.

A continuación, deseamos llamar la atención sobre algunos de estos aspectos en la versión al español del cuento “*WHC*”. Con el solo propósito de ubicarnos en el universo del relato diremos, en pocas palabras, que “*WHC*” gira en torno a la historia de Cleófilas, una mujer mexicana que deja el hogar paterno para casarse con su prometido y mudarse *al otro lado de la frontera* para lograr cumplir así todos sus sueños de mujer, amante, madre y esposa, configurados a partir del mundo de las telenovelas latinoamericanas. La nueva geografía tiene como protagonista un arroyo que se llama, justamente, *WHC*. Tras el engaño y la violencia de Juan Pedro, su marido, y el (consecuente) fracaso del matrimonio, Cleófilas se escapa de su suerte (y de su marido) para regresar al hogar paterno, asistida en esta empresa por dos mujeres chicanas. Pero aquí, más que el argumento de la historia nos interesa su *Leitmotiv*, que se constituye a lo largo del cuento, se plasma en su título para darle un nombre también a la colección de relatos. La designación del arroyo que aparece en el título, “*WHC*”, resulta un misterio para la protagonista del relato y un eje central sobre el que giran un número de alusiones lingüísticas y culturales. Es preciso advertir que la

lectura de este cuento termina por cerrar el sentido vinculado a la elección del título de la colección completa.

En pos de develar el misterio de la designación del arroyo, la protagonista del relato vuelve sobre su nombre una y otra vez. Al tratarse de un relato que estructura su narración a partir de la tercera persona, es relevante mencionar que la focalización (Genette, 1972) se vuelve un recurso habitual. En este sentido, debemos notar que el arroyo aparece aludido mediante tres nombres en el texto fuente: “arroyo”, “*creek*” y, por último, “*stream*”. Si bien no es posible sistematizar el empleo de estos nombres en el texto fuente, sí podemos afirmar que el término “arroyo” aparece siempre marcado por la letra bastardilla y señala, en ocasiones, la perspectiva de Cleófilas. En otras palabras, cada vez que el discurso recurre a esta voz doblemente marcada —la palabra “arroyo” aparece en español y en bastardilla—, se rompe la unicidad aparente del discurso. Así, esta forma que se constituye en un punto de heterogeneidad interlingüe, da cuenta de un exterior crucial para este discurso. En el universo del cuento, este término aparece siempre usado y mencionado de manera simultánea; es decir, aparece como objeto en la escena enunciativa y, en tanto tal, constituye una instancia de la modalización autonímica (Authier-Revuz, 1995, 2003), cuestión en la que no nos detendremos aquí. La traducción al español del cuento, realizada por Valenzuela y titulada “El arroyo de la Llorona”, reconoce solo un término, “arroyo”, para estas tres entidades lingüísticas, como se verifica en los siguientes fragmentos:

Can you imagine, when we crossed the arroyo she just started yelling like a crazy, she would say later to her father and brothers. Just like that. Who would've thought? (Cisneros, 1991: 56)

¿Te imaginas?, cuando cruzamos el arroyo nomás empezó a gritar como loca, le diría después a su padre y a sus hermanos. Así nomás. ¿Quién se hubiera imaginado? (Valenzuela, 1996:61)³

There is no place to go. Unless one counts on the neighbor ladies. Soledad on one side, Dolores on the other. Or the creek. (Cisneros, 1991: 51)

No hay donde ir. A menos que uno cuente a las vecinas: Soledad a un lado, Dolores al otro. O el arroyo. (Valenzuela, 1996:56)

The stream sometimes only a muddy puddle in the summer (...) (Cisneros, 1991: 51)
A veces, en el verano, el arroyo es sólo un charco lodoso (Valenzuela, 1996:56)

Allí donde el discurso del texto original da cuenta de un cierto suspenso enunciativo, producto de las marcas deliberadas que acompañan el decir, la traducción ha neutralizado toda huella de la enunciación, lo cual tiene como resultado, entre otros, un

³ El subrayado en todos los casos es nuestro.

efecto dramático diferente y una dinámica de lectura mucho más fluida. Mientras que el lector del texto original sale al encuentro de una forma extraña y debe, por tanto, detener su marcha a través del texto y volver sobre lo ya leído, no existe nada en el texto meta que pueda producir este tipo de efecto en el lector. Se construye así una instrucción de lectura que dista mucho de aquella que testimonia el original. Es dable pensar, quizás, que mantener la bastardilla en el texto meta para señalar la palabra “arroyo” como un discurso *otro* puede activar una instrucción de lectura que, si bien no compensa por sí misma el interlingüismo del texto fuente, puede, unida a otras estrategias, colaborar en la construcción de una práctica de escritura y una práctica de lectura singulares⁴. De este modo, a esta altura de la colección —recordemos que este cuento inaugura la tercera y última sección de la obra—, el lector de la traducción podría reconocer que el empleo de la bastardilla señala una voz distinta, que debe interpretarse desde los parámetros de otra discursividad. La misma estrategia debería, tal vez, aplicarse a la traducción del título del cuento, que, en el original, encierra ciertas claves que solo son asequibles para algunos lectores.

Sabemos, siguiendo a Genette (1987) que la paratextualidad es un espacio en el que se explicitan distintas instrucciones de lectura, razón por la que, junto con Zoppi Fontana (2007), podemos afirmar que los títulos son elementos paratextuales que ejercen un cierto control discursivo. Más aún y como indica Genette (1962), en el ámbito de la paratextualidad se dan cita los “sitios privilegiados de la dimensión pragmática de la obra, es decir, de su acción sobre el lector” (*op. cit.*: 12). Examinemos, entonces, el título del cuento que nos ocupa, tanto en el caso del texto fuente como en el texto meta, para elucidar las prácticas de escritura y las instrucciones de lectura que cada uno de estos evidencia: *WHC* / El arroyo de la Llorona.

El título del cuento “*WHC*” confiere, sin dudas, una fuerte indicación temática que contribuye a situar no solo este relato sino toda la colección en el ámbito de la frontera lingüístico-cultural en que se erige la enunciación en esta escritura. En primer lugar, debemos observar que en el topónimo que recoge el título y el nombre del arroyo, se lee una traducción imperfecta —digamos mejor, una versión posible— del español al inglés de lo que se supone fue, en algún momento, “*allá de los indios*”, como sanciona el relato, el nombre original del arroyo en español, que está ubicado en Texas, sitio de la frontera por excelencia⁵. La alusión al mito de la Llorona en este nombre resulta

⁴ Al igual que Joysmith (2000), creemos que la explotación del nivel gráfico en la traducción al español de este cuento debe explotarse en pos de lograr la recreación de la textura interlingüe del relato.

⁵ La escritora ha tomado aquí el nombre de un arroyo que está ubicado entre San Antonio y Seguin, en el estado de Texas. Y, como dice el relato, se trata de un arroyo de régimen pluvial.

evidente⁶. En este cuento, por su parte, se verifica una oscilación semántica que se cristaliza en dos lecturas posibles del mito, tanto en inglés (“*weeping*” vs. “*hollering*”) como en español (“llorona” vs. “gritona”). Recordemos que en inglés el nombre de este mito o leyenda es generalmente “*The Weeping Woman*” o “*The Wailing Woman*” y no “*The Hollering Woman*”.

Así, la oscilación entre “*weeping*” y “*hollering*” acompaña y simboliza la búsqueda identitaria de la protagonista del relato en tanto mujer miembro de una comunidad cultural determinada. Por otro lado, la fluctuación entre “*weeping*” y “*hollering*” y la inclinación por la segunda de estas denominaciones contribuyen a la resignificación del mito y, con ella, del nuevo lugar que esta narrativa pretende para la mujer chicana y mexicana. La posibilidad de ser otro tipo de mujer, como lo muestran en el relato los personajes de dos mujeres chicanas, Graciela y Felice, y la solidaridad de estas para con Cleófilas, terminan por definir el abandono de esta última del hogar conyugal, pero no así de sus hijos como en el mito original. Esta decisión se basa en la necesidad de protegerse y proteger a sus hijos del maltrato y la violencia del marido. Sobre el final del cuento, se advierte una transformación del personaje central que abandona su rol pasivo para identificarse con el mundo de la acción. En otro plano, el relato se cierra con la risa liberadora de la protagonista que brota ahora como agua, según indica el relato, de su propia garganta. Y este, como apunta Sandoval (2008), es otro cambio que introduce la escritora en el mito original: en su versión, el agua es fuente de liberación, de autodescubrimiento y de nuevo nacimiento a la vida.

Asimismo, el título se constituye en un sitio de heterogeneidad interlingüe pues da cuenta del solapamiento de imágenes lingüístico-culturales que nutren el decir de la escritora. Por detrás de “*Woman Hollering*” —una imagen que se presenta en inglés y que resignifica el mito original al que alude— vibra un conjunto de alusiones que se vinculan con la cosmovisión latina. Y aquí, es preciso observar distintas cuestiones. En primer lugar, la reelaboración del mito, plasmada en el título evoca un exterior lingüístico-cultural que se manifiesta como crucial para el discurso, ya que es solo desde este ámbito de negociación interlingüe que el lector podrá abordar la interpretación del cuento y de la colección toda. En efecto, esta es una de las instrucciones de lecturas implícitas en el título de la obra. En segundo término, el orden no convencional registrado en la morfosintaxis (“*Woman Hollering*” en lugar de “*Hollering Woman*”), que tiende a reproducir la morfosintaxis del español en la que el adjetivo sigue al nombre, subvierte el orden del inglés⁷. Según sostenemos, esta

⁶ El origen de este mito es mexicano y la versión que conocemos en la actualidad se remonta al período colonial.

⁷ Debemos notar que la denominación del arroyo en el cuento sigue la denominación del arroyo que se ubica en Texas.

operación —el solapamiento de los sistemas del inglés y del español— se constituye en una instancia de alternancia de lenguas, en la que el sistema léxico lo aporta el inglés pero la morfosintaxis y la semántica corresponden al español. Así, el examen del título pone de manifiesto que las lecturas efectivas del texto fuente pueden ser muy dispares. En este caso, se establece una clara diferencia entre la lectura que puede realizar el lector monolingüe anglosajón y el lector chicano (interlingüe), cuya condición lingüístico-cultural no coincide con la del lector que tiene conocimiento de las dos lenguas pero que carece de la experiencia de la frontera lingüístico-cultural a la que invita esta escritura.

Ahora bien, examinemos la elección registrada en la traducción de esta obra al español, “El arroyo de la Llorona”, en la que Valenzuela ha optado por el adjetivo “llorona”, en lugar de “gritona” para traducir el participio presente “*hollering*”. ¿Cómo explicar la decisión de la traductora cuando, en efecto y como indica Joysmith (2000), el nombre del arroyo aparece traducido intratextualmente en la obra misma? Así se corrobora en el siguiente fragmento: “La Gritona. Such a funny name for such a lovely arroyo. But that’s what they called the creek that ran behind the house. Though no one could say whether the woman had hollered from anger or pain.” (Cisneros, 1991, 46), que Valenzuela traduce como: “La Llorona. Qué nombre tan extraño para un arroyo tan hermoso. Pero así le decían a ese arroyo que pasaba por detrás de la casa. Aunque nadie podía decir si la mujer había llorado de coraje o de dolor” (Valenzuela, 1996, 50).

Con todo, no resulta difícil tejer hipótesis para explicar la decisión de Valenzuela. Es probable que, en el afán de suscitar el interés de un público más amplio, la traductora y/o la editorial hayan empleado este adjetivo que evoca ineludiblemente un mito ya conocido por el público hispanohablante al que se busca conquistar. Al igual que otras decisiones que evidencian las traducciones, esta elección tiene un costo, que parece ser alto en este caso. No podemos dejar de observar que el fenómeno de extrañamiento que aparecía en el texto original queda neutralizado en las prácticas de escritura y de lectura que pone en marcha el texto meta en el caso de la versión que nos ocupa. Más aún, la construcción de la imagen discursiva del responsable de la enunciación del relato (*ethos*) y del responsable global de la enunciación de la colección completa (locutor-Autor) orientan el gesto interpretativo del lector hacia otro espacio cultural, en el que las mujeres mexicanas y chicanas se identifican con la representación del mito de la Llorona, tal como lo conocemos, sin dejar lugar a la resignificación de esta leyenda que el responsable de la enunciación se esfuerza por plasmar en este relato en cuestión y en toda la colección, pues, como nos recuerda Joysmith (2000:153-4):

En cuanto a la alusión de la Llorona, no solo queda identificada, sino reubicada mediante un proceso de resignificación a través del cual se remitifica e incluso reestetiza esta figura femenina legendaria, protagonista de la imaginaria popular mexicana dentro de un contexto deliberadamente contemporáneo.

Asimismo, desde un punto de vista formal, debemos advertir que la decisión de traducir el nombre del arroyo (“WHC”) por medio de un sintagma nominal modificado por un sintagma preposicional *también* tiene consecuencias en las prácticas de escritura y de lectura. En efecto y tal como sanciona el relato, este arroyo es uno de los pocos lugares nombrados a partir del nombre de una mujer, que no es *la virgen* ni es *virgen*:

Pues, look how cute. I scared you two, right? Sorry. Should've warned you. Every time I cross that bridge I do that. Because of the name, you know. Woman Hollering. Pues, I holler. She said this in a Spanish pocked with English and laughed. Did you ever notice, Felice continued, how nothing around here is named after a woman? Really. Unless she's the Virgin. I guess you're only famous if you're a virgin. She was laughing again. (Cisneros, 1991: 55)

*Pues, mira que *cute*. Los espanté a los dos, ¿right? Sorry. Les debí de haber dicho. Cada vez que cruzo ese puente lo hago. Por el nombre, *you know, Woman Hollering. La Llorona. O la Gritona. Pues yo grito.* Lo dijo en un español salpicado de inglés y se rió. ¿Te has fijado alguna vez, continuó Felice, en que nada por aquí tiene nombre de mujer? Really. A menos que sea la Virgen. Me supongo que sólo eres famosa si eres una virgen. Se estaba riendo otra vez. (Valenzuela, 1996: 61)⁸*

La versión en español de Valenzuela recorta solo uno de los sentidos que aparecen evocados en el texto original, aquel que señala “*Woman Hollering*” como nombre que especifica el origen y acaso el espacio de pertenencia del arroyo, dejando anulado el sentido antes aludido —básicamente, la idea de que el arroyo lleva el nombre de una mujer que, por otra parte, no es (la) virgen— cuestión que, como hemos apuntado, se vuelve relevante para definir la identidad de la mujer en este relato, en particular, y en la colección, en general, pues la denominación implica un desplazamiento que es cultural y también lingüístico. De este modo, observamos que las prácticas de lectura instituidas en los texto fuente y meta son muy diferentes. Asimismo, se advierte que la versión en español propone una disyunción entre “la Llorona” y “la Gritona” que está ausente en el texto fuente, pues a esta altura del relato, la decisión entre “llorar” y “gritar” ya ha sido efectuada. Por último, es posible pensar otras reescrituras, como por

⁸ El subrayado es nuestro.

ejemplo el sintagma nominal “El arroyo La Gritona”⁹, que recrea más adecuadamente el efecto y la dinámica que suscita la lectura del texto fuente, aun si la sintaxis interlingüe original queda perdida en el pasaje que supone la traducción.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Según hemos visto a lo largo de este trabajo, las prácticas de escritura y de lectura que actualiza la narrativa de Cisneros difieren de aquellas que se manifiestan en la versión al español realizada por Valenzuela. La complejidad enunciativa de esta narrativa, su carácter marcadamente interlingüe y la puesta en escena del contacto entre el inglés y el español, que trae aparejada la creación de nuevos sentidos lingüístico-culturales, indican, sin duda, un nuevo reto para el traductor, que debe redefinir su tarea, pues, la traducción de un cuento como “*WHC*” no solo implica la traducción de la escritura sino la traducción de una estrategia de escritura. La versión de Valenzuela, como hemos señalado, no genera estrategias a partir del empleo singular del nivel gráfico o de la dimensión paratextual, aspectos que aquí hemos tratado solo de forma preliminar pero que resultan cruciales para la construcción del texto fuente. En general, las estrategias de escritura elaboradas por la traductora colocan al texto meta en el terreno de la domesticación y al lector en una posición más cómoda, en comparación con la dinámica de lectura y la exigencia interpretativa que impone el texto original. En trabajos futuros, será de interés indagar acerca de la recreación de otras formas y marcas de la heterogeneidad interlingüe —la dimensión paremiológica, la exploración de la dimensión reflexiva, la explotación del nivel gráfico, las distintas formas de traducción, etc.— tanto en la traducción al español de la obra completa de Sandra Cisneros como en la traducción de la obra de otros escritores de minorías que empleen el inglés y el español como lenguas constitutivas de su decir. Asimismo, será relevante examinar más detenidamente las prácticas de escritura y las prácticas de lectura que se configuran a partir de las distintas representaciones del inglés, del español y de las lenguas indígenas en esta narrativa y en su versión al español.

⁹ Solo a modo ilustrativo, resulta de interés mencionar que en República Dominicana existe también un arroyo llamado Arroyo La Gritona.

4. Referencias bibliográficas

Amossy, Ruth (1999) (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausana, Delachaux et Niestlé.

Authier-Revuz, Jacqueline (1984) "Hétérogénéité(s) énonciative(s)", *Langages*, 73. pp. 98-111.

——— (1995) *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, París, Larousse.

——— (2003) "Le fait autonymique: Langage, langue, discours. Quelques repères". En: J. Authier-Revuz, Marianne Doury y Sandrine Reboul-Touré (comp.), *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, París, Presses Sorbonne Nouvelle.

Baker, Mona (2006) *Translation and Conflict*, Londres y Nueva York, Routledge.

Bajtín, Mijail (1952-3) *Estética de la creación verbal*, trad. Tatiana Bubnova, México D.F., Siglo XXI Editores, 2005.

Bhabha, Homi ([1994] 2004) *The Location of Culture*, Nueva York, Routledge Classics.

Bruce-Novoa, Juan (1980) *La literatura chicana a través de sus autores*, trad. Estela Mastrangelo, Madrid, Siglo XXI Editores. 2º edición, 1999.

Cisneros, Sandra (1991) *Woman Hollering Creek and Other Stories*, Nueva York, Vintage Contemporaries.

——— (1996) *El arroyo de la Llorona y otros cuentos*, trad. Liliana Valenzuela. Nueva York, Vintage Español.

Ducrot, Oswald (1984) *El decir y lo dicho: Polifonía de la enunciación*, trad. Irene Agoff, Barcelona, Paidós, 1986.

Eco, Umberto (1979) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, trad. Ricardo Pochtar, Barcelona: Editorial Lumen. 4º edición, 1999.

García Canclini, Néstor (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.

García Negroni, María Marta (2000) "Acerca de los fenómenos de relectura y reinterpretación en el discurso", *Discurso y Sociedad*, 2, 4, pp. 89-108.

Genette, Gerard (1962) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, trad. Celia Fernández Prieto, Madrid, Taurus, 1989.

——— (1972) *Figures III*, París, Éditions du Seuil.

——— (1987) *Umbrables*, trad. Susana Lage, México D.F., Siglo XXI Editores, 2001.

Hicks, Emily (1991) *Border Writing. The Multidimensional Text*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Jiménez Carrá, Nieves (2005) "Estrategias de cambio de código y su traducción en la novela de Sandra Cisneros Caramelo or Puro Cuento", *TRANS*, 9, pp. 37-59.

Joysmith, Claire (2000) "Chicanas y mexicanidades en traducción", B. Driscoll et al. (coords.) *Límites sociopolíticos y fronteras culturales en América del Norte*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Sandoval, Anne Marie (2008): *Toward a Latina Feminism of the Americas. Repression and Resistance in Chicana and Mexicana Literature*, Austin, University of Texas Press.

Schleiermacher, Friedrich (1813) "Sobre los diferentes métodos de traducir", trad. Miguel Ángel Vega, en Miguel Ángel Vega (ed.), *Textos clásicos de teoría de la traducción*, Madrid, Cátedra, 1994.

Spoturno, María Laura (2010) Un elixir de la palabra. Heterogeneidad interlingüe en la narrativa de Sandra Cisneros, tesis doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Van Hecke, An (2007) "De la carencia al deseo del idioma. La tensión lingüística en la narrativa de Sandra Cisneros", ponencia, en Actas del Simposio C/LIT - 2 - Textos de la frontera y multilingüismo en la cultura latinoamericana de los siglos XIX y XX en el marco del V Congreso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas, Bruselas, 11-14 de abril de 2007.

Willson, Patricia (2004) *La Constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Zoppi Fontana, Mónica (2007) "En las márgenes del texto, intervalos de sentidos en movimiento", *Páginas de Guarda*, I, 4, pp. 11-39.

[volver a índice](#)

Actualidad o actualización de los clásicos
Coordinación: Martina López Casanova

DE ECHEVERRÍA A SANYÚ, UN CAMINO DE IDA

Mónica B. García

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) – Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA)

mbgarcia@ungs.edu.ar, mobegar@gmail.com

Resumen

La literatura argentina es el eje organizador de los diseños curriculares propuestos para el último año de la escuela secundaria. Entre los textos canónicos sugeridos para su lectura en este nivel de estudios, figura —El Mataderoll, escrito por Esteban Echeverría entre 1838 y 1840, cuyo género es difícil de determinar. Podríamos decir que se trata de una obra de transición en la que descuella la descripción, pero en la que finalmente prevalece lo narrativo, con el fin de presentar una alegoría de la realidad nacional durante el gobierno de Rosas. Este relato en el que Echeverría censura el régimen político a través de un lugar y de su gente ha sido transpuesto a distintos soportes textuales y géneros, entre los cuales se encuentra la historieta. El propósito de este trabajo será analizar la transposición del —cuentoll de Echeverría a una historieta diseñada por Héctor Alberto Sanguiliano

(Sanyú) con el fin de establecer las transformaciones que este autor ha hecho del hipotexto, analizar qué efectos producen estos cambios en la construcción de sentido y, en función de esto, establecer qué aportaría y qué no podría aportar el hecho de trabajar en la escuela con historietas que se construyen en la transposición de un texto canónico como este. Para cumplir los propósitos antes mencionados, primeramente realizaremos un análisis semiótico de la historieta, a continuación analizaremos los cambios de sentido que se producen en la transposición y finalmente esbozaremos las conclusiones sobre el abordaje didáctico de este tipo de transposiciones.

Introducción

“El Matadero”, escrito por Esteban Echeverría entre 1838 y 1840, es un relato cuyo género es difícil de determinar. Podríamos decir que se trata de una obra de transición en la que descuella la descripción, pero en la que finalmente prevalece lo narrativo. El tema de la obra es el vejamen que los matarifes, secuaces de Rosas, le hacen a un joven unitario, víctima del régimen, en el Matadero de la Convalecencia. Sin embargo, ese lugar no es solo un espacio físico, sino una alegoría de la realidad nacional, “simulacro en pequeño era éste del modo bárbaro en que se ventilan en nuestro país las cuestiones y los derechos individuales y sociales”, sostiene el narrador. Se trata de un texto fundacional cuyo abordaje se propone para el último año de la escuela secundaria.

La obra puede dividirse en tres partes más una reflexión final. En la primera parte, se describe la ubicación temporal de los hechos y la abstinencia de carne que sufre la población debido a la Cuaresma y a las inundaciones producidas por las intensas lluvias. También se hace referencia a las primeras actividades del Matadero ante la decisión del Restaurador, con la anuencia de la Iglesia, de llevar ganado a los corrales. En la segunda parte, se establece la ubicación geográfica del lugar, se presenta el poder que tenía el juez de ese sitio, se hace una visión panorámica del Matadero y se narra el episodio del toro que trae como consecuencia el degollamiento de un niño y la caída al barro de un gringo. Tras la persecución y muerte del toro, en la tercera parte se narra el episodio de un unitario cuyo vejamen por parte de los mazorqueros termina con su vida. Finalmente, un narrador en primera persona, desde el punto de vista de un enemigo de la Federación, reflexiona sobre los hechos diciendo que “puede verse a las claras que el foco de la Federación estaba en el matadero”.

Este relato en el que Echeverría censura el régimen político a través de un lugar y de su gente ha sido transpuesto a distintos soportes textuales y géneros, entre los cuales se encuentra la historieta. Muchas de estas transposiciones son objeto de análisis en la escuela secundaria, como una forma de acercar al adolescente a otros lenguajes en los que la imagen (un tipo de percepción para la que nuestros alumnos tienen competencias muy desarrolladas) tiene predominio respecto del lenguaje verbal. El propósito de este trabajo será analizar la transposición del “cuento” de Echeverría a una historieta diseñada por Héctor Alberto Sanguiliano (Sanyú) [ver Anexo 1] con el fin de establecer las transformaciones que este autor ha hecho del hipotexto y de analizar qué efectos producen estos cambios en la construcción de sentido y, en función de esto, establecer qué aportaría y qué no podría aportar el hecho de trabajar en la escuela con historietas que se construyen en la transposición de un texto canónico como este. Para cumplir los propósitos antes mencionados, primeramente realizaremos un análisis semiótico de la historieta, a continuación observaremos los cambios de sentido que se producen en la transposición y finalmente esbozaremos las conclusiones sobre el abordaje didáctico de este tipo de transposiciones.

Marco teórico

Es necesario aclarar que no entenderemos a la historieta como un género menor, sino como un hecho estético en el que el artista, “mediante la disposición de toda una estrategia de efectos comunicativos”, concreta su obra en un modo formal que, “al alcanzar toda la complejidad de la existencia en todas sus interrelaciones de intereses

y posturas, pide ser realizado (interpretado o asimilado) por los lectores concretamente comprometidos con los varios intereses del mundo, no con una simple mirada contemplativa” (Eco, 1968: 217). Acordaremos con Oscar Steimberg, quien subraya que en las transposiciones a los lenguajes híbridos –como el de la historieta- se pone en evidencia “un tipo particular de producción de sentido de nuestro tiempo. La relación cotidiana con el pasaje de relatos entre medios despliega ante nosotros el carácter inevitablemente parcial y fatalmente condicionado por algún *estilo de época* de toda lectura” (Steimberg, 2000: 98).

En cuanto al concepto de *transposición* tomaremos el propuesto por Steimberg, quien la entiende como el mecanismo que condiciona a una obra literaria o artística en un código que no es el original. Dicho de otro modo, según esta concepción, *transponer* implica otra manera de mirar el texto, pero con cambio de la materia significativa, la cual transpone a un tiempo presente ciertos núcleos históricos condensadores de sentido. Este pasaje de un género construido en un lenguaje a otro conlleva transformaciones que dependen del proceso de producción de sentido y de la incidencia de las condiciones de producción. Es así como la transposición es una de las tantas lecturas del texto, un nuevo interpretante que se suma a él, si tomamos la terminología de Verón o Peirce. Consideramos, entonces, que el momento histórico particular en el que esta adaptación de “El Matadero” fue producida está marcado por la re-elaboración de tomas de posición sobre la nación y la identidad.

Para contextualizar este hecho artístico, resulta pertinente reconocer que el historietista elegido pertenece a una generación que, desde el inicio de la década del ochenta –con la aparición de la revista *Superhumor*-, influirá decisivamente en la historieta nacional. La intención de sus autores (Carlos Trillo, Saccomanno y Sasturain) era proponer una revista con material exclusivamente argentino, que se caracterizara por su originalidad, calidad y creatividad. Juan Sasturain, en una nota de los primeros números, manifestaba la necesidad de convertir a nuestra realidad nacional en “materia aventurable”, o sea que toda historieta debía desarrollarse en un ámbito que reflejara no sólo la identidad sino también la “geografía”, el “ambiente” cotidiano, que los lectores reconocieran y con el que se identificaran. Este importante proceso de renovación que se había iniciado con *Superhumor* llega a su punto culminante en septiembre de 1984 con la creación de una nueva revista de Ediciones La Urraca, *Fierro*, donde también se destaca la colaboración de Juan Sasturain. Así, la historieta deja definitivamente de ser el terreno de lo ingenuo o del entretenimiento puro para llegar a un campo estético e ideológico, que debe responder necesariamente a una realidad “local”, que el lector debe conocer o reconocer sin dificultad. Esta nueva

estética postmoderna, con su discurso antiutópico, inscribe definitivamente la historieta argentina en una temática que ya no puede ser ingenua ni exótica, sino de compromiso con una realidad propia que es necesario denunciar. Por otra parte, la apertura democrática permitió volver sobre temas y autores nacionales que habían sido "silenciados"

Este efecto de "localización" hace que las "transposiciones" literarias a la historieta se trasladen definitivamente a la literatura argentina, hasta ese momento dejada un poco de lado en aras de la literatura universal. Así podemos rescatar el inmejorable ejemplo que nos da nuevamente *Fierro* con una serie titulada *La Argentina en pedazos*, más tarde recopilada en un libro. Sanyú participó activamente en todo este proceso con sus producciones artísticas las cuales llegaron a su punto culminante con la publicación de *Transposiciones* (1993) –a la que pertenece la historieta seleccionada en esta oportunidad-, y *Letras escogidas* (1995), ambas de la década del noventa, período en el que el neoliberalismo amplió la brecha entre las clases sociales e hizo caer en la indigencia a miles de ciudadanos.

Una vez establecidos los conceptos que le dan marco a este análisis, pasaremos al análisis.

Análisis semiótico de la historieta

La historieta ilustrada por Sanyú tiene 24 viñetas, todas ellas de distintos tamaños y con una gran profusión de imágenes. No se trata de dibujos minimalistas, con grandes márgenes blancos, sino que por el contrario, cada viñeta está dibujada hasta sus límites, las escenas lo ocupan todo.

A continuación describiremos la escena de algunas viñetas con el fin de focalizar en las imágenes para luego establecer cuáles son los efectos de la transposición.

El primer episodio que se narra en la historieta es el de la negra achuradora y se desarrolla en seis viñetas. La primera de ellas ocupa casi el 50% de la página. Se trata de una vista aérea del matadero en plena faena de los animales. La escena general es la suma de varias microescenas en las que predomina la imagen por encima del texto. El centro de la viñeta lo ocupa un carnicero federal en torno del cual, en forma espiralada, se ubican otros gauchos matarifes en diferentes posiciones: algunos elevan sus cuchillos, otros los incrustan en las reses apenas esbozadas, otros vuelcan las vísceras en grandes baldes... Entre unos y otros, los arroyos formados por la sangre de los animales muertos van desembocando en una especie de río que corta el borde inferior derecho de la viñeta. Varias negras achuradoras se pierden entre la

muchedumbre de carniceros, pero una de ellas cobra protagonismo a partir de la interpelación verbal de una voz que denuncia el robo del sebo. En ese momento, la mirada del lector se dirige a ese cuadro como si se tratara de un zoom que recorta e individualiza una escena entre todas las otras. La panorámica aérea está limitada por un mundo tan animal como su centro: por una parte, tres perros famélicos cuyas costillas se traslucen bajo la piel observan desde afuera, acechando el momento adecuado para atacar las achuras. Por otra parte, dos pájaros sobrevuelan la escena en busca de los restos que puedan rapiñar. Una de las aves se observa completa, por debajo del punto de vista del observador, pues la focalización parece estar puesta en los ojos de una de las aves que sobrevuela el lugar. La otra ave se insinúa desde el ángulo superior derecho, en primer plano, con un graznido mudo y una actitud agresiva y acechante.

La segunda viñeta atraviesa horizontalmente la primera página. Se accede a ella por medio de un cartucho que parece pertenecer a la primera viñeta, pero que no tiene un límite definido dado que la voz del narrador que se manifiesta en él se funde visualmente con las de los personajes de la segunda viñeta. El campo semántico del texto del cartucho gira en torno de la brutalidad y el espectáculo dantesco que ofrecía el matadero: “perspectiva grotesca”, “suelo de lodo regado con la sangre de sus arterias”. En la segunda viñeta, el plano y la focalización han cambiado: el punto de vista es el de un carnicero y el plano del personaje central, una negra achuradora, ha pasado de general a medio. En primer plano se esboza una mano amenazante que empuña una especie de hacha cuyo dueño se encuentra fuera de cuadro. Esta sinécdoque refuerza las relaciones de poder que se ponen de manifiesto en las acciones y en el discurso de los involucrados, como puede verse también en el uso de los apelativos y de los tiempos verbales. El cuchillero, que domina la situación, emplea el apelativo “negra bruja” para referirse a la achuradora y el modo imperativo “salí”; mientras que la mujer lo llama “ño Juan” y le ruega que “no sea malo” porque ella no le hace nada, solo quiere la panza y las tripas. El texto parece aplastar a la imagen, la cual se divide en tres partes: el agresor, la mujer y un testigo o personaje secundario del cual se percibe solo el perfil del rostro, pero cuyo gesto refleja la agresividad y violencia con que reaccionan los carniceros ante el intento de robo. Los rasgos de los rostros están marcados por líneas profundas, tanto para indicar la violencia del hombre como la desesperación de la mujer quien, con las manos vacías mendiga algo para comer.

A partir de ese momento, comienza la persecución de la negra que huye con las tripas a través de las cuatro viñetas verticales siguientes. Las viñetas angostas aceleran el ritmo de la acción. En primer plano, el rostro desencajado de la negra interpela al lector a quien parece suplicarle ayuda. Detrás de ella, a sus espaldas, dos hombres cuyos rostros parecen máscaras, la persiguen a los gritos de “¡a la bruja!, ¡a la bruja!”. Son estos globos los que establecen el enlace visual entre esta viñeta y la que sigue.

En la cuarta viñeta, se vuelve al plano medio de la achuradora que corre llevando consigo una gran cantidad de vísceras mientras no deja de mirar hacia atrás con ojos aterrorizados, al mismo tiempo que los pedazos de barro que los hombres le tiran van impactando en su cabeza. Ellos quedan fuera del cuadro, pero su presencia está implícita en el barro y los gritos que atraviesan la viñeta de izquierda a derecha. Ya no habrá más discurso verbal hasta la viñeta ocho.

En la viñeta cinco, la mujer adopta una postura de alivio, parece no advertir la amenaza de un perro que la acecha como un lobo. El perfil del feroz animal tiene un fuerte paralelismo con el perfil del carnicero que aparece como testigo en la segunda viñeta. La bestialidad está hiperbolizada en todas partes y tiene la misma cara.

En la última viñeta destinada a contar el episodio de la negra, animal y humano se debaten las tripas. El hambre los iguala, pero es el perro el que gana el botín mientras acude otro animal en su ayuda. Esta escena que hasta este momento ocupaba el centro de la trama pasa a un segundo plano en la viñeta siete, como un telón de fondo: mientras atrás la mujer se revuelca en encarnizada lucha con los perros por la conservación de las vísceras, dos hombres jóvenes en primer plano se debaten a duelo de cuchillos. No se percibe agresividad entre ellos, parecen estar “jugando” con la inconsciencia de quienes no pueden discernir cuál es el delgado límite entre la vida y la muerte. Esta viñeta hace las veces de transición de un episodio, el de la negra, al otro, el del toro, que ocupará el resto de la historieta.

En la viñeta ocho, nuevamente las escenas se ensamblan (transición). La acción principal corresponde a un toro que ocupa la mayor parte de la viñeta. El animal se observa desde atrás y frente a él un gaucho de a pie y otro de a caballo intentan enlazarlo. El pequeño tamaño del hombre que está frente al toro es desproporcionado respecto de las grandes dimensiones que presenta el animal, sin embargo no se percibe temor en el gaucho cuyos rasgos son apenas esbozados. En el fondo de la escena, en un tercer plano, un joven está sentado sobre una tranquera, de espaldas a lo que acontece con el toro y absolutamente ignorante de lo que está por

sucedir. Sobre el recuadro general se superpone una escena que recorta la imagen del joven, pero desde otra toma, frontal y de cuerpo entero. El joven/niño sonríe inocentemente mirando con ingenuidad el enfrentamiento a cuchillos que se había visualizado en la viñeta siete, pero que ahora se plantea por medio de una sinécdoque: el plano detalle de las manos de los dos combatientes que sostienen las armas cortantes que se cruzan frente a la imagen del joven. Este contrapunto de imágenes produce el efecto de un travelling, la cámara ha girado y enfoca la escena desde otra perspectiva, lo que exacerba la dualidad entre la inocencia inconsciente y el peligro latente. Los globos de diálogo plantean brevemente la discusión: se pone en duda la calidad de “novillo” del animal, sin embargo el dibujo tiene una fuerza impactante que supera ampliamente la del texto.

La novena viñeta toma el primerísimo primer plano del toro “emperrado y arisco como un unitario”. La furia adquiere protagonismo. Los ojos del toro se equiparan a los del perro de la quinta viñeta, pero se refuerzan con el bufido pavoroso del animal. El mundo animal está presente, en cambio el humano está fuera de cuadro, sugerido por las voces de quienes discuten si es toro o novillo. La comparación del toro con los unitarios a partir del desplazamiento de sus características a las de los que ostentan esa ideología establece el enlace con la viñeta siguiente, dentro de globos estrellados que marcan la intensidad de los gritos. El grupo humano se visualiza en la décima viñeta: por un lado se encuentra el líder, “Matasiete, degollador de unitarios”, quien se pasea triunfante sobre su caballo de gesto salvaje mientras saluda y sonríe; por otro, el conjunto de gauchos que lo vitorean pusilánimes. Estos últimos, cuyos rostros son casi imperceptibles, se desdibujan en el fondo de la escena, a la izquierda del recuadro; mientras que el peso de la imagen está en la figura de Matasiete, en el extremo opuesto y en primer plano.

En la siguiente viñeta, el protagonista vuelve a ser el toro, más precisamente, el lazo que lo sostenía y que acaba de cortarse. Del animal solo puede verse un cuerno y una oreja, la mayor parte de la viñeta está ocupada por la imagen congelada del lazo que en la viñeta siguiente adquiere movimiento y decapita al joven/niño de un latigazo. El dinamismo del lazo y de la cabeza que cae mientras varios chorros de sangre salen del cuello se contradice con la actitud estática del cuerpo que sigue aferrado al madero de la verja. Todo parece suceder en cámara lenta. El cuerpo decapitado caerá en la viñeta siguiente, pesada y verticalmente, mientras el recorrido del chorro de sangre parece resistirse a la ley de gravedad.

En el recuadro siguiente, la cabeza del toro salvaje lo ocupa todo, tanto es así que los cuernos superan los límites de la viñeta hacia los dos costados y una pata a la

carrera atraviesa la siguiente en forma vertical. La espuma que sale de su hocico queda suspendida en el aire, indicando la velocidad a la que corre el animal. En el fondo, una mujer se oculta tras unas vallas de madera, mientras otra, caída en el barro durante la huida, ataja con sus brazos el paso enfurecido del toro. Los rostros de ambas reflejan el horror y la impotencia ante el arremetimiento “sin límites” del animal.

En la viñeta quince, una imagen en perspectiva con un punto de fuga central muestra cierta simetría: los rostros desencajados de dos gauchos de frente limitan los extremos del rectángulo, mientras que en un segundo plano, otros dos gauchos cabalgan hacia el horizonte, tras el toro. Esta forma de organizar las figuras produce una sensación de equilibrio o distensión después del clímax al que se llega con el degollamiento del joven/niño y antes del episodio del gringo, narrado en las tres viñetas siguientes.

La imagen del gringo parece la de un *irrealis* (transición) Su figura está estereotipada: de porte y perfil inglés, vestido a la usanza europea, enfundado en sus botas de montar, se desplaza sobre un caballo que parece estar desfilando. No advierte la llegada del toro, dibujado de tamaño desproporcionado y sin ninguna intención por conservar la perspectiva. Este estereotipo acentúa el quiebre del relato, se rompe así el sistema que estaba establecido desde un principio. Se producen dos contrastes: por una parte, la pulcritud del gringo contrasta con el negro del barro, que en esta viñeta aparece destacado; por otra, la furia y velocidad con las que el toro arremete se contraponen a la serenidad y al trotecito lento del caballo del gringo. Se van a encontrar dos mundos diferentes, hecho que se produce en el recuadro diecisiete. En él, Sanyú vuelve a usar el recurso del recuadro que permite recortar un plano detalle posterior y destacarlo, encima de otro plano más general y anterior, a la manera de una secuencia. En el plano general, el perfil de la cabeza del toro -como en la viñeta catorce pero en un primerísimo primer plano- ocupa casi todo el recuadro. Detrás, en una imagen de gran dinamismo, el caballo del gringo, parado en sus dos patas traseras, hace tambalear el cuerpo del jinete hacia atrás. Las consecuencias del hecho pueden verse en el recuadro: el rostro del gringo va aproximándose al barro en la caída. Finalmente, en la viñeta siguiente, el gringo se encuentra “en cuatro patas” en el barro, su pulcritud ya no existe, el barro ocupa toda la base de la viñeta. La caída del *irrealis* en el mundo real produce desajustes: cuando el gringo cae al barro se transforma, adopta visos del mundo real en el que ha caído. De los caballos de los gauchos que se burlan de él, sólo se percibe una maraña de patas que rodean al extranjero. Los jinetes están fuera de cuadro, pero se perciben sus voces socarronas contra la nueva víctima del toro.

Las seis viñetas restantes se destinan a la muerte del toro. Casi no hay diálogo en ellas, solo la orden de Matasiete de que “¡Desjarreten ese animal!”. El resto está dominado por los dibujos que secuencian la muerte del toro en una sucesión de fotogramas, lo que acelera el ritmo de la historieta. En los cartuchos, el narrador va esbozando los núcleos narrativos: “el animal se metió por la tranquera”, “halló su perdición”, “Matasiete se tiró del caballo”, “Cayó el soberbio animal”. En la secuencia de imágenes, el toro, transpirado por la carrera, vuelve a tomar el 90% de la viñeta, aunque se insinúa la presencia de Matasiete a través del único globo ya mencionado y de las patas de su caballo. A continuación, del caballo solo se percibe el hocico abierto; de espaldas a él, Matasiete le hace un corte al toro, que aparece en tercer lugar. Animales y hombre están nuevamente a la par. En la siguiente viñeta, de Matasiete solo puede verse el puño sosteniendo firmemente el cuchillo que se introduce en el cuerpo del toro y deja correr un nuevo surco de sangre. Se trata de un plano detalle, aunque no podría decirse en qué parte del toro se ha clavado el arma. Las dos viñetas siguientes muestran un paroxismo: el vencedor y el vencido en forma individual. En un recuadro, el puño ensangrentado de Matasiete levantando el cuchillo chorreante mientras su rostro lo observa orgulloso desde un segundo plano; en el otro, la imagen del perfil del toro, pero ahora agonizante. Su único ojo bravío que había estado siempre en primer plano se encuentra desorbitado. La boca está abierta, pero ya no sale espuma de ella, sino la lengua que se apoya en un río de sangre.

Esta sucesión de planos detalle se cierra con una toma general. Nuevamente el observador se distancia del lugar de los hechos y los observa desde afuera, como lo había hecho en la vista aérea de la primera viñeta, pero ahora se encuentra al ras del piso. Desde allí se ve a los tres matarifes que rodean al toro ostentando sus cuchillas y un hacha, la chusma que conforma una masa informe arengando a los carniceros, los surcos de la sangre del toro que se van expandiendo hacia los bordes de la viñeta y las aves que vuelan en círculos sobre la escena. Una línea horizontal muy clara domina la distribución de los dibujos en el recuadro, cortada perpendicularmente por las figuras de los tres hombres de pie: la quietud y la muerte/ la autoridad y el dominio parecen estar representados en estas líneas.

El cartucho final retoma el tema del niño degollado para destacar que de él solo quedaba un charco de sangre y que su cuerpo estaba en el cementerio. De esta manera, el toro y el niño adquieren una dimensión similar, se establece un paralelismo entre ambos.

Los efectos de la transposición

La historieta de Sanyú va a tomar solo la segunda parte del hipotexto, es decir, se va a iniciar con la vista panorámica del Matadero y va a terminar con la muerte del toro.

Esta selección de escenas o núcleos fundantes implica haber dejado de lado otros. No se contextualizan explícitamente los hechos en un lugar ni en un tiempo determinado, con la única excepción de las alusiones peyorativas contra los unitarios en el discurso de los matarifes. Esta elisión permite ubicar la barbarie en un espacio genérico, lo que produce un efecto de universalidad de la problemática que se plantea. Esta falta de contextualización explícita lo es también en cuanto a las cuestiones políticas y religiosas que dan significado a los hechos en el hipotexto. No se explican las causas del barro, ni la relación entre la hambruna y la Cuaresma en plena inundación. Esta omisión despersonaliza la responsabilidad de lo que sucede y de las decisiones que se toman, dado que en ningún momento se menciona a Rosas, ni a su complicidad con la Iglesia. La acción se distribuye entre todos los que participan activamente de la faena, sin ironías contra el gobierno de turno ni críticas a los miembros eclesiásticos. El foco parece estar puesto en la barbarie misma, en la bestialidad representada en toda su crudeza, en la asimilación entre la humanidad y el mundo animal en el que los instintos salvajes actúan sin ningún tipo de raciocinio.

La acción comienza abruptamente y desde el momento en que se inicia adquiere una inercia que se desarrolla en un grado ascendente de tensión y dinamismo. La estructura del relato hipertextual es circular: se inicia y se cierra con tomas a la distancia, como si el narrador testigo no tuviera ninguna relación con los hechos que se observan. Es el ojo de un observador desde afuera que hace un zoom sobre un hecho que le llama la atención, lo escudriña y se aleja. Se trata de un recorte de la realidad que se pone a juicio bajo la perspectiva de la lupa del observador, pero las conclusiones quedarán por cuenta del lector, quien construirá un nuevo sentido sobre la base de sus representaciones sobre la sociedad y el tiempo que le toca vivir. El historietista brinda una serie de indicios en una sucesión de fotogramas con los que construye un otro texto en el que la violencia, la injusticia social, la barbarie, la falta de racionalidad, los prejuicios, la falta de solidaridad, la ingenuidad y el sometimiento de un pueblo pasivo a las decisiones de sus líderes de barro parecen establecer las constantes de una identidad nacional desde la lucha entre unitarios y federales del siglo XIX hasta la actualidad. Todos estos aspectos están presentes en la historieta que le da vigencia a una problemática nacional que parece no tener fin en los noventa. La indiferencia ante la muerte de los inocentes, la miseria y las relaciones de poder

basadas en el misticismo de los dirigentes y el sometimiento de las masas son los tres ejes sobre los que se construye el sentido del hipertexto.

Si bien las intervenciones verbales son escasas, estas mantienen una absoluta fidelidad con el hipotexto, rasgo que apunta al nivel de la diégesis y que les imprime dinamismo a las escenas. Sin embargo, los diálogos preservados reproducen el lecto popular plagado de vulgarismos e insultos que se profiere “la chusma”; el lecto culto y formal se encuentra encerrado en los cartuchos, en la voz del narrador testigo. Este doble discurso distancia aún más la figura del narrador y provoca un “efecto de objetividad”, como si se tratara de un cronista cuya función es plasmar los hechos sin marcas de subjetividad. Sin embargo, no solo es un cronista, sino también un reportero gráfico cuya subjetividad está presente en el manejo de la “cámara”. Dicho de otro modo, en las tomas de las imágenes, en las decisiones respecto de qué mostrar y desde dónde hacerlo, en la distribución de los planos en cada viñeta, en los efectos de barrido, de travelling, en los acercamientos y alejamientos, el sujeto se expresa en toda su dimensión. Es a partir de la percepción de estas tomas subjetivas que el lector construye el sentido.

La hambruna demostrada en el matadero y la persecución del toro con la consecuente muerte del niño, la caída del gringo y la matanza del animal le parecen suficientes a Sanyú para expresar el destino de muerte de nuestro país y establecer su causalidad: la falta de un proyecto de nación. No necesitó contar el episodio de la muerte del unitario -que para Echeverría era fundamental- para plasmar la problemática nacional que condiciona nuestra posibilidad de consolidarnos como una nación libre e independiente, desde nuestros orígenes. Tampoco creyó necesaria la larga descripción del matadero, ni el final ideológico (ensayístico-didáctico) tan polémico del texto original. Los núcleos fundantes seleccionados le parecen suficientes para plantear que la división nacional, el “sálvese quien pueda”, la polarización de la sociedad en microsociedades con distintos códigos, intereses y prioridades han determinado y siguen determinando este “destino trágico”.

Sin embargo, también se habilitan otras lecturas. En un texto canónico como este en el que se sabe que lo que sigue es la tortura y muerte del unitario, la elisión habla por sí misma. ¿Para qué decir lo que falta? ¿Es casual que lo que no se dice se vincule con una tortura por diferencias ideológicas? Se abre así otra perspectiva muy interesante para trabajar con los alumnos los contextos de producción y de circulación del hipertexto.

Conclusión

La *transposición* permite indagar modos de la cultura, adjudicar jerarquías y fijar sentidos. En toda *transposición*, hay una interpretación de la obra transpuesta que recorre los caminos que suele recorrer la crítica ya que, en el hipertexto, se destruye el automatismo perceptivo en función de la construcción de una cosa “otra”.

Cuando la *transposición* implica un cambio de la materia significante, como sucede con la historieta, las posibilidades de interpretación se multiplican. El lenguaje verbal sumado al lenguaje icónico produce dos formas de percepción óptica: las palabras muestran, los dibujos dicen, la imagen corporiza y objetiva la palabra. La palabra hace fluir la dimensión temporal, es el discurso el que convierte a la figura en actante. Hasta aquí, los aportes del trabajo con la transposición de la Literatura a la historieta, en la escuela secundaria.

El redimensionamiento de la función de la historieta en Argentina a partir de la década del '80, por su parte, la ha convertido en una “nueva escritura de ficción”, sin sometimiento servil al hipotexto como había sucedido en décadas anteriores. El hipotexto se ha convertido en un destino y no en un origen, como hemos podido observar en el caso que hemos analizado.

Tras el análisis de la *transposición* de *El Matadero* de Esteban Echeverría a la historieta de Sanyú y de los efectos de las transformaciones producidas en el hipertexto, estamos en condiciones de afirmar que la producción historietística obliga al lector a una relectura de la realidad nacional. La viñeta final es una imagen de la Argentina sometida en la que impera el individualismo salvaje y en la que el pueblo no genera ningún tipo de resistencia, se encuentra sometido a los designios de unos pocos que los llevan a concretar su destino de muerte y miseria. El lector es así nuevamente interpelado: ¿dónde está la barbarie y dónde la civilización?

En definitiva, la *transposición* del “cuento” de Echeverría a la historieta de Sanyú parece dar cuenta de la incidencia que ejercen las condiciones de producción y recepción en el proceso de producción de sentido y en la generación de representaciones sociales. Es importante tener en cuenta, entonces, que la transposición es una de las tantas lecturas de un texto, un nuevo interpretante que **se suma a él**. Como dijimos al principio, se trata de un texto *otro* cuya lectura no debe reemplazar a la del hipotexto, como suele suceder en la escuela secundaria, en el afán por cubrir las expectativas de alumnos que pertenecen a la cultura de la imagen y que se resisten a leer. Por todo lo expuesto, podemos afirmar que trabajar en la escuela con historietas que se construyen en la transposición de un texto canónico como este

aporta nuevas miradas estéticas sobre viejos problemas aún vigentes, pero no puede reemplazar la valoración histórica, social, política y literaria que tuvo y tiene el hipotexto. En todo caso leamos *El matadero* y disfrutemos también de la historieta.

Referencias bibliográficas

ECO, Umberto (1968) "El lenguaje del comic". En *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona: Tusquets, 2008. pp. 216-217

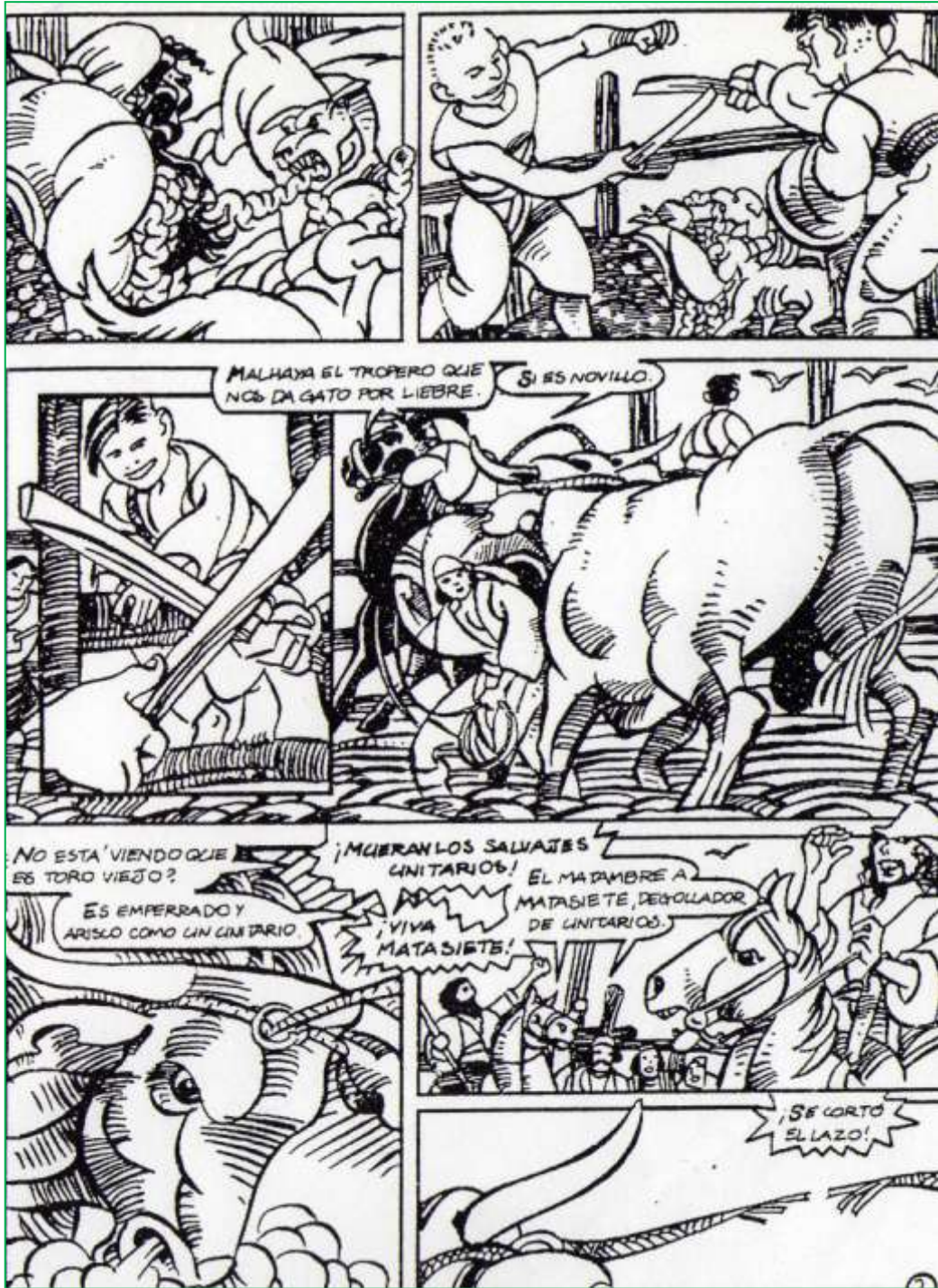
ECHEVERRÍA, Esteban (1995) *La cautiva – El matadero*. Buenos Aires: Kapelusz.

REDONNET, María L. et al. (1988) "'El Matadero' símbolo de una realidad". En *Literatura V. Las letras en la América Hispana*. Buenos Aires: Estrada. pp. 201-205

STEIMBERG, Oscar (2000) *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*, Buenos Aires: Atuel.

Anexo







[volver a índice](#)

Discursos sobre poesía
Coordinación: Carlos Battilana

LAS REVISTAS DE POESÍA: NOTAS PARA UNA CARACTERIZACIÓN

Carlos Battilana

Universidad de Buenos Aires

carlosebattilana@gmail.com

Resumen

El presente texto analiza qué noción de revista se pone en juego a la hora de desarrollar un trabajo de investigación que tenga en cuenta revistas de poesía. En el caso particular, el corpus tiene en cuenta las revistas *Último Reino*, *Xul*, *La Danza del Ratón* y *Diario de Poesía* como objeto de análisis tanto en el discurso poético como en el discurso crítico. La ponencia, si bien plantea aspectos que presuponen aquellas publicaciones, trasciende elementos coyunturales de las mismas, en vista de considerar el funcionamiento de una revista de poesía en el marco de un escenario que implica alianzas y disputas literarias de diversa índole. Los desplazamientos cartográficos en el escenario cultural, las pérdidas de hegemonía de unas revistas en favor de otras, son consecuencia de una estrategia de intervención que implica la construcción de un público que tiene distintos alcances. Las revistas literarias tienen un sesgo cartográfico en el sentido de que organizan el mapa de aquellos textos y autores que prefieren, ya sea como linaje estético de la revista, ya sea porque interesa presentarlos como modelos a partir de los cuales organizar los demás textos. En consecuencia, una revista produce un aparato o un sistema crítico de selección. Acaso su mayor ambición sea la de proyectar políticas de lectura y escritura literarias en un segmento particular de tiempo.

El presente texto es parte de un trabajo de investigación que alcanzó a cuatro publicaciones de poesía argentinas: *Ultimo Reino*, *Xul*, *La Danza del Ratón* y *Diario de Poesía*.¹ En ese marco, examiné alcances enunciativos de las revistas literarias en general, y particularmente, de las revistas de poesía. El corpus abarcó tanto el discurso poético como el discurso crítico. Este trabajo plantea cuestiones que presuponen aquellas revistas, cuyo soporte juega un rol significativo en tanto los modos de circulación e intercambio con el público se modificaron radicalmente a partir de la aparición de diversas publicaciones en la red virtual; sin embargo trasciende aspectos coyunturales de las revistas mencionadas, en vista de considerar el funcionamiento de una revista literaria como un objeto de análisis.

¹ Este trabajo de investigación forma parte de la tesis doctoral "Crítica y poética en las revistas de poesía argentinas (1979-1996)", dirigida por Noé Jitrik y defendida en la Universidad de Buenos Aires el 16 de junio de 2009.

I.- El relato de una revista

Una revista ancla en una instancia temporal y espacial en tanto acto enunciativo, y remite a ella por las diversas marcas deícticas que la atraviesan. Puede concebirse como una obra en movimiento o, mejor aún, como un “texto construido en la heterogeneidad de sus fragmentos”, un texto cuya “coherencia” es acaso comprendida o descifrada de un modo más cabal ulteriormente, mediante un acto de recepción que articula dicho “texto” con condiciones de producción particulares.² En un trabajo sobre una publicación emblemática de los años setenta, la revista *Crisis*, María Sondereguer la concebía en términos de “relato” con el fin de abordar sus múltiples aspectos: “Las diversas estrategias de la revista arman un relato”.³ El relato de una revista, entonces, o el “texto múltiple”, como lo denomina John King,⁴ heterogéneo y grávido de tensiones, no deja de ser un “proyecto cultural in progress” que muchas veces tiene una resolución trunca debido a su incipiente caducidad.⁵ Una revista no sólo es una obra en movimiento y no sólo el efecto de lectura es el de una textualidad en construcción inserta en un proceso, en una continuidad, en algo inacabado temporalmente. En su interior, los equipos de redacción también sufren, habitualmente, mutaciones que producen consecuencias artísticas, pues los cambios de constitución de sus miembros comprometen alguna modificación en su imaginario estético. Este carácter mutable se verifica en su posición en el campo intelectual. Muchas revistas que se originan en los márgenes y que disputan con discursos oficiales, o con discursos canónicos y legitimados en el campo cultural, pasado un tiempo, por el imperio de nuevas condiciones, ocupan el centro de la escena. Ya sea por efecto de una disputa tenaz, ya sea por transformaciones en el clima intelectual que cambia de signo, o por otros motivos, varían sus condiciones de legibilidad y de consenso. Las revistas más significativas anticipan debates críticos y teóricos que, en el momento de su enunciación, acaso no forman parte del eje de los debates, pero que luego, se convierten en centrales. Por esta causa, los desplazamientos “cartográficos” en el escenario cultural, las “pérdidas de hegemonía” de unas revistas en favor de otras, frecuentemente no son más que la consecuencia de una estrategia de intervención previa, cuyo secreto afán estaba orientado a ocupar el centro de la escena.⁶ Si una

² Véase Celina Manzoni, *Un dilema cubano. Nacionalismo y vanguardia*, La Habana, Casa de las Américas, 2001, p. 57. La “coherencia” textual de una revista, en este caso, la concebimos en un sentido amplio, comprendiendo el sentido global de sus desarrollos críticos y sus tendencias poéticas generales. Cfr. Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1980; *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1980.

³ María Sondereguer, “*Crisis* y cambio en los años 70”, *Cultura y Nación, Clarín*, 18/5/1993, p. 5 [pp. 4-5].

⁴ Véase John King, *Sur. Estudio de la revista argentina y de su papel en el desarrollo de una cultura. 1931-1970*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

⁵ Cfr. Celina Manzoni, *Un dilema cubano. Nacionalismo y vanguardia*, op. cit., p. 60.

⁶ Respecto de la noción de “pérdida de hegemonía”, aplicada a la revista *Sur* en el interior del campo intelectual de la década del sesenta donde “es visible el desfasaje de la publicación dirigida por Victoria Ocampo para atender a las nuevas temáticas y perspectivas teóricas”, descifradas y aprehendidas por otros medios con discursos modernizadores que habían ocupado el centro de la escena cultural, como es el caso de la revista *Primera Plana*, véase Oscar Terán,

publicación ancla en circunstancias concretas, al mismo tiempo, construye un público que tiene distintos alcances.⁷ Por ese motivo, es necesario estudiar los casos particulares reconociendo la singularidad de sus perfiles editoriales y su especificidad estética en diálogo con las circunstancias históricas de cada publicación.

Hay que consignar que el ejercicio de la crítica desarrollado en las revistas de poesía es, a diferencia del ejercido en las revistas literarias en general, crítica *de poesía* de un modo excluyente. Más allá de las modalidades adoptadas por el género poético durante la modernidad, la publicación conjunta de poesía y de crítica permite examinar los vínculos que se establecen con sus dispositivos materiales y su circulación en la esfera social.

II.- Programa y temporalidad

La eventual homogeneidad de una revista literaria deriva de un programa explícito o implícito que hace que se la reconozca a partir de un conjunto de rasgos comunes. El programa presentado se inscribirá en el ámbito de lo estético, aunque no necesariamente será el único ámbito de su desarrollo. Puede haber otros motivos que articulan el espíritu de un órgano literario: el género, la edad (juvenilismo, tradición), y que sean motivos suficientes para promover su intervención y, consecuentemente, el reclamo o solicitud de una *escucha* en el llamado campo intelectual. Una revista, entonces, se inscribe en una primaria noción de grupo que, como dice Francine Masiello, no debe leerse simplemente como “una experiencia de confraternidad o un desprecio abstracto o virtual por las posiciones ideológicas del rival”, dado que “posiciona al escritor como actante en un programa social y llama la atención hacia su prominente identidad en el ámbito de las letras”.⁸ Es decir que una revista también es el soporte que permite proyectar figuras de escritor, generalmente jóvenes que inician una carrera literaria. En la constitución de la autoafirmación del escritor, un lazo frecuentemente invisible liga a diversos autores mediante un imaginario común del que luego, posiblemente, se irán desprendiendo en forma progresiva conforme continúen

“Destellos de modernidad y pérdida de hegemonía de *Sur*”, en *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina. 1956-1966*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto, 1993, pp. 74-86. Una perspectiva distinta a esta posición es sostenida por David Lagmanovich, “*Sur* y las revistas literarias argentinas de medio siglo”, *Sur* N° 348, enero-junio de 1981, pp. 25-33. Sobre los avatares de la revista *Sur*, su lugar y función culturales, véanse Jorge Panesi, “Cultura, crítica y pedagogía en la Argentina: *Sur* y *Contorno*”, en *Críticas*, Buenos Aires, Norma, 2000, pp. 49-64; Nicolás Rosa, “*Sur* o el espíritu y la letra”, en *Los fulgores del simulacro*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 1987, pp. 121-137; Ricardo Piglia, “Sobre *Sur*”, en *Crítica y ficción*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 1986, pp. 47-50.

⁷ Aunque discutible por la cantidad de variables que atraviesa una revista, hay autores que se empeñan en una tipología. Véanse: Claude Fell, “Presentation”, y José Luis Martínez, “Las revistas literarias de Hispanoamérica” en *Le Discours Culturel dans les revues Latino-Américaines de l'entre guerres. 1919-1939*, París, Centre de Recherches Interuniversitaire sur les Champs Culturels en Amérique Latine, Publications de la Sorbonne Nouvelle, 1990, pp. 7-11 y pp. 13-20, respectivamente. Citados por Celina Manzoni, *Un dilema cubano. Nacionalismo y vanguardia*, op. cit.

⁸ Francine Masiello, *Lenguaje e ideología. Las escuelas argentinas de vanguardia*, Buenos Aires, Hachette, 1986, p. 59.

desarrollando sus respectivas carreras.⁹ La mayoría de los autores y autoras más notables de nuestra cultura contemporánea se lanzaron a la escena literaria desde las revistas, o dejaron “huellas perdurables” en esas páginas aparentemente efímeras. La noción de “efímero” parece tener un lugar significativo en esta cuestión. Se cruza, en un punto de intersección conflictivo, que genera una tensión en la dimensión temporal, con la noción de “perdurabilidad”, que la literatura parece buscar, o que, en algún sentido, puede estar implicada en el concepto mismo de su definición. Las revistas literarias son el lugar paradójico donde estas dos instancias temporales chocan y, al mismo tiempo, conviven. Los textos que allí se publican parecen estar sometidos al carácter perecedero de la edición del número, pero su naturaleza estética aspira trascender ese rasgo fugaz y aspira buscar, acaso utópicamente, el lugar visible de la permanencia. En este sentido, lo perdurable, más que una noción percibida como esencialista, es un síntoma histórico de la dinámica literaria: leemos a través del tiempo algunos textos que, por múltiples motivos, forman parte del conjunto de materiales disponibles en el campo cultural, textos que, podemos decir, la cultura dispone como legibles.

Las revistas literarias tienen un sesgo cartográfico en el sentido de que organizan el mapa de un conjunto de textos y autores, ya sea como linaje del que derivan los textos de los propios autores del *staff*, ya sea porque interesa presentarlos como modelos a partir de los cuales se organizan los demás textos. En consecuencia, una revista produce un aparato o un sistema crítico de selección. Acaso su mayor ambición sea la de proyectar políticas de lectura y escritura en relación con el lenguaje de una comunidad en un segmento particular de tiempo.

Las revistas literarias, debido a su sesgo de actualidad (en el sentido de que se proponen como un discurso que hace de la intervención y del modo en que se interviene una estrategia fuertemente vinculada con criterios estéticos e ideológicos), operan a partir de las vanguardias históricas considerando el par opositivo “clásico y actual”, y proponen la presentación de un conjunto de autores contemporáneos que deciden actuar en el campo literario en relación con ese paradigma temporal.¹⁰ Si, como dice Frank Kermode, se puede considerar clásico a aquello que “tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo”, la actualidad (ese *ruido de fondo* que no deja de ser un estímulo interpretativo) forma parte esencial del escenario con el que la revista

⁹ Según José Ortega y Gasset, en lo que llamó “instinto de coetaneidad”, un vínculo generacional implícito brinda una imagen coherente del yo: *El tema de nuestro tiempo*, Madrid, Calpe, 1923.

¹⁰ Sobre las nociones de “lo actual”, “lo moderno” y “lo antiguo”, véase Hans Robert Jauss, “Tradición literaria y conciencia actual de la modernidad”, en *La literatura como provocación*, Barcelona, Península, 1976, pp. 11-81.

literaria debe operar, aun para legitimar esa misma actualidad, para refutarla o para modificar algunas de las piezas estéticas que la componen.¹¹ Las revistas eligen un recorte sobre el que obrar y proyectarse: el presente y el pasado, el centro y el margen son los puntos cardinales sobre los que operan culturalmente en tanto dialogan o disputan con “lo que permanece”, y convalidan su vigencia o la rechazan.¹²

Una revista literaria, entonces, es una operación cultural que procura establecer condiciones de legibilidad sobre determinada zona textual a la que le interesa, particularmente, promover o divulgar. Convive con otras instituciones (editoriales, escuelas, academia) a las que se atribuye la función crítica de la consagración de lo nuevo, o que convalidan lo preservado por la tradición en función de intereses no sólo artísticos sino también políticos, ideológicos e incluso religiosos. Una revista literaria forma parte de un engranaje vinculado con las pautas de reconocimiento literario en las que se crean las condiciones de posibilidad para que determinados textos emerjan y puedan, realmente, ser leídos. Si bien esta perspectiva de carácter sociológico tiene validez, acaso la vocación íntima de una revista literaria sea la búsqueda de una experiencia estética que trascienda los mecanismos mediante los cuales se puede acceder a ella. En este sentido, sin soslayar la teoría de Borges de que cada escritor crea sus precursores en un proceso dialógico que se lleva a cabo en el interior de la literatura, Ricardo Piglia le otorga a la práctica de la escritura literaria un grado de intensidad que no excluye, pero sí excede las instituciones y las opiniones abstractas de las autoridades de la industria cultural, y le devuelve a la literatura, nuevamente, el poder de legitimar o excluir determinados textos.¹³ De este modo, la experiencia de los escritores, en tanto escritores, es la que redefine y reestructura el canon: “Es la experiencia literaria la que decide que algunos textos, algunos libros, sean rescatados del mar de las palabras escritas y puestos a funcionar como ‘literatura’. (Y también la que decide por qué algunos libros que en algún momento fueron considerados gran literatura con el paso del tiempo se pierden y son olvidados)”.¹⁴ En este sentido, la escritura literaria como entidad material que expulsa e incluye simultáneamente en su trama escrituras del pasado y escrituras contemporáneas, se constituye en una máquina crítica que se halla inserta en una estructura más amplia de la que forma parte y en la que pone en juego determinadas perspectivas estéticas y, como pieza decisiva de esa estructura, tiende a formar el gusto.

¹¹ Frank Kermode, *Forms of Attention*, Chicago, Universidad de Chicago, 1985.

¹² Susana Cella, “Canon y otras cuestiones”, en *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Losada, 1998, p. 11.

¹³ Jorge Luis Borges, “Kafka y sus precursores”, en *Otras inquisiciones*, incluido en *Obras completas*, Buenos Aires, Emecé, 1987, pp. 710-712.

¹⁴ Ricardo Piglia, “Vivencia literaria”, en Susana Cella (comp.), *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, op. cit., pp. 155-157.

Una revista literaria, sin embargo, puede ser concebida ella misma como un texto complejo, un tejido colectivo o, mejor dicho, un universo textual que posee una determinada lógica. Dicha lógica rige la selección de autores y de textos, una de cuyas funciones principales es eventualmente la de gravitar en el proceso de formación de la experiencia artística y que, en ese sentido, contribuye a crear las condiciones de posibilidad para que ello sea posible.

III.- Tensiones

Lejos de postular un carácter siempre estable y coherente de las revistas literarias, cada intervención de ellas gravita con distintas consecuencias en una comunidad y una temporalidad concretas, lo que hace que cada momento histórico sea un estímulo nuevo cuyos efectos no se conocen de antemano. Es así, por ejemplo, que en los últimos años han proliferado numerosas revistas cuyo soporte tiene en Internet su ámbito de enunciación, con la apertura de *sitios* que reformulan, respecto de los tradicionales, los modos de recepción, de intercambio y de circulación.¹⁵ Nuestro objeto de investigación trató con publicaciones que configuraron expresiones de la revista literaria cuyo formato y circulación se regía aún por lineamientos propuestos en los orígenes del siglo XX con las vanguardias. La función de las revistas varía según sus contextos. El rol de ellas a partir de las vanguardias históricas tiende a construir imágenes de escritor en directa relación con la tradición, siendo ésta un eje inevitable que gravita en las consideraciones críticas para denostar o para reivindicar una genealogía. Para Francine Masiello “la revista de la vanguardia consolida una imagen del escritor, ubicando su resistencia a la tradición según la ratificación de su voluntad de poder”.¹⁶ En este sentido, la tradición a la que se enfrenta, y a partir de la cual se construyen nuevas bases, se constituye en un dato central de su caracterización.

El otro factor que se considera a partir de las vanguardias es la constitución de un público particular, cuyo germen inicial se da con Charles Baudelaire al actuar con el público masivo de manera provocativa, irritarlo y jactarse de que éste no comprenda.¹⁷ Consecuentemente lo fractura, y rescata, de manera indirecta, solamente al público comprometido en los asuntos del arte, en desmedro del público convencional y burgués. Las revistas conciben un público en términos más o menos conscientes, y desechan otra porción ligada a la masividad, en la que el mercado juega un papel preponderante. Al reconocer al mercado como una instancia resistente para su

¹⁵ Como ejemplos de revistas de poesía que circularon en internet en los últimos años, se pueden leer, entre otras, *Vox Virtual*, *poesía.com* y *RI Interpretador*. La revista *El Interpretador* amplía sus intereses a la literatura en general. Sobre el tema, véase: Ana Porrúa, “Poesía argentina en la red”, *Punto de Vista* N° 90, abril de 2008, pp. 18-23.

¹⁶ Francine Masiello, *Lenguaje e ideología*, op. cit., p. 61.

¹⁷ Cfr. Hugo Friedrich, *Estructura de la lírica moderna*, Barcelona, Seix Barral, 1959, pp. 63-64.

circulación y subsistencia, las revistas de poesía, frecuentemente, renuncian a él. De hecho, el mercado es un espacio que, durante la modernidad, reviste connotaciones negativas para las revistas literarias, ya que las condiciones de posibilidad de su circulación se dan en las fisuras e intersticios del propio mercado. La poesía deja de tener un valor masivo a partir de su progresivo hermetismo (uno de los últimos grandes poetas masivos en Europa fue Víctor Hugo, y en América Latina, Pablo Neruda en su etapa no vanguardista), con lo cual el par *revista* y *poesía* tiene una doble retracción no sólo hacia el mercado, sino en general hacia el propio público de la literatura, con lo cual, el carácter de cofradía y espacio para “entendidos”, “iniciados”, público “competente” se refuerza en este caso.

Las palabras en el espacio de un poema empezaron a significar de un modo particular desde la modernidad. De allí que resulte difícil hablar de *expresión* en el ámbito de la poesía, por más que el texto figure una situación o un hecho por fuera de dicho ámbito. Sobre todo a partir de Mallarmé, lo propio del poema no es la expresión sino la *opacidad*, puesto que no representa nada más que su propia existencia como objeto. Esta apreciación no excluye formas de contaminación en las que el poema introduce no sólo temas de la crónica cotidiana, sino también el discurso propiamente periodístico, que correspondería al de la fugacidad o al de la contingencia efímera. Un ejemplo célebre, entre otros posibles, es “El padre suizo” de José Martí, poema elaborado en su mayor parte en los tiempos verbales del pretérito perfecto simple y del pretérito imperfecto del modo indicativo, tiempos característicos de la narración, a partir de un epígrafe extraído de un cable periodístico.¹⁸ Sin embargo, un tipo de experiencia relacionada con el tiempo *durable* está en la base del acto de lectura de la poesía (el acto interpretativo), que lo distingue de otros discursos. Acaso cuando se habla de poesía, cuando se anuncia que un texto que se va a leer es poético, se ejerce una atención distinta y se percibe las palabras de otra manera, aunque sean palabras que usemos cotidianamente.¹⁹ Se trataría, entonces, de un fenómeno de recepción: un fenómeno de lectura que reviste a las palabras de una densidad distinta a partir de una predisposición de lectura particular. A propósito de esto, reflexionando sobre las diferencias entre el periodismo y la poesía, María Teresa Gramuglio señalaba:

el cambio en la experiencia del tiempo propio de la modernidad podría relacionarse también con la cuestión de la duración: la poesía se instituye, o se elabora, y se experimenta como un lenguaje de la duración o la perduración, frente a la urgencia, la velocidad y la fugacidad, la rápida caducidad del lenguaje

¹⁸ José Martí, *Versos libres*, en *Vibra el aire y retumba. Poesía*, Buenos Aires, Losada, 1997, pp. 137-139.

¹⁹ Cfr. Daniel Freidemberg, “Qué ampara ese prestigioso rótulo”, *Ñ* N° 117, 24/12/2005, p. 9.

*periodístico. La poesía requiere tiempo, se relee; mientras que no hay nada más viejo que el diario del día anterior.*²⁰

Entonces, si bien una revista de poesía se halla atravesada por la categoría temporal de la *actualidad*, que no deja de ser la cara de lo efímero y de la fugacidad de lo histórico y, por lo tanto, de la obsolescencia, la naturaleza del discurso que propicia, propone una temporalidad proyectada hacia la *duración*, derivada de un fenómeno de recepción que se origina en la modernidad, donde las palabras de la poesía, más que instrumentos expresivos, pasan a ser interpretadas como objetos en sí mismos. La fugacidad de una revista de poesía deviene de su carácter de publicación periódica, atravesada por la actualidad de su intervención, mientras que la duración devendría de las características propias del discurso que propicia. En esa fricción entre fugacidad y duración se instala la enunciación crítica y poética de una revista de poesía. Esa fricción resulta uno de sus rasgos fundamentales.

Las revistas de poesía articulan una estrategia de discurso que tiene una doble dimensión. Por un lado, los procedimientos poéticos configuran una estética determinada que, eventualmente, puede rivalizar con otras. Por otro lado, la estrategia de intervención que -como siempre- no deja de ser una retórica persuasiva de apelación, se constituye en un acontecimiento que contempla el efecto de la repercusión. Esto lleva a considerar la recepción como una instancia estética de las revistas, aun cuando esa recepción sea relativamente minúscula en términos cuantitativos.²¹

Las revistas de vanguardia acostumbraron publicar manifiestos al modo de plataformas de acción explícita que denunciaban lo obsoleto de la tradición.²² Aun cuando estos manifiestos no fueran explícitos, las revistas implican o sobreentienden un programa literario que se puede ir modificando de acuerdo con diversos avatares,

²⁰ María Teresa Gramuglio, "Notas sobre poesía y periodismo en la modernidad", *Diario de Poesía* N° 71, diciembre de 2005 a abril de 2006, pp. 12-13.

²¹ En un ensayo dedicado a la poesía de los años noventa, Ana Mazzoni y Damián Selci introducen un elemento que les parece crucial en la crítica de poesía del período, como es el formato de los libros, lo que significa que sólo después de haber despejado los problemas que presenta esta primera mediación, se hace posible un análisis estrictamente literario o textual de los poemas. El formato de los libros durante este período es un elemento de intervención fundamental en los efectos de lectura por lo llamativo de las ediciones, que más que un soporte que pretende ser sólo funcional, aparece como un hecho a leer en sí mismo (véanse por ejemplo las ediciones de *Siesta*, *Vox*, *Ediciones Deldiego*, *Tsé-Tsé*, *Trompa de Falopo*, *Belleza y Felicidad* y *Eloísa Cartonera*; también véanse las numerosas ediciones digitales contenidas en diversos sitios de Internet como por ejemplo *poesía.com* y *zapatosrojos.com.ar*). El ensayo de Mazzoni y Selci, aunque no se lo nombra, remite a las reflexiones que sobre el tema hiciera Roger Chartier en *El orden de los libros*, Barcelona, Gedisa, 2000. El formato de los libros y las revistas en los años noventa y en la primera década del dosmil, es un elemento que puede ser leído como una estrategia de intervención pública que produce un determinado efecto estético en su significación. Véase Ana Mazzoni y Damián Selci, "Poesía actual y cualquierización", en Jorge Fondevíder (comp.), *Tres décadas de poesía argentina. 1976-2006*, Buenos Aires, Libros del Rojas, 2006, pp. 257-268. También véase María Eugenia García, "La sociedad de los poetas insomnes", *ADN Cultura*, 5/1/2008, pp. 24-26.

²² Sobre la noción de manifiesto, véase: Carlos Mangone y Jorge Warley, *El manifiesto. Un género entre el arte y la política*, Buenos Aires, Biblos, 1994. Sobre las vanguardias históricas, véase Bonner Mitchell, *Les manifestes littéraires de la belle époque. 1886-1914. Antologie critique*, París, Seghers, 1966.

pero que tiene en la fundación de un espacio los límites en los que desarrollará su acción. Su función en el campo intelectual se inscribe en el lineamiento y el reconocimiento de un programa y, precisamente, en la constitución de un *lugar*. Dicho lugar, más que habitarlo porque se halla vacío, se construye en directa relación con las otras publicaciones, donde la beligerancia suele ser un aspecto relevante a considerar. Un programa literario supone una función crítica en dos aspectos. El primero, atañe a la selección de determinados textos poéticos, la elección de determinados procedimientos y la exaltación de determinados autores involucrados en un campo crítico de acción. Esto implica un acto interpretativo respecto del mapa cultural y literario del presente, y posiblemente, también, la constitución de un canon. En cuanto al segundo aspecto, los artículos y las reseñas componen un *corpus* explícito, es decir, un lugar de enunciación crítica que se configura como una de sus funciones culturales más relevantes.

IV.- Función crítica

Dentro del conjunto de actores que constituye la institución de la crítica, las revistas de poesía poseen un carácter diferencial respecto de aquéllas surgidas en el ámbito de la academia. Operan como embrague entre un público diverso y la producción literaria de los poetas, cuando muchas veces no son más que la continuación de un mismo circuito: los poetas como el propio público de las revistas. Su función crítica obra sobre un objeto cuyo papel cultural resulta siempre inestable, como es el caso del significado de la poesía, cuyos límites, como los de la literatura en general, resultan mutables de acuerdo con condiciones históricas. Los modelos de poesía propuestos por las revistas comportan, en el fondo, una aspiración: la de determinar las fronteras discursivas de la poesía, que puede oscilar entre retóricas que, muchas veces, resultan prohibitivas o peligrosas en algún sentido para lo que se concibe como poesía por la comunidad literaria tradicional.

Las revistas literarias de poesía se inscriben en el interior de una operación epistemológica de carácter crítico que es el proceso inacabable de definición de la propia poesía, sometida perpetuamente a reacomodamientos históricos.²³ En nuestro caso tratamos de reconstruir su desenvolvimiento en un momento histórico problemático, como es el pasaje de la última dictadura a la democracia en la Argentina.

En este sentido, la construcción de este objeto de estudio se vio interpelada, por un lado, por una dimensión intrínseca, como es el despliegue de discursos críticos en las

²³ Cfr. Ricardo J. Kaliman, "Sobre la construcción del objeto en la crítica literaria latinoamericana", *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* N° 37, Lima, primer semestre de 1993, pp. 307-317.

revistas y, por el otro, por una dimensión contextual, como es el escenario político-cultural que había gravitado en el desarrollo de los discursos y las poéticas de las propias publicaciones. Las revistas, como artefactos poético-críticos, desempeñaron un rol importante en la reflexión sobre la cultura, atravesada por coordenadas espacio-temporales concretas. Su consideración en la tensión cultural que suponía un cambio de signo político-institucional del país permitió iluminar una zona poco explorada por la crítica. Al mismo tiempo, permitió recomponer la red de nombres y de textos que configuraron las propias revistas, lo que posibilitará tenerlas en cuenta en futuras especulaciones sobre la cuestión.

Bibliografía general

FONDEBRIDER, Jorge (ed.), *Tres décadas de poesía argentina. 1976-2006*, Buenos Aires, Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires, 2006.

JAUSS, Hans Robert, *La literatura como provocación*, Barcelona, Península, 1976.

KING, John *Sur. Estudio de la revista argentina y de su papel en el desarrollo de una cultura. 1931-1970*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

LAFLEUR, Héctor R.; Sergio D. PROVENZANO y Fernando P. ALONSO, *Las revistas literarias argentinas (1893-1967)*, Buenos Aires, El Octavo Loco, 2006.

MANGONE, Carlos y Jorge WARLEY, *El manifiesto. Un género entre el arte y la política*, Buenos Aires, Biblos, 1994.

MASIELLO, Francine, *Lenguaje e ideología. Las escuelas argentinas de vanguardia*, Buenos Aires, Hachette, 1986.

MANZONI, Celina, *Un dilema cubano. Nacionalismo y vanguardia*, La Habana, Casa de las Américas, 2001.

PANESI, Jorge, "Cultura, crítica y pedagogía en la Argentina: *Sur* y *Contorno*", en *Críticas*, Buenos Aires, Norma, 2000, pp. 49-64.

ROSA, Nicolás, "Sur o el espíritu y la letra", en *Los fulgores del simulacro*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 1987, pp. 121-137.

OTERO, José, M. *30 años de revistas literarias argentinas (1960-1989). Introducción a su estudio*, Buenos Aires, Catedral al Sur, 1990.

SOSNOWSKI, Saúl (comp.), *La cultura de un siglo. América Latina en sus revistas*, Madrid-Buenos Aires, Alianza, 1989.

WARLEY, Jorge, "Revistas culturales de dos décadas (1970-1990)", en *Cuadernos Hispanoamericanos* N° 517-519, julio-septiembre de 1993, pp. 195-207.

[volver a índice](#)

HABITAR LA CALLE: POESÍA Y POSDICTADURA

Omar Chauvié

Universidad Nacional del Sur

ochauvie@criba.edu.ar

chauvie@fibertel.com.ar

Resumen

La circulación de textos poéticos en la Argentina de los años _80 tuvo entre otros signos distintivos la posibilidad de ganar y ocupar espacios públicos. De ahí que en varias ciudades del país se percibieran experiencias que permitieron abrir las puertas de los núcleos cerrados, a veces prácticamente privados, que se constituyeron en espacios dominantes en la producción de poesía bajo la dictadura.

Además de la emergencia de algunas nuevas publicaciones periódicas de cierta estabilidad –como *Diario de Poesía*– y la continuidad de otras que venían desde el final del proceso –como *La danza del ratón* o *Xul*–, se volvieron habituales prácticas ligadas a recitales públicos y se incentivó la búsqueda de nuevos espacios de difusión en los ámbitos públicos urbanos, es así como en algunos casos se abrió la posibilidad a la aparición de revistas murales, al uso de las paredes mismas como portadores del poema, así como la difusión de los textos en soportes tales como folletos y panfletos similares a los que se utilizaban en publicidades y propagandas políticas o comunitarias. Tal es la práctica que imponen grupos que producen publicaciones como *La mineta* en la Capital Federal o *Matefleto* en Bahía Blanca. La proximidad cierta con otros campos, hace al intercambio de modelos de producción y circulación provenientes de las agrupaciones políticas o de nuevos actores sociales como los graffiteros.

El trabajo trata de evaluar las condiciones que impone ese modo de difusión, las novedades que conlleva el grado de dependencia del contexto en que se establecen, las marcas de esa circulación que se imponen en el poema, así como el anclaje y los vínculos en la instancia política.

La pregunta por los modos de difusión del género poético durante los últimos años 80 no surge como una inquietud azarosa luego de los años violentos y de censura dictatoriales. El retorno a la vida democrática promete alguna resonancia específica en la producción más allá de los tópicos, de los temas, de las imágenes que esboza el poema. La poesía se presenta como una entidad con otras consecuencias, más allá del objeto textual mismo, con la posibilidad de instalarse como sujeto activo en ámbitos nuevos o recuperados.

Por caso, desde diferentes zonas del campo se repiensen las posibilidades del libro como principal soporte o simplemente como el más prestigioso. La cuestión trasciende las agrupaciones de artistas y las estéticas; así, Susana Villalba sostiene que “la poesía está empezando a plantearse cómo presentarse como ritual, a buscar formas nuevas de mostrarse ante el público” y Daniel Freidemberg propone que uno de los rasgos del período es “el inicio de actividades poéticas ya no a través del libro sino de los escenarios” (Freidemberg 1993:140)¹.

Junto a estas oscilaciones entre el libro o el escenario, entre la escritura o la voz, emerge la exploración de espacios diversos que puedan cumplir la función de soporte. Por su posición en la estructura del campo y sus posibilidades de acceso al capital simbólico específico (Bourdieu 1997:63), es entre los más jóvenes que acontece muchas veces esta búsqueda; la indagación de recursos acordes a las contingencias económicas surge como una alternativa para los recién llegados, los que se hallan en los márgenes, los más alejados de los ámbitos consagratorios. De ese modo se revalorizan la acción poética y la *performance*, la hoja suelta, el panfleto, la fotocopia, y también los muros libres de la ciudad.

En un marco de apertura y redescubrimiento de acciones, los espacios que posibilitaran el acontecimiento de la poesía, las nuevas superficies que pudieran soportar o sostener esa escritura, cobraban valía. Por tal razón, el aprovechamiento de la pared en tanto zona habitable para el valor sugerente de la palabra – a través de técnicas que van desde el graffiti hasta el mural-, aparece como una estrategia de divulgación alternativa. La Dictadura había hecho de las calles espacios asépticos, al inhabilitar las eventuales manifestaciones políticas -o sencillamente públicas-, había condicionado la aparición de subjetividades en el espacio urbano². Impugnando ese mandato – que más allá de la ampliación de libertades, impregnaba el pensamiento colectivo-, esas superficies se constituyen también en un territorio compartido, y a veces discutido o disputado, porque se trata de recursos utilizados también por la renaciente militancia política y sindical. El objeto artístico emerge en el mismo espacio y, por lo tanto, con un nivel similar de perdurabilidad.

La circulación de textos poéticos en la Argentina de los años ‘80 tuvo entre otros signos distintivos la posibilidad de recuperar lugares públicos. De ahí que en varias ciudades del país se repitieran experiencias que permitieron abrir las puertas de

¹ El autor formula estas reflexiones en el marco de consideraciones acerca del supuesto auge de la poesía hacia 1988 en un contexto económico que no era auspicioso para proyectos editoriales.

² Análisis este punto en un trabajo anterior titulado “El lugar de la letra: nuevos soportes y lemas culturales en la posdictadura bahiense”

aquellos núcleos cerrados, a veces prácticamente privados o íntimos, que se constituyeron en espacios dominantes en la producción de poesía bajo la dictadura.

Cuando se hizo posible responder a ese silencio compulsivo, como en muchas otras ciudades, en Bahía Blanca, variadas consignas escritas habitaron la calle, por medio de leyendas políticas, en primera instancia, pero también -poco tiempo después-, a través de graffitis o pintadas que daban lugar a la producción artística. En este marco, un grupo de jóvenes artistas -integrado en esa primera época por Sergio Espinoza, Sergio Raimondi, Marcelo Díaz, Rosana Testa, Sylvia Gattari, también, aunque en forma fugaz, Mario Ortiz, entre otros- que firmaban bajo el nombre colectivo *Poetas Mateístas*, eligió la intervención urbana como forma de difusión estética, a través de la distribución de panfletos, la producción de revistas murales, la realización de pintadas callejeras³, entre otras prácticas que mantuvieron como objetivo la presencia en el espacio público y combinaron generalmente la producción poética con la de artistas plásticos. En otros lugares del país se dieron prácticas similares, aunque en general, posteriores: la circulación de volantes de poesía como *La mineta*⁴, *Bardus*⁵, *Percanta*⁶ en Buenos Aires, *La ramera* en Rosario; la publicación de revistas murales como *Megafón*⁷, en Jujuy, dirigida por el poeta Reynaldo Castro, *Cavernícolas*, en Viedma, dirigida por el poeta Alberto Fritz, o los versos firmados por Cachilo, en Rosario, así como, desde un tiempo antes -aproximadamente desde 1981-, las pintadas firmadas por *El poeta manco* en esa misma ciudad o el grupo *Imagen* en Tucumán.

La formación mateísta es una agrupación que se consolida a partir de coincidencias estéticas, pero también como una estrategia de difusión. Produjeron dos revistas murales, una de ellas con apariciones espaciadas durante siete años⁸, elaboraron un documental audiovisual con fotografías y textos que se proyectó en un par de oportunidades, y hubo un segundo que se esbozó como proyecto, participaron en ferias culturales, realizaron talleres callejeros de escritura hacia 1989, que se coronaron con pintadas públicas en paredes de la ciudad.

³ Aunque sus integrantes fueron variando, las primeras pintadas del grupo se realizaron a mediados de 1985 y continuaron hasta 1994

⁴ Bajo el subtítulo "órgano de poesía" publicaban en *La mineta* entre otros Rodolfo Edwards, Daniel Durand, Carlos Battilana, Mario Varela, Fabián Casas, Osvaldo Bossi, Eduardo Betas, José Villa, Daniel Conti, Jorge Spíndola. Las firmas eran estas o en algunos casos iniciales, nombres de pila o seudónimos como *Fafa T.*, *El pelado rabioso* o *Circo*.

⁵ Su primer número, dirigido por Gerardo Foia y Jorge Dileo, apareció en diciembre de 1988 coincidiendo con la primera vista de J. Gelman al país, luego del exilio.

⁶ En la que participaron Jorge Dileo y Alejandro Seta

⁷ Se publicó un único número a modo de promoción de la antología *Nueva poesía de Jujuy* aparecida en 1991.

⁸ La publicación *Cuernopanza* de la que se registran cuatro números aparecidos entre 1987 y 1994 tuvo una tirada de 500 ejemplares por número y la más pequeña y más efímera *El ladrillo*.

Escritura puesta en la calle

En estas producciones la ciudad gana la posibilidad de ser objeto de representación de la poesía, pero también, aunque sea momentáneamente (en la efímera permanencia que tenían esas manifestaciones) el texto poético integra el panorama, el espectáculo urbano, pasa a ser un jalón posible en los recorridos por la ciudad y bajo ese rango se incorpora como un signo distintivo en ese universo.

El abordaje de estas textualidades promueve una lectura abierta, mediante un acercamiento que puede realizarse en forma integral o parcial, y, por lo tanto, factible de asumir variadas representaciones para los receptores, ya sea como hecho artístico, como producción artesanal, como simple ornato callejero.

Por ser efectuado y exhibido en la vía pública, el producto artístico se encuentra sujeto a otras condiciones de durabilidad; la idea de perpetuidad del hecho artístico - muy fuerte en la tradición- planteada en los versos de Horacio "*exegi monumentum aere perennius*" que postulan obras que sobrevivirán al autor, más sólidas y duraderas que piedras y metales, no tiene aquí asidero, ya que lo más frecuente es que el autor trascienda el producto artístico⁹. Esa transformación, es también un quiebre importante en la concepción de la obra. El texto en la calle está a merced de los fenómenos naturales como no lo está el texto impreso, puede ser intervenido por otros artistas o manifestaciones diversas, desde las leyendas anónimas a la publicidad o la transformación urbana, y se gesta otro tipo de abordaje, distinto al del libro o la revista, a partir de la postura de un lector que se acerca de manera ocasional al texto o que, simplemente, lo recibe, lo encuentra, tropieza con él.

Esa nueva disposición del material poético, lleva también al lector a asumir otra condición, es lector y observador del texto, tiene la perspectiva de quien asiste a un espectáculo (Sussekind 2003:178¹⁰); la novedad del soporte lleva a una modificación en la mirada del lector de poesía, quien ahora podrá también ser público presente, observador del espectáculo del poema y del nuevo objeto que conforma en la pared.

Esas condiciones de lectura pueden vincularse con las fases de identificación autoral. Si bien no son la única motivación, constituyen un factor de las transformaciones de esa identificación. En el caso de las producciones de los *poetas mateístas* hubo en la etapa inicial una cierta difuminación de la identidad, al modo de los graffitis o algunas pintadas políticas, donde las firmas eran seudónimos o, las más

⁹ De hecho hoy contamos con un porcentaje exiguo de aquellas manifestaciones, la mayoría son documentos gráficos.

¹⁰ Flora Sussekind observa el fenómeno del poema como espectáculo a partir de las condiciones de lectura que produce en Brasil la exposición callejera y la nueva consideración del libro en cuanto objeto en la poesía concreta paulista.

de las veces simplemente los nombres de pila, o la denominación grupal. El eje identificador era primordialmente esa filiación colectiva.

En tal sentido, puede percibirse una progresión temporal hacia el nombre: de las primeras manifestaciones en esa proximidad a la anonimidad, se llega a los nombres completos; este proceso es paralelo a una progresiva publicidad de las acciones artísticas, particularmente las pintadas, que en el inicio se esbozaron como semiclandestinas y se realizaban en horarios nocturnos, para gradualmente plantearse como presentación pública en horarios diurnos y con convocatorias amplias, constituyendo la producción algo próximo al espectáculo, en el que el transeúnte no solo podía leer, sino también ver, observar una realización que interviene en el espacio urbano.

La frágil distancia que hay entre un poema escrito en la pared firmado con un seudónimo o el nombre de pila y la anonimidad o el nombre de fantasía de un graffiti hacen también a sus condiciones de recepción: así, el texto podrá ser leído como simple ornamento, a la espera de una resolución humorística al modo del graffiti, o como hecho artístico, entre muchas otras posibilidades.¹¹

Esos modos de disolver o atenuar la identificación individual¹², pueden considerarse un gesto núbil pero también político, porque en ese soporte el género se vuelve instancia igualatoria, en sintonía con la consigna de Lautréamont pintada en 1987 por el mateísmo: “la poesía debe ser hecha por todos”¹³.

Por otro lado, el poeta incorpora nuevas preocupaciones en la selección de sus materiales: se vuelve necesario trabajar en pocas líneas, conformar poemas breves o determinar fragmentos o suerte de escorzos que se constituyan en unidades de sentido en el recorte, tanto en textos propios como en los pasajes de autores consagrados que se publicitan. En buena medida los límites y las posibilidades del verso están condicionados por el portador de texto y la ubicación pública, y en tal sentido, como unidad textual, el verso entra en una zona crítica, porque la disposición, el tamaño del soporte, pueden restringir su disposición tradicional o incidir en ella.

¹¹ En *La mineta*, una publicación de la Capital Federal de características similares a los *Matefletos* del grupo bahiense, se da una situación semejante en el plano de la autoría, ya que los nombres de los escritores conviven con las iniciales, los apócopeos o los nombres de pila.

¹² Con firmas que, además del apellido, eluden las mayúsculas como fabián, marcelo o el loco del pomo.

¹³ Como sucede en esta cita, puede afirmarse que la selección de fragmentos y citas ajenos que componen los conjuntos conformados por los mateístas (en los *matefletos*, en la revista *Cuernopanza*, en los murales callejeros) tienen un carácter programático.

En esa actividad el poeta comparte preocupaciones propias de otros oficios, se acerca a la tarea del publicista urbano, del diseñador gráfico, de esa manera expande su rol, su función, se diversifica o lo combina con nuevas funciones.

En el horizonte de creación del poema y la ilustración son ahora consideradas las condiciones propias del nuevo soporte, que ya no es superficie *pura*, llana, regular, limpia como la del papel. Esas singularidades serán oportunamente utilizadas como muestra Cortázar en su cuento "Graffiti": "Una noche viste su primer dibujo solo; lo había hecho con tizas rojas y azules en una puerta de garaje, aprovechando la textura de las maderas carcomidas y las cabezas de los clavos." (1980: 131)

A su vez, se vuelve necesario también evaluar el entrono para dar con los espacios que ofrecen más y mejores posibilidades de recepción. El paredón que se hallaba en la esquina de Mitre y Rodríguez es un buen ejemplo, ya que fue utilizado por el grupo en varias oportunidades, seguramente por su ubicación en la zona céntrica, porque debido a la circulación del tránsito es la más visible de las cuatro esquinas, por la pausa que otorga el semáforo y facilita la observación, por la disposición en ochava del paredón y su extensión que favorecen la combinación de dibujo y texto. La pretensión de participación en el escenario urbano, muestra la imbricación de facetas no solo artísticas sino también arquitectónicas, aun viales, tanto a la hora de la producción como de la recepción¹⁴.

Leer al aire libre

En lo que hace a la textualidad misma, la letra, pensada desde sus condiciones y dimensiones materiales se ofrece también como acontecimiento, como potencialidad, al lector. Se propone a la lectura en un doble sentido, por un lado, desde la situación concreta: debe ser posible visibilizarla, debe tener las condiciones mínimas que posibilitan su asimilación, de ahí la consideración del tamaño, el espesor, el color.

Por otro lado, la escritura va a presentarse vinculada al dibujo y al soporte material que van a ser parte del proceso de lectura, más allá de las que son propias de la sugerencia de lo literario; estas instancias amplían necesariamente las posibilidades de abordajes. Un ejemplo es el paredón mencionado anteriormente donde el texto - que tiene por toda firma solo un nombre de pila sin mayúsculas- se ubica en la pared en ochava y deja el muro lateral para el dibujo principal, de manera que ambas expresiones pueden ser observadas en forma conjunta o individualmente. Junto al

¹⁴ No por casualidad este mural es uno de los pocos que aparecerá reproducido en el diario local.

texto, en el espacio amplio que deja el muro aparece el dibujo de una salamandra que apoya una de sus patas en la vereda, y constituye una *trompe l'oeil* que juega con las dimensiones del objeto y el soporte.

esta mujer se sabe, esta

mujer, s'entiende con el mar.

cuestión de afinidad.

esta mujer, se sabe, sabe a mar

a mor

a mar

(¿me?)

marcelo

A su vez, el trazo fino y ágil de las grafías se percibe cercano a la caligrafía de un cuaderno escolar. En un texto basado en repeticiones elementales (de vocablos y estructuras), al modo de los silabarios y los libros de aprendizaje de la lectura, esa caligrafía sugiere e incrementa significaciones.

Asimismo si consideramos esa estructura iterativa del poema en el sitio en que aparece, en medio de un espacio de usos y hábitos constantes, de repeticiones, de regularidades, acontece novedosa; la palabra repetida en el sintagma, se establece a contrapelo de los actos repetidos de la ciudad, porque de esa manera llama la atención sobre sí, a diferencia de los elementos de la vida urbana que se afianzan en su rutina.

En lo que hace a la aproximación intrínseca, se trata de una textura opaca en relación a las que habitan la calle. No se ajusta a las pautas de comprensibilidad de los discursos que habitualmente circulan allí, como el de la publicidad, el de la política con sus códigos explícitos, el del discurso administrativo estatal o el de la propaganda oficial, presentes en la escritura operativa que nombra las calles, ordena el tránsito, ubica referencias históricas, etc.

Algunos aspectos similares puede plantearse en relación al mural pintado en 1986 en calle 11 del Abril al 400 en una pared perteneciente a la Universidad Tecnológica Nacional. Allí podía leerse un texto de elaboración colectiva, realizado en base a técnicas próximas a las de las vanguardias históricas, que por esa condición llevaba, en lugar de la firma individual, la denominación de la agrupación y los nombres de pila de los autores (el loco del Pomo, Fabián, Sergio, Marcelo):

arrancás

con tanta celestidad

siendo arqueólogo de pupilas

t´empalomás

los ojos

y se te vuela el mundo de las manos

14/9/86

Al compararlo con esas otras textualidades que se ajustan a las condiciones de legibilidad del ámbito urbano, se evidencia un extrañamiento de la palabra que parte de un uso diferenciado del lenguaje, tanto en lo que hace a sus posibilidades de sugerencia significativa, como a sus libertades morfológicas y sintácticas, así como de un empleo del espacio que tiende a apartarse de la disposición lineal que impone el poema tradicional para aprovechar y dar significado a los espacios en blanco. Se trata de una producción que al apostar al asombro del lector, se enfrenta a la percepción habituada que tenemos de este espacio, gestando un modo de resistencia a ese acostumbramiento; en medio de los lenguajes operativos, utilitarios, propios de la ciudad, apunta a una lectura ajena a toda productividad. En este proceso, tanto la lengua como el recorrido urbano pierden su carácter práctico, la acción se vuelve política por poner en crisis esas dos variables (cfr. Kozac 2004: 208).

En tal sentido el proceso de lectura básicamente está pautado, por el paso fugaz del lector-espectador por el lugar, quien tiene la posibilidad y a veces la necesidad de quedarse únicamente con fragmentos, lo que separa y divide un conjunto que desde el inicio requiere de una articulación, de una conjunción de los diversos elementos (vocabulario y sintaxis) en la recepción, lo requiere porque sorprende en la lectura rápida y no es un texto que se desande fácilmente en el primer abordaje. La selección propia del proceso de lectura aquí se incrementa, de todo el texto se puede elegir una fracción, puede ser un único verso, un detalle de la sintaxis, una palabra que se desvía de su uso estandarizado. A las acciones habituales de la lectura como el desplazamiento de la visión sobre la palabra, hay que agregarle el movimiento (del paso del peatón, del tránsito en un vehículo). Por lo tanto, los trayectos urbanos de cada individuo, las propias cartografías, los momentos del día, el tráfico vial, se vuelven pauta de lectura

En relación a esto debe destacarse la evolución de la relación entre el poema y el dibujo desde las primeras intervenciones del grupo, casi siempre nocturnas, en blanco y negro o con pocos colores, donde el dibujo se limitaba a un logo identificador, a la progresiva aparición de imágenes hechas en base a trazos, hasta los trabajos donde el dibujo gana independencia en el colorido, o aun con incorporaciones escultóricas a los murales como se ve en las últimas producciones callejeras del grupo hacia 1993.

Todas esas innovaciones en la difusión plantean cuestiones para la escritura y formas originales de asimilación, probablemente nuevos códigos de lectura para una sensibilidad en baja por los hábitos rutinarios de la vida urbana.

En la medida en que estos artefactos formaron parte del paisaje urbano (cfr. Aguilar 2003: 297) pudieron ser capaces de producir la disolución de esa mirada embotada que genera la ciudad sobre sus propios signos¹⁵, porque fueron instancias que señalaban itinerarios particulares y que asumían el desafío de distintas modalidades de abordaje que se vinculaban a sus modos de producción.

Paralelamente, el nuevo soporte, pone al lector de poesía en una condición diferente, más cercana a la del espectador, en tanto observador de un objeto material más complejo, más diverso que la hoja impresa

De esta manera se revaloriza un territorio posible para el signo poético que, junto con otros episodios que acontecen en la calle (pintadas políticas, graffitis, performance de mimos y teatro callejero, etc.), favorecen una recuperación del espacio público como un lugar en el que se pueden fijar señas propias, de identidad compartida, después de un largo tiempo en que los efectos imperantes fueran los de la desubjetivación que corrió paralela a la despolitización que había impuesto la Dictadura.

¹⁵ Un adormecimiento normal que aparece aquí incrementado por la persistencia del lastre dictatorial

Referencias bibliográficas

AGUILAR, Gonzalo (2003) *La poesía concreta brasileña*. Rosario, Beatriz Viterbo.

AUGÉ, Marc (1994) *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona, Gedisa.

BOURDIEU, Pierre (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

CORTÁZAR, Julio (1980) "Graffiti", en *Queremos tanto a Glenda y otros relatos*, México, D.F., Nueva Imagen.

FREIDEMBERG, Daniel (Julio-septiembre 1993) "Poesía argentina de los años setenta y ochenta", en *Cuadernos Hispanoamericanos* nº 517-519, pp. 139-160

Kozak, Claudia (2004) *Contra la pared. Sobre graffitis, pintadas y otras intervenciones urbanas*. Buenos Aires, Libros del Rojas.

——— (2006) *Deslindes: ensayos sobre la literatura y sus límites en el siglo XX*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora.

OLLIER, María Matilde (2009) *De la Revolución a la Democracia Cambios privados, públicos y políticos de la izquierda argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI.

SUSSEKIND, Flora (2003) *Vidrieras astilladas. Ensayos críticos sobre la cultura brasileña de los sesenta a los ochenta*, Buenos Aires, Corregidor.

[volver a índice](#)

ANTOLOGAR POESÍA: LA POESÍA PORTEÑA DE LOS SESENTA EN TRES ANTOLOGÍAS PARADIGMÁTICAS Y UNA ACTUAL

Cecilia Eraso

CONICET – Universidad de Buenos Aires

ceciliaeraso@gmail.com

Resumen

Las dos antologías paradigmáticas que reúnen gran parte de la poesía porteña de los 60 –*El 60* de Andrés, de 1969, y *Generación poética del sesenta* de Salas, de 1975-, fueron tanto una formalización de un grupo o movimiento dentro de la poesía argentina, como un intento de reunir estéticas en apariencia disímiles pero que podían ser consideradas parte de una tendencia común consolidada a lo largo de la década que se cerraba. La antología de poetas de los 60 de Chihade (data de los 90) es una revisión de aquellos intentos de fijar y dar coherencia a la producción poética porteña de ese momento y el tamiz selectivo que la perspectiva histórica alienta se profundiza. Dado que las antologías son una propuesta de lectura del campo literario del cual son resultado o, para decirlo de otro modo, modos de operar sobre el canon, revisarlas permite poner en evidencia sus estrategias ya sea de fijación, de revisión y/o de fundación: son ejemplos privilegiados de qué leen y cómo leen los autores y críticos de un período.

Dice Jorge Monteleone que el canon está escrito sobre el mármol, si se lo concibe como instauración de un conjunto de obras y autores que aspiran a la inmovilidad, pero también sobre el agua, consta de una parte cambiante. Antologar asimismo puede ser un modo de leer críticamente la tradición poética precedente, de revisar el canon. Es el intento de la antología que el crítico ha publicado recientemente -*200 años de poesía argentina*- cuya ambiciosa propuesta es ampliar, reafirmar y pluralizar el canon de la poesía argentina. Así, partiendo de un comentario crítico acerca de las tres primeras antologías para llegar al armado de esta reciente en la que participé como asistente de investigación, me propongo reflexionar sobre qué operación de lectura es una antología de poesía.

Algunos problemas teóricos vinculados con las antologías de poesía

No es novedoso afirmar sobre las antologías en general, y las poéticas en particular, que son formas de intervenir en el campo literario o, dicho de otro modo, que no son meras compilaciones guiadas por fines pragmáticos, que están ahí para facilitarle al lector menos informado el acceso a cierta poesía, sino que son instrumentos de ordenación ideológica y cultural que presuponen una determinada concepción de qué es la literatura y cuáles son los textos de lectura imprescindible de eso que en cada momento llamamos literatura. No sería novedoso pero parece necesario volver sobre este modo tradicional de ordenar y fijar los textos, de ofrecer al

lector -especializado a veces, pero muchas veces no especializado- muestras sinecdóquicas de la literatura que se lee, o debería, de un período, estética, país, etc. Sucede que las antologías son propuestas argumentativas basadas en juicios críticos pero que suelen ser recepcionadas como meras descripciones (muchas veces a causa de un cierto modo “objetivo” de presentar los textos al que puede sumarse la mediación de las instituciones educativas que suelen reforzar ese efecto para simplificar la presentación pedagógica de los contenidos, sumado todo esto a la no especialización de los lectores): como todo discurso de lo canónico, la antología tiende a la naturalización a pesar de las advertencias que a este respecto hacen los antólogos en sus prefacios –si las hacen. Tal como sostiene Aníbal Salazar Anglada en su libro recientemente editado *La poesía argentina en sus antologías, 1900-1950*, las antologías “sirven instrumentalmente a la creación de un canon que expresa el valor de una cultura. Esta representación canónica se establece a partir de la ordenación jerárquica del sistema literario y afecta por entero a los géneros, las estéticas, las temáticas” Agrega este autor que la operación típicamente antológica –es decir, seleccionar y disponer los materiales de acuerdo con criterios ya sea estéticos, temáticos y/o genéricos que varían históricamente– recuerda al discurso histórico y a todos los modos humanos de conocer y de relatar lo conocido puesto que estos discursos funcionan como filtro de lo que debe permanecer y lo que será olvidado¹ (Salazar Anglada, 29) Tanto las historias literarias como las antologías son instrumentos al servicio de las operaciones canónicas que aspiran a dejar asentados los textos “más representativos” de aquello que los antólogos hayan elegido representar mediante sus criterios de selección (Salazar Anglada, 36): la literatura nacional, un movimiento o generación, una poética determinada, un tema, etc. Pero a diferencia del discurso histórico, y al margen del criterio de ordenación cronológica, si es que lo tiene, la antología de textos pone en evidencia su *modus operandi* intensamente selectivo y fragmentario del cual, paradójicamente o quizás no tanto, siempre será acusada y del cual deberá defenderse todo antólogo con una buena fundamentación inicial². Es que de lo que se trata no es cuestión menor para el campo literario: se trata de qué autores y obras adquirirán visibilidad si no la tenían o se reafirmarán en sus lugares de prestigio, y todo como resultado también del trabajo del antólogo y las decisiones de presentación que este tome. Se pone en juego, en el presente, el reconocimiento de los autores y obras antologadas; a futuro, la

¹ Desde una posición de enunciación asumidamente cínica, no es otra cosa lo que Bloom defiende en el modo de antologar “su” canon occidental.

² De igual modo sucede al investigador cuando conforma un corpus de investigación, porque en esto la antología y el discurso académico/científico son parientes.

permanencia de la obra, la garantía de su persistencia en el tiempo y, respecto del pasado, el rescate o la confirmación de dichos textos como legibles e imprescindibles.

En síntesis, tal como la antología lo hace a una escala más pequeña y dado que el canon no es solo uno ni se encuentra escrito en un solo lugar³, debemos pensar la suma de las antologías de una época –antologías literarias pero también libros de texto de la escuela secundaria, programas de materias de la universidad, listados de libros “imprescindibles” que dan los autores en entrevistas o los suplementos culturales– como diversas versiones del canon que coexisten en un determinado momento y que conviven en tensión por ocupar el lugar central, del mismo modo en que –como supo señalar Raymond Williams- coexisten en la cultura elementos residuales del pasado con elementos que ocupan lugares hegemónicos, y otros discursos y prácticas marginalizados que quizás se reubiquen en lugares centrales, en cuanto el valor sea la marginalidad misma. Tradición, canon, historia literaria, antología son términos emparentados, lo cual supone que siempre que nos refiramos a las antologías poéticas lo estaremos haciendo también a estos grandes problemas de la teoría literaria en general y de las teorías de la lectura en particular.

Del mismo modo que la antología no es un mero inventario de textos porque la selección de poemas es “un acto crítico que oscila entre la melancolía y la historia”, como asume Jorge Monteleone en el prólogo a su recientemente editada antología *200 años de poesía argentina*, los antólogos son más que meros “agrupadores” de textos: lo que llevan a cabo es una obra cuya autoría se pone de manifiesto en la asunción de responsabilidad crítica que supone la firma⁴. La o él antólogo representan autoridad porque su discurso se erige en representación de un colectivo social preponderante, sea este una elite intelectual, la academia, el público masivo o el hecho de pertenecer al movimiento que se antologa “desde adentro” (Salazar Anglada, 36)

Es en los prólogos de las antologías poéticas donde todas estas cuestiones se ponen en evidencia. Dichos prólogos constituyen una muestra interesantísima de los debates sobre el canon que se dirimen en cada época y región. Además de su tradicional función informativa, los prólogos suelen incluir pasajes fuertemente argumentativos que responden a una misma necesidad, tome la forma que el prólogo tome: justificar la selección ante lectores especializados (colegas y autores) y alejar el

³ Y cuando el canon aparece como una lista explícita en un solo lugar, como en el caso del libro de Harold Bloom, *El canon occidental*, estalla la polémica: tal como decía Barthes al referirse a la burguesía en *Mitologías*, las operaciones de canonización no gustan de ser nombradas.

⁴ Existen experiencias actuales en la web que buscan descentrar el lugar del antólogo como figura autorial. Es el caso de la “curaduría autogestionada de poesía” que es el blog *Las afinidades electivas/ Las elecciones afectivas*, coordinado por Alejandro Mendez pero en el cual él no actúa como crítico-antólogo sino que cada poeta recomienda a su vez a otros guiándose tanto por criterios estéticos (afinidades electivas) cuanto por criterios afectivos (elecciones afectivas). Al respecto ver la nota de Ana Porrúa, “Poesía argentina en la red” en el último número de la revista *Punto de Vista*, Año 30, Número 90, abril de 2008.

fantasma de la arbitrariedad y del autoritarismo en pos de una imagen más democrática y crítica. Como es esperable, este es también el caso de las antologías poéticas *El 60* de Alfredo Andrés (1969), *Generación poética del sesenta* de Horacio Salas (1975), *El 60, poesía blindada* de Rubén Chihade (1990) y *200 años de poesía argentina* de Jorge Monteleone (2010), cuyos prólogos coinciden en esta, por emular a Shelley, “defensa de la antología”: el tópico retórico central de estos prólogos es, dice Monteleone, la *captatio benevolentiae* del lector mediante el pedido de disculpas por “las omisiones” a la que se suma siempre la explicitación de los criterios de selección (generacionales, estéticos, genéricos, temáticos, genealógicos, etc.) Si es pretensión del antólogo abarcar largos períodos o grandes zonas de la poesía de una nación – como es el caso de la antología *200 años de poesía argentina*– los criterios deberán ser suficientemente firmes y/o variados y cruzarse convincentemente para armar cartografías tales puesto que deben justificar selecciones extensas y complejas. De todos modos los proyectos antológicos, sea cual fuere el estado del campo que quieran radiografiar, suelen ser acusados de totalizadores y, por ello, el resultado siempre es visto como demasiado parcial. Este efecto de lectura, sea vehiculado efectivamente o no por la misma antología, parece inevitable cuando de discursos del canon se trata.

Todo esto implican las operaciones canónicas de las cuales las antologías son un buen ejemplo. La cuestión es, entonces, cuán cerrada y aspirante al mármol sea una determinada selección de autores y textos y, más allá de las debidas advertencias que se hagan en el prólogo, de qué recepción sea objeto esa antología: aquí sí, serán las lecturas de los periodistas culturales, la academia y los mismos autores las que avalarán o no las selecciones de los antólogos. Aún cuando sepamos que las selecciones avaladas por los medios masivos de comunicación facilitan la recepción acrítica en lectores menos avisados, sería ingenuo creer que el antólogo tiene la palabra final sobre lo que fuera, puesto que, podemos decir, como discursos sociales que son, inmersos en procesos de producción de sentido como los que afectan a todos los discursos sociales, las antologías serán objeto de recepción variadas, desde las acríicas hasta las que los colegas y autores harán en todas las antologías que explícita o implícitamente sean conformadas *a posteriori* de aquellas. A esto se refiere Jorge Monteleone cuando sostiene, en su prólogo, que el canon no solo se escribe en el mármol sino también en el agua y que toda selección podrá y será reformulada y mejorada en próximas antologías (y también del antólogo depende “dar el pie” para que ello suceda). En síntesis, si el lector desinformado leerá la selección como una verdad cerrada a la cual difícilmente pueda contestar críticamente por su

desconocimiento del campo, será el lector crítico (académico, poeta, periodista cultural, lector informado en general), atento a los muchos factores que influyen en las selecciones, quien decidirá si, aún así, la antología es aceptable, abierta, razonada y, por qué no, si acepta que esté guiada también por el placer de la lectura del que el antólogo no está exento ni debería estarlo.

La poesía de los sesenta en cuatro antologías

Podemos considerar, a la luz de estas cuestiones, los casos de cuatro antologías que han contribuido a fundar, afianzar o revisar el canon y los criterios de canonización de lo que hoy se conoce como “poesía de los sesenta” o “generación del sesenta” -al margen de todos los debates que esas nominaciones aun traen aparejados y en los que no nos detendremos esta vez-.

La primera antología que se propuso dar una muestra lo más abarcadora posible de dicha producción (más de 70 autores) fue *El 60* de Alfredo Andrés, publicada en 1969. En ella, el antólogo, poeta de esa misma generación, daba cuenta del pantanoso terreno en el cual la antología quería pivotar –pantanoso por inasible, por demasiado cercano, por los lazos de amistad y simpatía que compartía con muchos de esos poetas-; muestra de esto es la cantidad importante de paratextos que acompañan la selección: prólogo, apéndices, notas biográficas (en tono coloquial y cariñoso) y reproducción de reseñas y ensayos publicados en diversos medios sobre la que empezaba a ser llamada “generación poética del 60”. Todo ese aparato paratextual pone en evidencia el gesto fundacional de dicha antología, que está fijando en el papel algo que ya existía hacía casi 10 años pero de modo atomizado: en este sentido, el gesto es programático.

De hecho, en las dos primeras antologías la finalidad es coincidentemente programática: Alfredo Andrés se propone contribuir a visibilizar a sus contemporáneos precisamente como un movimiento poético o generación y busca, en el paratexto, dar los fundamentos críticos de dicha operación; Salas, en 1975, con *Generación poética del sesenta* avanza ya hacia una selección más intensiva de los autores “fundamentales”: un prólogo algo más descriptivo evidencia la aceptación que ya tenía en ese entonces la llamada “generación del 60” en poesía y la cuestión pasaría entonces por definir quiénes eran sus nombres representativos. La antología de Rubén Chihade publicada en 1990 se llamó *El 60: poesía blindada*. En su caso, si bien no se trata ya de una selección programática puesto que esta poesía existía desde hacía treinta años, hay en ella un gesto de recuperación de ese programa, según explicita

Ramón Plaza en el prólogo: la antología busca reubicar en el canon de la literatura nacional a ese movimiento poético que había sido desmembrado por la sangrienta dictadura militar que se cobró entre estos poetas tres víctimas, además de obligar a numerosos poetas al exilio y fue responsable del odioso manto de silencio que cayó sobre sus obras y trayectorias. En esta antología, además, el número de autores se reducirá aun más hasta llegar a tan solo veinte de los más de setenta que Alfredo Andrés reuniera en 1969.

En estas tres antologías podemos encontrar consideraciones críticas acerca de los reparos que tenían los poetas y antólogos de esa época con uso del concepto de *generación*. De todos modos, y más allá de ocasionales coincidencias temáticas, formales o de tono, el agrupamiento termina respondiendo al criterio generacional, el más fuerte que los antólogos encontraron para reunir las obras de Gelman con las de Urondo, Bignozzi, Thenon, Bustos y Pizarnik, por poner algunos ejemplos.

Hace unos meses, veinte años después de la aparición de la antología prologada por Ramón Plaza, se publicó *200 años de poesía argentina*, antología cuya finalidad es mucho más abarcativa, como bien lo señala el título. En ella se incluye una gran cantidad de poetas entre los cuales hay un importante número de poetas “de los sesenta” (más de 20). Sin embargo, en esta oportunidad el antólogo excluye de sus criterios el generacional y propone reagrupar a los poetas y sus obras en recorridos de lectura bien diferentes de los que se habían propuesto sus antólogos hasta ahora. Sucede que, como sostiene Salazar Anglada, la función programática de las antologías muchas veces termina inmovilizando las individualidades creativas, sobre todo si inspira sucesivas antologías que reproducen ese único criterio de selección (Salazar Anglada, 53). Esto perjudica la recepción de obras con identidad propia que si bien en sus comienzos han estado fuertemente arraigadas en un clima de época, se han proyectado hacia caminos que muchas veces han reformulado, cuestionado y hasta descartado presupuestos y búsquedas de aquel entonces. Jorge Monteleone propone en su prólogo, entonces, reubicar a los poetas en el mapa de la literatura nacional no tan solo como representantes de una década o generación sino como formando parte de constelaciones que, en las figuras que arman, permiten leer tradiciones de la literatura nacional y encontrar a muchos autores en más de un agrupamiento: es una antología que es muchas antologías a la vez. Este el caso de Susana Thénon, por señalar solo un ejemplo, cuya obra puede ser leída en la figura que el antólogo llama “voz del gineceo” junto a Pizarnik y Storni pero, igualmente, en la figura de “poesía, política e historia”, en la cual su obra puede ser puesta a dialogar con la de Tuñón, Gelman y José Hernández.

Lo que las cuatro antologías demuestran al ser leídas en modo conjunto es sobre todo la evolución en el proceso de canonización de las obras y autores de la llamada “poesía de los sesenta”. El primer gesto visible es el de Alfredo Andrés, quien fue a la vez contemporáneo y poeta del movimiento que estaba contribuyendo a visibilizar como tal, datos que explican también la inclusión de esa vasta cantidad de autores, muchos de los cuales no volverían a aparecer en las selecciones posteriores - selecciones que, claro está, se verían favorecidas por la distancia temporal, gran aliada de las antologías y los corpus de estudio en general-; Salas, también poeta de los sesenta, que a mediados de los setenta ya habla sin tapujos de una generación y prácticamente no cree necesario defender su selección, que por otra parte se ha achicado bastante respecto de la de su antecesor y compañero; Ramón Plaza, poeta de los sesenta que prologa en 1990 la selección de Rubén Chihade en la que ve una oportunidad de devolverle a su generación silenciada el lugar que le ha sido arrebatado ante el público no especializado, sobre todo, por lo cual la antología, emulando a aquella primera de 1969, ofrece listas de autores y revistas de la época y noticias biográficas de cada autor antologado; y por último Jorge Monteleone quien elige incluir en su vasta antología -que es también una historia de la poesía argentina- a los poetas más acá de esa marca generacional: si el gesto previo era fundar, afianzar, rectificar y hacer visible, el gesto ahora es releer, abrir, cuestionar ese canon que las antologías previas habían contribuido a fundar y hacerlo no en el plano de la lista de autores meramente sino en el terreno de los criterios de selección y las propuestas de lectura que dichos criterios favorecen.

Referencias bibliográficas

ANDRÉS, Alfredo (1969) *El 60*, Buenos Aires, Editores Dos.

BLOOM, Harold (1995) *El canon occidental*, Barcelona, Anagrama.

CELLA, Susana (comp) (1998) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires, Losada.

CHIHADÉ, Rubén (1990) *El '60, poesía blindada*, Buenos Aires, Gente del sur.

FERNÁNDEZ MORENO, César y BECCO, Horacio (1968) *Antología lineal de la poesía argentina*, Madrid, Gredos.

MONTELEONE, Jorge (2010) *200 años de poesía argentina*, Buenos Aires, Alfaguara.

SALAS, Horacio (1975) *Generación poética del sesenta*, Buenos Aires, Ed. Culturales Argentinas.

SALAZAR ANGLADA, Aníbal (2009) *La poesía argentina en sus antologías, 1900-1950*, Buenos Aires, Eudeba.

WILLIAMS, Raymond (1977) *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1980

[volver a índice](#)

Documentos escritos y praxis política
Coordinación: Mariana Di Stéfano

LAS HUELLAS DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE UN DOCUMENTO: TRATADO CONSTITUTIVO DE LA UNIÓN DE NACIONES SURAMERICANAS (UNASUR)

Elvira Arnoux

elviraarnoux@gmail.com

Florencia Magnanego

fmagnanego@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires

Resumen

El trabajo analiza el Tratado Constitutivo de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) firmado en Brasilia el 23 de mayo de 2008 por los presidentes del Cono Sur con el objeto de reconstruir los debates y tensiones no resueltas que quedan inscriptas en la superficie del documento. Definiciones imprecisas, elisiones, formulaciones elípticas con adjetivaciones y relativas y locuciones cristalizadas dan cuenta de la existencia de imaginarios y memorias en conflicto, cuestiones no saldadas en torno a la integración regional que solo logran cierta estabilidad, transitoria, a través de la escritura. La tensión entre el imaginario de la construcción de los Estados-nación y el de las políticas de la diferencia y la pluralidad; entre lo político y lo comercial como eje de la integración; entre la memoria latinoamericanista que evoca el origen común de las ex colonias españolas y se afirma en las semejanzas culturales excluyendo a Brasil, Guyana y Surinam y la recuperación de la dimensión geográfica como fundante de la identidad regional; la compleja proyección del bloque hacia América Latina y el Caribe y su posición en el sistema mundo global son algunos de los debates inscriptos en el tratado que permiten exponer su proceso de producción. La designación UNASUR, por su parte, es el centro de la disputa entre dos modelos de integración diferentes sostenidos principalmente por Brasil y Venezuela.

1.

El texto en el que indagaremos las diferencias y tensiones propias de un proceso de conformación de una voz colectiva a partir de posiciones políticas diversas es, en términos amplios, un tratado, y más específicamente, un tratado constitutivo de una entidad supranacional, y como tal presenta rasgos genéricos que lo acercan a otros ejemplares del mismo tipo con los que dialoga o polemiza. Considerado genéricamente, el “tratado” constituye un tipo particular de documento escrito firmado por sujetos jurídico-políticos equivalentes o considerados así a los fines de aquel.

Implica un acuerdo, resultado de negociaciones más o menos intensas, conflictivas o, incluso, violentas y está destinado a regular las acciones futuras de los firmantes en las áreas específicas que el mismo documento determina. Insta un marco institucional o da origen a una nueva entidad jurídico-política, de allí que tenga una fuerte dimensión prescriptiva. El dispositivo textual parte de un título que permite reconocerlo y remitir a él en otros discursos y que, en la mayoría de las situaciones, señala su condición de tratado, modificado por sintagmas que aluden al lugar en que se lo firmó o al objeto del mismo o a las partes intervinientes. En el primer tramo del texto esas partes son enunciadas y asumen su condición de sujetos en los “considerandos” que preceden al acto de acordar. Esa condición se evidencia en los atributos que se les asignan (en nuestro texto, “convencidas”, “conscientes”, “seguras”, “inspiradas”) y en los predicados que realizan (“entienden”, “afirman”, “ratifican” y, finalmente y obligadamente, “acuerdan”), que en ambos casos abren los párrafos, separados por lo común por punto y coma y un espacio en blanco. Los considerandos fundamentan la decisión de acordar, están orientados en relación con el objeto del tratado e incluyen en mayor o menor medida declaraciones de principios que señalan la memoria que legitima el acto y los valores que lo sostienen. Constituyen por ello la zona más sensible para el análisis ideológico. Sigue el articulado, que conforma el cuerpo del texto, numerado y, en algunos casos, agrupado en capítulos, que pueden tener o no subtítulos. Se inicia con el objeto del tratado y la enumeración de los objetivos a los que tiende. Los otros artículos atienden en un orden y extensión propios de cada tratado a la estructura orgánica, la vigencia, las fuentes jurídicas, las disposiciones transitorias, el financiamiento, las normas de adhesión o desvinculamiento, los idiomas, las sedes. En tanto documento público con validez jurídica se cierra, verbalizando el acto que compromete a las partes, con la firma de los responsables autorizados, previa indicación del lugar y fecha de la firma y del número y características de los originales.

Si bien los tratados resultan de negociaciones que deben culminar en una neutralización de las diferencias, estas se exponen en el escrito y, tal vez, deban exponerse para que la escena consensual se muestre como tal, es decir como un entramado de posicionamientos diversos. Estos se hacen visibles, particularmente en los primeros tramos del documento (considerandos y objetivos), en los sintagmas que remiten emblemáticamente a formaciones discursivas en competencia, en las articulaciones dificultosas, en las expansiones sintácticas. El análisis de los desajustes permite vislumbrar el proceso de escritura y los aportes, concesiones, revisiones y correcciones realizadas por los funcionarios que, si bien parten de textos similares y

recurren a un conjunto de fórmulas consagradas, deben atender muy cuidadosamente el proceso que ha dado lugar al acuerdo y los umbrales que no pueden ser superados por una u otra parte.

En este trabajo nos proponemos analizar algunos aspectos de la producción del documento fundacional de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) y reconstruir los debates, negociaciones y consensos expuestos en la superficie discursiva. Nos concentraremos en aquellas huellas discursivas que permitan relevar relaciones interdiscursivas de sustentación, articulación, tensión y confrontación entre diferentes memorias e imaginarios en la configuración de una nueva identidad colectiva para la región. Debemos destacar que es un tratado “constitutivo”, como lo señala el título, de una nueva entidad supranacional que aspira a consolidar políticamente la región, por lo cual la discursividad política domina y lo económico le está subordinado, a diferencia del tratado de 1991 que dio origen al MERCOSUR.

En la primera parte nos referiremos a las integraciones regionales en general y a UNASUR en particular considerando sus antecedentes; luego nos detendremos en la imposición del nombre como resultado de un proceso complejo donde intervienen distintas memorias; en tercer lugar, analizaremos algunas tensiones que el texto deja entrever como espacios de debates: homogeneidad / diversidad, memoria política/ espacio territorial, dimensión comercial / dimensión política, América del Sur / América Latina y el Caribe; y cerraremos la exposición reflexionando acerca de cómo la escritura impone un orden, resuelve transitoriamente los conflictos pero no los anula.

2-

La integración regional orientada al mercado como proceso promovido en el marco de la globalización hegemónica, fuertemente jerarquizada y desigual, ha tendido a someter a América Latina a los mandatos de los Estados Unidos, las corporaciones transnacionales con base en ese país y las instituciones financieras internacionales. A comienzos del siglo XXI, ante el resquebrajamiento del paradigma del Consenso de Washington, los procesos de integración no hegemónica impulsados por los países de la región buscan la estabilidad necesaria para enfrentar los desafíos de la era global y del fundamentalismo neoliberal en torno a lo político y la constitución de una identidad propia. El constante diálogo político al más alto nivel a través de cumbres, reuniones extraordinarias y foros, da cuenta de la necesidad de elaborar consensos políticos que apuntalen la unidad. Esto se origina en la necesidad de enfrentar externa e internamente las asimetrías, diferencias y exclusiones generadas por la geografía

discriminatoria (Braudel, 1979) propia del avance del capitalismo para lo cual la construcción de un imaginario colectivo que movilice las “pasiones” políticas fraternas y solidarias deviene central. En relación con la Unión Europea, J. Habermas y J. Derrida (2003) destacan la importancia del “sentimiento de unión política” que deberá darles a las identidades una dimensión europea, generando la conciencia de un destino político común. De allí que Chantal Mouffe (2007: 13) insista en el peso de lo ideológico y en su carácter movilizador: “la política democrática no puede limitarse a establecer compromisos entre intereses y valores, o a la deliberación sobre el bien común; necesita tener un influjo real en los deseos y fantasías de la gente.”

Si bien la UNASUR se constituyó formalmente en Brasilia en mayo del 2008, el proceso de integración del sur reconoce, desde el período de las transiciones a la democracia, diversos antecedentes.

La iniciativa de los presidentes Alfonsín y Sarney, en 1985, de promover una alianza estratégica entre Argentina y Brasil supuso el puntapié inicial hacia la conformación de un mercado común y expresó un objetivo estratégico- político a largo plazo: a través de la superación de la rivalidad económica, política y militar y de la concertación diplomático- política promover la integración de América del Sur basada en la confianza entre las naciones. Fueron estos acuerdos bilaterales entre Argentina y Brasil los que iniciaron en la década del ‘80 la reestructuración del equilibrio geopolítico en la región.

En los ‘90, luego de la “década perdida” en materia económica, las políticas de la región adoptaron un nuevo rumbo cuyo modelo fueron las resoluciones del llamado Consenso de Washington: liberalización comercial, desregulación financiera, privatizaciones y apertura irrestricta y unilateral de las economías latinoamericanas. Bajo las presidencias de Menem y Collor de Mello, la dimensión política de la integración fue desplazada y el Tratado de Asunción que instituyó el MERCOSUR en marzo de 1991 enfatizó los aspectos comerciales y la promoción de la inversión extranjera directa.

A partir del año 1994, en el que se realizó la primera Cumbre de las Américas en Miami, el MERCOSUR coexistió con la propuesta del ALCA, iniciativa norteamericana tendiente a constituir una zona de libre comercio continental. Este proyecto puso en evidencia los intereses en conflicto de Brasil y los EEUU. Mientras la política de Itamaraty pretende intensificar las relaciones con sus vecinos como plataforma para una nueva inserción internacional y desarrollar un liderazgo en América del Sur que le permita asumir un papel de actor global, EEUU busca consolidar su influencia sobre la

región, contrarrestar la de otras potencias y obtener beneficios y concesiones de América Latina a través del proceso de apertura de sus economías.

Durante la segunda presidencia de Cardoso, Brasil empezó a privilegiar con claridad a América del Sur en su agenda internacional, proyecto político y estratégico dirigido desde la Cancillería. En septiembre de 2000 en Brasilia se llevó a cabo la Primera Reunión de Cúpula de los jefes de Estado de América del Sur y en julio de 2002 la segunda en Guayaquil. Ambos encuentros constituyeron antecedentes de las Cumbres de la Comunidad Sudamericana de Naciones. En Cuzco en 2004 se firmó el acta que creó la CSN compuesta por los cinco Estados del MERCOSUR, los cuatro países miembros de la CAN (Bolivia, Perú, Ecuador, y Colombia), Chile, Guyana y Suriname. En abril del 2007, los mandatarios sudamericanos, reunidos en la Isla Margarita, Venezuela, en la I Cumbre Energética Suramericana decidieron renombrar la comunidad como Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR).

3

La disputa en torno a las designaciones muestra el complejo proceso de construcción del objeto de la integración. Diferentes nombres exponen miradas en conflicto sobre la integración, la elección de una designación, por lo tanto, supone privilegiar una alternativa y desterrar otra. En este caso, se presenta, por un lado, la visión estratégica de la diplomacia brasilera – expuesta en el nombre “Comunidad Sudamericana de Naciones”- que desde el final de la Segunda Guerra Mundial persigue, en el marco de un mundo bipolar, cierta autonomía en su inserción internacional y, principalmente, evitar el aislamiento en el Cono Sur, promoviendo acuerdos subregionales que hagan de Suramérica un espacio geopolítico y geoeconómico de relevancia. Este objetivo incluso aparece plasmado en la Constitución brasilera de 1988 en la que se afirma entre los principios que rigen en sus relaciones internacionales que “la República Federativa del Brasil buscará la integración económica, política, social y cultural de los pueblos de América Latina, con vistas a la formación de una comunidad latinoamericana de naciones.”. Esta meta impulsada desde Itamaraty y sostenida por las elites brasileras como plataforma para la inserción de Brasil en tanto actor global se enfrenta a la propuesta de “unión/unidad del sur” que promueve Hugo Chávez evocando los sueños independentistas de Bolívar. El litigio en el nivel de las designaciones señala, entonces, una confrontación entre paradigmas. Al cierre de la Cumbre de Isla Margarita, Chávez retoma la memoria revolucionaria de las guerras de independencia y parafrasea una de las sentencias de Bolívar en la Carta de Jamaica de 1815:

Desde hace 200 años hemos luchado por la unión, es de Bolívar la frase: solo la unión nos falta para completar la obra de nuestra regeneración. Desde mi punto de vista es un tremendo nombre. Más que nombre un concepto, UNASUR, es el concepto sur que nos integra en la unidad, que es lo que planteaba Bolívar, la unión de las repúblicas suramericanas¹

Chávez destaca la “unidad”, vincula el nuevo proyecto con el pasado heroico y alude en el cierre de la cita al proyecto de Bolívar “una nación de repúblicas” aunque el singular se haya perdido en UNASUR cuando la sigla se despliega oficialmente. Lula, por su parte, afirma que con la creación de la UNASUR, América del Sur gana estatura de actor global y un nuevo papel geopolítico: “Una América del Sur unida agitará el tablero de poder del mundo”.²

Mientras Chávez consigue, entonces, que la organización sea bautizada como “unión”, concepto político que excede y pretende absorber a los meros instrumentos comerciales como el MERCOSUR y la CAN, y que se incorpore el concepto sur en la designación; Lula rescata la permanencia del plural “naciones” que evoca la formulación plasmada en la constitución brasilera y reafirma la integración de Suramérica como proyección del proceso llevado adelante por el MERCOSUR, al que reivindica. La sigla UNASUR, que puede ser desplegada como unión de naciones suramericanas (nombre oficial) o como unión del sur, refleja esta lucha entre paradigmas y por el liderazgo regional disputado entre Brasil y Venezuela que, si bien conciben la integración del sur en contraposición a las aspiraciones hegemónicas de Estados Unidos en el continente, sostienen diferentes visiones sobre el sistema mundial en la era global, la inserción internacional del bloque y el “contenido” de la integración. El nombre de la unidad política fruto de debates que exceden el marco de la I Cumbre Energética da cuenta de los diferentes imaginarios interpelados por la integración.

4

Estas y otras controversias dejan su huella en la superficie discursiva del Tratado constitutivo de la Unión de Naciones Suramericanas. Marchas y contramarchas, definiciones ambiguas, negociaciones y compromisos dan cuenta de un proceso

¹ En “Chávez: Esta ha sido una Cumbre Perfecta”, *Prensa oficial de Venezuela*, 17-04-2007 http://uniondelsur.menpet.gob.ve/index.php?tpl=interface.sp/design/salaprensa/home.tpl.html&newsid_temas=1 y “Presidentes aprueban la Unión de Naciones Sudamericanas (UNASUR)”, *Venezolana de Televisión*, 16-04-2007 <http://www.aporrea.org/actualidad/n93386.html>.

² En “Lula diz que Unasul cria sonho maior que o de Bolivar”, *Brasil Online*, 23-05-2008 <http://br.reuters.com/article/domesticNews/idBRN2333017520080523>.

dinámico, en constitución, donde lo irresuelto es fijado, pero no clausurado, por la escritura.

El primer debate escenificado en el Tratado expone dos imaginarios en tensión: el de los Estados- nación y el de las identidades particulares y plurales. El preámbulo del tratado sostiene que las naciones firmantes constituyen la UNASUR “apoyadas en la historia compartida y solidaria de nuestras naciones, multiétnicas, plurilingües y multiculturales”. Por un lado, la formulación “historia compartida y solidaria de nuestras naciones” retoma los procesos de constitución de los Estados- nación latinoamericanos: la nación no precede al Estado sino que este se ocupa de crearla a través de historias, mitos y memorias, pero también de violencia y mecanismos de asimilación impuestos. La homogeneidad de valores orientada por el ideal ilustrado de civilización universal se construyó destruyendo comunidades locales y lealtades regionales. Sin embargo, la dimensión conflictiva de los enfrentamientos al interior de cada una de las naciones aparece mitigada en el documento por la presencia del significado “solidaria” que adjetiva la historia compartida y presenta una versión más o menos armónica de la fundación de las naciones del continente a partir de la desarticulación del imperio español. También “la historia compartida y solidaria” puede referirse al conjunto de las naciones suramericanas y no solo a cada estado-nación en particular. Esto apoyaría la orientación del tratado destinada a conformar una unión política para lo cual la historia compartida y solidaria es un componente del imaginario nacional que el tratado convoca, lo mismo que el olvido de disputas y enfrentamientos armados. Por otro lado, la calificación de las naciones como “multiétnicas, plurilingües y multiculturales” evoca un imaginario que va más allá de los estados- nación concebidos en torno a una comunidad homogénea y cohesiva poniendo en el centro de la escena los conflictos identitarios. El fragmento presenta la superposición de dos temporalidades en tensión, la moderna, definida por el imaginario “un estado, una nación, una lengua” y la postmoderna, que apela a un sintagma recurrente y “políticamente correcto”, anclada en el reconocimiento de la pluralidad cultural, étnica y lingüística de América Latina y las políticas de la identidad que evocan la historia de violencia, exclusión y explotación de las comunidades indígenas y de origen africano en la región.

A continuación la subordinada “que han luchado por la emancipación y la unidad suramericana” referida a “nuestras naciones” escenifica otra polémica en el proceso de integración del sur. Mientras el significado “luchas de emancipación” se liga inmediatamente a Hispanoamérica como delimitación política cultural, el agregado “unión suramericana” introduce la dimensión geográfica que integra a los países no

hispanos de UNASUR, Guyana, Suriname y, principalmente, Brasil, cuya trayecto de colonia a imperio difiere de los recorridos de las ex colonias españolas.

La evocación del “pensamiento de quienes forjaron nuestra independencia y libertad a favor de esa unión y la construcción de un futuro común” retoma esta tensión pero la independencia conectada no sólo con la historia sino también con un futuro en común potencia la polisemia del concepto. No se trata ya de la emancipación política de la dominación colonial española sino de la independencia de todos los imperialismos, los históricos -el español, el portugués, el británico, el holandés- y los vigentes en una era global definida por el régimen de acumulación financiero, especialmente, el norteamericano. Y, a la vez, insiste en cómo la voluntad de unión y de construcción de un futuro común libre de sujeciones imperiales ya estaba inscrita en el designio emancipador de los próceres.

Por otra parte, la tensión entre la dimensión comercial y la política deja su huella en la formulación “la integración y la unión”, repetida a lo largo del preámbulo, que presenta una yuxtaposición de conceptos que se identifican con fragmentos diferentes del interdiscurso. Mientras “integración” es un concepto que pertenece al campo de la historia económica y evoca la memoria de los procesos regionales iniciados por las transiciones democráticas con un sesgo fuertemente comercialista, especialmente en la década del '90, el concepto “unión” se liga a los intentos por organizar una nación única basada en la herencia colonial común y recupera el ideal bolivariano de “ver formar en América la más grande nación del mundo” (Bolívar, 1815) y la convocatoria al Congreso de Panamá en 1826 que se extiende en el pensamiento de la “unión americana” sostenido por las Sociedades Americanas que se fundan en diferentes ciudades de la región más de 30 años después. Se trata de una disputa entre la unión política, basada en un origen común, una lengua compartida y costumbres similares, y sostenida por la cooperación económica en materia de desarrollo, frente a la unión de los mercados con el objeto de hacer viable comercialmente a la región o de asignarle el papel subalterno de mercado cautivo. Ambos paradigmas son reconciliados por la apelación a la dimensión territorial, Suramérica, que incorpora a Guyana y Suriname y a la posición brasilera.

Diversas tensiones se articulan en torno a la delimitación espacial del bloque. Además de la sutura, que pretende superar las diferencias entre Hispanoamérica y las ex colonias no españolas, y del “olvido” de la porción del territorio que corresponde a la Guayana francesa (“departamento de ultramar” desde 1946), las inestables fronteras entre América del Sur, América Latina y el Caribe quedan impresas en el tratado, que afirma la intención de contribuir al “fortalecimiento de la unidad de América Latina y el

Caribe". De esta manera, la UNASUR se proyecta sobre el Caribe, área en litigio, disputada por los Estados Unidos que ha avanzado a través de Tratados de Libre Comercio con Costa Rica, El Salvador, República Dominicana, Guatemala, Honduras y Nicaragua, y Venezuela que por medio del ALBA, acuerdo del que forman parte Cuba y Nicaragua, aspira a integrarla a su zona de influencia. La inclusión de América Latina, por su parte, pone en escena la cuestión de la unidad cultural que se presupone ya existente y reinstala como actor central a México, incorporado al NAFTA, acuerdo comercial de América del Norte.

5.

A lo largo del trabajo hemos reconstruido algunos de los debates y polémicas inscriptos en el Tratado Constitutivo de la UNASUR. La definición del "objeto" de la integración se revela conflictiva: ¿en qué términos se constituye el nuevo espacio geopolítico?, ¿qué memorias se interpelan y cómo se articulan valores e identidades no siempre compartidas?, ¿cómo se reorganizan los equilibrios al incorporar actores al proceso?, ¿qué dimensiones se privilegian y cuáles caen en el olvido? Los dilemas de la integración en el proceso de construcción de un imaginario colectivo solo son resueltos a través de la escritura que pone en orden y sutura las grietas transitoriamente a través de definiciones imprecisas que yuxtaponen conceptos conflictivos, olvidos y elisiones, expresiones elípticas plagadas de subordinantes y adjetivos que convocan nuevos sentidos, fórmulas consolidadas y lugares comunes. El consenso, abierto a la transformación y la controversia, se estabiliza en la producción del documento. La escritura resuelve pero no anula las múltiples tensiones que atraviesan el proceso de integración suramericana.

Referencias bibliográficas

BRAUDEL, Fernand (1979) *Le temps du monde. Civilisation matérielle et capitalisme*, París: Armand Colin.

DERRIDA, Jacques y Jürgen HABERMAS (2003) "February 15, or What Binds Europeans Together: A Plea for a Common Foreign Policy, Beginning in the Core of Europe" en *Constellations*, Volumen 10, Nº 3.

FAUSTO, Boris (2003) *Historia concisa de Brasil*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

HALPERÍN DONGUI, Tulio (1985) *Historia de América Latina 3. Reforma y disolución de los imperios ibéricos. 1750-1850*, Buenos Aires: Alianza.

MOUFFE, Chantal (2007) *En torno a lo político*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

O'DONNELL, Guillermo (2008) "Hacia un Estado de y para la democracia" en *Democracia/Estado/Ciudadanía. Hacia un Estado de y para la democracia en América Latina*, Lima: PNUD.

[volver a índice](#)

NUEVOS INSTRUMENTOS DE LA POLÍTICA BOLIVIANA: LA REVISTA *DISCURSOS Y PONENCIAS* DE GARCÍA LINERA

Gonzalo Blanco

Universidad de Buenos Aires

gonblanco@gmail.com

Resumen

El “proceso de cambio” iniciado en Bolivia con las movilizaciones populares de 2001 y 2003, que llevaron a Evo Morales a la presidencia en 2006, alcanzó su punto culminante con la aprobación de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional en enero de 2009.

La figura del vicepresidente Álvaro García Linera, que proviene del ámbito académico, fue relevante en todo ese proceso. En el período que va desde el estancamiento de la Asamblea Constituyente a la aprobación de la CPE, la Vicepresidencia publicó en formato digital la revista *Discursos y Ponencias* (octubre de 2007 a marzo de 2009), que presentaba una intervención pública por número en la que García Linera daba cuenta de los cambios institucionales que se iban produciendo, concentrándose en los últimos cuatro volúmenes en la transformación del Estado boliviano desde la perspectiva histórica, económica y filosófica.

En este trabajo, mostramos el modo como esos discursos políticos (presentados en su título como discursos académicos) buscan el apoyo de sectores intelectuales, tanto dentro como fuera de Bolivia, desplegando una cuidada argumentación que pone en juego procedimientos explicativos y designacionales y referencias a autoridades de la filosofía, la sociología y la ciencia política. En este sentido, trataremos de dar cuenta de la construcción del *ethos* y de las marcas genéricas desplegadas como estrategias discursivas para reforzar los argumentos y la orientación, pues creemos que renuevan y modifican los procedimientos de construcción de sentido político en un contexto en el que la especificidad de saberes es la norma valorada.

Introducción

El “proceso de cambio” iniciado en Bolivia con las movilizaciones populares de 2001 y 2003, que llevaron a Evo Morales a la presidencia en 2006, alcanzó su punto culminante con la aprobación de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional en enero de 2009. El reclamo por una Asamblea Constituyente había sido la bandera tras la cual se encolumnó la gran mayoría de los movimientos sociales que apoyaron al MAS-IPSP y la candidatura de Evo Morales, pero la correlación de fuerzas que se dio en su seno no fue suficiente para imponer todos los reclamos populares y la dilató excesivamente. Fueron necesarias diversas negociaciones con la

oposición, pero también movilizaciones populares y enfrentamientos, incluso una huelga de hambre del presidente y la convocatoria de un referéndum revocatorio, para que finalmente fuera aprobada. La figura principal de todo este proceso, detrás de Evo Morales, fue el vicepresidente, Álvaro García Linera, a cargo de las negociaciones y de la exposición pública del proyecto y de las modificaciones que fue sufriendo.

Proveniente del ámbito académico (es matemático y sociólogo, profesor de grado y de posgrado) y de la militancia insurreccional (fue dirigente del EGTK a comienzos de los noventa, por lo estuvo preso 5 años), García Linera se ha ocupado de construir los fundamentos teóricos que sostienen el proyecto del gobierno, superando la simple “esloganización” en función de la articulación de las propuestas de los diversos sectores sociales que son la base material del MAS-IPSP, consolidándolo como referente legítimo de los distintos reclamos políticos. Si, como dijimos en otros trabajos, siguiendo a Laclau y Mouffe, la Asamblea Constituyente funcionó como punto nodal de la cadena de significantes flotantes que son los reclamos sociales, el discurso de García Linera apuntaló esta articulación al ir conformando, en la praxis, una teoría política adaptada a la realidad boliviana, el llamado “socialismo comunitario”, presentado como “un aporte de Bolivia al mundo”. Sus tesis se despliegan en una serie heterogénea de discursos, que van desde la investigación académica y los artículos de opinión a las conferencias de prensa, las entrevistas y los discursos oficiales, producidos en espacios variados (congreso nacional, universidades, sindicatos).

En el período que va desde el estancamiento de la Asamblea Constituyente a la aprobación de la CPE, la Vicepresidencia publicó en formato digital la revista *Discursos y Ponencias* (octubre de 2007 a marzo de 2009), que presentaba una intervención pública por número en la que García Linera daba cuenta de los cambios institucionales que se iban produciendo, concentrándose en los últimos cuatro volúmenes en la transformación del Estado boliviano desde la perspectiva histórica, económica y filosófica. La revista está disponible en el sitio web de la Vicepresidencia, junto con otros materiales que giran también en torno a la nueva constitución y a la urgente necesidad de su aprobación y a sus efectos en la sociedad. Estos materiales son:

- La *Revista de Análisis. Reflexiones sobre la Coyuntura*, que presenta entrevistas –editadas sin la voz del entrevistador– realizadas en el programa “El pueblo es noticia” del canal 7 – Red Patria Nueva.
- Los *Cuadernos de Reflexión*, que reúnen trabajos de diversos autores en torno a un tema específico (la necesidad de cambio del Poder Judicial o la nueva constitución).
- El libro *Miradas. Nuevo texto constitucional*, en el que una gran cantidad de autores analizan cada parte de la CPE.

- *La Constitución Política del Estado.*

Las alocuciones que conforman la revista *Discursos y Ponencias*, pese al segundo elemento del nombre, son discurso político: fueron pronunciadas en distintos ámbitos y en diferentes circunstancias, pero la legitimidad primera del enunciador es siempre su condición de vicepresidente y su orientación argumentativa es la persuasión del auditorio para apoyar las acciones llevadas a cabo por el gobierno de Evo Morales. No obstante, nos resultó llamativa justamente esa marca paratextual que remite al discurso académico. Creemos que son textos que buscan el apoyo de sectores intelectuales, tanto dentro como fuera de Bolivia, desplegando una cuidada argumentación que pone en juego procedimientos explicativos y designacionales y referencias a autoridades de la filosofía, la sociología y la ciencia política. En este sentido, trataremos de dar cuenta de la construcción del *ethos* y de las marcas genéricas desplegadas como estrategias discursivas para reforzar los argumentos y la orientación, pues creemos que renuevan y modifican los procedimientos de construcción de sentido político en un contexto en el que la especificidad de saberes es la norma valorada.

Descripción del corpus

La revista *Discursos y Ponencias*, disponible en la página web de la vicepresidencia boliviana (<http://www.vicepresidencia.gob.bo/>), es una publicación oficial de discursos del “ciudadano Vicepresidente Álvaro García Linera”, uno por número. Se publicaron siete números irregularmente entre octubre de 2007 y marzo de 2009. En cada uno se indica la fecha y el lugar de la alocución, y desde el número 2 aparece una breve presentación de Héctor Ramírez Santisteban, secretario general de la vicepresidencia.

número 1. *Bolivia: “25 años construyendo democracia”. Discurso en la Sesión de Honor del H. Congreso Nacional + Entrevista al ciudadano Vicepresidente de la República Álvaro García Linera, edición homenaje: “25 años de democracia”, periódico La Razón, 10 de octubre de 2007.*

número 2. *Inauguración de exposiciones de postulantes a cargos acéfalos del Sistema Judicial, 1 de septiembre de 2008.*

número 3. *Cómo se derrotó al golpismo Cívico-Prefectural, Encuentro Internacional de Solidaridad con Bolivia, Santa Cruz, 23 de octubre de 2008.*

- número 4. *Los tres pilares de la nueva Constitución Política del Estado. Estado Plurinacional, Economía Estatal y Estado Autonomico*, discurso en la sede de la CSUTCB, 4 de noviembre de 2008.
- número 5. *Del Estado neoliberal al Estado plurinacional autonómico y productivo*, conferencia en la Universidad Domingo Savio, Santa Cruz, diciembre 11 de 2008.
- número 6. *El papel del Estado en el Modelo Nacional Productivo*, ponencia presentada en el Seminario “Organización Económica de la nueva Constitución Política del Estado” realizado por el Viceministerio de Presupuesto y Contaduría del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, en el auditorio del Banco Central de Bolivia, La Paz, enero 20 de 2009.
- número 7. *El Estado Plurinacional*, ponencia (portada) / discurso (contraportada) del Ciudadano Vicepresidente del Estado Plurinacional Álvaro García Linera en la Escuela de Fortalecimiento y Formación Política “Evo Morales Ayma”, IV Seminario taller “La Nueva Bolivia”, Palacio de Comunicaciones, La Paz, 10 de marzo de 2009.

Para este trabajo hemos seleccionado los cuatro últimos números de la revista, en los que se ocupa, desde diversas perspectivas, del nuevo Estado Plurinacional, como se lo denomina en la nueva CPE.

La construcción del *ethos*

Charaudeau (2008), retomando la noción de *ethos* de Amossy (1999), plantea el *ethos* político como una compleja combinación de rasgos de características personales, corporalidad, comportamientos y declaraciones verbales. El autor propone dos tipos de *ethos* fundamentales: el de la credibilidad, basado en la razón y dependiente de tres condiciones –la sinceridad, la virtud y la competencia– y el de la identificación, en el que la imagen de sí del orador se sostiene en el afecto, cuyas imágenes recurrentes son la potencia, el carácter, la inteligencia, la humanidad, el jefe y la solidaridad.

La imagen de sí que proyecta un orador se manifiesta en el discurso de diversas maneras, desde la selección léxica a la planificación textual, mediante el estilo, las competencias enciclopédicas y las creencias implícitas (Amossy, 1999). Teniendo estos aportes en cuenta hemos realizado un relevamiento de las secuencias discursivas preponderantes, de las marcas de organización textual, de los

procedimientos de legitimación de los saberes desplegados y de la presencia del yo en cada una de las alocuciones, sin perder de vista los distintos auditorios ante los que se hablaba.

En todos los casos hay una importante presencia de secuencias explicativas y de procedimientos de definición e ilustración que junto con la cuidada organización textual podríamos identificar con un *ethos* pedagógico, es decir que apunta a la demostración de posesión de conocimientos que transmite a un destinatario no poseedor. Sin embargo, hay que tener en cuenta los tres “lugares” de elaboración del pensamiento político que propone Charaudeau (2008) ante la dificultad de delimitar el discurso político: como sistema de pensamiento, como acto de comunicación y como comentario. Como dijimos, las cuatro alocuciones se ocupan de presentar el concepto fundamental de la nueva constitución, el Estado plurinacional, pero ante auditorios muy diferentes, y en este sentido el orador parece seguir la recomendación de Perelman (1989) de adaptarse a cada auditorio.

Así, el discurso del número 4, dirigido a dirigentes de la Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, se sostiene en una larga secuencia narrativa sobre los acontecimientos en torno a la Asamblea Constituyente que reivindica la acción y participación del movimiento indígena campesino, identificado como la vanguardia del “proceso constituyente” frente a una derecha señalada como fascista y golpista cuyo objetivo era impedir la aprobación de la nueva constitución. El orador aparece identificado mayoritariamente con el colectivo nacional. Cuando se identifica con el gobierno justifica las negociaciones con la oposición, pese a que en todos los casos habla de triunfos previos, corriéndose del “nosotros” a formas impersonales. La secuencia explicativa arranca con una cita en discurso indirecto, una pregunta que expone la tensión entre la CSUTCB y el gobierno en ese momento: “Preguntaban los compañeros cuánto se ha cedido, cuánto se ha flexibilizado del texto aprobado en Oruro”, es decir, el aprobado por la Asamblea Constituyente, que ya no era, en el momento de la enunciación, el mismo. La explicación se centra entonces en los tres aspectos fundamentales de la constitución y se cierra con la justificación de las “correcciones” introducidas en el tema de las autonomías:

Se ha tenido que hacer algunas correcciones, lo admitimos, pero se lo hizo para llegar al objetivo de acoplar lo que venía en contra nuestra y que sea algo que más bien empuje el mismo tren, al mismo líder y al mismo proyecto, y para dejar a la derecha sin base social

El discurso finaliza con una arenga que intenta recuperar el apoyo de la central sindical otorgándoles centralidad en el proceso de cambio:

Tenemos dos tareas hacia futuro, mis hermanos, que se apruebe la nueva CPE y ahí cada compañero, cada dirigente en sus bases tiene que ser un portavoz del texto que es fruto, es una guagua parida y amamantada por el movimiento indígena campesino, así que hay que cuidarla, ahí ha nacido, ahí se ha procreado y hay que difundirla, porque ha surgido de abajo, de lo popular, de lo indígena, de lo obrero, de lo vecinal. [...]

Esta nueva Constitución es muy buena, es poderosa, está incluida toda Bolivia. Pero ustedes tienen que sentirse orgullosos porque con ella se está coronando el liderazgo y la vanguardia política del movimiento indígena y campesino respecto al resto de los sectores sociales. [...]

Hay que sentirse orgullosos de él, hay que difundirlo, hay que proclamarlo, hay que explicarlo en todas partes.

Los felicito a ustedes porque ésta es su obra. Gracias mis hermanos.

El siguiente número de la revista recoge una conferencia dictada en la Universidad Domingo Savio, de la ciudad de Santa Cruz, centro de la oposición al gobierno del MAS. En este caso, el orador desarrolla una exposición teórica sobre la noción de Estado mediante definiciones y ejemplos para luego presentar una serie hipótesis en torno al estudio del Estado en momentos de transición desde la perspectiva sociológica. La cuidada organización textual, con recurrentes partitos, las apelaciones a autores con legitimidad académica (Weber, Elías, Gramsci, Marx, Kant, Kelsen, Bourdieu) y las referencias al propio trabajo universitario se ponen en juego para construir una legitimidad acorde con el espacio de enunciación. Desarrolla así un discurso político como “sistema de pensamiento” enmarcado en una escenografía de clase magistral, definida por Tarabay Yunes (2002) como “un género producido en el ámbito de la enseñanza universitaria, que es dirigido por un enunciador experto (el profesor) a unos destinatarios (los alumnos) y que utiliza como canal prioritario la transmisión oral”. Según Goffman (1981, cit. en Tarabay Yunees, 2002), la clase magistral consiste en una ocupación oficial y prolongada de una escena, donde el enunciador expone sus puntos de vista sobre un tema determinado. La intención es producir una reflexión comprensiva del tema tratado. El enunciador es la autoridad intelectual, es decir, se supone que posee conocimientos y competencia sobre el tema que trata.

Las apelaciones a las marcas del discurso académico continúan en la “ponencia” presentada en Seminario “Organización económica en la nueva Constitución Política

del Estado” (Nº 6), en la que rebate el sentido común económico hegemónico durante el llamado “Estado Neoliberal” y sostiene la importancia fundamental del Estado en la economía. El discurso, dirigido a economistas en una actividad convocada por el mismo gobierno, está organizado en secuencias descriptivas con una orientación argumentativa-propositiva. En este caso el orador se identifica claramente con el gobierno del que forma parte al presentar un modelo económico y proyectar sus consecuencias futuras:

Nuestro objetivo es un Estado que intervenga puntual y selectivamente en los núcleos modernos de la producción del excedente estratégico del país [...]

Ésta es, consideramos, la única manera de generar una economía nacional, de tomar en cuenta absolutamente a todos pero, a la vez, la única manera de estar siempre vinculados al mundo.

[...]

Creemos que de esta manera, la economía plural de la que hablan el texto constitucional y nuestros discursos, es un reconocimiento de la diversidad de actividades productivas que tiene el país y también un horizonte de sociedad.

El discurso pronunciado en la Escuela de Fortalecimiento y Formación Política “Evo Morales Ayma” (Nº 7), en cambio, está dirigido a un auditorio claramente favorable, con la constitución recientemente aprobada. La secuencia explicativa nuevamente es preponderante. En este caso retoma de manera resumida lo que había desarrollado en la Universidad, pero se centra en el problema de la construcción de hegemonía y en la voluntad de poder. Marx, Weber, Lenin y Gramsci son evocados como autoridades, y legitiman la apelación al socialismo como modelo político. Sin embargo, la crítica a la concepción que sostiene que la burguesía o el proletariado son las únicas clases capaces de construir nación, le permite sostener la excepcionalidad histórica boliviana y la novedad del proyecto plurinacional del MAS. El “yo” tiene mayor presencia que en los otros discursos y se asume como fuente de saber. Hay un uso del nosotros inclusivo que abarca a orador y auditorio como militantes. Así, la explicación es desarrollada en función de la formación y adoctrinamiento de cuadros.

No olviden ustedes que nunca en la historia democrática del país, un proyecto político ganó cuatro veces con más de 50 por ciento, como lo ha hecho el Movimiento al Socialismo [...]

Nunca en la historia se había logrado construir una mayoría social nacional y popular de tal envergadura, el pueblo ve que hay algo bueno para inclinarse efectivamente cuatro veces por un mismo proyecto de transformación. [...]

Algunos pueden reclamar consenso pleno, ésta es una ilusión, en ninguna parte del mundo lo hay. Sin embargo, esos que lo reclaman ahora, se quedaban callados cuando teníamos presidentes que asumían el gobierno con solamente el 20 por ciento de la votación.

[...] Nosotros podemos tener tres veces eso y nos reclaman consenso de cien por ciento.

No hay consenso porque si bien es posible que este núcleo popular articule a la sociedad, es normal que haya un pedazo de ella que no lo acepta, es una minoría que hay que reconocerla en esa actitud y más aún cuando estuvo acostumbrada a gobernar durante 183 años. [...]

Hay una discusión en torno a este tema que dice que la plurinacionalidad podría dividir a Bolivia, y la respuesta es un no rotundo. [...]

Ciertamente somos el primer Estado Plurinacional del mundo que coloca esto en su CPE. [...] pero además a nivel mundial somos vanguardistas porque reconocemos varias matrices organizativas, varias civilizaciones, varias maneras de entender el mundo, las técnicas, la salud, la naturaleza, la justicia, y eso está escrito en nuestra CPE.

Conclusiones

El análisis de la construcción del ethos del orador, de las secuencias discursivas preponderantes y de las marcas de géneros alejados, en cierto modo, del discurso político, que hemos intentado presentar quizá muy resumidamente muestra la interferencia de la práctica académica en el discurso político. García Linera construye un ethos científico-pedagógico que se despliega en secuencias explicativas a partir de definiciones que se sostienen en autoridades de la teoría política y sociológica y que se asientan mediante ejemplos e ilustraciones. El saber científico, legitimado, sostiene la persuasión política. La serie de documentos seleccionada, si bien son transcripciones de discursos pronunciados oralmente, muestran una organización textual ligada a la escritura. Muestra, a la vez, el “proceso de cambio” en su devenir, desde la búsqueda de apoyos para la campaña por la aprobación del texto constitucional hasta la afirmación del socialismo, con particularidad boliviana, como proyecto político (la última publicación incorporada en el sitio web de la Vicepresidencia es justamente el N° 5 de la *Revista de Análisis*, dedicado al desarrollo del “socialismo comunitario”, presentado como “un aporte de Bolivia al mundo”). Por último, creemos que el despliegue argumentativo complejo de este discurso político busca persuadir no sólo al auditorio particular al que fue dirigido en el momento de su enunciación, sino también a los sectores intelectuales latinoamericanos, justamente a través de la puesta en escena de estrategias discursivas propias del discurso científico, mediante la construcción de una figura enunciativa ligada al saber y a la producción del conocimiento.

Referencias bibliográficas

AMOSSY (1999) "La notion d'éthos de la rhétorique à l'analyse de discours", en *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*, Ginebra, Delachaux et Niestlé, pp. 9-30. [Hay traducción de Juan Dothas: "La noción de ethos de la retórica al análisis del discurso", 2006.]

CHARAUDEAU, Patrick (2008) *Discurso político* [2005], San Pablo, Contexto.

PERELMAN, Chaïm y L. OLBRECHTS-TYTECA (1989): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* [1958], Madrid, Gredos.

TARABAY YUNES, Fany (2002) "El género discursivo de la clase magistral: El discurso académico como un conjunto de géneros discursivos", *Compendium: revista de investigación científica*, Nº 8. Disponible en:
<http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium8/discurso.htm>

[volver a índice](#)

ESCRITURAS COLECTIVAS Y SUS RITOS EN ORGANIZACIONES ANARQUISTAS A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Mariana di Stefano

Universidad de Buenos Aires

marianadist@gmail.com

Resumen

Este trabajo se inscribe en una investigación mayor referida al estudio de las políticas de lectura y de escritura que el anarquismo argentino desplegó en el país hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

En esta exposición me detengo en las escenas de lectura y escritura representadas en las páginas la publicación periódica *La Protesta Humana* –más tarde solo *La Protesta*– (1897-1903), convertida en diario a partir de 1904; en especial, en aquellas en las que estas prácticas aparecen en relatos sobre movilizaciones, asambleas de gremios, reuniones de círculos o congresos de federaciones, entre otras.

Me propongo analizar los contextos en que esas escenas se producen, las modalidades que adoptan y las funciones que cumplen, tanto hacia el interior del grupo como hacia el afuera –el resto de la sociedad, el poder hegemónico- en esa etapa de emergencia y expansión del anarquismo en la esfera pública política argentina.

Esta exposición forma parte de una investigación mayor en la que me propuse indagar las políticas de lectura y escritura que el anarquismo argentino desplegó en el país hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Y dentro de las múltiples esferas o praxis sociales en las que pueden ser visibles estas políticas de un grupo contestatario, me pareció especialmente importante rastrear en la prensa periódica del grupo escenas de lectura y escritura que son representadas en sus páginas. Y en particular, aquellas que se hallan presentes en artículos en los que se habla de otra cosa, es decir, en los que las escenas de lectura o escritura no constituyen ni el tema ni el objeto central de los relatos que las contienen –que en general son crónicas periodísticas orientadas a dar cuenta de acontecimientos coyunturales. Muchas de estas escenas han resultado de gran interés por la visibilidad que otorgan a muchas prácticas de lectura y de escritura, que no suelen ser ni objeto de reflexión ni de

discurso explícito por parte de esta comunidad discursiva y que solo aparecen tematizadas tangencialmente en estas representaciones.

En la comunidad discursiva anarquista de nuestro país hay mucho discurso explícito sobre la lectura y la escritura (en ensayos teóricos, artículos periodísticos, libros escolares, catálogos, avisos publicitarios, entre otros), pero el análisis de las escenas resultó fundamental para identificar otros rasgos de las representaciones sociales del anarquismo sobre estas prácticas, y sobre todo para identificar toda una variedad de usos y funciones de la cultura escrita en el grupo, en relación con su constitución como grupo, su organización y su acción política.

Las escenas de lectura y escritura que representa la prensa son múltiples. En esta exposición me voy a detener en las representadas por la publicación periódica más importante que tuvo el anarquismo en el país (*La Protesta Humana* -1897-1903- luego *La Protesta*, que se convirtió en diario a partir de 1904), y dentro de esta publicación en aquellas en las que estas prácticas aparecen en relatos sobre movilizaciones, asambleas de gremios, reuniones de círculos o congresos de federaciones, entre otras.

Allí la palabra escrita y el leer están orientados hacia un tipo particular de objeto de lectura –ya no el libro- como son órdenes del día, actas, cartas, resoluciones. El objetivo es analizar los contextos en que esas escenas se producen, las modalidades que adoptan y las funciones que cumplen, tanto hacia el interior del grupo como hacia el afuera –el resto de la sociedad, el poder hegemónico- en esa etapa de emergencia y expansión del anarquismo en la esfera pública política argentina.

Lecturas colectivas

La participación del anarquismo en eventos como los que mencionamos (asambleas, reuniones, congresos, etc.) fue una praxis cotidiana en la que se desplegó una parte muy importante de su acción política. Y una de las características de estos espacios es que han debido darse sus propias reglas de funcionamiento; los grupos contestatarios del XIX, el movimiento internacionalista de trabajadores –en el que se inscribe el anarquismo- construyeron toda una cultura normativa, en la que la escritura y la lectura adquirieron funciones muy precisas, al igual que en los ámbitos de la cultura dominante regidos por normas jurídicas. El orden del día, las resoluciones, las actas, los comunicados, entre otros, son escritos que surgen en esos contextos como parte de esa cultura que regula cómo debe funcionar el grupo.

Si gran parte de los escritos de la cultura anarquista tuvo como fin la teorización y difusión de sus ideales, además de la crítica al sistema social imperante, en estos escritos la función primera ya no es esta, sino concretar una de las más antiguas funciones de la escritura: guardar memoria de lo dicho, de lo realizado, pero también de lo decidido conjuntamente entre partes, es decir, guardar memoria de lo actuado y de los acuerdos, derechos y obligaciones que los hombres han contraído entre sí.

Como ha señalado Henri-Jean Martin (1996: 84-85), muy tempranamente la escritura cumplió esta función, para lo cual, debió sortear el que -para este especialista en el tema- constituye el mayor obstáculo para que el pasaje de la oralidad a la escritura resultara operativo en la preservación de esa memoria: dar garantías de la autenticidad del documento, que debía ser portador de una serie de signos de validación. Las culturas más antiguas adosaban al escrito alguna pertenencia de los presentes, lo que siglos más tarde derivó en la creación de sellos personales e institucionales. Pero además, las culturas con escritura conservaron un rasgo que había sido característico de las culturas orales ante estas circunstancias, que es la solemnidad del acto en que esos escritos contractuales se producen.

Martin define al acto jurídico como “la manifestación de una voluntad con intención de crear, transformar o suprimir derechos u obligaciones” y señala que esa manifestación se tradujo –en culturas orales y en culturas con escritura- en una ceremonia solemne: “gestos simbólicos y palabras intercambiadas bajo la mirada de los dioses, garantes de la operación, en presencia de testigos encargados de guardar el recuerdo de los mismos.” (Martin, 1996: 84)

Las asambleas y congresos de los que participa la comunidad ácrata son espacios en los que está en juego un acto jurídico, que en la mayoría de los casos se plasma en escritos. Para que esos escritos resulten auténticos, hacen falta ceremonias rituales, hace falta una solemnidad que se logra a través de una cantidad de pequeños ritos simbólicos, en los que, a su vez, suelen estar también involucradas la lectura y la escritura.

Entiendo a la escritura de los órdenes del día y de las actas como escrituras colectivas, en la medida en que son el resultado de un acuerdo entre los presentes. Y para dotar de legitimidad a esos escritos colectivos, estos se realizan junto a una serie de ritos solemnes, entre los que predominan lecturas colectivas o producciones también colectivas, mayormente orales.

Por ejemplo, los órdenes del día y las resoluciones adoptadas no solo se escriben in situ, colectivamente, sino que además suelen ser leídas en voz alta, colectivamente,

tras el acuerdo; como también es frecuente la lectura colectiva de cartas enviadas por personas no presentes en el encuentro. Y tras esas lecturas que encarna una persona hacia el resto, suele seguir una respuesta que ese resto expresa en forma conjunta. Estos son algunos de los ritos que rodean la concreción del escrito, y que resultan indispensables para su legitimación.

En los relatos que sobre estos encuentros produce LPH, estas microescenas de lectura y respuestas colectivas suelen mencionarse. Es decir que las crónicas referidas a este tipo de eventos no pueden obviar la referencia a esas escenas simbólicas: a falta de un notariado público que valide los escritos resultantes, el grupo multiplica los modos de validar los acuerdos que allí se alcanzaron: primero, a través de los rituales en el momento y lugar del encuentro y, más tarde, a través de la difusión de los mismos a través de la prensa. Esta, al relatar tanto los resultados obtenidos como al describir el desarrollo de la ceremonia, da fe de que las normas del grupo se cumplieron, de que los que allí estuvieron reunidos procedieron de acuerdo a las pautas que el grupo se ha dado, a la vez que multiplica, de algún modo, los testigos del hecho, al difundir esa escenificación de lo ocurrido. Esta discursividad tendrá un valor muy importante de legitimación hacia el afuera del grupo, mientras que hacia adentro, la función de esos relatos y descripciones será naturalizar un modo de conducta para esos casos, mostrar un *habitus* (Bourdieu, 2000: 134-135) que en sí mismo es suficiente para legitimar lo ocurrido.

Veamos un ejemplo; en una crónica del 14 de junio de 1903 sobre la celebración del 3er. Congreso de la FOA, se narra:

En el Congreso se lee una carta del obrero Berri, preso en la penitenciaría a consecuencia de los hechos producidos en la última huelga de panaderos. A moción del delegado Hucha, el congreso se pone de pie protestando de la prisión de los panaderos, al grito de ¡Libertad a los compañeros!

El relato contiene, en primer lugar, una escena de lectura colectiva: todos juntos leen la palabra escrita de un compañero preso por participar de una huelga. La práctica de la lectura compartida es representada como un momento solemne. Y la solemnidad proviene de que el hecho en sí mismo constituye un triunfo político sobre un hecho trágico: el enemigo encarceló al huelguista, pero la lectura de la carta de este en el encuentro anula, deja sin valor esa acción. Si se encarceló al huelguista, para aislarlo, para impedirle su participación social, la asamblea lo convierte en un enunciador privilegiado, que habla a la multitud reunida; el preso está allí a través de su escrito aún cuando el poder haya buscado acallarlo. El escrito es metonímico

respecto de su autor: su presencia en la reunión es un pequeño triunfo del grupo y de los allí presentes. Y un triunfo sobre el enemigo es elocuente sobre el poder del grupo y sobre sus valores, por lo cual ese triunfo se ritualiza, esa carta se lee colectivamente, y se convierte en un símbolo validante de la reunión.

Cabe destacar los rasgos que debe reunir el autor de este tipo de cartas, como para que estas lleguen a ser leídas en esa situación ritual; estos rasgos son un índice de los valores del grupo, es decir, de ese sujeto colectivo que se pone en escena y lleva adelante el rito. Señalamos dos rasgos al respecto: 1) se adquiere ese estatuto de autor si se es víctima del poder (preso, condenado a muerte, deportado, entre otros) por participar de la lucha libertaria, principalmente. Así, esta comunidad discursiva instituye un mecanismo de jerarquización de enunciadores: la voz legitimada para ser escuchada por un destinatario colectivo, en ese ritual, es la del militante víctima del poder político. En este caso no se reproduce la carta, pero como puede verse en otros ejemplos, esa voz será una voz moldeada en la retórica del combate, y nunca asomarán en ella las formas del lamento. 2) El segundo aspecto es que no importa ni la nacionalidad ni el lugar geográfico desde donde se haya enviado la carta ni dónde haya ocurrido el enfrentamiento con el poder; la asamblea privilegiará de igual modo a ese enunciador, así esté en la Argentina, o en otro lugar del planeta. El anarquismo lucha por la “emancipación humana”, por lo que ignora las fronteras nacionales en su lucha contra la autoridad de cualquier tipo.

Así, se va configurando un ethos de esta subjetividad libertaria, que entre sus rasgos cuenta con su inscripción internacionalista y su orgullo por resistir, combatir y vencer al enemigo.

Volvamos al ejemplo, al microrrelato de la escena que publica LPH, para ver la función de la prensa ante el hecho. Las dos primeras líneas naturalizan la jerarquización del enunciador preso como voz que se dirige al conjunto. Y a continuación, la crónica da cuenta de la respuesta colectiva que ha generado la lectura colectiva: ponerse de pie para repudiar. Las lecturas colectivas suelen tener este tipo de clausura, que podemos interpretar desde un punto de vista comunicativo, como la realización de la alternancia de roles enunciativos, propia de todo diálogo: el colectivo ha sido primero receptor de un mensaje, al que responde luego, convirtiéndose en emisor. Pero debe conservar su identidad, que en este caso es el ser un enunciador plural. Todos escucharon, todos responden unidos. Esta respuesta, en este caso, no es espontánea sino producto de una moción de uno de los presentes, que facilita la concreción de la respuesta colectiva. La escena muestra que así como se ha jerarquizado la voz de la víctima, la ceremonia jerarquiza también como interlocutor a

una instancia colectiva, que está allí presente y que puede emitir colectivamente porque previamente ha desplegado una labor interpretativa conjunta y homogénea.

En otros casos, el mismo colectivo alterna en su rol de emisor y receptor.

Por ejemplo, una breve crónica del 6 de mayo de 1904 indica que se ha realizado una reunión del comité de huelga de los obreros ebanistas y carpinteros en la que se leen las resoluciones adoptadas, tras lo cual “se ponen de pie para hacer un minuto de silencio por los caídos en la represión del día 1°.”

En primer lugar, se han escrito las resoluciones, luego estas se leen en voz alta a todos los presentes. La escena de lectura colectiva de las resoluciones certifica que estas son las que todos han decidido. La emisión colectiva del minuto de silencio pone en escena un acuerdo más de ese conjunto: la adhesión al principio de solidaridad con las víctimas. Como en todo relato que narra una sucesión de acciones, también en este caso está implícita una relación de causalidad entre aquellas: porque adhieren a este principio, alcanzan el tipo de acuerdo registrado en las resoluciones. El hecho de que adhieran a ese principio de reconocimiento a las víctimas y repudio a la represión, además, fortalece en el rito el valor del acuerdo: este se ha logrado entre pares que comparten los valores centrales del ideario.

Una vez más lo que está en juego en el rito son los valores de esa subjetividad colectiva, que son en definitiva los que validan lo que el grupo haga.

Constituir un polo enunciativo colectivo, que se manifiesta a través de la escritura, de la oralidad o como instancia receptora e interpretativa, es necesario no solo hacia el interior del grupo, para homogeneizarlo y fortalecerlo, sino además para mostrar hacia afuera una unidad de criterios y principios, que legitima sus acciones y refuerza su voz en el concierto social de voces.

La prensa describe estas escenas como un modo de ratificar la legitimidad de lo actuado en la intimidad del evento; esas descripciones son también un registro de que esa voz colectiva existe y actúa, y un testimonio del modo en que se procede en esas ceremonias, en cuyos ritos de lectura, escritura y oralidad los propios militantes deberán formarse.

La escritura colectiva

Quisiera señalar brevemente algunas reflexiones sobre el caso de escrituras colectivas y algunas diferencias con la lectura colectiva que se manifiestan en estos casos.

Destacamos que mientras no hay registros en el periódico de debates o conflictos sobre cómo desarrollar el ritual de la lectura colectiva en reuniones como asambleas o congresos, en cambio sí los hay sobre la escritura colectiva. Las tensiones propias de la resolución de este tipo de escritos que deben registrar el acuerdo alcanzado -lo cual en el caso de los anarquistas no debe haber sido sencillo por la gran fragmentación del movimiento- ha sido objeto de registro en los relatos del diario y constituyen escenas de escritura significativas.

La crónica del 4 de setiembre de 1906, página 1, sobre la asamblea realizada por los trabajadores del puerto de la ciudad de Buenos Aires, a la que según el diario asistieron unas “2000 personas”, da cuenta de esas tensiones. Dice la crónica:

A las dos y media de la tarde se dio comienzo a la discusión del orden del día, (que fue finalmente) resultado del debate que se suscitó con ese motivo, de lo más animado y entusiasta, y hasta un tanto agitado si se quiere, pero siempre cordial, razonable y culto.

La escena muestra el debate previo a la escritura y por la escritura, la puesta en texto es mostrada como producto de un acuerdo costoso, lo cual permite inferir que se trata de una práctica conflictiva. La enunciación, en este fragmento, aporta a la construcción del deber ser del ethos libertario como un sujeto ilustrado (se lo representa como un sujeto que debate, pero por los carriles propios de los hombres ilustrados, con razonabilidad, cultura, cordialidad), pero a la vez, el comentario del sujeto de la enunciación hace visible una práctica en la que la escritura es indispensable y por eso es objeto de disputa. La conflictividad deriva de su carácter jurídico: registra un acuerdo alcanzado entre los presentes, y como tal implica un compromiso de respetar lo acordado (el no cumplimiento puede justificar, por ejemplo, la expulsión del grupo). Por eso este escrito merece que en todas las reuniones se le destine el tiempo que sea necesario.

Pero si el acabado final de estos escritos concentra toda la atención, son también textos que muy rápidamente quedan en el pasado, sobre todo los órdenes del día, porque habrá otros nuevos en los que concentrarse. Otros géneros, en cambio, tienen una expectativa de duración mayor en el tiempo, como las actas, que cargan con la función de preservar la memoria de lo ocurrido. Pero, en general, esta comunidad se caracteriza por su fragilidad para resistir en el tiempo lo que Petrucci (2002: 129) denomina “los procesos de conservación de escritos”, que dependen en gran parte de la permanencia de las instituciones jurídicas que originaron el escrito o, en su defecto, de las asignadas a su conservación, como pueden ser archivos o bibliotecas. La

persecución de los militantes, el secuestro de sus materiales escritos, la clausura de locales, las deportaciones, además de las disputas internas por las que muchas de las instituciones del grupo (círculos, federaciones, etc.) tuvieron corta vida, atentaron contra el resguardo y preservación de esta cultura escrita que es tan representativa de esta comunidad como los libros y periódicos que produjo y leyó.

El verdadero engranaje de la conservación de escritos –agrega Petrucci (2002: 130)- depende de “la cadena de postas de lo escrito” que logren constituirse y de la continuidad de “sus liturgias y sus sacerdotes”, ya que los grupos sociales tienden a preservar solo la imagen escrita que han producido y con la que se identifican.

En nuestro caso, a la debilidad del grupo para esta tarea hay que agregar el hecho de que el Estado argentino no solo persiguió y destruyó durante décadas los escritos libertarios, sino que cuando comenzó a ocuparse de su preservación, lo ha hecho de un modo muy precario e incompleto.¹

Los historiadores dan cuenta de esta pérdida; en muchos casos deben recurrir a las versiones que los distintos periódicos del movimiento libertario dieron de un hecho en su momento, a falta de actas. Y allí emergen las distintas versiones, que han intervenido la escritura original, la han modificado -a veces eludiendo partes, a veces cambiando en una operación aparentemente inocente una palabra por otra- buscando darle a esa escritura el acabado final que no pudieron imponer en la situación de escritura colectiva.

Por último, importa destacar que además del valor que estos géneros poseen en relación con la preservación de la memoria del grupo, su importancia también radica en que han instituido formas de sociabilidad características de esta comunidad, que han requerido un moldeado particular de la subjetividad para participar de ellas. Una cualidad exigida ineludible es la disposición para la lucha por la palabra escrita, que implica varias habilidades: claridad sobre lo que esa escritura debe registrar, capacidad de defensa de la propia postura en esa materialidad que es la palabra escrita, sensible a los matices de sentidos que puede producir una palabra u otra, un orden expositivo u otro, una determinada sintaxis, además del dominio de las normativas y pautas genéricas vigentes para ese registro. Si la lectura compartida ha constituido una instancia homogeneizadora del grupo, en cambio la escritura –aún cuando fuera colectiva, en el sentido de que es producto de una voluntad conjunta- ha

¹ En este momento, la única publicación periódica del anarquismo de la Argentina que se encuentra en la Biblioteca Nacional es *La Protesta Humana*, solo de 1902 y 1903, y *La Protesta*, a partir de 1904 y hasta 1915. La colección es incompleta y el estado de los ejemplares en papel es muy deficiente, aunque cuentan actualmente con una digitalización de la misma en formato CD.

marcado jerarquías entre los más y menos preparados para llevarla a cabo, sin poner en riesgo el posicionamiento político grupal.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, Pierre ([1987] 2000) "Espacio social y poder simbólico", en *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.

MARTIN, Henri-Jean (1996) *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, Paris, A. Michel.

PETRUCCI, Armando (2002) *La ciencia de la escritura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

[volver a índice](#)

El dominio de la lectocomprensión y su articulación con las otras
competencias lingüísticas en la enseñanza de LE

Coordinación: Inés Kuguel

CUANDO EL TEXTO INVITA A HABLAR EN EL AULA DE INGLÉS TÉCNICO

M Gabriela Di Gesú,

gdigesu@ungs.edu.ar

Karina Zeballos

karinazeballos@fibertel.com

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Este trabajo reseña la colaboración de la lecto comprensión en el desarrollo de las otras competencias lingüísticas y presenta dos ejemplos de tareas realizadas en cursos universitarios de Inglés Técnico en las áreas de economía e ingeniería donde se trabaja en el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas.

La investigación actual demuestra que la exposición constante y abundante a los textos escritos beneficia la construcción de vocabulario, mejora la fluidez y colabora con el desarrollo de la escritura (Grabe, 2009:324). La lectura contribuye a la construcción de redes conceptuales que a su vez favorecerían la incorporación de nuevos conceptos. Desde la perspectiva social, la lectura colabora con la construcción de la cognición social (Van Dijk; 1990). La mente se construye por el lenguaje y el lenguaje construye la mente. La competencia lectora es algo más que una habilidad cognitiva. Presupone el conocimiento de la estructura sociocultural y de las ideologías subyacentes

(Hedgecock & Ferris, 2009:3)

La lectura en L2 supone que los individuos son lectores en su lengua materna y que naturalmente transferirán las estrategias adquiridas en L1 a la L2. Al no poseer el mismo bagaje léxico que en su lengua, la utilización de material auténtico sobre áreas temáticas acordes a la carrera universitaria elegida o enmarcado por acontecimientos sociales o políticos brinda a los alumnos las herramientas léxicas y sintácticas de la lengua extranjera que le permiten adueñarse del texto, recrearlo y sentar las bases para el diálogo entre pares.

Introducción

Este trabajo reseña la colaboración de la lecto comprensión en el desarrollo de las otras competencias lingüísticas y presenta dos ejemplos de tareas realizadas en cursos universitarios de Inglés Técnico en las áreas de economía e ingeniería donde se trabaja en el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas.

La investigación actual demuestra que la exposición constante y abundante a los textos escritos beneficia la construcción de vocabulario, mejora la fluidez y colabora

con el desarrollo de la escritura (Grabe, 2009:324). La lectura contribuye a la construcción de redes conceptuales que a su vez favorecerían la incorporación de nuevos conceptos. La mente se construye por el lenguaje y el lenguaje construye la mente. La competencia lectora es algo más que una habilidad cognitiva. Presupone el conocimiento de la estructura sociocultural y de las ideologías subyacentes (Hedgcock & Ferris, 2009:3)

La lectura en L2 supone que los individuos son lectores en su lengua materna y existe la creencia que naturalmente transferirán las estrategias adquiridas en L1 a la L2. Si bien es necesario comprender el proceso de lectura en L1, es necesario reconocer la existencia de diferencias significativas con la lectura en L2. Al no poseer el mismo bagaje léxico que en su lengua, la utilización de material auténtico sobre áreas temáticas acordes a la carrera universitaria elegida o enmarcado por acontecimientos sociales o políticos brinda a los alumnos las herramientas léxicas y sintácticas de la lengua extranjera que le permiten adueñarse del texto, recrearlo y sentar las bases para el diálogo entre pares.

Lectura en la Universidad

La importancia del léxico

La lectura en los ámbitos académicos es uno de los procesos más importantes a desarrollar. Cuando se refiere al desarrollo de la lecto comprensión en lenguas extranjeras (LE), este proceso se complejiza. Aquí, el estudiante se expone a un texto escrito para nativos de la lengua o dentro de un área de estudio determinada, con un bagaje léxico que escapa a su capacidad de comprensión y de control. (Grabe 2002). Sin embargo, el acceso a textos escritos en una lengua distinta a la L1 del estudiante es imprescindible para que éste amplíe su campo de conocimiento y de desarrollo profesional. La pregunta sería entonces cómo lograr buenos lectores autónomos de L2 si carecen del bagaje léxico necesario.

La investigación actual sobre el tema, Alderson, 2000; Grabe, 2000; Urquhart & Weir, 1998 señala que el trabajo a realizar en los cursos dedicados a la comprensión lectora en L2 necesitan desarrollar la fluidez y la automaticidad del reconocimiento léxico, enseñar vocabulario dentro de un ambiente que favorezca su desarrollo, asegurar la eficacia de las habilidades de comprensión generales, enseñar la estructura textual y la organización del discurso, promover una lectura estratégica, colaborar en la fluidez de la lectura, desarrollar motivación a la lectura, planificar un currículo coherente en donde se integre el desarrollo de la lectocomprensión con el

aprendizaje de contenidos específicos y de un ambiente aúlico que favorezca la lectura (Grabe, 2002).

La construcción del vocabulario es una tarea ardua. Hazenburg y Hulstijn (1996) consideran que el hablante nativo debe contar con un léxico formado por 10.000 familias de palabras como mínimo para comprender un texto académico universitario. Por su parte, Grabe y Stoller (2002) sugieren que el reconocimiento de las 2.000 a 3.000 palabras más comunes en L2 contribuiría al armado de una base para el reconocimiento léxico.

El aprendizaje de vocabulario es un área que ha sido poco atendida; tal vez, debido a ciertas perspectivas que postulan que el aprendizaje del léxico surge naturalmente (Folse, 2004; Meara, 1980; Sökmen, 1997 cit en Hedgcock & Ferris, 2009:284) o en forma natural con sólo exponer al alumno a una considerable cantidad de textos (Krashen, 1981, 1982, 1985 op cit.). Aprender una palabra implica trabajar sobre los niveles de procesamiento del significado, el conjunto de reglas y límites sintácticos como también, sobre las convenciones pragmáticas y sociolingüísticas que la gobiernan. (Hedgcock & Ferris, 2009:285). El hablante nativo posee esta información sobre el léxico de su lengua pero el lector de L2 no y por ende, debe adquirirla a través de la enseñanza implícita.

Destrezas y estrategias

Los cursos de lecto comprensión suelen basarse en el desarrollo de estrategias y habilidades. Si el objetivo del curso es responder preguntas sobre el texto y resolver actividades de análisis de léxico, entonces el abordaje de la clase será distinto al de leer un texto para aprender de él, que es el objetivo último del trabajo de lectocomprensión académico o leer un texto para adquirir vocabulario, objetivo de trabajo en los cursos de cuatro habilidades. Esto no quita la posibilidad de que el primer objetivo mencionado, contestar preguntas, sirva de puente para el segundo, pero es necesario estar alertas para que no se convierta en un objetivo en sí mismo.

El concepto de estrategias y habilidades también necesita ser revisado. Adams

(2009) sugiere que aún hoy persiste cierta dificultad entre los teóricos del lenguaje en establecer diferencias entre estos términos, como así también los autores distinguen que la utilización de estrategias y destrezas¹ – *skills* - es particular de los individuos (Grabe y Stoller, 2002) y no deberían prescribirse como universales. Si se

¹ Diccionario de términos claves de ELE-
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

considera que las destrezas son técnicas de procesamiento de información que se aplican en forma automática e inconsciente (Paris, Wasik y Turner, 1991, cit en Adams, 2009) entonces no son plausibles de ser enseñadas. Grabe y Stoller consideran que las destrezas serían habilidades de procesamiento lingüístico usadas y combinadas en forma automática, como por ejemplo, el reconocimiento de una palabra o el procesamiento sintáctico. Las estrategias serían habilidades controladas por el lector, como por ej. la relectura, saltar palabras desconocidas, etc (Adams, 2009). Retornando a la discusión anteriormente planteada, las destrezas no serían objeto de enseñanza en L1 pero sí lo serían en L2, mientras que las estrategias serían plausibles de enseñanza en las dos lenguas.

Consideraciones para el abordaje de la utilización de textos en cursos de cuatro habilidades

El alumno

Los cursos de inglés dentro de la UNGS presentan dos tipos de alumnos definidos. Los cursos de lecto comprensión se imparten en el Primer Ciclo Universitario. Al ser cursos comunes que se cursan en los primeros semestres de las carreras, reciben estudiante adultos novatos, con un manejo de destrezas lectoras en L1. Poseen conocimientos de la L2 adquiridos en el secundario y tienen pocas posibilidades de práctica de lectura en L2 más que las provistas por el curso. Sus motivaciones e intereses son variados pues los cursos congregan alumnos cursando carreras distintas, sin una línea temática que los englobe.

Por su parte, los cursos de Inglés Técnico reúnen alumnos que se encuentran en el Segundo Ciclo Universitario. Son estudiantes avanzados en el Universidad con una vocación ya definida, muchos de ellos trabajando en su área de especialidad o realizando pasantías afines. Los cursos son menos numerosos y pueden trabajar sobre áreas definidas. Los alumnos ya han trabajado sobre estrategias de lecturas y están acostumbrados a leer textos complejos que están más allá de su capacidad de producción en la lengua.

El lector de L2 siempre estará guiado por su conocimiento léxico en L1 aún cuando su grado de lectura en L2 sea avanzado. Koda (2004) explica que *el léxico mental de L2 integra los contenidos semánticos establecidos de sus equivalentes de L1 antes que crear una nueva especificación semántica propia y por lo tanto no puede ser*

*controlada en forma consciente por el aprendiente durante el procesamiento léxico de L2 (Koda 2004:6).*²

Esta caracterización es importante a la hora de planificar cursos. Para este alumnado, pensar en un modelo de lectura *bottom up* – procesamiento desde abajo / partiendo del texto- se torna en una tarea inconmensurable, con baja expectativa de sensación de logro y el consiguiente desinterés y falta de motivación. Al poseer conocimientos de su área de estudio, de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la lectura y práctica laboral, los estudiantes poseen los esquemas necesarios que les permitan un modelo de lectura *top down* – procesamiento desde arriba/ desde lo conocido. Por lo tanto el diseño de las actividades del antes de leer tiene que incluir la activación de los esquemas, la explicitación de la tarea y/o la activación del conocimiento previo del léxico en L1 sobre el tema.

El tema de motivaciones e intereses no puede ser descuidado. Los temas que aborden los textos y el abordaje mismo que se haga sobre ellos tiene que satisfacer los intereses del alumno de alguna manera y contribuir al desarrollo de motivación integradora (Dörnyei, 2010), en las que expectativas de logro y de acceso a la L2 se funden con la instrumentalidad de la lectura. Retornando a un concepto visto en este texto anteriormente, el diseño de las actividades se enfocará en favorecer la autonomía lectora y la *lectura para aprender*.

El texto

El texto dentro de un curso de desarrollo de cuatro habilidades en inglés tiene que reunir una serie de características que posibiliten el desarrollo de actividades productivas, como la oralidad y la escritura. Hedgcok and Ferris (2009) sugieren tener en cuenta ciertas características del texto para garantizar una lectura exitosa en L2. No sólo es necesario reconocer las palabras sino también deben conocer sus significados ya sea porque el autor utiliza diferentes sinónimos en el texto o porque varios significados pueden asociarse a una sola palabra en inglés, lo cual obliga al estudiante a distinguir el significado localizado, contextualizado del vocablo. A su vez, otro grado de complejidad se da cuando el aprendiente necesita reconocer los significados referenciales, sociales y afectivos del término. En suma, aprender un ítem léxico implica saber que la palabra posee un significado concreto dentro de ese texto que tal vez no sea el mismo en otro, lo cual implica la necesidad de desarrollar estrategias que

² Trad. para este trabajo. En Hedgcok and Ferris. Op. cit.

permitan distinguir si el significado aprendido coincide con el que se presenta en un nuevo texto.

En cuanto a estructuras sintácticas, la lectura en L1 se enriquece y se torna más fácil si se encuentran oraciones largas porque permitirían comprender la elaboración realizada de los términos. Sin embargo, las oraciones complejas entorpecerían la lectura en L2. Tal vez, *cuanto más corto mejor* sería más adecuadamente aplicado a la lectura en lengua extranjera (Koda, 2004:109 cit en Hedgcok & Ferris,2009:86).

La investigación en Adquisición de Segundas Lenguas sugiere que ciertas estructuras sintácticas son más fáciles de aprender que otras por ser básicas como por ejemplo, el orden de sujeto- verbo- predicado, que está parametrizado en inglés y en español. Cualquier desviación implica agregar un grado de complejidad en la lectura, - la voz pasiva, las cláusulas relativas en especial las incluidas en las frases nominales o aquellas en donde se presenta elisión y sustitución. Esta complejidad debe ser tenida en cuenta a la hora de elegir el texto o al diseñar las estrategias de abordaje.

Algunos docentes de lenguas extranjeras emplean softwares especializados para comprobar la “legibilidad” (readability) de los textos, es decir, cuán comprensibles son. Si bien esto podría ser de utilidad en caso de una lectura en L1 no es así en L2 debido a las carencias en L. Esta cualidad textual *implica una construcción compleja que abarca las características observables del texto como así también las aptitudes, conocimientos, experiencias, destrezas, eficiencias y motivaciones que el lector trae al texto y a la tarea.* (Hedgcock & Ferris, 2009).

Si el texto a elegir es un texto digital, el hecho de que éste incluya gráficos, audios, videos o hipervínculos necesita ser analizado en virtud de los objetivos. Si bien estos elementos pueden favorecer la comprensión del texto al estar íntimamente relacionados, también pueden ser un factor de distracción y de dificultad extra para usuarios no avezados en herramientas digitales o en la lectura de pantalla.

En resumen, la elección de un texto debiera regirse por la proficiencia en lectura en L2 de los aprendientes, la longitud textual, las características paratextuales, la relación entre vocabulario específico, general o académico, la morfología, la sintaxis, los conectores y referentes y la macroestructura textual.

Experiencias realizadas

Los cursos de cuatro habilidades en Inglés técnico buscan optimizar el uso de material auténtico, ya sea para la comprensión lectora y/o auditiva. Para ello, se recurre a diarios, revistas o materiales digitalizados y se tiene en cuenta el desarrollo conceptual que se presenta en este trabajo.

Experiencia 1

Este trabajo se desarrolló en cursos de Inglés Técnico dentro de las carreras de Economía Industrial y Economía Política. Es un curso multinivel. Esto implica contar en la clase con alumnos con nivel A2 a B1/ B1+³ en una misma clase. Se busca atender a quienes tienen menor capacidad y favorecer la integración de todos. El texto fue elegido por presentar un tema relacionado con economía política, como es el conflicto entre gobierno y entidades agrarias. Se estipula la actividad en una clase de 3 horas reloj con un descanso de 20 minutos al promediar la clase.

El texto "Farmers in Argentina are launching a seven day strike to protest against the government's agricultural policies" es un artículo periodístico bajado de www.farmersforjustice.com/argentine-farmers.htm⁴. Como actividades previas a la lectura se trabajó con las fotos- preguntas y respuestas, elicitación de vocabulario desde las fotos y descripción de las mismas para poder activar los esquemas y conocimientos léxicos de los estudiantes. En cuanto al léxico nuevo, se presentaron los vocablos que ofrecerían, a criterio de la docente, mayor dificultad y se construyó en forma cooperativa una red conceptual sobre el tema en L2. Los alumnos trabajaron el L1 y L2 en forma paralela y al docente fue suministrando las palabras desconocidas que integraron la red. La red quedó conformada así (fig 1.)

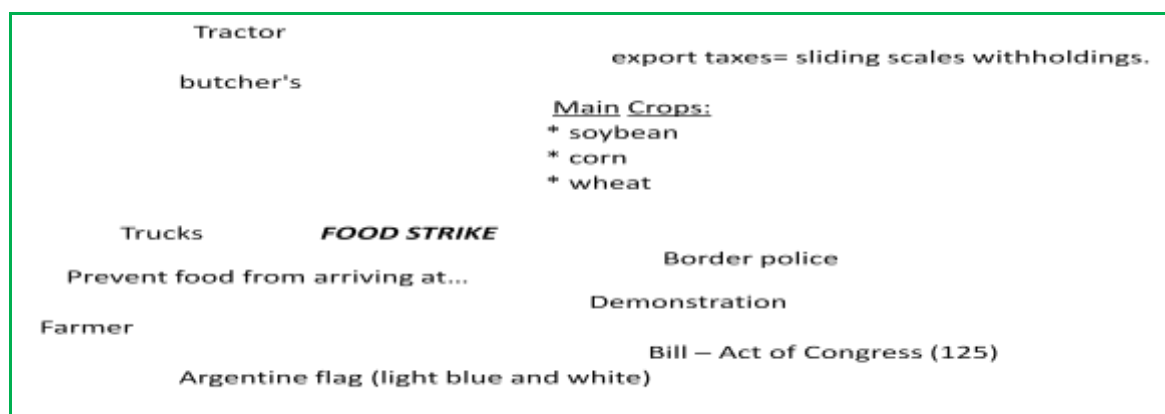


Fig 1 Red semántica.

³ CEF Common European Framework for Language Learning.

El trabajo de lectura comienza con la lectura del artículo por parte de la docente en voz alta, mientras los alumnos subrayaban palabras que presentaban dificultad. Luego los alumnos trabajaron sobre el texto en grupos tratando de resolver las dificultades que se le presentaban a nivel léxico. La docente asume el rol de facilitador y trabaja desde la teoría del andamiaje (Vygotsky, 1997).

Una vez clarificados los conceptos, los alumnos presentan sus resúmenes sobre el artículo. La docente sugiere distintos comienzos de oración posibles para guiar al alumno al empleo de lenguaje formulaico, es decir las fórmulas del lenguaje apropiadas para la situación. Los alumnos exponen y la docente proporciona feedback negativo sólo cuando la idea no queda clara, invitando al alumno o al grupo al que pertenece a parafrasear la idea. Los fallos gramaticales se corrigen al final de todas las exposiciones. La docente escribe en el pizarrón los fallos detectados y se invita al grupo en su conjunto a que provea la formulación correcta.

Luego de un corte, se da comienzo al debate. La docente invita a los alumnos a recordar las fórmulas utilizadas para expresar opinión, acuerdo y desacuerdo mientras se las anota en el pizarrón. Se los invita a repasar las notas tomadas y asumir distintos roles en el debate. Ahora sentados en semicírculo, los estudiantes comienzan a debatir sobre el tema con la docente como moderadora, alentando en todo momento el uso del vocabulario específico. Finalmente, el trabajo de lecto – comprensión y conversación se articula con la producción escrita: el alumno tiene la oportunidad de crear su propio texto utilizando los recursos sintácticos y léxicos que le ha proporcionado el texto original y se apropia del mismo para agregar significado.

Experiencia 2

Este trabajo se desarrolló en cursos de Inglés Técnico dentro de las carreras de Ingeniería Industrial e Ingeniería en Electromecánica. Es un curso relativamente homogéneo en su nivel. Son alumnos con nivel A1+/A2⁵ en una misma clase. Se estipula la actividad en una clase de 3 horas reloj con un descanso de 20 minutos al promediar la clase.

Este curso se dicta bajo la modalidad de aprendizajes mixtos en entorno moodle. Durante la semana, los alumnos resuelven las actividades planteadas mientras que en las clases presenciales tiene lugar la clarificación de dudas, la práctica oral y la resolución de problemas planteados por el docente.

Esta actividad inicia la unidad sobre descripción de lugares de trabajo. En el aula moodle, la docente presenta el material utilizando textos de Foro de Airliners.net

⁵ CEF Common European Framework for Language Learning.

http://www.airliners.net/aviation-forums/non_aviation/read.main/595966/, foro que utiliza la empresa para crear vínculos entre empleados de distintas empresas áreas. Se diseñan diferentes actividades que permiten que el alumno adquiera las expresiones e ítems léxicos necesarios para describir lugares de trabajo. A su vez, se proporcionan links para práctica extra como videos que ilustran el uso de las preposiciones de lugar en inglés⁶. En la clase presencial, se retoma el trabajo virtual y se trabaja sobre las expresiones utilizadas por los hablantes en el texto elegido para describir lugares de trabajo. Se hace hincapié en el uso de aquellas frases que son de uso coloquial y dan fluidez al hablante, por ej. *I share..../ I don't share...* Los textos se trabajan en el esquema de clase de adquisición de lenguas extranjeras, con actividades de activación, lectura, resolución de actividades de comprensión y presentación de elementos gramaticales, en este caso *there is/there are, have/ has*, utilizando las expresiones vertidas en los textos.

Text 1

I share an office with 2 other people, in a fairly generic modern 3-storey office building at Sophia Antipolis, in the hills above Antibes in the south of France - it has big picture windows, and on a clear day I can see the Italian Alps, and if go to the window, I can see the sea as well, in the distance. We are surrounded by low forested hills, with a few houses on the other side of the valley.

On the wall behind my desk I have 11 Dilbert cartoons, a calendar and an abstract artwork by niece (aged 3). On top of my workstation I have a rubber aeroplane with "Amadeus" written on it, a small fluffy Airbus toy that makes a loud noise when you drop it, and a plastic Homer Simpson, dressed as the Stonecutter' Chosen One. My desk is a mess, lots of papers scattered all over it, user guides, product specs, functional specs - the standard detritus.

⁶ Gráfico sobre uso de las preposiciones:

<http://www.englishclub.com/vocabulary/prepositions-of-place.htm>

Video sobre uso de las preposiciones:

<http://www.youtube.com/watch?v=bnqIVWkA4vQ&feature=related>

Text 2

Currently sat at my desk on lunch, 2nd floor of a dull 1970's office block in Bury, North Manchester. No Air con so we just have fans on all day, but i'm out of the office a lot. My desk is quite nice, new DELL computers with flat screen monitor but my desk is just a mess at the moment with files cos there's so little cupboard space. Don't really have much of a view out, there's a steam railway just opposite so sometimes I hear the steam trains chugging along which is nice. Apart from that I sometimes hear a few planes going over to MAN, had TravelCity Direct 742 go over the other day.

Marc.

Fig. 2

La producción de los alumnos se realiza a través de la preparación de diálogos que describen sus puestos de trabajo y la redacción de párrafos similares. A modo de ejemplo, se presenta la producción de un alumno sin edición por parte del docente. El uso de las expresiones nuevas adquiridas –share, view from the wondows-revela la apropiación del texto para la propia producción.

- *I share the office with 3 other people. On my desk, there is a notebook. There are a few folders and files on the desk. There is a telephone next to the notebook. On the wall behind the desk, there is a window. There is a calculator too and a few diplomas in the wall. The view from the windows is nice. I can see the river and a park. It is very pretty. There is a quite nice restaurant opposite the factory but there isn't any other store, only the restaurant. The city is far from the company.*

• *MM, julio 2010*

Conclusiones

Las dificultades detectadas en estos trabajos son inherentes al estilo del curso. Por un lado la presencia de alumnos con distintos niveles de producción puede resultar beneficiosa pues actúan como par avanzado en el proceso de construcción de conocimiento. Por el otro, el docente tiene que invitar y apreciar los comentarios de quienes tienen un desarrollo en la L2 inferior para evitar que enmudezcan ante sus pares más fluidos. La elección del tema en ambos cursos pareció acertada. En el primer caso, fue contemporánea al conflicto agrario argentino y en ambos casos acercaron a los alumnos a vocabulario específico del área. En el caso de ingeniería, se

optó por un fin más instrumental pues todos los aprendientes se hallaban dentro del nivel A1+.

El análisis del artículo periodístico mostraba que a nivel de reconocimiento de palabras a la vista, el texto presentaba pocas palabras transparentes, oraciones que siguen el canon S+V+P y los tiempos verbales utilizados son presente simple, presente continuo con significado futuro y el presente perfecto. Mientras que los textos del foro, señalaban un límite poco preciso entre oralidad y texto escrito con la omisión de sujeto / en algunas oraciones del segundo texto, por ej. *Don't really have much of a view out*

Si bien la carga léxica de todos los textos es considerable, el conocimiento de mundo del alumno permite zanjarlo y otorga la oportunidad de que el docente impulse a la búsqueda por parte del alumno de encontrar las expresiones en inglés de aquello que ya conoce en español.

La sensación de logro es extremadamente positiva. Los alumnos sienten que pudieron debatir un tema de actualidad en la experiencia 1 o conversar sobre cosas cotidianas como en el texto 2. Adquirieron mayor vocabulario y superaron el desafío de interactuar con otros en inglés. Aun quienes tuvieron menor participación se sienten satisfechos de la labor realizada.

La apropiación de los alumnos del texto les permitió fijar a través de la escritura las palabras nuevas y las estructuras útiles para construir relatos.

Referencias bibliográficas

ADAMS, J. (2009) Making Reading Comprehension Questions : Some Ideas. School of General Education, Shinshu University Japón.

GRABE, W. (2009) Reading in a Second Language. Cambridge University Press. Northern Arizona University.

HEDGCOCK J. & FERRIS, D. (2009) Teaching Readers of English. Students, texts and contexts. Routledge. New York.

VAN DIJK, T. (1990) Social Cognition and Discourse *en Handbook of Language and Social Psychology*. Edited by H. Giles and W.P. Robinson. John Wiley & Sons Ltd

WALLACE, C. (2006) The text dead or alive: Expanding textual repertoires in the adult ESOL Classroom. Institute of Education, London. Downloaded 06/30/2010.

[volver a índice](#)

LA LECTURA COMPRENSIVA COMO *INPUT* PARA LA ESCRITURA SIGNIFICATIVA EN INGLÉS: UNA PROPUESTA PARA ALUMNOS DE LA ESS

Marcela E. Engemann

mengeman@ung.edu.ar

Silvia L. Picelille

spicelil@ung.edu.ar

Instituto de Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Los docentes de inglés de la Escuela Secundaria Superior (ESS) responden a los lineamientos de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), entre los que se encuentra el desarrollo de la escritura en idioma extranjero (inglés). Al hacerlo, verifican que la producción de los alumnos se limita a responder consignas de forma guiada y, la mayoría de las veces, mecánica. Por otra parte, en cuanto a la información de carácter personal, se reduce a datos de filiación y preferencias. Este trabajo describirá las posibles causas que llevan a los estudiantes a no generar escritura creativa o en la cual se involucren afectivamente y ofrecerá una propuesta de intervención didáctica para que la escritura sea significativa para sus autores. La premisa básica de esta propuesta se fundamenta en la idea que escribir va a tener sentido para el alumno y lo va a conducir a redacciones significativas, en tanto logre conjugar su experiencia con la función comunicativa de la escritura. De esta manera, se espera que el alumno pueda considerar el lenguaje escrito como un medio de expresión de su vida interior y no como un mero ejercicio gramatical mecánico y vacío de contenido. Respecto de los docentes conductores de la experiencia, la iniciativa promueve el desarrollo de saberes y capacidades, habilidades y estrategias en los profesores de inglés de la ESS, quienes deberán propiciar la reflexiva y efectiva transformación de situaciones mediante metodología profesional que integre descripción, interpretación, intervención, y evaluación. Aquí presentaremos una serie de estrategias para lograr la escritura significativa en los alumnos de este nivel y, a modo de ejemplo, describiremos una experiencia realizada en una escuela de gestión estatal en el 4º año de la ESS y sus resultados.

Los docentes de inglés de la Escuela Secundaria Superior (ESS) responden a los lineamientos de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), entre los que se encuentra el desarrollo de la escritura en idioma extranjero (inglés). Al trabajar con los alumnos, verifican que la producción de los mismos se limita a responder consignas de forma guiada y, la mayoría de las veces, mecánica. Por otra parte, en cuanto a la información

de carácter personal, se reduce a datos de filiación y preferencias. Este trabajo describirá las posibles causas que llevan a los estudiantes a no generar escritura creativa o en la cual se involucren afectivamente y ofrecerá una propuesta de intervención didáctica para que la escritura sea significativa para sus autores. La premisa básica de esta propuesta se fundamenta en la idea de que escribir tiene sentido y conduce a redacciones significativas, en tanto el alumno logre conjugar su experiencia con la función comunicativa de la escritura. De esta manera, se espera que el aprendiente pueda considerar el lenguaje escrito como un medio de expresión de su vida interior y no como un mero ejercicio gramatical mecánico y vacío de contenido. Respecto de los docentes conductores de la experiencia, la iniciativa promueve el desarrollo de saberes y capacidades, habilidades y estrategias en los profesores de inglés de la ESS, quienes deberán propiciar la reflexiva y efectiva transformación de situaciones mediante una metodología profesional que integre descripción, interpretación, intervención, y evaluación. Aquí presentaremos una serie de estrategias para lograr la escritura significativa en los alumnos de este nivel y, a modo de ejemplo, describiremos una experiencia realizada en una escuela de gestión estatal en el 4º año de la ESS y sus resultados.

Marco teórico

La experiencia presentada en esta ponencia se basó, en principio, en el enfoque de escritura libre (*free writing*)¹ que hace hincapié en la cantidad más que en la calidad. La enseñanza de la escritura se centra en asignar numerosos trabajos de escritura libre sobre determinados tópicos con sólo una mínima corrección de errores. El énfasis de este enfoque radica primero en el contenido y en la fluidez, por lo cual los aprendientes no deben preocuparse por la forma. Una vez que se vertieron las ideas sobre la página, la precisión gramatical y la organización, entre otras cosas, se irán dando gradualmente. Para este enfoque, es importante el interés por los lectores y el contenido, especialmente porque los trabajos de escritura libre habitualmente tienen que ver con tópicos por los que los aprendientes demuestran interés y con aquellos temas que se transforman en la base para otros trabajos escritos más precisos.

También se tomaron en cuenta diversas ideas vertidas por Krashen quien, en su trabajo de 1984, planteó la distinción entre competencia y actuación en la escritura. Este autor toma estos conceptos de Chomsky, aunque los matiza en el marco de la adquisición del código escrito. Tal como lo explica Rodríguez Paz (1998), para Chomsky la competencia consiste en *“el conocimiento que el hablante tiene del*

¹ RAIMES, A. (1983) *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.

conjunto de reglas gramaticales que conforman la lengua". Krashen toma este concepto pero lo orienta hacia la producción del código escrito y entiende que competencia es *"el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que los escritores han almacenado en su memoria"*. Con relación a la actuación, la misma autora especifica que, según Chomsky, ésta consiste en *"el conjunto de reglas gramaticales que un miembro de una comunidad de hablantes activa en un acto lingüístico determinado"* mientras que para Krashen, la actuación en la escritura es *"el conjunto de estrategias lingüísticas a la que cada autor recurre en la producción de textos"*. Rodríguez Paz deja en claro también que Krashen realza los aspectos más interesantes de la actividad de escribir, ya que considera la escritura de un texto como proceso de composición. Es importante también especificar que para este autor la competencia se adquiere mayormente gracias a una lectura sostenida pero que la práctica continua de trabajos escritos no tiene gran influencia sobre ella. La actuación, en cambio, refiere a las reglas que el alumno escritor ha aprendido y pone en práctica en el momento de escribir. Por lo tanto, la calidad del escrito recibe la influencia de las reglas (gramaticales) que el alumno aprendió. En cuanto a la creatividad en los escritos, Krashen considera que la práctica sostenida tiene una influencia altamente positiva en la generación de ideas para redactar. Asimismo, en un trabajo del año 2003, concluye que actividades como la toma de notas y la redacción de síntesis contribuyen al aprendizaje en general.

La concepción más importante de Krashen es que ni la competencia ni la actuación, por sí solas, son suficientes para una producción escrita correcta. Las estrategias que sugiere son: lectura intensiva, práctica escrita sostenida y la adquisición de habilidades de redacción.

Por otro lado, Lightbown y Spada (2006) explican que Krashen, al describir su modelo de adquisición de segunda lengua (***monitor model***), plantea cinco hipótesis, de las cuales cuatro son especialmente relevantes para esta experiencia. En la hipótesis de ***adquisición-aprendizaje***, el autor contrasta estos dos términos. Según Krashen, la L2 (en nuestro caso la lengua extranjera) se "adquiere" cuando se está expuesto a muestras que se entienden de manera muy similar a la forma en que un niño aprende su L1. Esto implica no prestar atención consciente a la forma.

Es un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, por fuerza de la necesidad de comunicación, semejante al proceso de asimilación que ocurre con la adquisición de la lengua materna. No hay un esfuerzo

consciente por parte del individuo ni un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero sí en el acto comunicativo. (Callegari, 2007)²

No obstante, “aprendemos” cuando prestamos atención consciente al aprendizaje de la regla y de la forma.

Es un proceso consciente, como resultado del conocimiento formal "sobre" la lengua (Krashen, 1985: 1). A través del aprendizaje (que depende de esfuerzo intelectual para que ocurra), el individuo es capaz de explicar las reglas existentes en la lengua meta.³

En nuestro caso particular, los alumnos se encuentran en una situación de “aprendizaje” de la lengua, a pesar de que no se les hace prestar atención a la gramática al escribir. Esto se debe a que los alumnos se encuentran en el ámbito formal de clase y no el ámbito natural que se requeriría para la adquisición de la lengua.

Otra hipótesis importante para este trabajo es la **hipótesis de input comprensible**. Según la misma, la adquisición se produce cuando se está expuesto a un lenguaje que es comprensible y que contiene un lenguaje que es “un paso” más avanzado del nivel que el aprendiente ya adquirió. En la experiencia aquí presentada se trató de proporcionar dicho nivel por medio de la síntesis del cuento original que habría contenido estructuras gramaticales y léxico que podría haber obstaculizado la comprensión del alumno, necesaria para cumplir los objetivos propuestos.

La **hipótesis del monitor** es también de singular importancia. El sistema adquirido inicia la producción del hablante y le permite hacer un uso espontáneo de la lengua. En el caso del aprendizaje, el sistema aprendido actúa como editor y monitor. Esto se produce sólo cuando el hablante o escritor tiene tiempo suficiente y está interesado en producir un lenguaje correcto. Es por esto que la escritura es el ámbito más propicio para que el sistema aprendido logre actuar como monitor.

Finalmente, la **hipótesis del filtro afectivo**, que considera que la actitud, los sentimientos, el estado de ánimo y los factores emotivos del aprendiente influyen de manera positiva o negativa frente a los procesos de adquisición y/o de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, en mayor o menor medida, el ingreso de datos (input) a partir del cual se inician los procesos mencionados. En la

² CALLEGARI, M. O. Vasques. *Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la práctica*. Revista electrónica E/LE Brasil, n. 5, febrero de 2007. <http://elebrasil.ezdir.net>

³ CALLEGARI, M. O. Vasques. *Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la práctica*. Revista electrónica E/LE Brasil, n. 5, febrero de 2007. <http://elebrasil.ezdir.net>

experiencia aquí detallada, trató de reducirse este filtro al liberar al alumno de la corrección gramatical por parte del docente y, fundamentalmente, al hacer que se involucre en la escritura al incluir temas de su interés y/o relacionados con su vida personal.

También es apropiado incluir algunos conceptos de Ron Cramer (1978)⁴ sobre cómo favorecer la escritura en el aula. Si bien este autor hace referencia al trabajo con niños que recién se inician en la escritura en su lengua madre, podemos tomar en cuenta algunas de sus sugerencias para el desarrollo de la escritura en una lengua extranjera, entre las cuales podemos mencionar las siguientes: usar las experiencias de los alumnos y animarlos a escribir sobre situaciones relacionadas con sus intereses y necesidades, desarrollar la sensibilidad para la buena escritura por medio de la lectura por parte del docente de poesía y literatura dado que los escritores jóvenes necesitan escuchar lenguaje escrito, desarrollar formas de valorar lo que los alumnos han escrito (por ejemplo, compartir lo que otros han escrito), guiar la escritura personalmente, que el docente escriba historias y poesía, las comparta con sus alumnos y demuestre que también se interesa por la escritura, integrar la escritura al currículum en general y comenzar un centro de escritura en el salón. Es decir, un lugar donde los jóvenes puedan encontrar ideas, contemplar o leer los escritos de otros autores de su edad. Sin lugar a dudas, es importante establecer una rutina para escribir.

Descripción de la experiencia

La experiencia se llevó a cabo en el 4to año (ex- 1r año) de Polimodal, de una escuela de gestión estatal en el distrito de Morón, provincia de Buenos Aires, que cuenta únicamente con los tres últimos años de la Escuela Secundaria Polimodal (4°, 5° y 6°). El grupo estaba conformado por 35 alumnos que habían ingresado a la escuela ese mismo año, provenientes de distintas escuelas ESB (ex EGB), y para quienes la asignatura Inglés tenía una carga horaria de dos horas semanales.

A modo de evaluación diagnóstica, el primer día de clase se solicitó a los alumnos escribir sobre ellos mismos (“Writing about myself”) para que la docente pudiera conocer algo de sus antecedentes, tanto académicos como personales. La consigna, provista de manera oral y en su L1, fue que escribieran acerca de su ámbito familiar, sus preferencias y su experiencia escolar anterior en idioma inglés pero que, de haber algún término que desconocieran, lo escribieran en español sin solicitar asistencia de

⁴ VACCA, A., VACCA, R. & GROVE, M.K. (1987) *Reading and Learning to Read*. USA: International Reading Association

nadie, de manera que su redacción no sufriera interrupción alguna. Se les aclaró que tanto lo que sabían como lo que desconocían serían fuente de información para la docente, de modo que las carencias léxico-gramaticales no se convertirían en lamentables falencias sino en origen de su enseñanza posterior. También se les solicitó que incluyeran, en español y lo más detalladamente que pudieran, si tenían algún problema de salud o familiar que ameritase ser conocido por la docente. Se les aseguró que ese trabajo sería leído sólo por la docente y que no contaría con corrección alguna, y que sería devuelto para que cada alumno fuera completando en inglés en las sucesivas clases, a medida que se fuesen trabajando los contenidos que faltaban.

Si bien la lectura de esas redacciones permitió observar los diferentes saberes previos del idioma inglés con que contaban los alumnos al provenir de distintas escuelas, permitió constatar la buena disposición de los alumnos ante el trabajo escrito. La docente tomó nota de las dificultades encontradas y en las clases posteriores fue aclarando los temas conflictivos, y los alumnos fueron corrigiendo y completando su propio trabajo a la luz de los nuevos contenidos.

Durante el transcurso del año se trabajó con el libro *Opportunities Elementary*, de la editorial Longman, debido a que era el libro con que contaba la biblioteca de la escuela en cantidades suficientes para que los alumnos trabajaran de manera individual. Se trabajaron las unidades de tiempos presentes y pasados, y los alumnos completaron las actividades propuestas en cada caso en cuanto a lectura y escritura. Las actividades de oralidad se limitaron a la lectura de los textos presentes en el libro.

En el tercer trimestre (que incluye los meses de setiembre a noviembre), a partir del mes de octubre, la docente eligió una versión reducida del cuento *The Canterville Ghost*, de Oscar Wilde, y la redujo aún más sin perder la ilación que permitiese su comprensión, para que los alumnos lo leyeran en clase. Este cuento fue elegido debido a que los alumnos lo habían leído, a comienzos del mismo año, en la asignatura Lengua, en español y, de esta manera, se supone que contaban con saberes previos respecto del contenido de la historia, lo que facilitaba la lectura y comprensión en otro idioma. La lectura, el análisis de vocabulario y gramática, y toda otra actividad relacionada tomó tres encuentros de dos horas reloj cada uno. Al iniciar cada encuentro, los alumnos realizaban una síntesis de lo leído anteriormente, de modo que todos recordaran el mismo fragmento y pudieran continuar con la lectura de manera fluida. Si bien lo óptimo hubiese sido realizar esta síntesis completamente en inglés, los alumnos utilizaban este idioma así como el español, alternando el idioma nativo cuando no recordaban alguna situación o cómo explicarla en inglés. Un resumen del

cuento se iba realizando clase a clase mediante preguntas de información (*wh questions*), especialmente que respondieran a las preguntas de cómo (*how*) y por qué (*why*), que ameritaban respuestas más amplias.

Al finalizar la lectura se les suministró una evaluación escrita sobre el contenido del cuento para el que se dedicó una hora de la clase, haciendo hincapié en que el aspecto gramatical sería obviado en esa instancia, dado que lo importante era el manejo del vocabulario y el conocimiento del desarrollo de la historia. El instrumento de evaluación fue un cuestionario de preguntas de información, que se corrigió de manera general en la segunda hora de clase de ese mismo encuentro. La tarea de escritura del último encuentro fue una redacción libre acerca o a partir de algún evento o personaje del cuento. Esto significa que no se solicitó extensión límite ni se sugirió título: cada alumno escribiría según su preferencia aunque se solicitó la organización del escrito en párrafos. El resultado fue satisfactorio y clarificador en distintos aspectos: 1) ningún alumno escribió menos de una carilla y quien lo hizo con mayor extensión completó una hoja; 2) todos los textos presentaban una organización en párrafos coherentes; 3) los errores gramaticales fueron los típicos para el nivel: omisión de auxiliares para la negación, ausencia de s/es en las terceras personas del singular en presente; 4) lograron una secuenciación cronológica correcta; 5) utilizaron al menos cuatro conectores lógicos: *and-but-so-because* (los que habían aprendido en el transcurso del año). Considerando que se trataba de una experiencia, se les informó que este trabajo era un *Trabajo Práctico*, y que la calificación sería únicamente “aprobado” o “desaprobado”. A nivel actitudinal, se pudo comprobar el alto grado de interés ante la tarea que se verificó en la longitud de la redacción, inusualmente extensa para el nivel.

Como actividad de auto-evaluación se solicitó a los alumnos contrastar este trabajo con la tarea inicial realizada en marzo, al inicio del ciclo lectivo, para que percibieran las diferencias: huelga aclarar que los más sorprendidos fueron ellos mismos.

La evaluación de los trabajos respondió al enfoque holístico y específicamente al denominado *general impression marking* presentado por Cooper y Odell (1977). En el enfoque holístico se evalúa la producción global “... *considerando diversos aspectos o componentes del trabajo sin calificarlos...*”⁵ En este caso, se evaluó la utilización del vocabulario, la organización del trabajo y la extensión. Dadas las características del nivel, el hecho que los alumnos lograran redactar tres párrafos en una carilla permitió considerar la experiencia como muy exitosa. Los aspectos gramaticales se omitieron

⁵ <http://www.education.com/definition/holistic-evaluation/>

dado que, además de ser los típicos del nivel de aprendizaje, no impidieron la comprensión de la lectura.

La evaluación final de la experiencia conduce a ciertas conclusiones:

1) Escribir a partir de un (con)texto favorece la redacción y la fijación de vocabulario.

2) Si se cuenta con conocimiento previo acerca del texto base (o el tema del mismo) se optimiza la producción (en algunas situaciones recordaban lo que habían leído en el cuento en español que no estaba en el de inglés y lo querían agregar).

3) La libertad de redacción es un estímulo para la creatividad.

4) Leer un texto extenso a partir del cual redactar facilita la adquisición de la organización discursiva (redactaron varios párrafos sin mezclar temas en cada uno).

5) Los ítems gramaticales requieren de mayor cantidad de práctica escrita para su fijación.

Conclusión

A partir de esta experiencia piloto se pueden sugerir ciertas estrategias para un trabajo áulico sistemático de todo el año en el siguiente orden:

1) Iniciar el proceso de escritura partiendo de la respuesta a preguntas de información evitando las preguntas cerradas que limitan la producción escrita (*yes-no questions*).

2) Realizar descripciones de los visuales del libro de texto.

3) Incentivar las redacciones libres a partir de las lecturas del libro de texto.

4) Utilizar fragmentos de cuentos originales para cada nivel a partir de los cuales realizar la producción escrita (una hoja aproximadamente y de inicio de capítulo).

5) Ofrecer oraciones iniciales (*starters*) que ayuden a organizar la redacción.

6) Seleccionar textos científicos de temas conocidos y solicitar su redacción en inglés para un lector con escaso conocimiento de este idioma.

7) Utilizar pequeños fragmentos textuales de carácter científico sobre temas ya vistos en español.

8) Sugerir redacciones que involucren afectivamente al alumno.

9) Secuenciar la evaluación desde la global a la detallada en gramática, conduciendo a los alumnos a su propia corrección.

10) Propiciar la evaluación de contenido entre pares.

Referencias bibliográficas

CALLEGARI, M. y O. VASQUES. *Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la práctica*. Revista electrónica E/LE Brasil, n. 5, febrero de 2007. <http://elebrasil.ezdir.net>

COOPER, C. y ODELL, L. (1977) *Evaluating Writing*. Illinois, USA: NCTE.

LIGHTBOWN y SPADA (2006) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

RAIMES, A. (1983) *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.

VACCA, A., VACCA, R. & GROVE, M.K. (1987) *Reading and Learning to Read*. USA: International Reading Association

Education.com. definición de "Holistic evaluation". Disponible en: <http://www.education.com/definition/holistic-evaluation/>

[Volver al índice](#)

El léxico en los procesos de comprensión y producción
Coordinación: Mabel Giammatteo

DE LA UNIVERSIDAD A LA ESCUELA. LA PROPUESTA DE ENTRENAMIENTO LÉXICO INTEGRAL

Hilda Albano

Universidad de Buenos Aires – CONICET

albanoh@fibertel.com.ar

Resumen

El objetivo de esta exposición es trazar una reseña del libro *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*, resultado de los estudios sobre aprendizaje léxico, llevados a cabo a lo largo de cinco proyectos UBACyT (1998-2010). El libro es una obra conjunta y constituye una propuesta integral de desarrollo léxico, basada en estrategias cognitivas y metacognitivas que nuestro equipo de investigación ha diseñado y aplicado en el nivel de la Escuela Secundaria Básica. Este libro es el broche de oro de dos cuadernillos previos titulados *Un mundo de palabras*. En el primero, organizado en tres módulos, se parte de la palabra descontextualizada para analizar luego la relación entre significados (sinonimia, antonimia, etc.) y concluir con el tratamiento de la palabra en el texto. Ese primer cuadernillo pretendió desarrollar una propuesta integral para el tratamiento del léxico a fin de conducir al alumno al manejo adecuado del léxico tanto en la lectura como en la escritura. Si bien el segundo cuadernillo mantuvo la organización del primero, se decidió incorporar otras facetas del tratamiento del léxico.

Por ejemplo, en la segunda parte, se introdujo un módulo titulado *Cómo interviene el significado en la conexión de las palabras*. El objetivo fue orientar a los alumnos a una reflexión acerca de cómo incide el significado de una palabra respecto de la o las otras que la acompañan para lograr la construcción de oraciones, ya que la palabra adquiere su cabal relevancia significativa en el contexto oracional en el que aparece. Los resultados obtenidos de la aplicación de los dos cuadernillos motivaron al equipo de investigación a efectuar ajustes aunque sin alejarse del criterio sostenido en ellos. De allí que el libro sigue un hilo conductor que va de la palabra al texto en un recorrido que abarca los diferentes aspectos referidos al funcionamiento lingüístico (morfología, sintaxis, semántica, pragmática, discurso, ortografía). Dado que el libro fue pensado como un instrumento pedagógico al servicio no solo del alumno, sino también del docente, se le ofrecen a este recursos metodológicos y una amplia ejercitación para aplicar en el aula.

1. Introducción

El objetivo de esta exposición es trazar una reseña del camino que condujo al libro *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*, resultado de los estudios sobre aprendizaje léxico, llevados a cabo a lo largo de cinco proyectos UBACyT (1998-2010). El libro es una obra conjunta y constituye una propuesta integral de desarrollo léxico, basada en estrategias cognitivas y metacognitivas que nuestro equipo de investigación ha diseñado y aplicado en el nivel de la Escuela Secundaria Básica.

2. Desarrollo

Este libro es el “broche de oro” de dos cuadernillos previos titulados *Un mundo de palabras*. elaborados entre 2004 y 2006 El primero, organizado en tres módulos, se elaboró sobre la base de dos perspectivas: por un lado, la estructura interna de la palabra y su correcta escritura y, por el otro, una adecuada ejercitación tendiente a proporcionar “pistas” que ayudaran a los estudiantes a enfrentarse con palabras desconocidas en cualquier ámbito, pero, sobre todo, en el nivel disciplinar, en el que los textos, de gran densidad léxica, incluyen numerosos términos nuevos y complejos. Por lo tanto, en ese primer cuadernillo se parte de la palabra descontextualizada para analizar luego la relación entre significados (sinonimia, antonimia, etc.) y concluir con el tratamiento de la palabra en el texto Ese primer cuadernillo pretendió desarrollar una propuesta integral para el tratamiento del léxico a fin de conducir al alumno al manejo adecuado del léxico tanto en la lectura como en la escritura. El cuadernillo se elaboró sobre la base de dos perspectivas: por un lado, la estructura interna de la palabra y su adecuada escritura y, por el otro, una adecuada ejercitación tendiente a proporcionar “pistas” que ayudaran a los estudiantes a enfrentarse con palabras desconocidas en cualquier ámbito, pero, sobre todo, en el nivel disciplinar, en el que los textos, de gran densidad léxica, incluyen numerosos términos nuevos y complejos. Conocer el valor de los prefijos, sufijos y raíces de la lengua y reconocer las relaciones de “familia” entre las palabras, orienta no solo la escritura, sino también la comprensión del significado; por ejemplo, en una palabra como *nave*, la “v” compartida por todos los “miembros de la familia” - *naviero*, *navegar*, *navegación*, *navegable*, etc. -, además de marca ortográfica, es también, una señal de la relación semántica que vincula esas palabras.

A título de ejemplo, se cita una de las secuencias de ejercicios planteados en ese primer cuadernillo, destinada a reconocer el valor de los sufijos en la derivación de clases de palabras:

El primer ejercicio presenta la siguiente consigna: Agregá en cada renglón el sustantivo derivado, como en el ejemplo (1):

1. –era: ciego>...ceguera.....
2. –ura: loco>
3. –ez: viejo>
4. –ad: responsable>
5. – ancia: vigilante>.....
6. –anza: confiado>.....
7. –encia: presente>.....

8. -ida: salir >
9. -ada: mirar>
10. -ción: realizar>.....
11. -sión: omitir>
12. -xión: conectar>.....

El segundo ejercicio lleva la siguiente consigna: *Teniendo en cuenta el ejercicio anterior, agrupá en dos columnas los sustantivos abstractos, según deriven de verbos o de adjetivos.* Este tipo de ejercicio conduce al alumno a descubrir cómo un componente morfológico, como es el sufijo derivacional puede incidir en el cambio de categoría de la palabra base, por ejemplo: viejo ⇒ vejez.

En ese primer cuadernillo, el panorama se completa con los aspectos relativos al uso del léxico en dos tipos de textos: a) los disciplinares (de carácter expositivo-explicativo), que son los que permiten adentrarse en el mundo del saber, y b) los literarios, que también aumentan el conocimiento, pero en un sentido más relacionado con lo creativo e ilimitado del lenguaje.

Cabe señalar que la elección, en el primer cuadernillo, del texto expositivo-explicativo responde al hecho de que es el que predomina en los libros del ciclo (EGB3), donde se realizó la experiencia, un colegio del conurbano bonaerense de nivel socio- cultural bajo, en la localidad de Burzaco.

La aplicación del primer cuadernillo fue acompañada de una continua evaluación que sirvió para hacer ajustes de acuerdo con los resultados obtenidos. Por otra parte, la continuación de la experiencia en un colegio de la Capital Federal con un alumnado con mayor nivel de conocimientos y mejor competencia lingüística, permitió abordar otros aspectos dentro del área léxica.

En este segundo cuadernillo, cuya aplicación se realizó a lo largo de 2005, se mantuvo, por un lado, la organización en tres partes, que responde al criterio del primero en cuanto a comenzar, por la palabra descontextualizada atendiendo sólo a su organización interna. En la segunda parte, se trabaja el léxico desde la perspectiva de la relación entre significados (sinonimia, antonimia, etc.) y se concluye con el tratamiento de la palabra en el texto, pero también se decidió incorporar otras facetas del tratamiento del léxico. Por ejemplo, en la segunda parte, se introdujo un módulo titulado *Cómo interviene el significado en la conexión de las palabras.* El objetivo fue conducir a los alumnos a una reflexión acerca de cómo incide el significado de una palabra respecto de la o las otras palabras para lograr la construcción de oraciones ya

que la palabra adquiere su cabal relevancia significativa en el contexto oracional en el que aparece. Por lo tanto, creímos conveniente plantear el criterio de que la buena formación de una oración resulta de la relación entre morfosintaxis y compatibilidades léxicas.

Desde esta perspectiva que interrelaciona argumentos verbales, papeles temáticos y funciones sintácticas, en ese segundo cuadernillo se proponen distintos tipos de ejercicios destinados a reflexionar sobre la gramaticalidad o agramaticalidad de las oraciones. Por ejemplo se presentan pares de oraciones a fin de que los alumnos expliquen la agramaticalidad de algunas de ellas. Por ejemplo:

- (1) a. El presidente saludó a los ciudadanos el nuevo embajador;
b. El presidente saludó a los ciudadanos el lunes.
- (2) a. Marta se dirige todas las mañanas;
b. Marta camina todas las mañanas,
- (3) a. *Clara compró una computadora.*
- (4) b. * *La computadora compró una casa.*

En la segunda parte, también se reformuló el módulo –existente ya en el primer cuadernillo– referido a la modalidad oracional titulado *Cómo interviene la perspectiva del hablante*. A partir de adverbios y construcciones prepositivas incluidos en un texto expositivo- explicativo, se conduce al alumno a reflexionar acerca de la función que estos cumplen. Son elementos léxicos a los que apela el autor de un texto ya sea para destacar su compromiso con la verdad del contenido conceptual que transmite, ya para calificar las palabras que selecciona, ya para destacar el marco que le permite comprometerse con la verdad de lo que dice. Por ejemplo:

- 5) La casa de Lucas, **increíblemente**, fue construida el mismo año y por el mismo arquitecto que construyó la de Ernesto. (El adverbio destaca el valor de verdad de lo que se expresa).
- 6) **Seguramente**, la despedida definitiva de Julio Boca del American Ballet Theatre, la compañía de la que fue su primer bailarín durante veinte años, desde el escenario del Metropolitan Opera House de Nueva York quedará registrada en la historia del balet mundial. (El adverbio expresa aproximación a la certeza).
- 7) **Económicamente**, el país está avanzando, pero **culturalmente**, ha quedado rezagado.

En cuanto a la parte referida al tratamiento del léxico en textos, además de los expositivos-explicativos de carácter disciplinar y del literario, en el segundo cuadernillo se incorporó el texto de opinión cuya finalidad es la de influir en el destinatario.

En suma, el segundo cuadernillo, por un lado, continuó la línea del primero y, por el otro, lo profundizó con el propósito de conducir al alumno a la reflexión acerca de la importancia de la palabra no sólo en cuanto a su conformación y su significado inherente, sino también a descubrir cómo una palabra se enriquece y adquiere su verdadera dimensión significativa en su contacto con las otras palabras dentro del texto

El exhaustivo análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de los dos cuadernillos motivó al equipo de investigación a efectuar ajustes aunque sin alejarse del criterio sostenido en ellos. El manejo del léxico para mejorar tanto el proceso de comprensión como la capacidad de expresión de los alumnos del nivel medio fue, desde el comienzo, el norte de nuestro trabajo.

El libro *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*, organizado en diez capítulos, sigue un hilo conductor que va de la palabra al texto en un recorrido que abarca los diferentes aspectos referidos al funcionamiento lingüístico (morfología, sintaxis, semántica, pragmática, discurso, ortografía). Dado que el libro fue pensado como un instrumento pedagógico al servicio no solo del alumno, sino también del docente, se le ofrecen a este recursos metodológicos y una amplia ejercitación para aplicar en el aula.

En la introducción, se hace referencia a la propuesta de estrategias múltiples que hemos elaborado y que forma parte del título del libro. Esa propuesta considera la interrelación entre los niveles léxico y textual, y su vinculación con el resto de las habilidades cognitivo-lingüísticas. Comprende la interacción, en los procesos de comprensión y producción textual, de estrategias morfosemánticas, léxico-gráficas, morfosintácticas, sintáctico-semánticas, léxico-sintácticas, léxico-semánticas y pragmáticas-discursivas.

Se mantiene la división en tres partes, cada una de las cuales comprende varios módulos.

El recorrido va desde las palabras, analizadas en su estructura interna y en su ortografía, en la primera parte, siguiendo, en la segunda, por el análisis acerca de cómo interviene el significado en la conexión de las palabras, cómo se establecen relaciones entre los significados y cómo interviene la perspectiva del hablante. Como un ejercicio referido a la intervención del significado en la conexión de las palabras, se plantean diferentes tipos de ejercicios los siguientes

Ejercicio N° 1: *Señalá los constituyentes de las siguientes oraciones e indicá los casos en que son posibles dos interpretaciones.*

- 1a) Limpiaron la casa de insectos.
- 1b) Limpiaron la casa del vecino.
- 2a) Trajeron vinagre de Mendoza.
- 2b) Trajeron vinagre de vino.
- 3a) Llegaron mis primos de España.
- 3b) Mis primos llegaron de España.
- 4a) Vacío el cesto de papeles.
- 4b) Vacío de papeles el cesto.
- 5a) Encontró a su amigo de San Luis.
- 5b) Encontró a su amigo de mal humor.

Ejercicio N° 2: Señalá con un asterisco (*) las oraciones mal formadas. ¿Podrías explicar tu selección de oraciones mal formadas?

- 1) Todos los presentes manifestaron.
- 2) Mis amigos llegaron tarde.
- 3) Mis amigos están.
- 4) Algunos sabían, pero otros lo dudaban.
- 5) Supo siempre.
- 6) Rehúsan vender su propiedad en 500 pesos.
- 7) Venden en 500 pesos.
- 8) Los dueños venden.
- 9) Defienden en Brasil por un atentado.
- 10) Atentaron en Colombia contra el presidente.
- 11) Mi abuela había comprado.
- 12) Puso con sumo cuidado en el piso.

En la última parte del libro, se aborda el funcionamiento de la palabra en diferentes tipos de texto como el disciplinar, el literario, y el de opinión a fin de presentar un abordaje amplio del léxico en diferentes tipos textuales.

Por ejemplo, respecto del uso del léxico en el texto disciplinar se plantean ejercicios como el siguiente

Ejercicio N° 1:

1.1. Buscá al final de las siguientes definiciones la disciplina a la que se hace referencia y escribirla en el espacio dado.

- Ciencia que tiene por objeto la descripción y explicación de los fenómenos físicos y humanos en la superficie de la Tierra.

.....

- Disciplina que mediante el razonamiento deductivo, estudia las propiedades de los entes abstractos, números, figuras geométricas, etc., así como las relaciones que se establecen entre ellos.

.....

- Ciencia que estudia las propiedades generales de la materia y establece las leyes que dan cuenta de los fenómenos naturales.

.....

- Ciencia de la vida y especialmente del ciclo reproductor de las especies.

.....

- Ciencia que tiene por objeto el estudio del lenguaje y de las lenguas.

.....

- Estudio de los acontecimientos del pasado relativos al hombre y a las sociedades humanas.

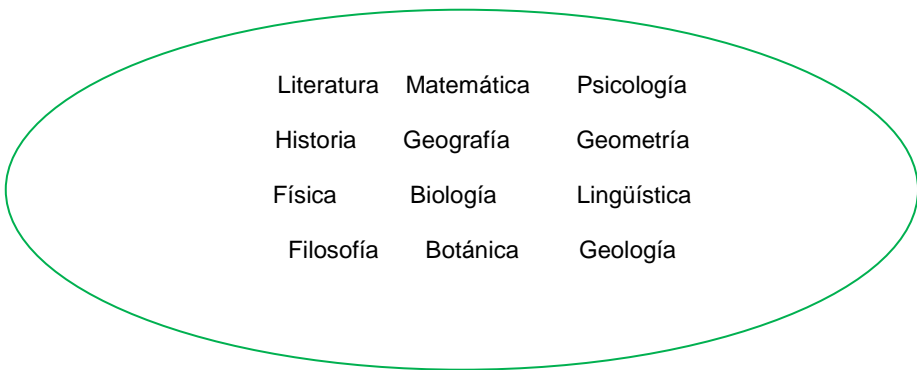
.....

- Ciencia que tiene por objeto la descripción de los materiales que forman el globo terrestre, el estudio de las transformaciones que ha sufrido la Tierra en el transcurso de los tiempos y el estudio de los fósiles.

.....

- Ciencia que estudia la actividad psíquica.

.....



1.2. *Subrayá en las definiciones las palabras o frases - clave que te permitieron deducir el nombre de la ciencia.*

3. A modo de conclusión

En síntesis, cabe resaltar que este libro fue organizado en módulos, cada uno de los cuales conforma una unidad temática cerrada con una abundante ejercitación. Por lo tanto, se le facilita así al docente su uso según qué aspecto del léxico quiere trabajar. Así, si un docente quiere, por ejemplo, explicar y ejercitar la modalidad, va a poder hacerlo trabajando solo con el módulo correspondiente a ese tema, sin tener que considerar los restantes. Esto agiliza por un lado y precisa, por el otro, notoriamente, el uso del libro. Podríamos decir que cada módulo constituye un opúsculo, es decir, un pequeño libro.

Referencias bibliográficas

GIAMMATTEO, Mabel, Hilda ALBANO (coords.) (2009) *LENGUA. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Biblos.

[volver a índice](#)

RELACIONES LÉXICAS Y DEFINICIÓN: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ESCUELA SECUNDARIA

Ma. Paula Bonorino

bonorinopaula@gmail.com

Mariana Cuñarro

mcunarro@gmail.com

Universidad de Buenos Aires

Resumen

En un trabajo previo (Cuñarro y Bonorino 2008) consideramos a la definición como un procedimiento estructurado en forma binaria que pone en relación dos términos semánticamente equivalentes: el definido y el que (lo) define. A su vez, sosteníamos que cuando se define una palabra, se ponen en funcionamiento una serie de relaciones semánticas que la vinculan con otras, tales como la sinonimia, la antonimia, la hiperonimia y la meronimia, que constituirían recursos lingüísticos fundamentales de los que nos valemos los hablantes para producir definiciones. En dicho trabajo, también comunicamos los resultados de una prueba que evaluaba la producción de definiciones en alumnos del último año del Polimodal y primer año de la ESB. Según observamos, los estudiantes de este nivel de la enseñanza hacen uso de las relaciones léxicas como recurso lingüístico para proporcionar definiciones aceptables: por un lado, prevalecía la estrategia de recurrir a la sinonimia e hiperonimia para definir las palabras; por el otro, las respuestas también evidenciaron un escaso empleo de estrategias metalingüísticas. No obstante, en ambos casos, la dificultad pareció manifestarse en la falta de léxico específico para definir palabras de mayor grado de abstracción y complejidad, ya que en palabras de alta frecuencia la efectividad alcanzada por los estudiantes fue más elevada.

Los resultados obtenidos indican que los alumnos se beneficiarían con una intervención didáctica en la que se los expusiera y habituara al uso de las relaciones léxicas, el metalenguaje y la utilización del léxico disciplinar específico. En esta comunicación, entonces, presentamos una secuencia didáctica para desarrollar con alumnos de 1º año de Secundaria Básica, orientada al reconocimiento de la estructura de las definiciones, al empleo de las estrategias cognitivo-lingüísticas que intervienen en dicho reconocimiento y a su producción oral y escrita. El recorrido presentado tiene como objetivo que los alumnos desarrollen y amplíen sus saberes previos para mejorar el acceso a estas estrategias lingüísticas. Creemos que esto favorecería no solo su desempeño en prácticas de lectura y escritura de textos disciplinares, sino también ayudaría a la incorporación e internalización de nuevos saberes específicos. Así, estaríamos proporcionando una herramienta que, combinada con el resto de las habilidades comunicativas, permitiría iniciar a los estudiantes en un tipo de trabajo –el de definir– que los conduzca, progresiva y gradualmente, a mejorar su competencia

1. Introducción

En el presente trabajo nos ocuparemos de presentar una secuencia didáctica para el área de Lengua que combina el estudio de las relaciones léxicas -tales como la antonimia, la sinonimia y la hiperonimia- y el recurso cognitivo-lingüístico de la definición.

De modo que esta secuencia tiene como principal objetivo favorecer la utilización de recursos léxicos en la producción de definiciones y, paralelamente, colaborar en el desarrollo de estrategias metalingüísticas de manera que los estudiantes puedan llevar a cabo tareas de autoreflexión en actividades de lectura y escritura. Nuestro interés radica en que alumnos de primer año de la Escuela Secundaria Básica puedan utilizar el léxico como herramienta cognitiva puesto que entendemos que hacer conscientes herramientas léxico-semánticas facilitaría las prácticas de la lectura y la escritura.

En consecuencia, en este caso la secuencia didáctica se ocupará de trabajar con el reconocimiento de relaciones léxicas en función de ser utilizadas como un recurso lingüístico para producir una definición. Al mismo tiempo, se presentará la organización textual de la definición y su funcionamiento en dos clases textuales: el diccionario y el manual escolar.

La formulación de la secuencia didáctica que a continuación presentamos surge de haber indagado¹ la producción de definiciones en alumnos del primer y último año de este nivel de enseñanza².

2. La definición

Si bien el diccionario es el género textual por excelencia en el que aparecen definiciones, éstas son un recurso lingüístico de la que el lego se vale cada vez que necesita explicar un objeto, un fenómeno o un acontecimiento, lo que, además, realiza en relación con distintos géneros textuales.

Por otra parte, cuando consideramos el uso de la lengua en situación de aprendizaje, existen ciertas habilidades cognitivas que se necesitan de manera constante. En palabras de Jorba (2000), dichas habilidades son analizar, clasificar, sintetizar, comparar, inferir, entre otras. Al producir textos, cualquiera sea su tipo (descriptivos, narrativos, explicativos, argumentativos o instructivos), las habilidades cognitivas se relacionan con habilidades cognitivolingüísticas vinculadas

¹ Los resultados de esa investigación fueron presentados en Cuñarro, M. y M. P. Bonorino (2010) "El uso de las relaciones léxicas como recurso lingüístico en la definición", en: *Lenguas Modernas*, Vol. 34. (en prensa).

² Al momento de tomarse las pruebas, el último año correspondía al llamado "Polimodal" mientras que el primer año de la Escuela Secundaria correspondía a 1º año de la Escuela Secundaria Básica (ESB).

estrechamente con los tipos textuales, tales como describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar.

Desde esta perspectiva, la definición como habilidad cognitivolingüística, consiste en “expresar la características esenciales, necesarias y suficientes para que el concepto sea el que es y no otra cosa” (Jorba op.cit: 36). Además, se entiende que se define un término que se supone desconocido con la ayuda de otros términos supuestamente conocidos. No obstante, hay que señalar que el nivel de complejidad de la habilidad “definir” está relacionado con factores que implican una gradación entre las escalas: concreto-abstracto, simple-complejo, presencial-no presencial y vivido-no vivido.

A su vez, según señala Rey (1990, en Zamudio y Atorresi 2000: 86), el término ‘definición’ es complejo. Entre otras, existen definiciones categoriales, metalingüísticas, etimológicas, y aquellas que se construyen acumulando rasgos esenciales, aspectuales o estructurales. Al mismo tiempo, el objetivo de la definición puede ser diverso. No obstante esta multiplicidad, hay algo constante en toda definición, y es que se trata de un procedimiento analítico estructurado en forma binaria que pone en relación dos términos que son equivalentes semánticamente y que mantienen entre sí una relación ecuativa (Zamudio y Atorresi 2000). Al definir se da una relación de identidad entre el ‘definido’ y el ‘definiente’.

Para la lexicografía, “la definición no es más que el procedimiento lexicográfico por el que tradicionalmente se plasma en las páginas del diccionario cada uno de [los] sentidos fijados por el uso de una comunidad” (Medina Guerra 2003: 130). Asimismo, es pertinente destacar que los diccionarios, además, consideran que “la definición solo será válida [...] si cumple con el principio de *sustitución* o *conmutación*” (136). Este principio consiste en que el enunciado definidor reemplace al definido en un contexto, sin alterar su sentido objetivo.

A pesar de esto, Medina Guerra (2003) advierte que hay que reconocer que muchas veces no es posible lograr una definición sin que se viole este principio. Una vez más, encontramos que definir un término no es una tarea sencilla.

2.1. Tipos de definiciones

No obstante esta complejidad y multiplicidad, Bosque (1982) señala que, dentro de la teoría lexicográfica, no son pocas las clasificaciones existentes, y que diversos son los criterios. Sin embargo, considera que uno de los criterios fundamentales para la clasificación de definiciones tiene en cuenta *la naturaleza del metalenguaje empleado*.

Según este criterio, tendríamos por un lado las i) *definiciones propias o parafrásticas*³ formuladas en la metalengua del contenido, y por otro, ii) las *definiciones impropias o metalingüísticas*, formuladas en la metalengua del signo.

i) También llamadas definiciones verdaderas, las *definiciones propias o parafrásticas* son:

- las hiperónimicas, aquellas en las que la unidad léxica (hipónimo) se remite a una categoría de mayor extensión semántica (su hiperónimo);
- las sinonímicas, que se dan a través de un término equivalente o sinónimo;
- las antonímicas, aquellas en las que, o bien se incluye un componente negativo o se establece una oposición antonímica binaria.

ii) Pertenecen a las *definiciones impropias o metalingüísticas*:

- las que definen ciertas categorías gramaticales, como preposiciones, artículos, conjunciones, pronombres y ciertos adjetivos o verbos. En estos casos, la condición de sustituibilidad, enunciada más arriba, no se cumple: *Conjunción: Palabra invariable que encabeza diversos tipos de oraciones subordinadas o que une vocablos o secuencias sintácticamente equivalentes*;
- las definiciones de diccionario encabezadas por “dícese de”, “aplícase a”, etc.; que no definen estrictamente significados: *intracelular: Dícese de los elementos que existen en el interior de las células*;
- las que se basan en la fórmula “relativo o perteneciente a”: *cabalístico: perteneciente o relativo a la cábala*;
- las llamadas implicativas o contextuales, en las que el término se presenta en su contexto habitual convirtiéndose en una ejemplificación: *Diagonal: “Un cuadrado tiene dos diagonales y cada una de ellas lo divide en dos triángulos rectángulos isósceles”*.⁴

Similar es la clasificación que presentan Zamudio y Atorresi (2000), para quienes, las definiciones pueden clasificarse por su *forma* y por su *contenido*. Según su forma, las definiciones pueden ser *metalingüísticas* (describen el signo) o *parafrásticas* (describen el contenido). La *definiciones metalingüísticas* suelen aparecer al definir

³ Bosque advierte que sigue la distinción proporcionada en Seco, Manuel (1978): “Problemas formales de la definición lexicográfica”, en *Estudios ofrecidos a E. Alarcos Llorac*, Vol. 2, Oviedo, pp. 217-239.

⁴ Ejemplo tomado de Bosque, que lo extrae de Weinreich (1975) “Lexicographic Definition Semantics”, en Householder y Saporta (eds.), *Problems in Lexicography*, Bloomington, Indiana University.

“unidades de carácter noemático [como es el caso de] *causar: producir un efecto*” (89) o aquellas definiciones que emplean expresiones introductorias como ‘dícese’. Pero la inmensa mayoría de las definiciones, dicen, son parafrásticas. Aquí es donde las autoras indican que se construyen utilizando ciertos criterios de conceptualización entre los que incluyen a las relaciones léxicas de hiperonimia, antonimia y sinonimia, además de otros recursos como metonimia, derivación y aproximación.

En cuanto a la clasificación de *definiciones por contenido*, consideran, siguiendo a Martin (1990), la existencia de *definiciones convencionales* y *definiciones naturales*. Las primeras, responden a una actividad prescriptiva y recurren a la arbitrariedad del signo, operan en dominios disciplinares, escapan a los juicios de verdad, a la disputa y a la evolución del tiempo, por ejemplo: *usamos aquí el término “justificación” para designar al conjunto de pasos que se siguen en el apoyo de un argumento sin presuponer la evaluación de ninguna actitud o acción precedente*. Las definiciones naturales corresponden a la manera en que el hablante común concibe el contenido de las palabras, proceden en forma descriptiva, carecen de carácter estipulatorio y su contenido evoluciona junto con el de los objetos que pretende delimitar. Así están las que proceden a partir de un rasgo distintivo, *definiciones naturales minimales*, ej.: *El cuchillo es un instrumento que sirve para cortar*, y aquellas que agregan rasgos descriptivos, *definiciones naturales estereotípicas*, ej.: *El cuchillo es un instrumento que sirve para cortar, formado por una parte superior llamada hoja, generalmente de acero, y una parte inferior llamada mango que puede ser de madera, marfil, metal o plástico*⁵.

3. Las relaciones léxicas y la definición

Teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado anterior, consideramos a la definición como un procedimiento estructurado en forma binaria que pone en relación dos términos semánticamente equivalentes: el definido y el que (lo) define. A su vez, entendemos que, cuando se define una palabra, se ponen en funcionamiento una serie de relaciones semánticas que la vinculan con otras, tales como la sinonimia, la antonimia, la hiperonimia y la meronimia. Estas relaciones semánticas sistemáticas⁶ que se establecen entre las palabras constituirían recursos lingüísticos fundamentales de los que nos valemos los hablantes para producir definiciones. Así, podemos definir la palabra *cuarto* como ‘habitación’, es decir utilizando un sinónimo; o bien como ‘lugar donde se duerme’, definición en la que se introduce una relación hiperonímica entre el

⁵ Los ejemplos corresponden a Zamudio y Atorresi (2000).

⁶ Aquí estamos siguiendo la distinción que hace Cruse (1986) quien diferencia dos tipos de relaciones de sentido: las que están bien definidas y son sistemáticas -sinonimia, antonimia, hiponimia o incompatibilidad - y aquellas en las cuales el sentido de la palabra se manifiesta a través de sus relaciones contextuales, es decir, del patrón total de afinidades y faltas de afinidad con otras palabras de la lengua.

término a definir –*cuarto*- y parte de su definición –*lugar*-. También podemos recurrir a la antonimia, en casos como *ganar es no perder*, o a la relación semántica de meronimia: *árbol: tronco con hojas*.

4. Resultados de investigación anteriores

Según hemos observado (Cuñarro y Bonorino 2010), en cuanto uso de las relaciones léxicas como recurso lingüístico para proporcionar definiciones aceptables, los estudiantes de este nivel de enseñanza han demostrado preferir la estrategia de la sinonimia, en primer lugar, y la hiperonimia, en segundo término, para definir las palabras.

No obstante, las respuestas analizadas han evidenciado un escaso empleo de estrategias metalingüísticas. Tanto hacia el final de la escuela media como en su primer año, la dificultad mayor pareció manifestarse en la falta de léxico específico para definir palabras de mayor grado de abstracción y complejidad, ya que en palabras de alta frecuencia la efectividad alcanzada por los estudiantes fue más elevada. Inversamente, cuando la palabra a definir era de baja frecuencia, los estudiantes abandonaban la estrategia de la sinonimia o de la hiperonimia y recurrían al recurso del campo semántico, estableciendo relaciones de sentido a partir de su conocimiento de mundo.

Entendemos, entonces, que la dificultad no radicó en el hecho de desconocer el tipo de relación necesaria para escribir la definición, sino más bien en la falta de vocabulario para elaborarla de esa manera puesto que las definiciones analizadas con estas características, además, ha presentado déficit de otra índole como los referidos al aspecto sintáctico, la precisión del uso del léxico y de ordenamiento textual.

Cuando la palabra a definir era polisémica, han preferido los usos concretos de las palabras. Por ejemplo, en casos como *cuarto* o *suspensión*, en los cuales los significados respondían a grados de frecuencia relativamente similares y los preferidos para elaborar las definiciones respondieron a las acepciones de *habitación* y *mecanismo*, respectivamente.

Estos resultados indican que los alumnos se beneficiarían con una intervención didáctica en la que se los expusiera y habituara al uso de las relaciones léxicas, el metalenguaje y la utilización del léxico disciplinar específico, en función de un objetivo lingüístico-textual como es, en este caso, la actividad cognitiva de definir. De esta manera, estaríamos proporcionando una herramienta que, combinada con el resto de las habilidades comunicativas, permitiría iniciar a los estudiantes en un tipo de trabajo

–el de definir- que los conduzca, progresiva y gradualmente, a mejorar su competencia para la lectura y escritura de textos escolares.

5. Una secuencia didáctica sobre la definición y las relaciones léxicas

5.1. Marco de implementación: diseño curricular y perfil de los estudiantes

El Diseño Curricular para la provincia de Buenos Aires, de carácter prescriptivo, organiza el espacio curricular *Prácticas del Lenguaje* en torno a tres ejes dentro de los cuales se llevan a cabo las diferentes prácticas: el ámbito del estudio, el ámbito de la literatura y el ámbito de la ciudadanía. En el distrito de Alte. Brown, sito en el conurbano sur de la provincia -donde realizamos la experiencia- se ha decidido abordar un ámbito por trimestre, comenzando por las *Prácticas del Lenguaje en el ámbito del estudio*, motivo por el cual desarrollamos la unidad “Texto explicativo” –que contiene a la definición como un subtema- durante el primer mes del ciclo lectivo.

La secuencia didáctica que proponemos se llevó a cabo con alumnos de 1º año de la ESB N° 3, una escuela con ruralidad 1, del partido de Alte. Brown. Por su parte, los estudiantes con los que trabajamos constituyen un grupo bastante homogéneo en el que no hay repetidores –todos son ingresantes a la secundaria-; mantienen buena conducta en clase y presentan buena predisposición al trabajo pero, al mismo tiempo, se manifiestan muy estructurados y dependientes, no presentan hábitos de análisis propios del ámbito escolar tales como *buscar, analizar, clasificar* ni tampoco evidencian competencia en habilidades cognitivolingüísticas tales como la de *definir, describir o justificar*. Por otra parte, carecen de medios para buscar información: por un lado, la escuela dispone de una biblioteca muy pobre, desorganizada y autogestionada ya que no está asistida por un bibliotecario, por otro, en la escuela no hay sala de informática, por lo tanto tampoco cuentan un medio de búsqueda como el que representa internet; por último, los alumnos afirmaron no contar con los medios de búsqueda mencionados en sus hogares.

5.2. Objetivos

Como objetivo principal nos proponemos que los alumnos aprendan a comprender y definir definiciones parafrásticas. Recordemos que nos ubicamos en el eje de las prácticas del lenguaje en el ámbito del estudio, lo que nos ha llevado al tema *texto explicativo*. Este tema forma parte de una secuencia mayor en la que resulta necesario presentar este tipo textual, su organización y sus características distintivas teniendo en

cuenta las estrategias explicativas y los elementos léxicos y gramaticales que facilitan su comprensión y producción. La secuencia que presentamos, pues, se centra en estos últimos aspectos. En la planificación anual, y pensando en la proyección a los años siguientes, se contempla desarrollar en primer año sólo las estrategias de definición y ejemplificación. Las restantes se desarrollarán en forma gradual y progresiva en segundo y tercer año.

Consecuentemente, los objetivos secundarios pretenden que los alumnos: a) entiendan la definición como una estrategia explicativa; b) reconozcan y utilicen las relaciones léxicas como recurso cognitivo-lingüístico; c) incorporen y se apropien de herramientas metalingüísticas.

En relación con b), se espera, en primer lugar, que perfeccionen su conocimiento de la sinonimia –una relación léxica que ya les ha sido enseñada en el nivel de enseñanza anterior - incorporando su función textual. En segundo lugar, nos proponemos que expliciten el reconocimiento y el uso de “nuevas” relaciones léxicas: hiperonimia, hiponimia y meronimia.

5.3. Organización y contenidos

En función de los objetivos planteados, la secuencia está organizada en cinco actividades de investigación y aprendizaje, y una última actividad correspondiente a la evaluación.

Con la primera actividad se realiza la presentación del tema a partir del planteo de la situación problemática “definir”:

Actividad 1

¿Qué significan estas palabras? Intentá escribir una definición.

colectivo – fútbol – árbol – vivienda

Cuadro I. Situación problemática: definir una palabra.

Como puede observarse las palabras a definir “exigen” el uso de ciertas relaciones léxicas: *colectivo* y *fútbol* requieren de un hiperónimo, *árbol* se define por meronimia y finalmente para *vivienda* es conveniente el uso de la sinonimia. Al mismo tiempo, *colectivo* y *árbol* son polisémicas.

La actividad dos gira en torno a dos cuestiones: la del planteo del problema a partir de los saberes previos de los alumnos y la “anticipación de lo que hay que aprender” (Camps y Zayas, 2006)

Actividad 2

2.1. Puesta en común: Trabajo oral y escrito en el pizarrón. Algunas definiciones producidas en esta etapa: “Fútbol es una pasión” “Fútbol es un sentimiento” “Fútbol: equipos jugando contra otro”

“Árbol: un tronco con hojas”

“Vivienda: un hogar”

2.2. Planteo del problema: ¿Qué es definir?

2.3. Qué hay que aprender

¿Cómo hacemos para definir un concepto?

¿Qué elementos léxicos y gramaticales utilizamos para definir?

¿En qué textos aparecen definiciones?

Cuadro II. Puesta en común y planteo del problema

Una vez planteado el problema, la actividad tres propone una serie de ejercicios que, tal como sostienen los autores mencionados, son de dos tipos: de investigación, para descubrir el funcionamiento de la lengua en un aspecto textual en este caso, y de aprendizaje, para que los alumnos adquieran y dispongan de un cúmulo de conocimientos en actividades y aprendizajes posteriores.

Actividad 3

3.1. Definición de diccionario: presentación teórica

colectivo, *va.* (Del **lat.** *collectivus*). **1.** *adj.* Perteneciente o relativo a una agrupación de individuos. **2.** *adj.* Que tiene virtud de recoger o reunir. **3.** *m.* Grupo unido por lazos profesionales, laborales, etc. **4.** *m.* **Arg., Bol., Ec., Par. y Perú.** **autobús.**

Entrada de diccionario

abreviatura

acepción

3.2. Definición de diccionario: reconocimiento (práctica)

vivienda. (Del lat. *vivenda*, t. f. de *-dus*, part. fut. pas. de *vivēre*, *vivir*). **1.** *f.* Lugar cerrado y cubierto construido para ser habitado por personas. **2.** *f.* **desus.** Género de vida o modo de vivir.

¿Cuántas entradas de diccionario se presentan para la palabra vivienda?

¿Cuántas acepciones hay para esta palabra?

¿Qué significan las abreviaturas presentes en las acepciones 1 y 2?

Cuadro III. Análisis de la definición lexicográfica.

Si bien nuestro objetivo principal era que los alumnos comprendieran y produjeran definiciones parafrásticas, resultó necesario partir de la definición lexicográfica ya que, desde sus saberes previos, ésta constituye el tipo textual reconocido por los alumnos como una definición. En 3.1. desarrollamos una parte teórica consistente en realizar una búsqueda y recolección de información sobre la definición del diccionario. En esta etapa de investigación, dada la falta de medios para realizar la búsqueda por parte de los alumnos, los textos modelo fueron suministrados por la docente. En este caso, les proporcionamos las definiciones correspondientes a las palabras de la primera actividad, extraídas del DRAE. En 3.2. realizamos una tarea de reconocimiento y fijación: analizamos cada palabra procediendo de igual forma en cada caso. En ambas partes situamos la reflexión metalingüística a partir del texto ya que llevamos a cabo el análisis de elementos constitutivos del tipo de definición presentada.

Para la actividad 4 –que consta de una parte teórica y otra práctica y trata la definición parafrástica- comenzamos con un desarrollo teórico en el que realizamos una presentación con el análisis y explicación de los elementos formales de la definición, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Discursivos: intencionalidad comunicativa (tipología de definiciones: descriptiva, funcional y de denominación);
- Textuales: organización de la definición en tanto estructura binaria; y
- Léxico-gramaticales: relaciones léxicas de sinonimia, hiperonimia e hiponimia y las clases de palabras adjetivo y verbo.

En concordancia con el perfil del grupo, que se manifestó muy estructurado (aún tienen muy incorporados los hábitos de la escuela primaria) y dependiente (no son capaces de resolver consignas sin la guía del docente), la distribución de los contenidos se desarrolló de manera gradual y sistemática aunque procurando que, progresivamente, los alumnos fueran adquiriendo cierta autonomía en la resolución de las distintas actividades.

Actividad 4

4.1. Definición de manual: presentación teórica

Estrategias para leer o escribir una definición

Cuando lees o escribís una definición es esperable encontrar cierta información. En general, en una definición se indica:

- 1) Qué es aquello que se está definiendo
- 2) Para qué sirve aquello que se está definiendo
- 3)Cuál es el nombre científico o específico (es decir, no cotidiano) de aquello que se está definiendo.

Veamos qué características lingüísticas tiene cada uno de los puntos anteriores.

1) Qué se define.

a) En general, se usa la siguiente estructura: OBJETO A DEFINIR + VERBO SER + HIPERÓNIMO

El pino es un árbol.

b) verbos de estado: ser, estar, permanecer, tener, consistir, yacer, semejar, etc.

c) hiperónimos: son las palabras que nombran a la clase a la que pertenece un objeto, por eso los hiperónimos ayudan a definirlo. Se relacionan con los hipónimos que son las palabras que nombran los objetos de una clase.

Por ejemplo: árbol → sauce, pino, plátano, ciruelo / mueble → silla, mesa, puerta, ropero

d) sinónimos: también sirven para definir. Recordemos que los sinónimos son palabras que tienen significados similares. Por ejemplo, la palabra cuarto puede definirse como "habitación" o "pieza".

e) adjetivos: sirven para especificar y mencionar las características de aquello que estamos definiendo. Por ejemplo: teléfono celular/particular; sistema solar/respiratorio/bancario.

2) Para qué sirve lo que se define.

Usamos: verbos de acción. Por ejemplo: caminar, saltar, mezclar, diluir, roer, etc.

3) El nombre científico de lo que se define (en caso de haberlo)

Usamos: a) verbos como: llamar, denominar, nombrar, etc

 b) vocabulario específico (palabras especiales que se usan en una disciplina en particular)

Cuadro IV. Definición de manual (presentación teórica)

La actividad 4.2., desarrollada en el cuadro V, fue resuelta en el pizarrón, en forma colectiva mientras que para la producción escrita de la actividad cinco la resolución estuvo a cargo de los alumnos que la llevaron a cabo de manera individual.

4.2. Definición de manual: reconocimiento (práctica)

Leé el siguiente texto:

¿Por qué la jirafa tiene el cuello largo?

La jirafa es el animal más alto del mundo. El macho adulto puede alcanzar los 5,5 metros de altura. Su cuello y sus patas, ambos larguísimos, le permiten comer las hojas de las ramas que se hallan a cierta altura, fuera del alcance de los demás herbívoros. Esta capacidad de roer en lo alto de las ramas de los árboles y arbustos representa una gran ventaja; por supuesto, no tiene competidores entre los restantes herbívoros.

1) Copiá la primera oración del texto y luego:

- a) subrayá los verbos que aparezcan
- b) subrayá los hipónimos e hiperónimos que aparezcan.

2) La oración que copiaste es una definición. ¿Qué estructura presenta?

3) Copiá la segunda oración y respondé:

a) ¿Qué tipo de verbo presenta? Marcá con una cruz: de estado de acción de proceso

b) ¿Para qué sirve esta definición? Marcá con una cruz: indicar características indicar para qué sirve

3) Copiá la tercera oración y respondé:

a) ¿Qué tipo de verbo presenta? Marcá con una cruz: de estado de acción de proceso

b) ¿Para qué sirve esta definición? Marcá con una cruz: indicar características indicar para qué sirve

Cuadro V. Definición parafrástica: reconocimiento.

Actividad 5. Definición parafrástica: producción escrita

1) Ahora les toca definir a ustedes. Intenten escribir definiciones para estas palabras:
tobogán – lapicera – manzana

2) Para definir, tengan en cuenta:

a) las partes de la definición estudiadas y el uso de hiperónimos, hipónimos y sinónimos

b) la primera parte de la definición indica qué es algo

c) la segunda parte indica para qué sirve

Algunas definiciones producidas por los alumnos:

Tobogán: es un objeto ovalado que tiene escalera y los chicos van a jugar en él.

Lapicera: es un objeto que tiene tinta y se puede usar para escribir o dibujar.

Manzana: es una fruta de dos tipos de colores: rojo y verde. Es jugosa y es para comer.

Cuadro VI. Definición: producción escrita

Leé la definición del diccionario y luego respondé:

nota. f. (1) Señal. Advertencia, explicación, comentario que va fuera del texto en impresos o manuscritos. (2) Apuntamiento de alguna cosa, como conferencia, lección, etc., para recordarla o ampliarla. (3) Cifra o palabra que expresa el valor de un trabajo, o la apreciación de un tribunal de examen. (4) Comunicación diplomática. (5) Carácter de la música que indica el sonido y la duración del mismo. (6) Sonido de la nota musical. (7) Mensaje breve transmitido sin forma de carta. (8) Cuenta, factura de un gasto.

- 1) ¿Cuántas entradas hay para esta palabra?
- 2) ¿Cuántas acepciones? ¿Cómo están señaladas?
- 3) ¿Qué significan las abreviaturas?
- 4) ¿Esta definición es un texto literario o no literario? ¿Por qué?
- 5) Escribí oraciones usando la palabra NOTA con los significados de las acepciones 3 – 6 y 7.

Cuadro VII. Evaluación: definición lexicográfica.

Leé atentamente el siguiente texto y luego resolvé las consignas.

Una estrella

Una estrella es un gran cuerpo celeste compuesto de gases calientes. Estos gases emiten radiación electromagnética, en especial luz, a causa de las reacciones nucleares que tienen lugar en su interior. El Sol, por ejemplo, es una estrella. Con la única excepción del Sol, las estrellas parecen estar fijas, manteniendo la misma forma en los cielos año tras año. En realidad, las estrellas están en rápido movimiento, pero a distancias tan grandes que sus cambios relativos de posición se perciben sólo a través de los siglos.

1) Copiá la definición de estrella que muestre la estructura OBJETO A DEFINIR + VERBO SER + HIPERÓNIMO.

2) Si sol es hipónimo de estrella ¿Cuáles pueden ser otros hipónimos?

3) ¿Cuáles palabras son hipónimos de la palabra planeta?

4) ¿Cuál es el hiperónimo que corresponde a estas palabras?

pera – manzana – banana – ananá – naranja:

5) Pensá en definiciones para estas palabras (no te olvides de lo aprendido en clase y lo que estudiaste de tu carpeta):

cuarto:

era:

suspensión:

Cuadro VIII. Evaluación definición parafrástica.

Conclusión

En el presente trabajo presentamos una secuencia didáctica para primer año de la escuela secundaria, orientada a la estrategia explicativa *definición*. Se trató de una secuencia de una extensión media, pensada para implementarse en el marco de una secuencia más extensa cuyo objetivo es el desarrollo de un tema más general que es el texto explicativo.

Por un lado, los estudiantes conocieron, observaron y analizaron dos clases textuales: definición de diccionario y de manual; perfeccionaron su conocimiento sobre sinonimia incorporándola como herramienta de comprensión y producción textual; descubrieron y aprendieron una relación de sentido “nueva”: la hiponimia – hiperonimia y, finalmente, se iniciaron en la reflexión metalingüística a partir de la descripción del modelo textual, las relaciones léxicas predominantes en ese modelo como así también las clases de palabras verbo y adjetivo que se trataron desde una perspectiva semántica y de manera introductoria.

Por otro, el profesor inició a los alumnos en la metodología de trabajo propia del área y del ámbito escolar; rescató sus saberes previos para profundizarlos y a partir de

esto, incorporar nuevos saberes y, por último, favoreció la apropiación de herramientas lingüísticas y metodológicas para su utilización en secuencias didácticas posteriores.

Referencias bibliográficas

BOSQUE, Ignacio (1982) "Sobre la teoría de la definición lexicográfica", *Verba. Anuario galego de filoloxia*, N° 9, pp.105-123.

BONORINO, María. Paula y Mariana Cuñarro (2006) "Las relaciones léxicas en los procesos de lectura y escritura. Diagnóstico y propuesta pedagógica", *Filología*. Buenos Aires.

CAMPS, Anna y Felipe Zayas (coords.) (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Grao.

CRUSE, D.A. (1990) "Language, Meaning and Sense: Semantics", en Collinge, N. (ed.) *An Encyclopedia of language*, cap. 5,. London, Routledge, pp.139-173.

CUÑARRO, Mariana y María Paula Bonorino (2010) "El uso de las relaciones léxicas como recurso lingüístico en la definición", *Lenguas Modernas*, Vol. 34 (En prensa).

JORBA, Jaume (2000) "La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas", en Jorba, Gómez y Prat (eds.). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Madrid, Síntesis, pp. 29-49.

MEDINA GUERRA, Antonia (2003) "La microestructura del diccionario: La definición", en Medina Guerra, Antonia (coord.) *Lexicografía española*, Barcelona, Ariel, pp. 129-146.

ZAMUDIO, Bertha y Ana ATORRESI (2000) *La explicación*, Buenos Aires, Eudeba.

[volver a índice](#)

DE LA PALABRA AL TEXTO. EL LÉXICO COMO ELEMENTO INTEGRADOR DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA

Mabel Giammatteo

Universidad de Buenos Aires – Universidad del Salvador

ggiammat@ciudad.com.ar

Resumen

Desde sus inicios, en 1998, nuestras investigaciones han tomado como eje el léxico, no en un enfoque lexicográfico, sino considerando su incidencia en los procesos de lectura y escritura. Para abordar esta problemática fundamental en el ámbito educativo nos centramos en dos competencias primordiales: lo lingüístico y lo comunicativo. En el primer sentido, se trata de que los estudiantes conozcan el sistema de la lengua y puedan reconocer las diferentes posibilidades que les brinda a sus usuarios. En cuanto al aspecto comunicativo, no solo nos interesa que los estudiantes amplíen cuantitativamente su vocabulario, sino que también adquieran herramientas para comprender las palabras en diferentes contextos y puedan usarlas en la elaboración de textos coherentes, eficaces y adecuados a distintas situaciones. A lo anteriormente expuesto, también añadimos que el léxico es un elemento nuclear del aprendizaje no solo porque influye en el logro de una expresión más apropiada, sino también porque constituye una vía de acceso al conocimiento.

En esta comunicación, en primer lugar voy a presentar un breve panorama de los proyectos sobre léxico y aprendizaje realizados por nuestro equipo de investigación a lo largo de más de diez años. El recorrido, iniciado a partir de la indagación teórica, propia de la universidad, nos ha conducido de la toma de diagnósticos en diferentes ciclos educativos, al diseño y aplicación de una propuesta basada en estrategias y destinada a una enseñanza de la lengua orientada a la comprensión y producción textual. En segundo lugar, voy a exponer los principales resultados obtenidos y a trazar una síntesis de las cuestiones pendientes y de los futuros desarrollos del tema.

1. Introducción

Aunque no la plantea directamente, el título de esta ponencia nos conduce a una pregunta: ¿Por qué el léxico?, es decir, ¿por qué le damos un carácter central y lo consideramos fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Ensayar una respuesta, me lleva a exponer los fundamentos de las investigaciones desarrolladas, conjuntamente con el equipo que dirijo, en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y a trazar un breve panorama de su

desenvolvimiento a lo largo de cinco proyectos consecutivos¹, subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad y uno de ellos también por una beca del Banco Santander-Río para investigación científica aplicada al desarrollo regional².

Desde sus inicios en 1998, nuestras investigaciones han tomado como eje el léxico, no en un enfoque lexicográfico, sino considerando su incidencia en los procesos de lectura y escritura. Para abordar esta problemática fundamental para el ámbito educativo, nos centramos en dos competencias primordiales: la lingüística y la comunicativa, y las abordamos desde un enfoque cognitivo. En relación con la primera competencia, nuestro objetivo ha sido lograr que los estudiantes conozcan el sistema de la lengua y puedan reconocer las diferentes posibilidades que este les brinda a sus usuarios. En cuanto al aspecto comunicativo, no solo nos interesa que los estudiantes amplíen cuantitativamente su vocabulario, sino que también adquieran herramientas para comprender las palabras en diferentes contextos y puedan usarlas en la elaboración de textos coherentes, eficaces y adecuados a distintas situaciones. Respecto del enfoque cognitivo elegido, nuestro planteo esencial es que el léxico es un elemento nuclear del aprendizaje no solo porque influye en el logro de una mejor expresión, sino también porque constituye una vía de acceso al conocimiento y, conjuntamente con las estructuras de la lengua, colabora eficazmente en el desarrollo y formación del pensamiento crítico y reflexivo.

Para esta comunicación, primero voy a presentar un panorama de los proyectos realizados y de sus principales resultados; y luego haré una síntesis de cuestiones pendientes y futuros desarrollos.

2. Panorama de la investigación

Si bien, como ya dije, hasta la fecha hemos desarrollado cinco proyectos sucesivos, tomando la investigación en su conjunto es posible reconocer tres etapas fundamentales:

¹ Proyectos Competencia léxica y aprendizaje de términos especializados de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios (UBACyT AF011/ 1998-1999), El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios superiores (UBACyT AF28/ 2000), Competencia morfológica y aprendizaje léxico en tres ciclos de la enseñanza (UBACyT F80/ 2001-2003), Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual. Una investigación empírica, (UBACyT F089/ 2004-2007), Léxico, gramática y texto. Aspectos cognitivos y de aplicación (UBACyT F023/ 2008-2010)

² Me refiero al proyecto UBACyT F089, en el período 2004-2005.

2.1. Primera etapa (1998-2003)

2.1.1 Diagnóstico de dificultades

En esta etapa, que corresponde a nuestros primeros tres proyectos, nuestro interés se centró en conocer las dificultades que los estudiantes enfrentan en su uso del léxico general y específico. En principio nos ocupamos de los problemas de los alumnos de los primeros años de la universidad, pero luego, con el objetivo de corroborar el origen de las dificultades y su grado de incidencia en las etapas superiores, la investigación se extendió, primero al último tramo de la escuela secundaria (secundaria superior) y después también a la Educación Básica (secundaria inferior). La metodología empleada consistió en la aplicación de encuestas lingüísticas³ especialmente diseñadas por el equipo del proyecto, que fueron administradas en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. Para su análisis cuantitativo, los datos se ingresaron en bases de computación y, para su estudio cualitativo, se realizaron estudios que permitieron identificar problemas generales y específicos de cada ciclo y comparar los resultados entre instituciones y niveles de escolarización.

En general, muchas de las dificultades observadas eran comunes a los distintos ciclos, aunque en cada uno de ellos se manifestaban en distinto grado. Entre las principales de índole léxica, podemos mencionar:

- predominio del vocabulario general, cotidiano y coloquial, por sobre el de tipo abstracto, formal o técnico;
- imprecisión semántica y dificultad para identificar las diferentes acepciones de las palabras;
- desvinculación con el área disciplinar;
- falta de entrenamiento en la utilización del contexto para inferir significados;
- carencia de hábitos de reflexión metalingüística.

Asimismo, las encuestas mostraron una relación directa y proporcional entre las dificultades a nivel léxico y las que se observaron en cuanto a lectura, comprensión y producción, que fueron, a grandes rasgos, las siguientes:

- exposición desordenada y hasta, a veces, incoherente, con errores de sintaxis y puntuación;
- pobreza de recursos léxicos y abundancia de repeticiones;
- explicaciones globales basadas en términos generales;
- predominio de estructura simple, de tipo narrativo;

³ Además de las pruebas lingüísticas, las encuestas también solicitaban datos socioculturales de los estudiantes (sexo, edad, estudios previos, etc).

- interpretaciones erróneas que no se infieren del texto, tendencia a proporcionar explicaciones subjetivas y emocionales, y a la interpretación en función del contexto cotidiano o inmediato⁴.

2.1.2 Desarrollo de una propuesta

A la luz de los resultados obtenidos, nos interesaba comenzar a delinear una propuesta, para lo que decidimos partir de un principio esencial, según el cual el léxico constituye el entrecruzamiento sistemático de los diferentes niveles de la lengua. Esto nos llevó a considerar dos aspectos fundamentales. El primero, de orden más teórico, implica el reconocimiento de un intrincado vínculo, profundo y sumamente complejo, entre léxico y comprensión y, a su vez, una estrecha dependencia de ambos respecto del conocimiento de mundo. Dicha imbricación implica que no hay un único nivel de comprensión, sino un conjunto de niveles posibles, de complejidad creciente, cuyo acceso gradual depende de una, más o menos exitosa, combinación de numerosos factores. En consecuencia, el segundo principio, que incide sobre todo en la aplicación, postula la interrelación de diferentes estrategias que vinculan los distintos niveles de representación inter y extra-lingüísticos y hacen posible la comprensión.

Así las cosas, ¿qué implica adoptar un planteo de estrategias para la enseñanza y por qué deben ser estas múltiples y diversas? Según una definición clásica de van Dijk (1985: 30), una estrategia puede definirse como «un plan (pre-)programado para la ejecución de una secuencia de pasos, de manera tal que el resultado final [...] sea óptimo». Sin embargo, no hay una única sucesión de pasos determinados que asegure la llegada hasta la meta, por lo tanto, lo más conveniente es que distintas estrategias actúen conjuntamente. De ahí, la propuesta de *estrategias múltiples*, que permite dar cuenta de cómo interactúan en el funcionamiento léxico, por un lado, los factores extralingüísticos o situacionales (pragmáticos y discursivos) y, por el otro, los intralingüísticos, entre los que se destacan los conceptuales (semánticos) y los gramaticales (morfológicos y sintácticos)⁵.

En síntesis, la propuesta de estrategias múltiples desarrollada en nuestro proyecto, asienta su planteo básico tanto en la estructura lingüística como en las posibilidades comunicativas de los elementos del sistema, pero además, va más allá, al proponer dar cuenta de cómo se interrelacionan y proyectan en el texto los aspectos considerados.

⁴ Este tema se amplía en Giammatteo, Albano y Basualdo (2001-2002)

⁵ La propuesta de estrategias múltiples se presentó en Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio (2001).

2.1.3. Cuestiones metodológicas

La propuesta de estrategias múltiples exige un entrenamiento *gradual, sistemático y reflexivo*, que contemple el nivel madurativo y de conocimientos previos de los estudiantes:

- el aprendizaje *gradual* deriva de considerar que la incorporación de vocabulario, ya sea incidental o mediante instrucción, siempre constituye un proceso progresivo, puesto que no aprendemos de una vez todo el potencial significativo de las palabras ni, menos aún, accedemos simultáneamente a todas las palabras relativas a una esfera de actividad o a un ámbito disciplinar. Por eso, las actividades proyectadas deben ir de lo más simple a lo más complejo e incluir una serie de tareas de refuerzo e integración.
- el aprendizaje *sistemático* se apoya en el efecto frecuencia que, de ningún modo debe confundirse con una repetición puramente mecánica, que fatiga al alumno además de producirle la impresión de que no progresa. No se trata, entonces, de que los estudiantes memoricen listas de términos cuyo significado muchas veces no acaban de comprender, sino de enfrentarlos con sus posibles contextos de uso, presentándolos de manera variada y en empleos de complejidad creciente, que contemplen desde los más cercanos al uso cotidiano y a la experiencia del estudiante hasta los relativos a ámbitos cada vez más específicos. La presentación debe establecer redes de asociaciones sistemáticas entre las palabras, que hagan posible relacionarlas y contrastarlas con los saberes previos de los estudiantes.
- el aprendizaje *reflexivo* tiene en cuenta que el crecimiento en el dominio léxico debe estar acompañado de un aumento en el dominio de operaciones metacognitivas, que hacen posible el reconocimiento y explicitación de los procesos involucrados en la incorporación y uso del léxico, que llevan al estudiante al autocontrol del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2 Segunda etapa (2004-2007)

2.2.1. Aplicación de la propuesta

Los resultados obtenidos nos condujeron a la segunda etapa de la investigación (Proyecto UBACyT F089/ 2004-2007) en que se logró implementar, en el tercer ciclo de la educación básica (secundaria inferior), un programa integral de desarrollo léxico, que abarcaba tres aspectos interconectados: 1) el conocimiento de las palabras como unidades de la lengua; 2) su comprensión en los textos; y 3) su utilización en la producción.

Para la aplicación de esta propuesta se realizaron dos experiencias: la primera (2004-2005), en una escuela ubicada en una zona socioeconómicamente desfavorecida de la periferia de la Ciudad de Buenos Aires; la segunda (2006-2007), en una institución de nivel socioeconómico medio de la Ciudad de Buenos Aires⁶. En la primera aplicación se administraron diagnósticos al grupo que iba a ser objeto de la experiencia y a un grupo del mismo nivel que actuaba como grupo de control y, sobre esa base, se elaboraron materiales para el entrenamiento, los cuales, antes de la segunda aplicación, se revisaron y ampliaron. Finalmente, en 2009, se convirtieron en un libro⁷ para la formación docente (Giammatteo y Albano (coords.) (2009)).

2.2.2. Evaluación de resultados

Volviendo a las experiencias realizadas, me interesa manifestar que, para el grupo de investigación, ambas fueron sumamente positivas, ya que nos permitieron salir del ámbito de la reflexión teórica, en que generalmente se mueve la investigación en la universidad y avanzar en el campo de la aplicación, incluso más allá de la mera toma de muestras y diagnóstico de errores. En este caso se logró diseñar una propuesta, aplicarla, evaluarla y replicarla en una segunda experiencia, con modificaciones que permitieron mejorarla sustancialmente.

Los resultados obtenidos en ambos casos muestran que con un entrenamiento sistemático, gradual y reflexivo avances significativos son posibles. En líneas generales, el entrenamiento permitió a los estudiantes reforzar los conocimientos ya adquiridos e incorporar otros nuevos, pero no de manera disociada, sino que el trabajo realizado en clase los orientaba a establecer relaciones entre los saberes que poseían y los nuevos, así como también entre los aspectos teóricos y su aplicación. Así, para tomar un ejemplo, a las relaciones léxicas que ya conocían (sinonimia y antonimia), agregaron las de homonimia, polisemia, hiperonimia y campo semántico, y, dado que todas ellas se introdujeron y evaluaron en su uso textual, también se pudo verificar su incidencia en la comprensión y producción. Específicamente se trabajaron tipos textuales como el resumen, el texto disciplinar, el literario y el de opinión. Según se pudo comprobar, las actividades con las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas beneficiaron el desarrollo de las habilidades de lectura y, aunque de forma más restringida, también las de escritura. Los estudiantes aprendieron a hacer hipótesis de lectura, a ensayar inferencias contextuales para “descubrir” el significado de palabras desconocidas y a esquematizar un texto mediante cuadros sinópticos y mapas

⁶ Estos resultados se publicaron en Giammatteo y Albano (2006).

⁷ Se trata de Giammatteo y Albano (coords.) (2009)

conceptuales organizados a partir de palabras clave del texto. Asimismo, otro avance significativo fue la incorporación del metalenguaje propio de la disciplina.

Sin embargo, también se reconocen cuestiones residuales, que no pueden solucionarse en un ciclo lectivo, por más que el entrenamiento sea intenso. Entre ellas mencionamos las siguientes: 1) si bien se advierte una mejora importante en las habilidades requeridas para realizar operaciones lingüísticas –seleccionar, transformar, sustituir, combinar–, el avance es mucho más lento en cuanto al desarrollo de la capacidad metalingüística para explicar dichas operaciones; 2) también hay diferencias entre la resolución guiada de ejercicios, en la que los alumnos pueden más o menos adecuadamente resolver lo pedido, y aquellos casos en que las consignas apuntan a un desarrollo más libre o se ligan al campo de la producción, que es donde surgen las mayores dificultades; 3) persiste la “tentación” de disociar la palabra de su contexto o de resolver las consignas a partir de una lectura centrada en relaciones locales y desembarazada del contexto global; por lo que creemos que el entrenamiento debe reforzar “prácticas de vuelta al texto”, que permitan retomar lo dicho para resolver lo pedido.

En suma, aunque los resultados de ambos entrenamientos aplicados a lo largo de un período lectivo, muestran que avances significativos son posibles, los problemas residuales también advierten que sería mejor ir seleccionando los diferentes aspectos para su tratamiento gradual a lo largo de más de un ciclo educativo. Según creemos, el trabajo con el léxico debe comenzar en los niveles inferiores de la enseñanza e ir profundizándose paulatinamente en la escuela media, antes de que se vuelva un obstáculo insalvable para los estudiantes de ciclos superiores.

2.3. Tercera etapa (2008-2010)

2.3.1. Una propuesta lexicista para la enseñanza de lengua

El análisis de ambas experiencias ha mostrado la necesidad de complementar los logros empíricos con un planteo teórico que sirva de soporte para la enseñanza de la lengua. Por eso, en la etapa iniciada en 2008, hemos comenzado a desarrollar e impulsar, desde la cátedra B de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, una propuesta léxico-gramatical para la enseñanza.

Lo que nos proponemos es desarrollar un marco teórico que permita describir y explicar cómo las palabras, consideradas como ítems lexicales con una determinada constitución morfológica y un contenido semántico particular, al proyectarse en la sintaxis individualmente y en tanto constituyentes de una clase, van configurando unidades significativas mayores cada vez más amplias y abarcativas. La propuesta,

que constituye una forma de entender el estudio de la lengua desde la interrelación entre léxico y gramática, también se interesa por que los estudiantes sean capaces de identificar los diferentes valores comunicativos que suelen corresponder a las distintas estructuras, ya que, como sostiene Bernárdez (1996) “la mayor parte de los fenómenos sintácticos que se han tratado tradicionalmente en las oraciones pueden verse mucho mejor desde una perspectiva textual, de interacción, estratégica”. En consecuencia, en línea con nuestras investigaciones anteriores y también con otros planteos actuales (Bernardez 1996, González Nieto 2001, Camps y Zayas 2006), consideramos que la propuesta debe constituir un enfoque integrador que, partiendo de la reflexión sobre el sistema lingüístico permita llegar a su uso en los textos. Así, la investigación actual busca, por un lado, profundizar en el conocimiento de la lengua y, por el otro, constituir un instrumento pedagógico dirigido a que el estudiante desarrolle una reflexión beneficie su actividad lingüística, tanto en la comprensión como en la producción textual, y, según se espera, también colabore en el desarrollo de habilidades cognitivas generales.

3. A modo de conclusión

Como espero haber mostrado, hemos recorrido un largo camino que nos ha permitido siempre movernos a dos aguas: es decir, en el terreno empírico en que hemos aplicado pruebas y realizado experiencias, y en el plano más conceptual, que nos ha permitido reflexionar sobre la praxis, reformular los planteos iniciales, avanzar en los aspectos teóricos y volver a la experimentación para comprobar los aciertos o dificultades de cada propuesta.

La tercera etapa, la de la sistematización teórica, no está concluida, si bien se han hecho avances y se han producido materiales, está aun en plena experimentación y desarrollo; no obstante, también ya han surgido nuevos intereses que nos enfrentan a nuevos desafíos. La pregunta que hemos comenzado a formularnos es ¿qué puede ofrecer el conocimiento de la lengua – la gramática – y el estudio del léxico, a otros dominios cognoscitivos –ciencias exactas, naturales y humanidades– y en qué medida el modelo que se va plasmando puede servir de base para trabajos e investigaciones en otras áreas disciplinares –enseñanza de segundas lenguas, traducción, trastornos del lenguaje, elaboración de diccionarios, elaboración de software de computación, etc, etc. Es decir, a medida que avanzamos, nuevos planteos surgen para los que habrá que salir en busca de respuestas.

Referencias bibliográficas

BERNÁRDEZ, E. (1996) "La Lingüística y la Gramática en relación con la Enseñanza de la Lengua y la Literatura", 3, pp. 397-407.

CAMPS, A. Y F. ZAYAS (coords.) (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Editorial Graó.

DIJK, T. VAN (1985) «Strategic discours comprehension», en Balmer (ed.). *Linguistics dinynamics: discourse, procedures and evolution*, Berlin, De Gruyter, pp. 29-84.

GIAMMATTEO, M., H. ALBANO (2006-2007) "El aprendizaje léxico en la encrucijada entre la gramática y el texto", *Filología*, vol. XXXVIII-XXXIX, pp. 283-302.

——— (coords.) (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*, Buenos Aires, Editorial Biblos

GIAMMATTEO, M., H. ALBANO y M. BASUALDO (2000-2000) "Competencia léxica y aprendizaje. Interrelación de resultados de investigaciones realizadas en los niveles medio y superior", *Filología* XXXIII, 1-2, pp. 31-57. Reproducido en URL: <http://www.elenet.org/articulos/GiammatteoAlbanoBasualdo.pdf>.

GIAMMATTEO, M., H. ALBANO, A. TROMBETTA y A. GHIO (2001) "Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico", *Revista Español Actual*, 75, pp. 61-69.

GONZÁLEZ NIETO (2001) *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra.

[volver a índice](#)

Escritura fotográfica
Coordinación: **Alejandra Torres**

EL CHACHO DE D. F. SARMIENTO: USOS DE LA FOTOGRAFÍA

Juan Francisco Albin

Universidad de Buenos Aires – Instituto Universitario Nacional del Arte

juanfalbin@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo rastrea las huellas de la relación entre la escritura y la fotografía en la textualidad de *El Chacho* de Sarmiento. Las preguntas que intentamos responder en la ponencia son las siguientes: ¿Puede pensarse la relación entre fotografía y escritura como constitutiva de los modos de hacerse el texto de *El Chacho* o por el contrario la fotografía es algo marginal al texto?

Abordamos estas cuestiones a partir de un trabajo sobre la construcción de la biografía bárbara de Peñaloza que hace Sarmiento en *El Chacho*, estableciendo continuidades y diferencias respecto de la serie de retratos de caudillos que ha delineado en torno a Aldao y a Quiroga. Interpretamos que esas diferencias respecto de la serie que presenta *El Chacho* pueden explicarse en parte por la relación que se da aquí entre la escritura de Sarmiento y la fotografía. Para probarlo, en un primer momento del trabajo rastreamos las huellas de la fotografía en el texto (referencias, imágenes, símiles) para interrogarnos por lo que pasa específicamente con la imagen fotográfica en *El Chacho*. En un segundo momento nos preguntamos por los posibles usos de la fotografía en el texto: usos documentales, legales, criminológicos, antropológicos, científicos. Por último, nos planteamos el problema de la relación entre la fotografía y los discursos de la verdad (historia, biografía, discurso legal, discurso policial, etc.) que se traman para constituir la textualidad de *El Chacho*.

I - *El Chacho* y la fotografía

En 1866, desde los E.E. U.U., luego de ser gobernador de San Juan, tres años luego de instigar por el asesinato de Vicente Peñaloza, limpiando ahora su imagen pública y haciendo campaña política para su candidatura a la Presidencia, que logrará en efecto en 1868, Sarmiento escribe *El Chacho*. Esta nueva biografía cierra la serie de biografías de caudillos que Sarmiento venía escribiendo desde 1845 sobre las figuras de Aldao y Quiroga.

El Chacho debe ser leído desde esa serie. No se trata solo de que en fechas posteriores el propio Sarmiento y luego los editores de sus obras completas reúnan las tres biografías en un solo libro. Hay, además de ello, numerosos indicios en el texto que hacen necesaria esa lectura. Ya desde el subtítulo del libro, Sarmiento parece estar armando la serie: luego de proponer en 1845, en el *Facundo*, al norteamericano

Fenimore Cooper, autor de *El último de los mohicanos*, como modelo de una literatura nacional por venir, en 1866 en efecto -¡y desde E.E. U.U.!-- escribe su *Ultimo caudillo de la montonera de los llanos*, según reza el subtítulo de *El Chacho*. La figura biográfica del Chacho se inserta en esa serie de figuras de bárbaros caudillos y la cierra.

Rodríguez Pérsico ha pensado estas biografías de caudillos que escribe Sarmiento no sólo como una serie sino como un género específico: las biografías de la barbarie. Habría, según propone, una invariante fundamental en el género: “El cuerpo es el gran tópico de la biografía; el lenguaje, el detalle” (Rodríguez Pérsico, 1993: 112). Sin embargo, respecto del caso particular de *El Chacho*, la autora percibe que esta invariante no funciona: el cuerpo del Chacho –señala- se escamotea en su biografía, su cuerpo casi no se representa.

En este trabajo nos proponemos profundizar en esta diferencia que caracteriza a la biografía de Peñaloza respecto de las anteriores biografías de caudillos escritas por Sarmiento. Sostenemos que en este texto se produce una inversión en el propio género: si por un lado el cuerpo se escamotea y queda como en los márgenes, por el otro el lenguaje del caudillo pasa al centro y se convierte en el gran tópico. Los documentos que Sarmiento guardaba como apéndices al *Facundo* y al *Aldao*, esos escritos que eran prueba del lenguaje confuso del bárbaro y que quedaban en los márgenes de la biografía, pasan aquí al centro. Esos textos se trabajan ahora como los únicos rastros del Chacho durante su paso por este mundo: sus únicas marcas, su huella o su “rúbrica”, como dice el texto.

Rodríguez Pérsico ha percibido un elemento más que contribuye a diferenciar la biografía de *El Chacho* respecto de las anteriores biografías de Facundo y Aldao. En primer lugar, señala respecto de *El Chacho* una articulación entre el “retrato verbal” y el “retrato fotográfico”, entre la biografía y la fotografía: Sarmiento –tras la derrota de las montoneras del Chacho en Caucete- las hace fotografiar. En segundo lugar, y luego de constatar esa articulación entre fotografía y escritura, la interpreta: propone que la imagen fotográfica viene a reduplicar el sentido que la escritura ha delineado en la representación del bárbaro¹.

Nuestra lectura parte de aquella constatación de una relación entre escritura y fotografía, pero se aleja de la interpretación que le da la autora. Así, proponemos

¹ Cito el pasaje en que Rodríguez Pérsico propone esta articulación y esta interpretación: “Sarmiento reforzó el retrato verbal del otro con el retrato fotográfico. Después de la batalla de Caucete, el gobernador hace fotografiar a las fuerzas chachistas; la imagen insiste en la versión que ha presentado. Documento para exportación, el sentido que diseña la imagen reduplica el mensaje verbal: sucios, mal vestidos y peor armados; la fotografía dice que esos no son soldados.” (R. Pérsico: 107)

interpretar en sentido inverso aquello que propone Rodríguez Pérsico: si las fotografías fueron tomadas en 1863, tal vez la imagen fotográfica no venga a reduplicar el “mensaje verbal” del texto escrito en 1866. Si las fotografías fueron tomadas antes, proponemos como hipótesis de trabajo que tal vez la fotografía tenga alguna preeminencia sobre el texto, que tal vez se encuentre –podríamos decir- en el origen del texto, determinándolo en sus posibilidades expresivas.

Este trabajo rastrea las huellas de la relación entre la escritura y la fotografía en la textualidad de *El Chacho* de Sarmiento. Abordamos este problema a partir de un análisis sobre la construcción de la biografía bárbara de Peñaloza que realiza Sarmiento, estableciendo continuidades y diferencias respecto de la serie de retratos de caudillos que ha delineado en torno a Aldao y a Quiroga. Interpretamos que esas diferencias respecto de la serie que presenta *El Chacho* pueden explicarse en parte por la relación que se da aquí entre la escritura de Sarmiento y la fotografía. Para probarlo, en un primer momento rastrearemos las huellas de la fotografía en el texto de *El Chacho*. En un segundo momento, nos preguntaremos por los posibles usos que el texto asigna a la fotografía. Por último, nos plantearemos el problema de la relación entre la reproducción fotográfica y la reproducción discursiva que es central en la constitución de un discurso con pretensión de objetividad en *El Chacho*.

II- Sarmiento: de la pintura a la fotografía

La biografía del Chacho por Sarmiento se abre con la construcción de un espacio, el de los Andes cubiertos de nieve, completamente blancos, y con la construcción de una escena. Un “grupo de viajeros”, que en seguida se revelan como “emigrados políticos” que se dirigen a Argentina para “incorporarse al ejército del General Lamadrid”, se encuentra con un nuevo grupo de emigrados que van –derrotados- de Argentina hacia Chile. La escena es dramática, dramatismo al cual contribuye el espacio nevado y hostil (sublime, diríamos) de los Andes. Por lo demás, de un lado (en el grupo de los que van de Argentina a Chile) se encontrará el Chacho y del otro (en el grupo de los que vienen de Chile a Argentina) la narración se encargará a su momento de revelarnos que se encuentra el propio Sarmiento. No es casual que se elija esta escena para empezar el cuadro biográfico: la historia empieza cuando Sarmiento salva al Chacho en 1842 y termina cuando Sarmiento instiga, justifica y legitima el asesinato del Chacho en 1863. Sarmiento aparece –en este texto que a la vez que campaña para la presidencia, es propaganda política respecto de su gestión en San Juan y defensa legal respecto de su actuación en el caso Peñaloza- como aquel que quitó la vida a Peñaloza en 1863 pero también aquel que se la dio en 1842.

¿Cómo se construye ese espacio de los Andes, en esta primera escena que abre la biografía? Las primeras palabras del texto construyen un tipo de espacio que se desarrollará en el resto del capítulo: se habla –en ese primer párrafo- de “las blancas soledades”, de las “crestas colosales de granito” (1999: 48). El espacio de los Andes se construye así como un paisaje sublime, presentándose como un espacio vasto y solitario, pero también –y sobre todo- como un espacio acromático, limitado al blanco y al negro. La construcción del espacio a partir de esta paleta limitada se va corroborando en pasajes posteriores del texto. Se puede leer, por ejemplo, que en esta escena “lo blanco del paisaje sólo es accidentado por algunos negros picos demasiado perpendiculares para que la nieve se sostenga en sus flancos...” (p. 47-48). Hasta que el texto finalmente llega a la escena crucial en que los “emigrados políticos” que vienen de Chile a Argentina se encuentran con aquellos que emigran de Argentina a Chile. Allí el texto condensa su construcción del espacio en una frase sugerente en el contexto de este trabajo, que intenta pensar la relación entre escritura y fotografía:

*Al asomar las cabezas sobre la cuesta de las cuevas, desde donde se divisa la estrecha quebrada hasta la Punta de las Vacas, **tres bultos negros como negativos de fotografía** fue lo primero que vieron destacarse sobre el fondo blanco del paisaje. (p. 48)*

Nos interesa detenernos en este pasaje para empezar a pensar aquello que diferencia a *El Chacho* de las anteriores biografías de caudillos: el *Aldao* y el *Facundo*. Pues en esta frase la construcción del espacio de los Andes se da a partir de una imagen técnica: “tres bultos negros como negativos de fotografía fue lo primero que vieron destacarse sobre el fondo blanco del paisaje.” Se trata en efecto de una imagen técnica (negativos de fotografía) para un espacio natural (la naturaleza sublime de los Andes). Así, la fotografía funciona aquí como símil, término de comparación o analogía para representar el espacio. Ya Piglia ha señalado la importancia de las analogías en la escritura de Sarmiento. Para Sarmiento, según propone Piglia, conocer es comparar; se trata –para conocer- de comparar lo desconocido con lo ya conocido, de “reconstruir las analogías entre lo que se quiere explicar y otra cosa que ya está juzgada y escrita.” (Piglia, 1980). Lo interesante para pensar la analogía sarmientina en el pasaje citado sería que allí lo conocido, el término de comparación, es el mismo procedimiento técnico de la fotografía. Este procedimiento técnico le sirve a Sarmiento para reprocessar y narrar de otro modo la experiencia del viaje por los Andes, experiencia del año 1842, muy cercana aun a la invención de la fotografía y a la difusión del invento por América. Hay que notar por lo demás que Sarmiento no compara meramente con la fotografía, sino con los “negativos de fotografía”, lo que

implica un conocimiento de los procedimientos y los procesos de la técnica fotográfica de negativo-positivo que empieza a reemplazar al daguerrotipo en nuestro país a fines de la década de 1850 y durante la década de 1860. La referencia a la fotografía en este pasaje, trabajada como analogía o término de comparación, revela entonces (si pensamos la analogía en Sarmiento tal como la piensa Piglia) la cercanía de Sarmiento con la fotografía. Tal vez, asimismo, empieza a revelar algo respecto de la relación entre la fotografía y la escritura de Sarmiento en *El Chacho*.

A partir de aquí, se podría incluso arriesgar la hipótesis de un desplazamiento en la escritura de Sarmiento: de la construcción de la propia escritura en relación a la pintura y lo plástico en términos más generales a la construcción de la escritura en relación a la fotografía y lo fotográfico. Si en *Facundo* (en 1845) se compara a Quiroga con “el Alí-Bajá de Monvoisin”, en *El Chacho* (en 1866) la escena inicial en el espacio de los Andes se compara con aquellos “negativos de fotografía”.

De todos modos, hay que interrogarse por el sentido de este desplazamiento de la analogía pictórica a la analogía fotográfica en toda su complejidad. Pues si bien podría pensarse un desplazamiento tal, como proponemos, las referencias a pintores, dibujantes e incluso el trabajo de la escritura en base a estas fuentes no deja de reaparecer en *El Chacho*. El desplazamiento de la analogía pictórica a la analogía fotográfica es complejo y tiene sus tensiones, conflictos, vueltas y revueltas.

Así, en las últimas frases de la biografía de Peñaloza (que son, a la vez, las últimas palabras de la serie de biografías bárbaras), vuelven las referencias usuales en Sarmiento a pintores como Rugendas y Palliere, en tanto retratistas de costumbres: referencia a un tipo de producción visual –podríamos decir- pre-fotográfica. Por otro lado, en la edición de 1868, publicada en E.E. U.U., en que se reúnen las biografías de Aldao, Facundo y Peñaloza, el texto de *El Chacho* viene precedido de un dibujo a lápiz sobre la figura de Peñaloza, que muy probablemente haya sido confeccionado con bastantes libertades a partir del famoso daguerrotipo arruinado de Peñaloza o –lo que es más probable- de su reproducción en una *carte de visite* que se vendió –según se nos informa en *Los años del daguerrotipo-* “masivamente a la muerte del caudillo en 1863” (AA VV, 2010: 18). En el dibujo a lápiz, es otra la mirada, hay más detalles en la representación de la figura, pero se trata de la misma pose y la misma vestimenta que los que conocemos por la reproducción del daguerrotipo en esa serie de *cartes de visite*. Debajo del dibujo a lápiz, además, hay un texto que identifica la figura o el personaje para los lectores, texto que es bastante sugerente: “VICENTE PEÑALOYA, alias ‘EL CHACHO’”: ese “alias” refuerza la construcción que realiza Sarmiento de Peñaloza y sus montoneros como bandidos, bandoleros, *outlaws*.

Lo cierto es que Sarmiento en 1868 elige (si la elección editorial fue, en efecto, de Sarmiento) un dibujo a lápiz para retratar la figura de Peñaloza, en el inicio de su texto sobre el Chacho, y no poner allí ni el conocido retrato fotográfico de Peñaloza ni las fotografías que manda tomar en 1863 a los prisioneros de las montoneras vencidas en Caucete. La pregunta a hacerse sería la siguiente: ¿Se podía, técnica y materialmente, hacer otra cosa? Verónica Tell ha señalado las dificultades técnicas y económicas en la inclusión de fotografías en producciones impresas durante las décadas de 1860 y 1870 en la Argentina, dificultades que se irán allanando recién en la década siguiente, a partir de la posibilidad de la reproducción mecánica en serie de fotografías (Tell, 2009: 141-142). La inclusión de fotografías en publicaciones impresas en la década de 1860 era aun algo artesanal (se montaba manualmente una copia sobre la página del libro impreso) y por tanto muy costoso. La posibilidad de que Sarmiento incluyera imágenes fotográficas de Peñaloza y sus montoneras no era, por tanto, algo sencillo en términos editoriales.

Por último, para seguir pensando en este desplazamiento complejo de lo pictórico a lo fotográfico en la escritura de Sarmiento, en la misma escena inicial que representa *El Chacho* en el espacio de los Andes hay aun una referencia más a lo pictórico. Pues la escena que Sarmiento representa allí tiene –y Sarmiento no se va a privar de mencionarlo- una expresión pictórica en un cuadro de Benjamín Rawson, aquel conocido como *Salvamento en la Cordillera*. “Un cuadro del pintor sanjuanino Rawson ha idealizado la escena del arribo de los primeros chilenos que rompieron la nieve y se abrieron paso hasta el teatro de la catástrofe.” (p. 50) Algo en el cuadro de Rawson ha quedado en tanto testimonio, y Sarmiento no deja de señalarlo. Ahora bien, allí se “ha idealizado” la escena, como dice Sarmiento. ¿Es este tipo (idealizante) de representación lo que busca Sarmiento en un texto como *El Chacho*, sea en la construcción del espacio y la escena de los Andes como en la figura biográfica de Peñaloza? En nuestra interpretación, la analogía fotográfica que encontrábamos para la representación del espacio de los Andes en *El Chacho* conlleva la búsqueda en la misma escritura de otro tipo de representación posible.

III- *El Chacho*: fotografía, verdad, progreso

Nos detenemos ahora en otra referencia a la fotografía que encontramos en *El Chacho*. Se da en el contexto del capítulo “Reacción”, en que se narran los preparativos del levantamiento acaudillado por Peñaloza. Allí leemos lo siguiente:

*En San Juan la agitación tomaba formas extrañas y llenas de la malicia candorosa de la ignorancia. El gobierno era masón, según los rumores que corrían entre la gente llana, y había llevado la impiedad hasta hacer de una iglesia una escuela y de una capellanía una quinta normal. **La fotografía, recientemente introducida, prestaba con sus imágenes asidero a investigaciones supersticiosas;** y sacerdotes paniaguados con el partido antiguo de Rosas, a quien debían posiciones y honores, explicaban devotamente desde el púlpito toda la abominación de la masonería, subentendido que el gobernador era masón, y a él se dirigían aquellas hipócritas conminaciones. (p. 86)*

En este pasaje, la fotografía es una técnica recientemente introducida en San Juan, asociada por tanto a su también reciente y flamante gobernador, el propio Sarmiento. Y, por otro lado, el texto atribuye a los sectores populares una recepción reaccionaria de la fotografía en tanto adelanto técnico introducido en San Juan: se trata para este sector, para esta “gente llana”, según la construcción de Sarmiento, de algo que se presta a “investigaciones supersticiosas”, a masonería, etc. “Subentendido que el gobernador era masón”, además, se lee en el texto. Por tanto, se ve como superstición aquello que para Sarmiento es indicio de progreso: la fotografía así como el telégrafo y el ferrocarril, otros adelantos técnicos omnipresentes en *El Chacho*.

Marta Penhos ha señalado, en el imaginario positivista de la generación del 80, que la relación entre fotografía y progreso se da en un doble sentido. Si por un lado la fotografía se piensa entonces como un indicio de progreso técnico, como un aparato que puede registrar fielmente la realidad objetiva de las cosas, por otro lado la misma fotografía se piensa como el medio más adecuado para registrar los progresos de la modernización en una sociedad en desarrollo constante. Esa doble relación entre fotografía y progreso habría que pensarla también –proponemos– en Sarmiento, una o dos décadas antes de la generación del 80. No por nada Penhos consigna estos dos datos que corresponden a la presidencia de Sarmiento. En primer lugar, en la Exposición Nacional Industrial que Sarmiento organiza en Córdoba en 1871, la fotografía funciona como “índice del progreso al que había llegado nuestro país, en una sección destinada a mostrar sus logros”. En segundo lugar, también en 1871 la fotografía funciona y se consagra como medio técnico de registro preciso en el Observatorio astronómico que Sarmiento inaugura también en Córdoba, encargando su dirección al astrónomo norteamericano Benjamin Gould (Penhos, 2005: 21).

La fotografía se piensa, también en el imaginario y en las prácticas fotográficas de las décadas de 1860 y 1870, como “instrumento de registro preciso”, como instrumento al servicio de la ciencia y por tanto de la verdad: sus usos podían extenderse a amplios y variados campos, como los de la astronomía, la topografía, la medicina y –también– la antropología y la criminología, como señala Penhos. Para Sarmiento, que tal vez sea uno de los fundadores –a nivel local– de ese imaginario de época, la fotografía no da lugar a “investigaciones supersticiosas”, sino que permite un registro fiel de lo real. Este otro uso de la fotografía explica el hecho –asimismo–de que Sarmiento haya mandado tomar fotografías a los montoneros tomados prisioneros tras la batalla de Caucete.

La fotografía, como registro fiel de la realidad, también podría servir en este sentido a discursos que –como es el caso de *El Chacho*– se presentan bajo la forma del discurso histórico o aun del discurso legal. La fotografía en Sarmiento, por tanto, implica prueba o testimonio objetivo; implica conocimiento; en síntesis, implica civilización, y no superstición. Se trata aquí de una concepción de la fotografía en tanto reproducción técnica de la realidad: la relación de la imagen fotográfica con el objeto fotografiado, lograda por el aparato fotográfico, sería una relación directa, sin mediaciones, sin posibles intervenciones del sujeto humano que mira a través del objetivo de la cámara y en efecto toma la fotografía. La fotografía se entiende entonces como prueba, documento, incluso diríamos *huella*: no por nada Sarmiento habla –en aquella analogía de la que partimos– no meramente de fotografía sino de “negativos de fotografía”.

Esta concepción de la fotografía, que podría rastrearse en Sarmiento pero que es asimismo una concepción de la época, no surge recién en las décadas de 1870 y 1880. Tiene una historia que se remonta tal vez al momento mismo de la difusión del invento por América del Sur y específicamente por la Argentina: historia que se remonta a las prácticas concretas que se llevaron a cabo con el nuevo dispositivo técnico. Para dar algunos ejemplos, en 1857 el italiano Antonio Pozzo fotografió la inauguración del primer ferrocarril argentino en su recorrido de 10 km. entre lo que hoy es Plaza Lavalle y Floresta (Penhos: 21). Hacia 1860 Benito Panunzi abre su estudio “Fotografía de Mayo”, esgrimiendo como antecedentes el “haber actuado como ayudante de Felice Beato en Crimea hacia 1855 y también colaborando con otros reporteros de guerra.” (Gómez, 1986: 60). Panunzi se dedicará a recorrer “el interior de la ‘campana’ documentando especialmente: ‘El gaucho y sus costumbres’ en cuyos testimonios no faltaba el indio y sus tolдерías.” (Gómez: 60). Hacia 1861 encontramos que un fotógrafo sanjuanino, Desiderio Aguiar, que trabaja desde pocos meses antes

en su provincia natal, se traslada a Mendoza para “documentar fotográficamente” el desastre producido por el violento terremoto que deja a la ciudad en ruinas, con un saldo de 10.000 víctimas. Posteriormente exhibe las fotografías en un café de Buenos Aires, “El Republicano”, ante una numerosa concurrencia; sus trabajos son expuestos luego en Montevideo, en Río de Janeiro, en Londrés y en París. A raíz de su trabajo como documentalista en Mendoza, es invitado a acompañar al Ejército a la Campaña de Pavón en ese mismo año 1861 y allí “realiza centenares retratos de los Jefes, Oficiales y soldados de las Guardias Nacionales.” Juan Gómez señala que “en sus presentaciones Aguiar mencionaba orgullosamente ‘su especialización en los Estados Unidos, donde había conocido al propio Mathew Brady –magnífico documentista fotográfico de la Guerra de la Secesión” (Gómez: 60-61). También en 1861 Emil Mangel du Masnil publica un álbum fotográfico de notabilidades argentinas y uruguayas, bajo el título de *Notoriedades del Plata*: “este contenía un gran retrato de cada uno de los incluidos y una biografía de su personalidad”. Entre otros retratados, se incluye a Bartolomé Mitre, Marcos Sastre, Hilario Ascasubi, Marcos Paz, Dalmacio Vélez Sarsfield, el General Gelly y Obes y otras personalidades de la época (Gómez: 65). Hacia 1865, iniciado el conflicto con la Guerra del Paraguay, la fotografía vuelve a funcionar en tanto documento-testimonio y “a pedido del gobierno o por iniciativa propia, muchos Estudios envían al frente a sus famosos ‘equipos volantes’”, según señala Gómez (75). Asimismo, Tell afirma que hacia 1864 una publicación periódica como la *Revista Médico-quirúrgica* incluye –como copias montadas artesanalmente en sus páginas- “fotografías de los síntomas visibles causados por distintas enfermedades”; mientras otra publicación como la *Revista de Policía*, hacia 1871, incluye con el mismo sistema de montaje artesanal “fotografías de criminales realizadas por Antonio Pozzo” (Tell, 2009: 141-142). En 1885, la *Campaña del Gran Chaco* de Benjamín Victorica incluye, aunque solo en algunos ejemplares, 22 fotografías que intentan documentar la expedición (Tell: 141). En 1880 Estanislao S. Zeballos contrata la cámara fotográfica y el laboratorio portátil de Arturo Mathile, para documentar su reconocimiento de los territorios del sur: una de sus imágenes termina acompañando la publicación de su *Viaje al País de los Araucanos* (1880) (Penhos: 22). En 1876, por último, Christiano Junior publica su álbum de fotografías *Vistas y costumbres de la República Argentina – Provincia de Buenos Aires*, compuesto por 12 fotografías, en cuyo prólogo enuncia un programa de documentalismo casi utópico: “Mi plan es vasto y cuando esté completo, la República Argentina no tendrá una piedra, ni un árbol histórico desde el Atlántico a los Andes que no se haya sometido al foco verificador de la cámara oscura...” (Gómez: 91).

Así, si la fotografía por la época se piensa y se practica en tanto prueba, el mismo discurso en *El Chacho* (texto que alude repetidas veces a la fotografía y que incluso la trabaja en términos de analogía para representar el espacio; texto que por otro lado es precedido y tal vez acompañado en paralelo por las fotografías documentales de la montonera que el mismo Sarmiento manda tomar en Caucete) se construye como discurso con pretensión de verdad. Se trata en *El Chacho* del intento de producir un discurso que pueda funcionar como un documento o una prueba.

IV: “Las cosas como son”: reproducción y objetividad discursivas

En la construcción del discurso en *El Chacho* hay una búsqueda fundamental: se trata de producir la mayor objetividad posible en la escritura. Esa búsqueda se evidencia en dos elementos que funcionan como principios constructivos en el texto.

En primer lugar, la marca más clara de esa búsqueda de objetividad en el discurso es la desaparición del yo de quien escribe. Desaparece aquel “Don Yo” que tanto el mismo Sarmiento como sus contemporáneos percibían en la construcción de su figura. En *El Chacho* Sarmiento se nombra a sí mismo sistemáticamente en tercera persona. De este modo hace desaparecer su yo y se representa a sí mismo como un personaje de la escena, sea como uno de los “viajeros” o “emigrados políticos” (p. 47-48), como “auditor de la guerra” (p. 67), como “comisionado” (p. 70), como “gobernador de San Juan” (p. 73), como “director de la guerra” (p. 101) o como “ministro plenipotenciario” (p. 170). Si por un lado Sarmiento borra su yo, este yo vuelve en tercera persona, como un personaje que es el mayor protagonista del texto: así, la biografía del otro (el caudillo Peñaloza) se vuelve en su mayor parte biografía y apología de este yo que se borra y se escribe a sí mismo en tercera persona. Este procedimiento de borramiento llega tal vez a su extrema expresión en la narración de los momentos de ansiedad que se experimentan en la ciudad de San Juan durante la batalla que se está dando a pocas leguas, en Caucete, contra las montoneras de Peñaloza. Si esa escena no deja de narrarse de un modo dramático, si es uno de los puntos de mayor tensión dramática en el texto, Sarmiento no deja de narrar la escena según las pautas discursivas que asépticamente se ha trazado. Así, el procedimiento de borramiento del propio yo se lleva al extremo cuando se auto-representa a sí mismo como un personaje en escena, auto-representando incluso su discurso oral como si fuera el de otro: “¿Llegó la caballada? ¡Estamos salvados! – fue la interrupción del gobernador.” (p. 146). De este modo, por medio de este borramiento del yo de quien escribe, el texto busca cierta objetividad en la enunciación: en *El Chacho* se trata –según decíamos - de construir un discurso que pueda funcionar como si fuera un documento objetivo, no mediado por la

intervención subjetiva de quien escribe. *Como si* –es importante no dejar de subrayar este *como si*- el texto fuera una máquina textual semejante a la máquina fotográfica.

Con la misma finalidad el texto moviliza otra estrategia central, constitutiva: la reproducción discursiva. El texto de *El Chacho* apela muy fuertemente a la reproducción de documentos escritos: cartas, diarios, testimonios. Reproduce –centralmente- los escritos del otro, del bárbaro, como pruebas privilegiadas de su criminalidad. Esa reproducción discursiva va en paralelo a la reproducción fotográfica de los cuerpos de los prisioneros de las montoneras del Chacho vencidas en Cauçete. Por un lado, las fotografías señalan y testimonian la criminalidad de esos cuerpos: la imagen fotográfica –como interpretaba Rodríguez Pérsico- dice, por la pobreza de la vestimenta y de las armas que portan los montoneros prisioneros retratados en conjunto, que no se trata de un ejército regular sino de salteadores, ladrones o bandidos. Por otro lado la reproducción de los discursos del otro señala la confusión, la irracionalidad de estos sujetos, y desde allí –también- su criminalidad. Los documentos discursivos que Sarmiento reserva como apéndices en las dos biografías anteriores pasan aquí no solo al centro sino también a ocupar gran parte de la superficie textual. Si la escritura como tecnología del lenguaje no puede reproducir adecuadamente el mundo de los objetos, sí –al menos en tanto programa- puede reproducirse a sí misma. En esa operación de reproducción discursiva habría que buscar tal vez lo propio de un texto como *El Chacho*: texto hecho –central y explícitamente- a partir de otros textos; escrito que es reproducción de otros escritos que funcionan como documentos, huellas o rúbricas; escritura que –en esa reproducción- se juega su presunta objetividad.

Cuando se cita al biografiado, como decíamos, se lo cita como documento y prueba de su barbarie, de su irracionalidad, de su oscuridad discursiva. Antes o después de citarlo, además, se señalan sus errores y sus confusiones. Así, por ejemplo, antes de citar una carta de Peñaloza se remarca “la torpeza del lenguaje y lo embrollado de lo que quisiera que expresase ideas” (p. 90). Por tanto, si se cita, también se remarca algo en lo citado: por lo general, la incorrección de la forma lingüística, la oscuridad formal que hace a la oscuridad de las ideas.

Si el texto se juega en la reproducción de discursos en tanto reproducción de pruebas y documentos, por los mismos recortes, subrayados y comentarios sobre esos discursos *El Chacho* muestra las costuras de esa utopía de un discurso presuntamente objetivo. Pues en verdad el texto no se juega en la mera cita como reproducción de discursos escritos, sino en el montaje de citas, en la relación tensa y conflictiva que se genera entre los textos citados y el texto que cita y se compone al citar. Aquello que

también hay en la fotografía de artificioso (la pose, el decorado, el encuadre y -en un nivel más obvio- la posibilidad del montaje y el trucaje, pese a la esencia misma de la fotografía en tanto huella o índice, relación directa o de contigüidad con el referente), todo ese artificio reaparece en el montaje de citas que constituye la misma textualidad de *El Chacho*. Los discursos –al convertirse en citas por el mismo trabajo del montaje- son arrancados de su contexto de circulación original, por tanto se descontextualizan y pasan a significar en contextos muy diversos; son, en ese nuevo contexto, subrayados, remarcados e interpretados.

El Chacho termina mostrando sus propias costuras. Ello no invalida, sin embargo, aquello que es evidente: se trata de un texto que se impone el programa ciertamente utópico de un discurso que se aproxime –lo máximo que pueda- a eso que por la época ofrece la fotografía en tanto sistema de reproducción técnica de imágenes. Así, todo en el texto se juega al borramiento del yo de quien escribe; así, todo el texto se juega a la reproducción de otros textos y su montaje. En síntesis: el discurso se propone como discurso con pretensión de verdad y de objetividad: todo su esfuerzo está puesto en suscitar el efecto de lo real. No por nada un capítulo central se titula –enfáticamente- “Las cosas como son”. En ese término que separa a las “cosas” de lo que “son”, en ese “como” hay que leer –de modo microscópico- todo el programa del texto: el esfuerzo así como las tensiones y los problemas en la realización de una escritura que pueda suscitar el efecto de lo real.

Referencias bibliográficas

GÓMEZ, Juan (1986) *La fotografía en la Argentina. Su historia y evolución en el siglo XIX (1840-1899)*, Buenos Aires, Abadía Editora.

PALCOS, Alberto, "Los caudillos: El General Fray Félix Aldao – El Chacho", prólogo a D. F. Sarmiento, *Los caudillos*, Buenos Aires, Jackson, ¿?.

PENHOS, Marta Noemí (2005) "Frente y perfil. Una indagación acerca de la fotografía en las prácticas antropológicas y criminológicas en Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX". En: Marta Penhos y otros, *Arte y antropología en la Argentina*, Buenos Aires, Fundación Espigas.

PIGLIA, Ricardo (1980) "Notas sobre Facundo". En: en *Punto de Vista*, Año 3, Nº 8, Marzo-Junio 1980.

RODRÍGUEZ PÉRSICO, Adriana (1993) "Las instituciones y la guerra en las biografías de la barbarie de Sarmiento". En: *Un huracán llamado progreso. Utopía y autobiografía en Sarmiento y Alberdi*, Washington, Interamer, OEA.

SARMIENTO, Domingo F. y HERNÁNDEZ, José (1999) *El Chacho. Dos miradas*, Buenos Aires, Ameghino Editora.

SARMIENTO, Domingo F. "El general Fray Félix Aldao", en *Los Caudillos*, Buenos Aires, Jackson, ¿?.

— (1986) *Facundo o civilización o barbarie*. Buenos Aires, Hyspamérica Ediciones / Biblioteca Ayacucho.

TELL, Verónica, "Reproducción fotográfica e impresión fotomecánica: materialidad y apropiación de imágenes a fines del siglo XIX". En: Laura Malosetti Costa y Marcela Gené (comp.), *Impresiones porteñas. Imagen y palabra en la historia cultural de Buenos Aires*, Buenos Aires, Edhasa, 2009.

[volver a índice](#)

FOTOGRAFÍA E HISTORIA: USOS Y APORTES EN LA HISTORIOGRAFÍA ARGENTINA RECIENTE*

Jeremías Silva

Universidad Nacional de General Sarmiento

j_silva18@hotmail.com

Resumen

En los últimos años, las ciencias sociales han ampliado sus objetos de estudio permitiendo conocer procesos sociales de manera novedosa y compleja. En particular la historia atravesó por una serie de transformaciones que posibilitó el desarrollo de nuevas líneas analíticas. Esta ponencia tiene como objetivo abordar los diferentes aportes que la fotografía ofrece como fuente para la investigación histórica. El trabajo se centra en diferentes análisis que tienen como objeto de estudio a los dispositivos fotográficos, tomando como referencia la producción historiográfica nacional. Sin pretender realizar un análisis exhaustivo, se presentarán diferentes trabajos donde se plantean aproximaciones metodológicamente novedosas a partir del análisis de documentos visuales y se evaluará sus contribuciones para la comprensión de procesos históricos.

1. Introducción

El objetivo del presente trabajo es realizar un aporte a la literatura que examina la construcción de imaginarios políticos difundida en diferentes medios de comunicación durante el primer peronismo, a partir del análisis de las fotografías estatales tomadas en la cárcel. Nos interesa en particular indagar la vinculación entre el imaginario gubernamental peronista y la reforma carcelaria llevada adelante entre 1946 y 1955.

Este estudio se inscribe en una nueva tendencia historiográfica que ha comenzado a centrar su mirada en la construcción estatal de representaciones sobre la sociedad privilegiando el uso de testimonios visuales.¹ La producción de imágenes durante las dos primeras presidencias de Perón interesa en función de comprender diversas

* Este trabajo constituye un avance parcial del capítulo 3 de mi Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, IDES-UNGS: Las prisiones en la "Nueva Argentina": Reforma penitenciaria, representaciones del castigo y usos políticos de las cárceles en el peronismo clásico (1946-1955). Agradezco a Silvana Palermo los sugerentes comentarios a una versión previa del trabajo.

¹ Dos libros muestran la importancia que suscitan actualmente las imágenes producidas durante el peronismo clásico: Amaral, y Botalla (Curadores). *Imágenes de la década peronista*. Buenos Aires: Muntref, 2005 y Indij, Guido. *Perón mediante. Gráfica peronista del periodo clásico*. Buenos Aires: la marca editora, 2006.

temáticas: la estética de la política en la Fundación Eva Perón, las relaciones entre género y poder en los concursos de las “Reinas del trabajo” celebrados los primeros de mayo, las relaciones de género en la campaña sanitaria y las representaciones de los trabajadores en afiches y folletos.² Por otro lado, la renovación de la historia política y su vinculación con la historia cultural posibilitó el análisis de los diferentes mecanismos que utilizó el peronismo para crear una identidad partidaria a partir de construcciones simbólicas. Las investigaciones indagan las celebraciones del 17 de octubre, del primero de mayo y la propaganda gráfica para dar cuenta de los instrumentos y las estrategias de las que se valió el peronismo para construir una identidad partidaria.³

Nuestra investigación, nutriéndose de estas nuevas perspectivas, toma como objeto de estudio a las fotos carcelarias producidas por diferentes reparticiones gubernamentales de la administración peronista, lo que nos permite abrir una serie de interrogantes novedosos en la agenda de investigación, al arrojar luz sobre la vinculación entre la política pública, la fotografía y los imaginarios estatales. El interés particular por analizar las fotografías que tienen como espacio preferencial a la cárcel se relaciona con dos cuestiones que consideramos significativas: en primer lugar, con la importancia que cobran las imágenes en esta época, asociada al impacto que tuvo en la sociedad, y en segundo lugar, con el uso político del que fueron objetos por parte del gobierno.

Como señalamos, la importancia de las imágenes radica en que son centrales para la difusión de una política estatal, que encontró en la fotografía un instrumento de conformación de un imaginario político, capaz de alcanzar a amplios sectores de la sociedad (alfabetizada y no alfabetizada). Es preciso reconocer que fueron diversas los mecanismos de difusión de políticas públicas durante estos años: inauguraciones, celebraciones públicas, cortos, películas, afiches, diarios, campañas que difundieron las acciones del estado. En la construcción de una cultura política, el estado peronista utilizó el contacto con el pueblo en diferentes ocasiones, siendo las inauguraciones de la obra pública y las acciones de la política social un espacio privilegiado. Sin embargo, la labor que se desarrolló en materia penal carecía de presentaciones públicas, y frente a la imposibilidad de exponerla masivamente por otros medios y recursos, tuvo a la fotografía como soporte privilegiado de transmisión en la sociedad.

² Ballent, Anahí “El lenguaje del bibelot” en Barry, Ramacciotti y Valobra (eds.). La fundación Eva Perón y las mujeres: entre la provocación y la exclusión. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008, Lobato, Mirta, Damilakuo, María y Lizel Tornay. “Las reinas del trabajo bajo el peronismo” en Lobato (Ed.), *Cuando las mujeres reinaban. Belleza, virtud y poder en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblos, 2005, Ramacciotti, Karina y Adriana Valobra. “Plasmar la raza fuerte”, en Ramacciotti y Valobra, *Generando el peronismo: estudios de cultura, política y género 1946-1955*. Buenos Aires: Proyecto Editorial, 2004, Gené, Marcela, *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores durante el primer peronismo. 1946-1955*. Buenos Aires: FCE, 2005.

³ Plotkin, Mariano. *Mañana es San Perón*, Buenos Aires: Ariel, 1993; Lobato, Damilakuo y Tornay, Ob. cit.; Gené, Marcela, Ob. cit.

Consideramos que la relevancia de las fotos radica en que fueron utilizadas en diferentes dispositivos propagandísticos y de difusión, lo que hizo que alcance un público masivo y diverso. Los diarios, la Revista Penal y Penitenciaria y las memorias del Ministerio de Justicia, apuntaban a diferentes sectores políticos, sociales y culturales, donde las fotografías cumplieron un rol central en la divulgación de las premisas de la reforma carcelaria peronista. En las transformaciones puertas adentro que el peronismo hizo en las cárceles, las fotografías carcelarias que se presentaron en diferentes medios de masivos y especializados, mostraron con elocuencia que los penados eran parte de las políticas de bienestar que alcanzaban a los sectores populares en estos años. En el marco de la constitución de una cultura de masas, los cambios en la dinámica gubernamental y las transformaciones de los medios de comunicación, dan cuenta de que la fotografía se constituyó como un elemento esencial en la difusión de ideas y valores.

En segundo lugar, hay que remarcar que la producción, utilización y difusión de la fotografía comenzó en la segunda parte del siglo XIX y tuvo múltiples fines dependiendo de los actores o instituciones que las utilizaron. En el proceso de conformación de los Estados nacionales a fines de siglo XIX, ésta fue un elemento que posibilitó la construcción de diferentes herramientas en ámbitos relacionados con instituciones científicas, de control social, disciplinarias, no exentas muchas veces de conflictos y resistencias.⁴ De esta manera, la fotografía se convirtió en un mecanismo nodal que fue utilizado como una herramienta en el ejercicio del poder estatal con diversos objetivos.

Para el período que nos compete puede argumentarse que la fotografía va a convertirse en un elemento central en la difusión de la reforma penitenciaria llevada a cabo entre 1946 y 1955. La reforma penitenciaria justicialista, que llevó adelante Roberto Pettinato a cargo de la Dirección General de Institutos Penales, se presentó como una acción social hacia sectores históricamente olvidados, y consideramos que manifestó también una clara acción e intención política, con un marcado contenido simbólico. Es por esto, que el análisis de las fotografías nos va a permitir profundizar en las representaciones sobre el penado que exceden los discursos y que toman forma también en otros dispositivos.

El corpus documental de fotografías estatales aquí analizado está conformado por 50 imágenes publicadas o tomadas entre 1930 y 1955, relevadas de diferentes colecciones: del Departamento Fotográfico del Archivo General de la Nación, de libros

⁴ García Ferrari, Mercedes. "Una marca peor que el fuego. Los cocheros de la ciudad de Buenos Aires y la resistencia al retrato de identificación", en Lila Caimari (comp.), *La ley de los profanos. Delito, justicia y cultura en Buenos Aires (1870 - 1940)*. Buenos Aires: FCE, 2007.

sobre la reforma penal editados por la Dirección General de Institutos Penales, de la Revista Penal y Penitenciaria y de las memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Nuestro trabajo comienza con una presentación sintética de los pilares de la reforma penal llevada a adelante por el peronismo, la representación estatal que se construye de los penados y los diferentes mecanismos de difusión utilizados por el gobierno para exhibir las políticas públicas. A continuación, el análisis se centrará en esclarecer cuales fueron las especificidades que presentan las fotografías para comprender los significados que pretendieron transmitir, y poder elucidar si el peronismo significó una ruptura en las representaciones e imágenes construidas históricamente de los penados.

2. La reforma penitenciaria y los mecanismos de difusión

La reforma carcelaria que llevó a cabo Roberto Pettinato desde la Dirección General de Institutos Penales desde 1946, tuvo como premisas la dignificación y el desagravio hacia los penados. Las acciones llevadas a cabo consistieron en la eliminación del traje a rayas, el cierre del Penal de Ushuaia, la construcción de campos deportivos y natatorios, y mejoras en las condiciones materiales y de infraestructura de las cárceles. Dos hitos importantes marcaron la creación del Régimen Atenuado de Disciplina, para los presos próximos a conseguir la libertad; y la constitución de la Escuela Penitenciaria, para la conformación de los cuadros burocráticos del sistema penal. Muchas de estas reformas que se materializaron en estos años, responden a históricos reclamos que se produjeron desde distintos sectores de la sociedad, pero que el estado peronista llevó a la práctica con énfasis inusitado.

Sin embargo, sí se puede visualizar una ruptura en la forma en que se concibió y representó al penado desde el Estado. En estos cambios operados en la mirada estatal, la recuperación de la dignidad humana fue un elemento central. Esto marca un corte respecto de las representaciones estatales anteriores de los penados y podemos relacionarlo con lo que James señala como refundición el problema total de la ciudadanía en un “molde nuevo de carácter social”.⁵

En los discursos oficiales, esta nueva concepción de la ciudadanía que implicaba derechos sociales incluyó a los penados. En la “Nueva Argentina” los presos no van a quedar exentos de los beneficios sociales y de las reformas que se emprendieron y materializaron desde el Estado. La recuperación de la dignidad es señalada en cada

⁵ James, Daniel. *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina. 1946-1976*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p. 30.

una de las obras de Pettinato, enfatizando el corte histórico que representó el peronismo en materia social y penal. La reforma penitenciaria peronista fue ampliamente difundida en distintos medios con el objetivo de erosionar la distancia que mantuvo la sociedad con la cárcel históricamente. Pettinato consideró que la sociedad toda debía conocer los cambios operados en el mundo penal, *“fuimos informando de nuestra obra diariamente a fin de romper con la tradicional indiferencia en estos asuntos, de manera que todo el mundo sepa lo que ocurre muros adentro de las cárceles”*.⁶ Es importante remarcar entonces que uno de los objetivos explícitos del Director de Institutos Penales fue dar a conocer las obras realizadas por el “penitenciarismo justicialista” en las cárceles de la “Nueva Argentina”.

Si la retórica oficial resultó fundamental para expresar las ideas y las realizaciones de la reforma penal justicialista, no fue el único soporte que permitió transmitir las ideas y acciones llevadas a cabo por el gobierno. Es importante destacar el papel que jugó la fotografía en este aspecto. Tanto en la Revista Penal y Penitenciaria, en los diarios oficialistas, como en los escritos de Pettinato que son editados para su distribución, la fotografía sobresalió por su protagonismo, ya que fue la mejor dotada para comunicar a la sociedad las transformaciones que se producían en las prisiones y que no podían exhibirse por otros medios. Si como se ha señalado, la penitenciaría toma visibilidad junto con los sujetos que la habitan, la fotografía fue el dispositivo que mejor dio cuenta de las transformaciones operadas por la reforma. Es importante señalar que esta sólo pudo ser publicitada a través de escritos y fotos que debían con su elocuencia mostrar lo que de otra forma era imposible ver: que las cárceles de la “Nueva Argentina” en nada se parecían a las del pasado.

El análisis de la fotografía como dispositivo estatal también nos permite aproximarnos de manera novedosa a los cambios operados en la representación sobre la modernidad del estado argentino en un proceso de larga duración. Durante el desarrollo de la Argentina Moderna, en el contexto de constitución del aparato estatal, en las fotos sobre la cuestión penitenciaria se privilegiaron los edificios de la Penitenciaría Nacional y la Cárcel de Ushuaia. La situación cambia en la década del 30, con el aumento de la intervención estatal en la economía y en la sociedad como consecuencia de la crisis financiera internacional. La administración del castigo atravesó un proceso de centralización administrativa y de materialización de obras carcelarias en el interior del país que las fotografías documentaron. En cambio, el impulso que tomó la cuestión penal durante el peronismo hizo que la concepción misma de lo que implica la modernización del castigo impartido por el estado se

⁶ Pettinato, Roberto. *Acción Penitenciaria*, Ob cit., pp. 8-9.

modificara, y que adquirieran los penados y los funcionarios un papel central en las fotos en consonancia con las nuevas configuraciones gubernamentales.

Sin desestimar su novedosa irrupción en la política argentina, el peronismo una vez en el poder, va a enmarcarse en un proceso de ampliación del aparato estatal y de consolidación de instrumentos de intervención en la sociedad, que contaba con antecedentes. Desde el interior del aparato gubernamental en estos años se amplió la capacidad de análisis, de estudio de todas las problemáticas fundamentales y se enriqueció el potencial científico-tecnológico para ponerlo al servicio de la sociedad.⁷ Para el caso que nos compete, esto significa que el gobierno peronista una vez en el poder se nutrió y aprovechó las tradiciones burocráticas, así como los saberes estatales heredados. En este sentido, continuó con la práctica de utilizar fotografías, ya instalada en el seno del aparato estatal, que fue corrientemente utilizada para testimoniar la labor de los funcionarios gubernamentales. Claro que, también se producirán importantes cambios en los contenidos y en las representaciones en función de los cambios operados en el plano político y gubernamental, aunque el soporte fotográfico siga teniendo centralidad.

En este contexto, se produjo un cambio en la forma de entender la eficiencia y la modernización del estado que se traduce en la política penal. Si la modernización estatal a principios de siglo y en los años 30, estuvo representada a través de la centralidad que tuvieron las reformas edilicias, este aspecto perdió peso durante los gobiernos peronistas. Las fotografías sobre la reforma penal implementada por Roberto Pettinato, dieron cuenta de la acción estatal sobre los penados, el eje se colocó en la reeducación de los sujetos y la construcción del ciudadano centro de la propaganda gubernamental. La reforma penal fue entendida como una reforma general de carácter social, que tuvo a la cárcel como espacio privilegiado, y a los penados como objetos de transformación. Las acciones del gobierno en materia penal adquirieron sentido, entonces, en el marco de un conjunto de políticas (no exenta de límites y conflictos) destinadas a los sectores medios y populares de la sociedad, que es considerada como un proceso de “democratización del bienestar”.⁸ Las fotografías nos ayudan en esta medida a ejemplificar esta interpretación.

⁷ Campione, Daniel. *Orígenes estatales del peronismo*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

⁸ Torre, Juan Carlos y Elisa Pastoriza. “La democratización del bienestar”, en Torre, Juan Carlos (comp.), *Los años peronistas. Tomo VIII de la Nueva Historia Argentina*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2002.

3. Fotografías en la cárcel: penados y funcionarios en escena

Imágenes de hombres haciendo deportes, recibiendo educación, trabajando con máquinas, descansado en sus habitaciones pulcras, y vestidos sin los clásicos trajes a rayas, expresaban una de las premisas fundamentales de la reforma penitenciaria que llevo acabo el gobierno peronista, como fue la dignificación de los penados, ya que se los consideró parte de la sociedad, y no fuera de ella. Estas imágenes comunicaban que la nueva política poseía “rasgos reparadores” que tenían como fin eliminar estigmas y exclusiones.⁹ La propaganda política del peronismo hizo un amplio uso de la oposición entre imágenes del ayer y las de la “Nueva Argentina” en distintos medios y con distintos objetivos: el ayer marcado por los trajes a rayas, con grilletos en los pies y condiciones infrahumanas, degradaba el espíritu; el hoy con habitaciones familiares y confortables, con uniformes dignos de personas, que reeduca ciudadanos. Como afirma Marcela Gené “Globalmente, la estructura narrativa de la mayoría de los ejemplos se apoya en la antinomia temporal “ayer y hoy”, expresada en secuencias que exaltan el contraste entre pasado de penurias y el presente de bienestar”.¹⁰

Si el fin del traje a rayas va a ser sinónimo de la humanización de la vida en la prisión y de la representación de los penados, la vestimenta que van a comenzar a utilizar los sujetos en las cárceles se diferencia totalmente con la del pasado. Este rasgo fue enfatizado, en tanto símbolo de la materialización de uno de los pilares de la reforma penitenciaria: la recuperación de la dignidad. Al ver las fotos de los penados realizando diferentes actividades podemos notar que, por ejemplo cuando juegan a la pelota, aparecen en ropa deportiva, y que difiere de la ropa de trabajo y de la que tienen para cocinar. Parece haber una diversidad de trajes que sugería que la vida en la cárcel es semejante a la vida fuera de ella, donde la gente usa diferentes atuendos según la ocasión.

Esta nueva concepción de la prisión, más humana y democratizadora, es una visión acorde al ideal peronista, pero también plantea una continuación con algunas ideas centrales de la criminología positivista como: concebir al delito como antisocial, la clasificación del criminal en función del delito, la individualización de la pena y la reeducación del delincuente.¹¹ Sin embargo, creemos que el peronismo marcó una

⁹ Carolina Biernat y Karina Ramacciotti señalan esta característica en las políticas sociales llevadas a cabo por la FEP respecto de las madres y sus hijos: “Las madres y sus hijos en foco”, en Barry, Ramacciotti y Valobra, *La Fundación Eva Perón y las mujeres: entre la provocación y la exclusión*. Buenos Aires: Biblos, 2008. El trabajo de Isabella Cosse indaga también la dignificación y el desagravio hacia los hijos ilegítimos durante el peronismo: *Estigma de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*. Buenos Aires: FCE, 2006.

¹⁰ Gené, Marcela. Ob. cit., p. 54.

¹¹ Salvatore, Ricardo. “Sobre el surgimiento del estado médico-legal en la Argentina (1890-1940)”, *Estudios Sociales*, N° 20, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2001.

ruptura en la forma en que concibió a los penados, y que esa representación se puso de manifiesto en las fotografías producidas por el aparato estatal.

Para fortalecer la postura oficial respecto a la reforma carcelaria el peronismo apeló a las tradiciones fundacionales de la nacionalidad y la religión. En tal sentido, un aspecto central en la reeducación y resocialización del penado consistió en la asistencia religiosa. El respeto a la libertad de culto y de conciencia, la realización de ceremonias, así como de la enseñanza religiosa y moral, fueron componentes importantes de la reforma. Si bien el respeto de la libertad de culto permitía que los penados practicasen la religión que profesaran, lo cierto fue que la religión católica se convirtió en la oficial en las cárceles. La centralidad de los símbolos religiosos se observan en muchas fotos: los crucifijos en las celdas, las imágenes de vírgenes y santos, así como la presencia de religiosas en la entrega de los diplomas al cuerpo penitenciario.

En efecto, en 1950 con motivo de las celebraciones por el “Año del Libertador General San Martín” se realizaron en la penitenciaría varios festejos. Al contarlos Pettinato en la RRP, no casualmente hizo alusión a la preocupación por la cuestión penal que manifestaba San Martín, quién manifestó “un claro concepto de política carcelaria humanizada”.¹² Para Pettinato, la doctrina de San Martín venía sin duda a legitimar la acción estatal peronista basaba en la comprensión, en el camino de construcción de una pena humanizada. Camino, que iba a ser retomado por quién era un continuador de los ideales sanmartinianos. La doctrina y el camino, iban a tener su correspondencia 130 años después, vertidas por otro conductor, que tenía también múltiples preocupaciones por los presos y de esta forma actualizaba el mensaje de fraterna comprensión hacia el penado. Para marcar las continuidades entre ambos pensamientos, Pettinato expone la “doctrina” sanmartiniana, y cita seguidos fragmentos del discurso de Perón que desarrollan y completan aquel pensamiento. Dicho discurso había sido pronunciado por el Presidente el 17 de octubre de 1946, al inaugurar el Campo de Deportes de la Penitenciaría Nacional:

Esa obligación es la de recordar que los hombres que se encuentran en esta casa son también **hombres y son también argentinos**. La obligación del personal de los penados no radica en castigar o sancionar sino simplemente en asegurar (...) La **dignidad humana se encuentra en todas partes y estas cárceles deben ser escuelas de readaptación**, que vayan convirtiendo a los penados en hombres útiles para sociedad.¹³

¹² Pettinato, Roberto. “Nuestro Homenaje al Libertador”, en *Revista Penal y Penitenciaria*, Año XV, Nos. 55/58, Buenos Aires: Dirección General de Institutos Penales, 1950, p. 4.

¹³ Pettinato, Roberto. “Nuestro Homenaje al Libertador”, en *Revista Penal y Penitenciaria*, Año XV, Nos. 55/58, Buenos Aires: Dirección General de Institutos Penales, 1950, p. 5. El subrayado es nuestro.

Aquí reaparece con claridad lo que señalábamos anteriormente: la importancia de la dignidad de los penados. Vale subrayar la novedad en los modos de nombrar a los presos y que se los considere “hombres” y “argentinos”, es una formulación discursiva que introduce el peronismo. Junto a esta innovación debe señalarse la relevancia que adquieren los individuos, se traduce en un evidente interés por mostrar los rostros de los penados. Las imágenes de penados en las publicaciones oficiales de la década del 30 fueron escasas, pero cuando aparecían los sujetos estaban en segundo plano y sólo se delinean sus figuras. Allí los sujetos son sólo sombras de fondo, las fotografías focaliza la máquina resaltando los avances tecnológicos y materiales que la administración conservadora consideró de suma importancia para garantizar el trabajo dentro de los establecimientos penitenciarios. En cambio, en la fotografía 9 donde se encuentra Pettinato junto a los penados, se puede apreciar en el mismo eje al funcionario y los presos. Es interesante notar que los rostros de estos varones se ven claramente, un rasgo que como señalamos, antes no se privilegiaba en las fotografías de gestiones anteriores. Como afirma David Le Breton, “el valor simultáneamente social e individual que distingue al rostro del resto del cuerpo, su eminencia en la aprehensión de la identidad se relaciona con el sentimiento de que el ser por entero se encuentra allí”¹⁴. Considerando al rostro como parte constitutiva de la identidad de las personas, las fotografías oficiales lejos de ocultarlos los ubicaban en primer plano. Tomando en cuenta estas evidencias, afirmamos que en el intento que realizó el peronismo por dignificar a los sectores populares, la propaganda oficial visibilizó a los penados resaltando su identidad personal. El protagonismo de los individuos tomadas en las fotos de estos primeros años del peronismo clásico, permite apreciar las particularidades de los rostros que se exponen en primer plano, y evidencia el impulso humanizador de las políticas sociales de la “Nueva Argentina” que llega inclusive a las cárceles.

El hecho de destacar los rostros de los penados, así como también de los oficiales egresados de la Escuela Penitenciaria de la Nación, ponía en primer lugar también la diversidad étnica del país, al recuperar a los migrantes internos como parte integrante de la nación.¹⁵ También de este modo, la fotografía expresa no solo el impacto herético del peronismo sino también las transformaciones operadas en el seno del aparato gubernamental que los muestra en su calidad de miembros de plenos de la

¹⁴ Le Breton, David. *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2008, p. 74.

¹⁵ En el último tiempo algunos autores han comenzado a indagar las respuestas sociales que produjo la inclusión de inmigrantes internos al espacio urbano y social durante el peronismo clásico, evidenciando los límites al proceso de integración social y los conflictos que suscitó. Torre y Pastoriza, Ob. cit.; Aboy, Rosa. *Viviendas para el pueblo. Espacio urbano y sociabilidad en el barrio Los Perales, 1946- 1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005, capítulo III: “Sociabilidad vecinal y vida doméstica”; y más recientemente: “Ellos y nosotros. Fronteras sociales en los años del primer peronismo”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debates, 2008, [En línea], Puesto en línea el 04 marzo 2008. URL : <http://nuevomundo.revues.org/index25782.html>.

ciudadanía social aprovechando los beneficios del Estado. Las fotografías fueron un elemento más en la tarea desarrollada por la administración del castigo, para conferirles simbólicamente un espacio dentro de la comunidad nacional a los sujetos beneficiarios de la reforma carcelaria, que ahora pueden identificarse como personas de derechos.

El conjunto de estas transformaciones en las formas de concebir y representar a los penados, contribuyó a cimentar un imaginario político sobre la reforma penal. El hincapié en la dignificación del penado, en la argentinidad, en la recuperación del delincuente delineó las políticas desarrolladas en la reforma. Como vimos, el estado peronista, y en particular Roberto Pettinato, van a consumir esfuerzos denodados para que los sujetos en las cárceles, formen parte de la comunidad nacional, de la “comunidad peronista organizada”.

Es precisamente en el contexto de diversas representaciones que circulaban en la sociedad sobre los sujetos carcelarios donde las fotografías de los penados en el peronismo deben insertarse, para entender qué retoman de esta tradición popular de imágenes sobre los penados y las penas, y qué conjunto de rasgos rupturistas inaugura. Es importante comprender la trama de significados que pueden rastrearse en las fotos a la luz de los discursos previos que ayudaron a darle inteligibilidad. El discurso estatal peronista se hizo creíble para las personas y provocó un impacto en la sociedad, en tanto retomó elementos de la cultura popular, como el estado de las condiciones en la que se encontraban las cárceles y la empatía con los penados para presentarlos como parte de su cultura política y enfatizar las rupturas que provocaron sus acciones gubernamentales.¹⁶ La novedad más importante en este aspecto es que el Estado por primera vez manifestó una esencial preocupación por los penados como sujetos de derechos, y puso en práctica ideas y reclamos que desarrollaron diferentes sectores sociales e intelectuales con anterioridad.

Claro que las fotografías en las cárceles no sólo exhiben las transformaciones que el peronismo produjo en la representación de los penados, sino que también permite aproximarnos a diversos aspectos vinculados al desarrollo de las diferentes políticas que llevó a cabo la reforma penitenciaria justicialista. En este sentido, el análisis de las fotografías nos acerca a la cotidianidad de los espacios y los cuerpos, como así también, a las formas en que se insertó la política en las instituciones penales.

¹⁶ Para un análisis de las representaciones del criminal y sus penas imperantes en la sociedad a fines del siglo XIX ver: Caimari, Lila. *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880- 1955*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 2004, Introducción, pp.15-27. Para la década del 20 ver: Saïtta, Sylvia. “Pasiones privadas, violencias públicas. Representaciones del delito en la prensa popular de los años veinte” en Sandra Gayol y Gabriel Kessler (compiladores), *Violencias, justicias y delitos en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Manantial y Universidad Nacional de General Sarmiento, 2002.

Creemos que tanto los espacios, como los cuerpos son un medio deliberado para difundir información sobre las políticas sociales, dirigidas a diferentes sectores sociales.

Además de su énfasis en la dignificación de los penados, se caracterizó por el protagonismo otorgado al Director General de Institutos Penales en las fotografías. Estas presentan a Roberto Pettinato realizando diferentes actividades en la penitenciaria, un escenario privilegiado para destacar su interacción con los penados. En efecto, las fotografías presentan a Pettinato jugando a la pelota con los presos, repartiendo juguetes el día de reyes, hablándoles, probando la comida junto a ellos, y celebrando fiestas patrias en diversas prisiones de la Argentina.

La primera característica que presentan las fotos es la escasa rigidez de los cuerpos, tanto del funcionario, como especialmente de los penados. Las fotos transmitían un ambiente distendido, que pretendía dejar atrás la etapa de la férrea disciplina que pretendían las cárceles de antaño. Mostraban así, como podemos apreciar, una nueva función para las cárceles sobre las que el gobierno insistió sistemáticamente en los discursos públicos.

La posición de los cuerpos nos permite observar y analizar tres cuestiones nodales de la política carcelaria. En primer lugar, consideramos que las fotografías exhiben un acercamiento entre el estado y la sociedad, que se manifestó en la familiaridad del trato hacia el penado por parte de los funcionarios. El discurso peronista subrayó la ausencia de políticas y atención a la cuestión penal durante los gobiernos anteriores, y enfatizó lo fundamental de la acción promovida bajo la gestión de Roberto Pettinato. Aquí la actividad gubernamental, no sólo produjo transformaciones materiales, sino también de índole simbólica, y el trato a los penados por parte de los funcionarios se diferenció del pasado, e intentó mostrar una nueva concepción del estado, que dio como resultado acciones distintivas hacia estos sectores históricamente desatendidos.

Un segundo aspecto que plantean las fotografías es la reducción de la distancia social entre Pettinato, los funcionarios y los penados. La foto del funcionario jugando a la pelota con los penados es en este sentido significativa, ya que en ella se expresa con claridad la interacción de los cuerpos y la erosión de las jerarquías sociales entre funcionario y penado. Si consideramos que toda interacción plantea códigos comunes, las imágenes dan cuenta de la comprensión que poseen los funcionarios públicos con los sujetos en las diferentes acciones en las cárceles. Las imágenes más emblemáticas de la década peronista son las de Eva Perón interactuando con hombres y mujeres trabajadoras, lo que testimonia la importancia que el gobierno le otorga al

acercamiento con aquellos actores sociales “históricamente olvidados” y a la igualdad en los códigos sociales que deben orientar esa interacción.¹⁷ Como parte de las transformaciones que se producen en la sociedad y en la política, en las cárceles de la “Nueva Argentina” los funcionarios no sólo se encargaban de difundir los logros de la justicia social, sino también que su profesión adquiría una función de carácter social. Este rasgo se refuerza al no marcarse una diferencia sustancial entre la ropa de penados y funcionarios. Así como se reduce la distancia entre los cuerpos y se diluyen las distinciones con la ropa, la reforma penal en su proyecto dignificador, consideró y mostró a los sujetos de las cárceles como ciudadanos reforzando la identificación y familiaridad entre el pueblo y el gobierno, entre el estado y la sociedad.

En tercer lugar, esta reducción de la distancia social entre penados y funcionarios, nos sugiere la nueva concepción de la burocracia estatal que se cimentó en estos años. Trabajos recientes dan cuenta de la ampliación de las funciones estatales a partir de 1943, y el modo en que el peronismo una vez en el poder, llevó a la práctica su programa de gobierno, en especial las políticas sociales. Esta transformación dentro del aparato del estado, introdujo novedades en la conformación de la burocracia.¹⁸ En los intentos por sistematizar la intervención estatal, el peronismo le asignó a los funcionarios públicos una la responsabilidad social a su tarea los demuestra Patricia Berrotarán.¹⁹

La función social de la tarea penitenciaria quedó planteada en la formación de los cuadros de la institución penal con la creación de la Escuela Penitenciaria en 1947, dirigida por Roberto Pettinato. Más allá de reflejar esta nueva concepción de la burocracia estatal, la centralidad que adquiere en las fotos de esta primera etapa el Director General de Institutos Penales, también se comprende a la luz de sus propias aspiraciones políticas y su necesidad de posicionarse como un funcionario leal, activo y destacable al interior del aparato gubernamental peronista, no exentos de luchas y conflictos internos.²⁰

El peronismo como partido se construyó en el ejercicio de sus funciones gubernamentales, y en este proceso, la rotación de funcionarios en las diferentes instituciones estatales constituyó un hecho frecuente, sin embargo, Pettinato logró mantenerse en su cargo, siendo uno de los funcionarios más cercanos y leales a

¹⁷ Se puede observar esta interacción en las fotos compiladas en: Amaral, Samuel y Horacio Botalla (Curadores). *Imágenes de la década peronista*. Buenos Aires: Muntref, 2005.

¹⁸ Campione, Daniel. Ob. cit.

¹⁹ Berrotarán, Patricia. “Educar al funcionario: “de la frialdad de las leyes a las innovaciones doctrinarias” (Argentina 1946-1952)”, en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debates, 2008, [En línea], Puesto en línea el 16 junio 2008. URL : <http://nuevomundo.revues.org/index36602.html>. Consultado el 22 septiembre 2008.

²⁰ Rein, Raanan. “La segunda línea de liderazgo peronista: el rol de los intermediarios”, en Juan Atilio Bramuglia: *Bajo la sombra del líder. La segunda línea de liderazgo peronista*. Buenos Aires: Lumiere-Universidad de Tel Aviv, 2006.

Perón. Es por esto, que consideramos que no es casual, la presencia de Pettinato en las fotografías, que lo muestran desarrollando diversas actividades relacionadas con su función. La propaganda peronista, no sólo publicitaba los logros de la reforma, sino que privilegiaba a quién la llevó delante de manera exclusiva. Lila Caimari señala que la rapidez de las reformas que se llevaron a cabo marca una diferencia fundamental con el pasado, y que se produjeron gracias a la relación cercana del funcionario con Perón. Habría que agregar que la difusión de la obra en materia penal del gobierno a nivel internacional que Pettinato supo exhibir de manera exitosa, también tiene que ser puesta en relación, como ya señalamos, con la importancia que le otorga a sus aspiraciones políticas.

4. Conclusión

Como hemos intentado demostrar aquí, en el contexto de adquisición de nuevos derechos para los sectores populares, la extensión del bienestar que se produjo en estos años, alcanzó de la misma manera a los sujetos encarcelados, que adquirieron en estos años, una visibilidad mayor en la sociedad. La reforma carcelaria peronista, bajo la dirección de Roberto Pettinato, implicó una serie de transformaciones importantes en las cárceles, y en el proceso de difusión de estas políticas, la fotografía fue un medio fundamental para constituir un imaginario político sobre la reforma carcelaria. Al recuperar la centralidad y el mensaje de estos testimonios visuales, creemos haber contribuido a iluminar un aspecto poco indagado sobre las políticas sociales peronistas: su importancia en la conformación de un imaginario político peronista.

El análisis de las fotografías, también nos permitió dar cuenta de las formas en que el mundo simbólico fue construido y difundido, sin dejar de lado que fue atravesado por dimensiones políticas gubernamentales, sociales y estéticas, que nos posibilitaron establecer dos etapas con características propias. Las imágenes de los primeros años del gobierno peronista se enmarcan en un clima que instala en la agenda pública el tema de la ciudadanía social, y evidencia que la ampliación de derechos que alcanzó a gran parte de la sociedad, también benefició a los penados. La supresión del traje a rayas, el mejoramiento del trato por parte de los funcionarios, la distensión de los cuerpos y la presencia estatal más cercana con los sujetos que habitan en las cárceles, fueron transformaciones materiales y simbólicas que sirvieron para conformar un imaginario político de las cárceles peronistas, que las fotografías traducen con claridad.

El gobierno peronista se vale de un soporte ya utilizado por la burocracia estatal para difundir las diferentes acciones de gobierno, marcando una continuidad con tradiciones y saberes heredados, pero otorgándole nuevos significados y colocando en el centro de la escena a los sujetos que habitan las cárceles. La historiografía sobre peronismo ha discutido intensamente sobre cuales fueron las continuidades y las rupturas que la aparición del peronismo en la escena política implicó en la sociedad, la economía y las políticas públicas. En este aspecto, consideramos importante remarcar que si bien muchas de las premisas de la reforma penitenciaria fueron debatidas por diferentes sectores con anterioridad a la llegada de Perón al poder, la forma en que se concibió y representó a los penados, marcó una ruptura respecto de gobiernos y administraciones anteriores. Consideramos que fue una novedad en la burocracia encargada de administrar el castigo estatal visibilizar de manera significativa a los sujetos carcelarios y mostrarlos dentro del conjunto de políticas del gobierno destinadas a los sectores populares.

[volver a índice](#)

Escritura y pensamiento crítico
Coordinación: Teresita Matienzo

DOS LÓGICAS EN DIÁLOGO: DON QUIJOTE Y SANCHO

Teresita Matienzo

Universidad Nacional de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires

terematienzo@yahoo.es

tmatienz@ungs.edu.ar

Resumen

¿Cómo se toman las decisiones en la vida cotidiana? ¿Con qué argumentos se justifican las acciones? Entre los campos de la argumentación que señala Toulmin (1984) se encuentra el campo de la ética. El razonamiento moral se hace frente a situaciones o decisiones concretas, cuando se tiene en cuenta lo correcto/equivocado o lo bueno/malo. Si la moral lleva a los sujetos a evitar o a realizar una acción ¿cómo funciona este mecanismo en los diálogos entre Don Quijote y Sancho? ¿qué fundamentos sostienen la argumentación de estos personajes?

Para adentrarnos en esta lógica se analizarán los diálogos del capítulo XX de la primera parte del *Quijote*, la aventura del batán, deteniéndonos en las razones que dan Don Quijote y Sancho para avanzar o no avanzar, sirviéndonos como base el modelo de Toulmin.

La lógica muestra la manera en que los hombres piensan, argumentan e infieren. Toulmin (2003) hace una distinción entre actuar de modo racional y hacerlo de manera razonable. Un argumento es racional si se tienen en cuenta sólo sus proposiciones y se ignora la situación en que éste se presenta, y en cambio es razonable si se considera el argumento en contexto.

Se ha elegido este diálogo ficcional porque, por un lado, los argumentos están claramente contextualizados en una situación concreta y por otro, porque podemos hablar de una argumentación dialéctica (Plantin, 2008) al tratarse de una interacción entre un proponente y un oponente que a partir de acuerdos o refutaciones tratan de resolver una cuestión precisa: la conveniencia o no de avanzar. Por último, se hará una propuesta concreta de escritura para que los alumnos participen activamente en esta construcción de razonamientos posibles.

*Por la manchega llanura
se vuelve a ver la figura
de don Quijote pasar...
va cargado de amargura...
va, vencido, el caballero de retorno a su lugar.
León Felipe*

¿Cómo se toman las decisiones en la vida cotidiana? ¿Con qué argumentos se justifican las acciones? Entre los campos de la argumentación que señala Toulmin (1984), se encuentra el campo de la ética. El razonamiento moral se hace frente a situaciones o decisiones concretas, cuando se tiene en cuenta lo correcto/equivocado o lo bueno /malo. Si la moral lleva a los sujetos a evitar o a realizar una acción, ¿cómo funciona este mecanismo en los diálogos entre Don Quijote y Sancho? ¿Qué

fundamentos sostienen la argumentación de estos personajes? ¿Cómo van construyendo su ethos de acuerdo a sus propósitos? Según Danblon (2010) la persuasión es concebida como un modo de crear una disposición general a la acción. La función de Sancho es siempre la de disuadir, pero ¿cómo lo hace?, ¿qué forma de disuasión emplea?, ¿este rol prototípico de Sancho es constante o adquiere el dinamismo propio que le dan las situaciones concretas de la vida cotidiana que se representan en la novela?

Para adentrarnos en esta lógica se analizarán los diálogos del capítulo XX de la primera parte del Quijote, la aventura del batán, deteniéndonos en las razones que dan Don Quijote y Sancho para “avanzar” o “no avanzar”, sirviéndonos como base el modelo de Toulmin. Luego se cotejarán estos modelos argumentativos con los que se encuentran en los últimos capítulos.

La lógica muestra la manera en que los hombres piensan, argumentan e infieren. Toulmin (2003) hace una distinción entre actuar de modo racional y hacerlo de manera razonable. Un argumento es racional si se tienen en cuenta sólo sus proposiciones y se ignora la situación en que éste se presenta, y en cambio es razonable si se considera el argumento en contexto.

Se ha elegido este diálogo ficcional porque los argumentos están explícitamente en situación. Por otra parte, al trabajar con él, se pueden analizar los encadenamientos argumentativos a partir de las refutaciones del oponente y los fundamentos, o topoi, a partir de los cuales se encadenan los razonamientos. Podríamos en este caso hablar de una argumentación dialéctica (Plantín, 2008) que trata la interacción entre un proponente y un oponente para resolver una cuestión precisa: ¿conviene avanzar?

En este trabajo, en primer lugar, se realiza una síntesis de las teorías a partir de las cuales se abordará el análisis: las particularidades de la argumentación en el campo de la ética (Toulmin, 1984) y el concepto de disuasión y los tipos de disuasión posibles (Danblon, 2010). Luego se analizarán algunos diálogos del *Quijote* para terminar con una breve propuesta didáctica que muestra la conveniencia de analizar y ejercitar con los argumentos que están en la boca de los personajes en un texto literario para promover en los alumnos la creatividad y el pensamiento crítico.

La argumentación en el campo de la ética/Persuasión y disuasión

Entre los campos de la argumentación a los que se refiere Toulmin se encuentran el jurídico, el científico, el artístico, el de la conducción de empresas y el ético. Estos campos constituyen los marcos de referencia a partir de los cuales se puede evaluar si una aseveración es o no una buena razón para justificar la conclusión; para validar o no un argumento se tiene en cuenta la situación en la que este se inscribe. El campo de la ética tiene sus particularidades, pues no existe un foro especializado en el que se producen estos argumentos. En todas las situaciones se pueden plantear problemas éticos o morales. El razonamiento moral se hace frente a situaciones y decisiones concretas, pues la moral está relacionada con la conducta de los sujetos.

En *Introducción al razonamiento (1984)*, Toulmin, Rieke y Janik consideran que las discusiones éticas se establecen de acuerdo a dos consideraciones: lo correcto e incorrecto (acciones aceptables o inaceptables) y lo bueno y lo malo (acciones deseables o preferibles en mayor o menor grado).

Nos dicen al respecto Zamudio, Rolando (2010):

En efecto, la racionalización de lo humano, en sus diversas facetas, nunca se alcanza por vía de la desconexión de las situaciones reales puesto que los sujetos actúan según contextos sociales específicos, con finalidades y motivaciones diversas. Estas conductas son enjuiciadas por los otros sujetos de su entorno de acuerdo con esquemas valorativos cuya definición y su puesta en juego depende de los factores culturales apuntados por Toulmin; pero también de vivencias afectivas, intereses, creencias religiosas, historias de vida o presiones sociales y políticas predominantes en la sociedad. (Zamudio, Rolando, 2010: 209)

Relacionados con los argumentos éticos, vinculados a las conductas humanas y las formas de actuar o no actuar frente a situaciones concretas, están los conceptos de persuasión y disuasión. La persuasión puede ser concebida como un modo de crear una disposición general a la acción. Según Danblon, la argumentación se puede entender como un modo de conducir a la acción. En su artículo "La disuasión como técnica retórica de creación de una disposición general a la inacción", este autor establece dos tipos de disuasión: una que es el equivalente negativo de la persuasión (disuadir de...) y la segunda como una disposición general a la inacción. Con respecto a esta segunda forma nos dice:

Lejos de ser, como en el caso de la disuasión 1 un modo retórico de alejar de una acción, trataré de describir disuasión 2 como un modo retórico de crear una disposición general a la inacción" (...) De acuerdo con la teoría de Elster sobre la subversión de la racionalidad,

la gente a veces prefiere adoptar “preferencias adaptativas”. Más que actuar en el mundo, transforma sus creencias. Este punto se ilustra con la famosa parábola de las uvas agrias (Elster, 1984). En esta parábola, un zorro trata de tomar unas uvas, pero no puede. Luego afirma que las uvas están agrias de modo tal que se disuade de tratar de alcanzarlas. De acuerdo con Elster, tal preferencia adaptativa ocurre inconscientemente”. (Danblon, 2010:84)

Danblon encuentra un punto de contacto entre estos dos tipos de disuasión y es que una acción que fue primero deseable luego resulta indeseable.

Observo que esta teoría condice con el desencanto que tiene don Quijote luego de ser vencido por el caballero de la Blanca Luna, cuando dice que ahora ya no es más Don Quijote sino Alonso Quijana el Bueno. En este caso “el desencanto” produce una transformación de preferencias, ya no hay utopía, y el ethos en vez de configurarse como héroe, se configura como un ser paciente, dispuesto a la inacción. Dice Danblon: “La gente desencantada se comporta con la utopía como el zorro con las uvas: en tanto están maduras pero inalcanzables, es mejor considerar que están agrias. Tal actitud apunta a reducir una tensión entre creencias y deseos”.

Don Quijote de la Mancha: La lógica de la primera parte

Capítulo XX

De la jamás vista ni oída aventura que con más poco peligro fue acabada de famoso caballero en el mundo como la que acabó el valeroso don Quijote de la Mancha

En este capítulo podemos diferenciar dos situaciones:

1. Sancho intenta persuadir a don Quijote de avanzar y lo logra.
2. Sancho intenta disuadir al Quijote de avanzar y no lo logra.

En la situación 1 se encuentran Quijote y Sancho acosados por la sed y se encuentran con unas yerbas muy verdes, lo que para Sancho es índice de que debe haber un arroyo en las cercanías, por lo que trata de persuadir a don Quijote de avanzar.

Aserción: Conviene avanzar

Dato: Hay yerbas verdes.

Ley de pasaje o garantía: Las yerbas están verdes porque hay agua en las cercanías.

Conclusión: Conviene avanzar.

Don Quijote acepta las razones de Sancho que lo persuaden para avanzar, hay acuerdo, lo deseable es avanzar porque es probable que encuentren agua para calmar la sed.

En la situación 2 mientras avanzan la noche se vuelve oscura y hay un ruido de golpes y viento que según el narrador causa espanto. Frente a esta nueva situación hay desacuerdo, frente a la alternativa de seguir avanzando o no.

Razones del Quijote para avanzar

Don Quijote, frente al peligro, persiste en su decisión de avanzar y enumera una serie de datos que le sirven de incentivos para esto:

Bien notas, escudero fiel y legal, las tinieblas de esta noche, su extraño silencio, el sordo y confuso estruendo de estos árboles, el temeroso ruido de aquella agua en cuya busca venimos, que parece que se despeña y derrumba desde los altos montes de la Luna, y aquel incesable golpear que no hiere y lastima los oídos, las cuales cosas todas juntas y cada una por sí son bastantes a infundir miedo, temor y espanto en el pecho del mismo Marte, cuanto más en aquel que no está acostumbrado a semejantes acontecimientos y aventuras. Pues todo esto que yo te pinto son incentivos y despertadores de mi ánimo, que ya hace que el corazón reviente en el pecho con el deseo que tiene de acometer esta aventura, por más dificultosa que se muestra. (pág. 175)

Las tinieblas de la noche, el extraño silencio, el sordo estruendo de los árboles, el temeroso ruido del agua y los golpes son todos datos de los que infiere el Quijote la conveniencia de avanzar a partir del topoi del héroe que podría expresarse como “El caballero debe vencer dificultades y peligros” por lo tanto es conveniente avanzar.

El Quijote construye el ethos del héroe, cuyo fundamento es la utopía. Esta noción de utopía está vinculada con el hecho de que las cosas pueden mejorar gracias a la acción humana. La virtud más importante en la construcción del ethos heroico es el coraje para la acción. Esta construcción del ethos está explicitada cuando el Quijote introduce su discurso: “Sancho amigo has de saber que yo nací por querer del cielo en esta nuestra edad de hierro para resucitar en ella la de oro”. Y agrega más adelante: “Yo soy aquel para quien están guardados los peligros, las grandes hazañas, los valerosos hechos.”

Razones de Sancho para disuadirlo de avanzar

Frente a esta situación 2 la emoción que invade a Sancho es la del miedo. Pero sabiendo que el mostrar miedo no es bueno frente al carácter heroico de don Quijote va construyendo su discurso a partir de diferentes ethos que considera apropiados para disuadir a su interlocutor:

1. Nadie nos ve, nadie nos nota de cobardes. “Ahora es de noche, aquí no nos ve nadie: bien podemos torcer el camino y desviarnos del peligro, aunque no bebamos en tres días; y puesto que no hay quien nos vea, menos habrá quien nos note de cobardes”. (pág. 175/176)
2. Los dichos del cura: Quien busca el peligro perece en él.(...) “cuánto más que yo he oído predicar al cura de nuestro lugar, que vuestra merced bien conoce, que quien busca el peligro perece en él. Así que no es bien tentar a Dios acometiendo tan desaforado hecho, donde no se puede escapar sino por milagro, y basta los que ha hecho el cielo con vuestra merced en librarle de ser manteado como yo lo fui y en sacarle vencedor, libre y salvo de entre tantos enemigos como acompañaban al difunto.”(pág. 176)
3. El miedo que producirá en él quedarse solo. (cuando el Quijote siga avanzando) “Y cuando todo esto no mueva ni ablande ese duro corazón, muévale el pensar y creer que apenas se habrá vuestra merced apartado de aquí, cuando yo, de miedo dé mi ánima a quien quisiere llevarla. Yo salí de mi tierra y dejé hijos y mujer por venir a servir a vuestra merced, creyendo valer más y no menos; pero como la codicia rompe el saco, a mí me ha rasgado mis esperanzas, pues cuando más vivas las tenía de alcanzar aquella negra y malhadada ínsula que tantas veces vuestra merced me ha prometido, veo que en pago y trueco de ella me quiere ahora dejar en un lugar tan apartado del trato humano.” (pág. 176)

Estamos en presencia de una disuasión simple que sería el negativo de la persuasión y corresponde a la primera forma de disuasión presentada por Danblon, se quiere alejar de una acción que antes fue considerada acertada, se disuade de avanzar. Para esto Sancho va pasando por diferentes instancias de un ethos configurado primero por la cobardía, por el hombre que puede acomodarse a las circunstancias y se conforma con la apariencia, para luego constituirse en la figura del hombre prudente, valiéndose para esto de los dichos del cura, y finalmente constituirse en víctima que busca mover al otro a través de la lástima.

Por último, como entiende que no puede disuadir al Quijote con palabras, Sancho decide pasar a la acción: ata las patas de Rocinante sin que el Quijote lo perciba y con esto logra que la acción se postergue hasta la mañana siguiente.

La lógica final del desencanto

Esta lógica se pone en funcionamiento al final de la novela luego de que el Quijote es vencido.

Situación de contexto: El Caballero de la Blanca Luna vence a don Quijote. Este está decidido a morir antes de confesar que Dulcinea no es la más hermosa mujer del mundo, pero el caballero de la Blanca Luna se contenta solamente con el hecho de que el Quijote se retire a su lugar por un año, cosa que el Quijote acepta. Al llegar a su aldea cae enfermo y luego de un largo sueño y días de fiebre dice que ha vuelto ser Alonso Quijana.

Sancho trata de disuadir al Quijote de morir:

“No se muera vuestra merced”

Las razones que presenta son las cosas que quedan por hacer: “vamos al campo vestidos de pastores”, “podemos encontrar a Dulcinea desencantada”, “écheme la culpa a mí de que lo vencieron”, “hay caballeros vencidos que luego son vencedores”. Todas estas razones están apoyadas en el topos “la mayor locura que puede hacer un hombre en esta vida es dejarse morir sin más ni más”, o sea recurre a la persuasión en el sentido de tratar de valorar una actitud que tienda a la acción.

Pero don Quijote ha entrado en la lógica del desencanto, y su única refutación es que fue loco y ahora es cuerdo, ya no es don Quijote de la Mancha sino que es Alonso Quijana el Bueno. Estamos en presencia del segundo modo de disuasión que presenta Danblon. Don Quijote es vencido y cambia de creencias: se rechaza algo porque se percibe inalcanzable. Es el caso del zorro que no alcanza las uvas y las rechaza por ser agrias. El que lo ha disuadido de su locura ha sido el caballero de la Blanca Luna pero no racionalmente, sino obligándolo a la inacción. Es imposible persuadirlo para actuar cuando no puede recuperar el lugar del héroe, el fundamento para la acción era la utopía y ahora el fundamento para la inacción es el desencanto. Danblon cita a De Jonge (2007) para indicar que la noción de “desencanto” es el equivalente negativo de la noción de “utopía”. Se abandona un deseo que no se puede cumplir, en nuestro caso el de ser caballero andante, entonces inconscientemente se transforma la creencia.

Yo tengo juicio ya libre y claro, sin las sombras caliginosas de la ignorancia que sobre él me pusieron mi amarga y continua leyendo de los detestables libros de las caballerías. Ya conozco sus disparates y sus embelecocos, y no me pesa sin que este desengaño ha llegado tan tarde que no me deja tiempo para hacer alguna recompensa leyendo otros que sean luz del alma. (pág. 1100)

Se observa que si bien el desencanto presupone la utopía, consiste en no creer más en ella.

Al ser la acción inalcanzable se considera indeseable.

Propuesta didáctica

En esta propuesta, se crean estrategias para promover habilidades de pensamiento crítico con preguntas críticas que inducen a expresar opiniones y a justificar puntos de vista propios o ajenos. Se tiene en cuenta que el pensamiento crítico es razonable (busca buenas razones para arribar a la mejor conclusión) y reflexivo (examina las razones o argumentos).

Antes de iniciar esta propuesta de escritura se presentará el análisis antes expuesto y se explicará el marco teórico utilizado para el mismo: el modelo de Toulmin haciendo hincapié en el concepto de garantía, la construcción del ethos discursivo, los conceptos de persuasión y los modos de disuasión según Danblon:

- Escribir un argumento que esté en boca de Sancho y permita disuadir a Don Quijote de avanzar hacia el batán en la situación 2 descrita en el capítulo 20. Justificar.
- Explicar porqué Sancho logra persuadir a don Quijote en la situación 1 y no lo logra en la situación 2.
- Armar una historia breve en la que esté presente el modo de disuasión 2 según Danblon. Luego explicar qué creencias se cambian y por qué.
- Buscar la definición de utopía. ¿Qué importancia tiene la utopía en la conducta humana?

Explicar y ejemplificar.

Conclusiones

La literatura nos pone en contacto con realidades complejas, explicitando a veces ampliamente la situación en la que los personajes argumentan. Se pueden analizar los argumentos claramente en situación. La literatura en lugar de simplificar suele extender la representación de lo real de tal manera que permite tomar conciencia de hechos de la realidad que en la vida diaria suelen pasar desapercibidos. La contextualización de los diálogos y argumentos facilita el análisis de estos en situación.

Como afirma Toulmin la literatura nunca está en posición de enunciar “D, entonces necesariamente C”, lo que deja abierta la interpretación crítica del lector. Entonces, el análisis de un texto literario es un excelente medio para promover el pensamiento crítico, ya que el lector en su tarea de interpretación deberá aportar sus propias conclusiones.

Otra ventaja consiste en que al analizar los argumentos a partir del diálogo de los personajes se agrega la posibilidad de analizar los cambios de creencias que tienen estos personajes en las diferentes situaciones y tratar de desentrañar porqué cambian estas creencias y cómo lo hacen.

Por último, posibilita la reflexión de los alumnos sobre sus propias creencias y el análisis crítico de los argumentos propios y ajenos como así también los fundamentos que sostienen las decisiones que se toman en las distintas situaciones en que se tiene que actuar.

Este análisis de la dinámica argumentativa en algunos diálogos del Quijote pretende ser solo un caso o ejemplo para mostrar lo apropiado de analizar formas de razonamiento argumentativo a partir de personajes que dialogan en la ficción como estrategia didáctica que favorece el pensamiento crítico.

Referencias bibliográficas

CERVANTES, Miguel de (2008) *Don Quijote de la Mancha*. Edición de Francisco Rico. "Punto de lectura", Lima: Santillana.-

DANBLON, Emmanuelle (2010) "La disuasión como técnica retórica de creación de una disposición general a la inacción". En: *Teoría de la argumentación a 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires: Editorial Biblos.-

TOULMIN, S. (2007) *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

TOULMIN, S., R. RIEKE y A. JANIK (1984) *An introduction to reasoning*. Londres: Macmillan.-

ZAMUDIO, B. y ROLANDO, L. (2010) "Aportes de la teoría toulminiana al estudio de la argumentación ética". En: *Teoría de la argumentación a 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

[volver a índice](#)

OPERACIONES LÓGICO-DISCURSIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL HÉROE DE HISTORIETA: *EL ETERNAUTA DE HÉCTOR OESTERHELD*

Marcelo D. Muschietti

Universidad de Buenos Aires – Universidad de General Sarmiento

madamus@ungs.edu.ar

Resumen

En su análisis ya clásico de la cultura de masas, Eco (1968) plantea que un héroe de historieta como *Superman* encarna, en una sociedad industrial deshumanizada, no sólo todos los límites inimaginables sino también la potencia insatisfecha de los ciudadanos. De ahí que defina a *Superman* como héroe mítico, como *arquetipo*, distinguiéndolo del héroe de la novela, *tipo* de hombre común inmerso en lo imprevisible.

Si bien Héctor Oesterheld como guionista de historietas ha propuesto algunos personajes que pueden ajustarse al primer análisis, en el presente trabajo intentaremos observar que otros, como *El eternauta*, pueden ser analizados de acuerdo a sus características como héroe de novela, ya que el autor buscaría postular otro tipo de legitimidad para el género historieta, vinculada con la construcción de un lector que toma una posición frente al mundo. Para esto, recurriremos al esquema metodológico de Grize (1990), que aborda el análisis de las operaciones lógico-discursivas que permiten construir en forma orientada determinados objetos en este caso, el héroe, para luego operar discursivamente sobre lo construido con el propósito de influir en el destinatario.

De esta manera, el trabajo se propone, primero, examinar algunas de las relaciones que se pueden establecer entre ficción y argumentación mediante el análisis de la historieta *El eternauta* para, segundo, reflexionar acerca de la productividad de estas relaciones en el diseño de actividades de lectura y escritura que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico.

Oscar Masotta, en el prólogo de su análisis ya clásico sobre la historieta, se pregunta “¿se puede comprometer a la historieta?” (1970: 9) Desde una perspectiva sartreana responde que sí, ya que todo en ella es social y moral. Sin entrar en –o justamente para evitar– la discusión sobre su estatus artístico, de producto de mercado o carácter híbrido, a continuación invitamos a concebir a la historieta como texto ficcional que construye una representación de un mundo posible en el que establece un diálogo con el mundo del lector, al cual consiente o cuestiona.

De esta manera, nuestro trabajo se propone, primero, examinar algunas de las relaciones que se pueden establecer entre ficción y argumentación; luego, recurriendo

al esquema metodológico de Grize (1990) –que aborda el estudio de las operaciones lógico-discursivas que permiten construir en forma orientada determinados objetos, para luego operar discursivamente sobre lo construido con el propósito de influir en el destinatario–, analizar la construcción del “héroe” en la historieta *El eternauta* para, finalmente, reflexionar acerca de la productividad de estas relaciones en el diseño de actividades de lectura y escritura que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico.

Ver



Si desde Aristóteles el concepto de *ficción* estaba sujeto a la mimesis, es decir, a la imitación del mundo real, a partir de la concepción semántica de la teoría de los mundos posibles desarrollada por Umberto Eco, Thomas Pavel o Lubomír Doležal, la ficción es entendida como un fenómeno dinámico, definido histórica, social y culturalmente, por lo que sus límites –su relación con lo real– no son ni universales ni siempre idénticos. Los textos ficcionales, desde esta perspectiva, en vez de imitar un único mundo, construyen mundos posibles, paralelos al mundo real aunque autónomos.

En este sentido, Pierre Bange (1981), en su estudio de la relación entre argumentación y ficción, niega la pertinencia en ésta del criterio de verdad y falsedad ya que las ficciones no postularían una analogía real, no serían construidas según los criterios de verosimilitud y no deberían ser justificadas por la experiencia. Así, el valor argumentativo de la ficción deriva principalmente de dos aspectos: su carácter de mostración y su autonomía referencial. Por un lado, dado que en su creación de mundo las referencias son inicialmente internas, en tanto la coherencia textual se constituye, en principio, por reenvíos anafóricos, anteriores a toda referencia externa, la ficción no dice sino muestra la aparición en el lenguaje de objetos y relaciones, en lugar de comentar un mundo ya constituido como real en el modelo social. Por otro, al no estar ligada a un estado de cosas por una correspondencia referencial que le otorgue su valor, no requiere ni admite una verificación empírica. Al contrario, tiene libertad para evocar nuestras teorías acerca del mundo y manipularlas en todas sus posibilidades lógicas: cuestionar nuestros modelos de pensamiento y comportamiento, experimentar diferentes modelos de análisis de situaciones y problemas, poner en escena las consecuencias de todo tipo de normas. De este modo, para Bange, en la ficción se abre todo un horizonte de posibilidades de acción, incluso aquellas prohibidas o desconocidas; su importancia reside en las posibilidades de modelización,

en la apertura de mundos nuevos, en la puesta a prueba de nuevas maneras de ver. Las ficciones no serían entonces ilusiones, sino, por el contrario, un medio de conocimiento –de afirmación o de corrección– del modelo social de la realidad.

Esta función cognitiva de la ficción (si bien también es planteada por Jerome Bruner desde la psicología) se relaciona con la concepción comunicacional de la argumentación. Bange, como Jean Blaise Grize, propone partir del carácter dialógico del lenguaje según la perspectiva de Mijail Bakhtin. Todo discurso es entendido como un producto de la interacción social entre dos actantes: por un lado, el productor realiza, antes que una transmisión de información, una tarea persuasiva y, por el otro, el receptor, antes que una recepción del mensaje, una tarea interpretativa. Así, esta concepción comunicacional de la argumentación plantea que existe un nivel funcional, el argumentativo, presente potencialmente en todo texto empírico. En este marco, define a la argumentación como el conjunto de actividades del productor para anticipar y guiar la interpretación del receptor. Y de esta manera, propone la función argumentativa de los discursos ficcionales, en la medida que tienen una función de conocimiento, que comportan una teoría sobre el mundo. En lugar de aseverar, es decir, de afirmar su veracidad, de hacer creer su veracidad –como el discurso científico–, el discurso de la ficción hace ver, muestra, da forma.

Esta idea de *hacer ver* es la que Grize (1990, 1996) desprende de su concepción comunicacional que plantea que todo discurso esquematiza un aspecto de la realidad, ficticia o no, en la medida en que toda esquematización propone imágenes del locutor, del auditorio y del tema u objeto del discurso. Para este autor, la comunicación debe entenderse como “estar en relación con” otro: según su modelo, al que denomina metafóricamente *de resonancia*, un locutor construye (en función de las representaciones que posee, de los Preconstruidos Culturales en los que basa sus razonamientos y de la finalidad que persigue con su discurso) una representación discursiva, una esquematización, y lo hace en una situación de interlocución ante un interlocutor que (también en función de sus representaciones, Preconstruidos Culturales y finalidad) reconstruye la esquematización que le es propuesta. La *resonancia* explica entonces que esa reconstrucción no será nunca idéntica a su construcción, sino análoga, en la medida en que cada individuo real es único.

Esta concepción dialógica retomada de Bakhtin postula que la construcción del sentido se realiza en la interacción comunicativa, a través de esquematizaciones discursivas elaboradas por el sujeto a partir de representaciones portadoras de razonamientos. En este sentido, Grize entiende toda esquematización de dos maneras: como proceso, es una organización particular de los signos, creadora de

sentido, que realiza un locutor en función de la finalidad que persigue con su discurso, para un interlocutor a quien le está destinada; como resultado, es la presentación de un microuniverso, una síntesis cognitiva dotada de cualidades de globalidad, coherencia, constancia y estabilidad (Grize, 1990: 36).

En la medida en que este autor concibe la argumentación en sentido amplio, como una actividad destinada a influir en las opiniones, actitudes y comportamientos del interlocutor –el cual no es considerado un objeto a manipular sino un alter ego a quien se intentará hacer compartir un punto de vista–, todo discurso tiene, entonces, una dimensión argumentativa dado que constituye el intento de poner en consideración de un auditorio esquematizaciones verosímiles. Éstas movilizan valores y creencias a través de objetos discursivos que no son construcciones a priori, sino que se van configurando en la actividad discursiva, en tanto sus rasgos se conforman (y se acumulan) en la esquematización. Grize propone que los objetos que construye el discurso se presentan como un haz de propiedades, relaciones y esquemas de acción, que son de naturaleza cultural e histórica y están estrechamente vinculados a la orientación argumentativa del texto y a su contenido ideológico. En un momento del desarrollo de un discurso se está en presencia de una clase-objeto que contiene cierto número de elementos, lo que puede variar en la medida en que se le agreguen otros. Así, con el propósito de modificar las representaciones que se tengan, se pondrán en evidencia algunos aspectos de las cosas, se ocultarán otros y se propondrán otros nuevos.

Este modelo de análisis es el que utilizaremos para abordar el discurso de la historieta, en la medida que consideramos que posibilita estudiar su funcionamiento como discurso ficcional, independientemente de –y no sujeto a– su relación con los discursos literarios, cinematográficos o pictórico.

La historieta



Como discurso ficcional, la historieta no sólo está tensionada por su relación con otros discursos –lo cual deberíamos recordar como el carácter dialógico constitutivo de todo discurso– sino que se define por la tensión generada entre la imagen dibujada y el texto escrito. Aunque en sus comienzos la imagen acompañaba al texto (como planteaba Masotta), en la evolución de la historieta se observa cómo aquélla complejiza el sentido del signo verbal; del mismo modo, el texto ya no desambigua la imagen sino que potencia su capacidad expresiva. En este sentido, Will Eisner, un reconocido guionista norteamericano que ha atravesado varias etapas de la historieta, propone que ésta “consiste en un montaje de palabra e imagen, y por tanto exige del lector el ejercicio de sus facultades visuales y verbales. En realidad, las particularidades del dibujo (perspectiva, simetría, pincelada) y las particularidades de la literatura (gramática, argumento, sintaxis) se superponen unas a otras.” (1988: 19)

Si bien esta concepción del montaje ha llevado a subordinar la historieta al cine, diferentes autores han indagado las diferencias que presenta el uso de este recurso en ambos discursos. Así, Federico Reggiani plantea:

Discurso de lo interrumpido y lo encadenado, la historieta tiene al montaje como principio constructivo fundamental. Montaje en un sentido amplio, en una definición de diccionario: combinación de las diversas partes en un todo. Hay un montaje del grafismo de la escritura sobre los grafismos del dibujo, del texto sobre la imagen, de las imágenes entre sí, de los textos entre sí, de las imágenes y los textos sobre un soporte. (2009: 3)

Según este autor, el montaje de la historieta se distingue del cinematográfico debido a que no sólo tiene en cuenta la dimensión espacial –idea retomada del teórico Thierry Groensteen (1999), quien observa el diseño de la página para destacar la tensión entre el espacio tridimensional de la representación de los sucesos en cada viñeta y el espacio bidimensional de la representación en cada página–, sino que además se realiza en el momento de la producción. Esto lo lleva a sostener que la historieta no puede borrar la instancia de enunciación debido a la discontinuidad de la secuencia, a la tensión entre los dos sistemas de enunciación y a la puesta en página, en la que también se tensiona una primera lectura global y la necesaria lectura secuencial de las viñetas.

En este sentido, la historieta *El eternauta*, con guión de Héctor Germán Oesterheld y dibujo de Francisco Solano López,¹ es un ejemplo de las tensiones que detallamos como así también de la tensión generada dentro del campo en la década de 1960 en Argentina. Como historiza Oscar Steimberg, la historieta a nivel mundial estaba sufriendo un doble proceso de reconocimiento y mutación, que algunos leyeron como *muerte* (tan en boga en esos tiempos). Si, en consonancia con este proceso, las historietas argentinas propusieron un diseño de la página que quebró la linealidad de la secuencia gráfica, una distancia irónica, el uso de citas de diversos discursos y la autorreferencialidad (lo cual daba cuenta de un “saber artístico, ensayístico y político que en ocasiones se mostraba como difícilmente abarcable, o interpretable sólo en el fragmento” y de “un público informado y con expectativas de renovación y novedad”, 2000: 537 y 542), es especialmente este último recurso el que se destaca en *El eternauta* (*Primera parte*).

El relato comienza con Oesterheld como personaje, guionista de historietas, quien narra que en una madrugada se le aparece una forma fantasmal que lentamente se materializará en Juan Salvo, denominado el *eternauta*. Él se presenta como “navegante del tiempo”, “viajero de la eternidad”, “peregrino de los siglos” (1994a: 6, vta. 4), pero su condición es “triste y desolada”, sólo quiere descansar para seguir buscando, “porque eso es lo que hago, siempre, buscar, buscar, buscar” (p. 6, vta. 7). Esta extraña aparición al principio ni asusta ni confunde al guionista, no sólo porque éste confía en lo que ven sus ojos y en la ropa que tocan sus manos, sino también por la voz serena del eternauta, y su mirada “de un hombre que había visto tanto que había llegado a comprenderlo todo” (p. 5, vta. 7); mirada que el dibujo detalla con trazo marcado. Las tres primeras propiedades que podemos señalar del “objeto eternauta” – “navegante del tiempo”, “triste y desolado”– y el esquema de acción “aparecer” – ralentado por el dibujo en cinco viñetas que tensiona la lectura secuencial– plantean el carácter fantástico del personaje; mientras que las siguientes –“sereno” y “sabio”, dicho por Oesterheld– y los esquemas de acción “descansar” y “buscar” otorgan la verosimilitud necesaria para que la historia de Salvo pueda explicar todo (p. 6, vta. 9).

El relato enmarcado del eternauta comienza a su vez momentos antes de la nevada mortal que prepara la invasión de los “ellos”, el “odio cósmico”, con una partida de truco con tres vecinos en su buhardilla, llamada “laboratorio”: Favalli, profesor de física aficionado a la electrónica; Lucas Herbert, empleado bancario apasionado por la

¹ Analizaremos sólo la primera parte publicada por Oesterheld y Solano López en *Hora Cero Semanal* entre 1957 y 1959. Por razones de espacio planeamos para otra oportunidad analizar las relaciones que se pueden establecer con la segunda, de la misma dupla, en *Skorpio* entre 1976 y 1978; o con la versión de Oesterheld y Breccia para *Gente* en 1969; o incluso las continuaciones de Solano López y Maiztegui o las “no oficiales”.

radioactividad; y Polsky, jubilado constructor de violines. De esta forma se recomienza la construcción del objeto a partir de un elemento que interpela directamente a la gran mayoría de lectores de ese momento: la propiedad “hobbista”. Como plantea Laura Vazquez, Salvo, dueño de una fábrica de acumuladores, junto con sus vecinos, encarnan las aspiraciones de un proyecto nacional: “El culto al progreso, la mística de la industrialización y el nacionalismo tecnológico” (2010: 135). De hecho, la autora sugiere: “No es accidental, entonces, que sea [Polsky] el primero en morir: ser *luthier* no es una disposición práctica.” (139) Esta disposición es la que el grupo de pequeño-burgueses compartiría con Medardo Sosa, trabajador en una fábrica de químicos, y Alberto Franco, fundidor, con quienes conformarán las milicias comandadas por Salvo dentro de los restos del ejército regular. Frente al desarrollo tecnológico de los invasores, que destruye el arsenal del ejército y vuelve obsoletas sus tácticas, se opone la tecnología casera –con la realización del traje aislante es el ejemplo ya convertido en ícono– como posibilidad de supervivencia. De acuerdo con Lucas Berone, el proyecto de “sustitución de importaciones” de los desarrollistas y la utopía multclasista de los socialistas son representados por Salvo y su grupo: “Más que una «imagen» que baja desde el Estado o desde la industria cultural, la metáfora es la expresión de un contrato colectivo que modela el ejercicio de la hegemonía dentro de una sociedad.” (2002: 289) Es decir, los primeros lectores no sólo fueron interpelados por la innovación de situar un tema tan caro a la ficción norteamericana de la guerra fría como la invasión en Buenos Aires o que los personajes jueguen al truco sino también en su cualidad de “hobbistas”, fomentada en las publicidades en las diversas revistas.

Ahora bien, otros elementos se suman en la conformación del héroe, logrando una complejización que también puede ayudar a explicar la masiva recepción de la historieta. Juan Salvo, frente al descubrimiento del horror que observa por la ventana, es apoderado por “un miedo loco, irracional” (p. 11, vta. 6) que lo precipita en su cuarto en busca de su esposa Elena y su pequeña hija Martita. Esta “irracionalidad” se manifiesta en una angustia que socava varias veces el aplomo que también muestra, el cual no proviene de su calidad de héroe “fuera de lo común” (aunque es reconocido como “excepcional” por su enemigo) a la manera simplista de los superhéroes de esa época, sino de la propiedad de ser “sobreviviente”: “mejor concentrar todo nuestro esfuerzo en sobrevivir. Eso es lo que importa ahora.” (p. 23, vta. 1). Ofrecerse a ser el primero en usar el traje o liderar la vanguardia de la columna de soldados son acciones que se explican desde la conciencia plena de que debe sobrevivir, por eso prefiere morir a ser convertido en un “hombre-robot”. Sin embargo, la convicción de pelear

hasta el fin está en tensión con la duda recurrente que proviene del sin sentido ante tanto horror, ante la muerte inminente. Así, ganar el sorteo para usar el traje es el premio “menos deseable” o ante la primera derrota lo que queda es huir. Esta construcción del héroe es lo que, en otros términos, plantea Umberto Eco (1968) en su análisis ya clásico de la cultura de masas. Un héroe de historieta como *Superman* encarnaría, en una sociedad industrial deshumanizada, no sólo todos los límites inimaginables sino también la potencia insatisfecha de los ciudadanos. De ahí que defina a *Superman* como héroe mítico, como *arquetipo*, distinguiéndolo del héroe de la novela, *tipo* de hombre común inmerso en lo imprevisible. Si bien Héctor Oesterheld como guionista de historietas ha propuesto algunos personajes que pueden ajustarse a la primera definición de Eco, el eternauta puede ser analizado de acuerdo a sus características como “héroe de novela”, ya que el autor buscaría postular otro tipo de legitimidad para el género historieta, vinculada con la construcción de un lector que toma una posición frente al mundo. Esto lo relacionamos con lo planteado por Grize: si aun el lector de las historietas más comerciales debe reconstruir la esquematización propuesta –la cual confirmaría sus Preconstruidos Culturales–, al lector de *El eternauta* se le propone un “objeto” que no es unívoco y que lo interpela a revisar su mirada del mundo.

No obstante, esta esquematización dicotómica se sintetiza a partir de un momento del relato: luego de ser destruida el arma que generaba alucinaciones en los combatientes, Salvo decide seguir a Franco en una misión de exploración en territorio enemigo. Si Oesterheld estableció la lectura del “héroe colectivo”, se puede observar que se constituye a partir de dos polos que no se repelen pero que se manifiestan en Juan Salvo “sobreviviente” y se condensan en Juan Salvo “eternauta”: por un lado, la reflexión de Favalli, quien como intelectual pragmático mantiene siempre una distancia analítica de los acontecimientos y tiene soluciones prácticas ante los problemas (es capaz de vencer a un “mano” discursivamente, pp. 227-232); y por otro, la acción de Franco, el “bravo, incomparable” obrero que siempre está dispuesto al combate y descubre las trampas del enemigo (vence a un “mano” fingiendo un colapso para luego desmayarlo de dos trompadas, pp. 154-156). A partir de esa misión, “algo” se rebela en Salvo y ya no se angustia, los pensamientos en su familia ya no lo inmovilizan, y la duda se convierte en recurso de supervivencia. Si cuando la lucha parece perdida quiere volver a su hogar también perdido, rápidamente recapacita y vuelve a la “lucha sin esperanza” (p.221, vta. 2). Esta frase no significaría que los personajes no desean vencer, pero saben que el enemigo es muy poderoso y que ya los ha vencido varias veces; en todo caso puede ser la condensación de ambos polos: la mirada realista de

los acontecimientos y el impulso a combatir para cambiarlos guía las acciones realizadas por los tres sobrevivientes hasta el final. Y el final vuelve al principio: apresados en una nueva trampa, sólo los integrantes de la familia Salvo se salvan de ser convertidos en “hombres-robots”, para quedar atrapados en diferentes *continums* temporales. El relato vuelve a situarse en la casa del guionista; ante sus dudas, el eternauta se entera de que temporalmente están ubicados cuatro años antes de la invasión, por lo que sale corriendo a buscar a su familia. A este esquema de acción que él considera su condición, se suma el de “olvidar”: cuando llega a su casa, el eternauta se funde en el Juan Salvo de ese momento y ya no reconoce a Oesterheld, que lo viene siguiendo desesperado. El feliz encuentro con su familia tiene un costo: pierde la memoria de su experiencia y se condena a repetirla eternamente. Aquí es donde se potencia la significación de “eternauta”: la eternidad es la repetición infinita de lo mismo, no hay posibilidad de cambio, la lucha será entonces, nuevamente, sin esperanza. Pero esta mirada pesimista tiene su contraparte, no un final feliz sino una pregunta. En consonancia con la afirmación de un “mano” que también escapó a los “ellos” en el tiempo (“¿Que importa la destrucción de tu un planeta, el aniquilamiento de toda una especie inteligente? Lo que importa es la supervivencia del espíritu”, p. 349, vta. 10), el guionista después de comprobar que la historia es cierta, se pregunta: “¿Será posible evitar [el horror] publicando todo lo que el eternauta me contó?” (p. 353, vta. 8) El doble recurso autorreferencial permite recuperar la utopía del poder de la ficción: ¿el conocimiento que ofrece el relato de “la supervivencia del espíritu” humano puede persuadirnos a cambiar para evitar el horror?²

Escribir



Considerando que escribir es una actividad cognitiva que implica la organización de saberes sobre la escritura y sobre el mundo, a continuación presentamos una propuesta didáctica con el siguiente objetivo: que los alumnos –del último año del nivel secundario– desarrollen su capacidad interpretativa, es decir, su capacidad argumentativa de proponer hipótesis de lectura y fundamentarlas por escrito.

² No podemos dejar de anotar que es posible pensar la *Segunda parte* no sólo como la reescritura politizada –montonera– de Oesterheld (en la que el eternauta ya no vacila ni forma parte del “héroe colectivo” sino que, convertido en un mutante con súper poderes, se convierte en líder iluminado que ordena sin vacilar esperando absoluta obediencia y decide sacrificar a sus compañeros e incluso a su esposa e hija) sino también como un cambio en la propuesta: ya no se trata de que sobreviva el “espíritu” sino de salvar al “pueblo”. De ahí que en el final el héroe no pierda la memoria, su identidad, sino que invite al guionista –y al lector– a seguirlo ya que “lo necesita”.

Primero, se solicitará a los alumnos la lectura de la Primera y Segunda parte de *El eternauta*, propiciando una puesta en común de las lecturas.

Luego, el docente expondrá los conceptos planteados por Grize para así presentar el análisis antes expuesto de la Primera parte.

A continuación, se les solicitará a los alumnos que se reúnan en grupos para relevar el haz de propiedades, relaciones y esquemas de acción de alguno de los personajes principales de la Segunda parte.

Finalmente, se requerirá que los alumnos escriban un ensayo (para lo cual se deconstruirá un modelo) que responda a una de las siguientes problemáticas:

- ¿Es la Segunda parte de *El eternauta* la versión politizada de la Primera?
- ¿La Segunda parte limita o complejiza la construcción del héroe *eternauta*?
- ¿Qué relación se establece entre “memoria” y “lucha” en la Primera y Segunda parte de *El eternauta*?

En conclusión, la propuesta didáctica que se propone consiste en que los alumnos utilicen la reconstrucción de las esquematizaciones planteadas por los textos como un método de análisis de los mismos. Asimismo, la fundamentación escrita implica una nueva esquematización, por lo que la puesta en común en el aula habilita una reflexión sobre sus creencias y concepciones. Por último, se propicia la relectura de los textos, para poder tanto encontrar fundamentos a sus aserciones como establecer relaciones con otros textos, como práctica reflexiva.

Referencias bibliográficas

BANGE, Pierre (1981) *L'Argumentation*. Lyon, P.U.L.

BERONE, Lucas (2002) "Las pesadillas de H. G. Oesterheld: constitución de una mirada oblicua". En: *Semiosis ilimitada* 1. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Río Gallegos.

ECO, Umberto (1999) (1º edición 1968) *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen, 1968.

EISNER, Will (1988) *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona, Norma Editorial.

GAGO, Sebastián (2009) "El Eternauta: las relaciones entre conocimiento y poder en las partes primera y segunda de la historia", ponencia presentada en el XI Congreso REDCOM "Cultura de masas y nuevos procesos de comunicación". Tucumán, octubre 2009. Disponible en: <http://historietasargentinas.files.wordpress.com/2010/01/sebastian-gago-redcom-tucuman.pdf>

GRIZE, Jean Blaise (1990) *Logique et langage*. Paris, Ophrys.

——— (1996) *Logique naturelle et Communication*. Paris, PUF.

GROENSTEEN, Thierry (1999) *Systeme de la bande dessinée*. Paris, PUF.

MASOTTA, Oscar (1982) (1º edición 1970) *La historieta en el mundo moderno*. Barcelona, Paidós.

OESTERHELD, Héctor Germán (guión) y Francisco SOLANO LÓPEZ (dibujos): *El Eternauta (Primera parte)* (1994a) Buenos Aires, Récord.

——— *El Eternauta (Segunda parte)* (1994b) Buenos Aires, Récord.

REGGIANI, Federico: "Análisis, síntesis y velocidad, la construcción de la secuencia en historieta como lugar de emergencia de la instancia de enunciación". En: *Diálogos de la Comunicación* 78. Enero - Julio 2009.

STEIMBERG, Oscar (2000) "La nueva historieta de aventuras: Una fundación narrativa". En: Noé Jitrik (comp.): *Historia crítica de la literatura argentina: La narración gana la partida* (vol. 11). Buenos Aires, Emecé.

[volver a índice](#)

“CALIBÁN NO ES MI NOMBRE”: LAS LÓGICAS DEL COLONIZADOR Y EL COLONIZADO EN SHAKESPEARE Y CÉSaire

Carolina Zunino

Universidad de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires

zuninocarolina@gmail.com

Resumen

La presente comunicación se propone indagar algunos de los vínculos que se pueden establecer entre ficción y argumentación a través del análisis de un corpus de textos dramáticos para, en una segunda instancia, reflexionar acerca de la productividad de esta relación a la hora de proponer actividades de lectura y escritura que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico.

El texto ficcional, definido por Barthes (1970) como un universo estructurado cerrado, incorpora la representación de un mundo posible heterogéneo que admite todas las propiedades concebibles de objetos y relaciones entre objetos, no necesariamente posibles en el mundo que consideramos real.

Así, en tanto variación imaginaria del mundoll (Ricoeur, 1986), la ficción es libre para deconstruir, reconstruir, modificar o interpretar modelos referenciales de realidad y se constituye en un campo privilegiado de posibilidades de pensamiento.

Por otra parte, desde la perspectiva de la lógica natural, Grize (1990) sostiene que la construcción del sentido en la interacción comunicativa se realiza a través de esquematizaciones discursivas elaboradas por el sujeto a partir de representaciones portadoras de razonamientos. La argumentación constituye entonces el intento de poner en consideración representaciones verosímiles movilizand valores y creencias, a través de los objetos que se van configurando en la actividad discursiva.

A partir del esquema metodológico que propone Grize, analizaremos las operaciones lógicodiscursivas con las que se construyen en forma orientada los objetos colonizador y colonizado en dos textos teatrales que dialogan: *La tempestad* de William Shakespeare y *Una tempestad*, la rescritura de aquella obra que propuso Aimé Césaire.

¿Qué vínculos se pueden establecer entre ficción y argumentación? Este trabajo se propone articular algunas teorías que permiten abordar esta problemática para analizar luego cómo se construyen en forma orientada los objetos “colonizador” y “colonizado” en dos textos teatrales que dialogan: *La tempestad* de William Shakespeare y *Una tempestad* de Aimé Césaire. Por último, a partir de estas reflexiones se propondrá una actividad de lectura y escritura dirigida a promover el desarrollo del pensamiento crítico.

Menos real, ¿más verdadero?

Lo que el hombre no puede lograr consigo mismo lo consigue en el arte, el cual se manifiesta así como una necesaria liberación de lo que impide su plena libertad en la vida real.

(Emilio Estiu, *Arte y liberación*)

En “La magia del arte en el mundo desencantado”, Mario Presas señala que habría cuatro modos clásicos que puede asumir la liberación de la condena a la limitación del *ahí* y de los hechos que constriñe al ser humano: la acción, el conocimiento, la experiencia religiosa y el arte. A diferencia de los tres primeros modos, que oponen a la existencia lo que no es, “la liberación por el arte concilia la naturaleza fáctica y el libre proyecto humano manteniendo a la existencia en el plano de la posibilidad pura” (Presas, 1996: 116).

Desde esta concepción, que sigue la teoría de Ricoeur, el arte nos libera de una existencia limitada en el tiempo y el espacio porque pone en escena la verdad de una existencia posible; propone un mundo posible y en él una acción que se esclarece por el sentido que adquiere en ese mundo:

La obra presenta una acción, un tema, un personaje en estado potencial; como un esquema que ha de guiar al lector que lo plenifica y realiza [...]. La reinserción operada por la lectura concretiza ese esquema que la obra propone como Idea. La obra proyecta un mundo imaginario, pero habitable; mejor dicho, “una variación imaginaria del mundo” (Presas, 1996: 119).

Esto supone que el lector acepte suspender sus parámetros de interpretación forjados y establecidos por los hábitos e internarse “en lo imaginario de tal suerte que [...] como respuesta a la metamorfosis de la realidad en el juego del arte, él mismo se experimenta a su vez en “la variación imaginaria de su ego” (Presas, 1996: 120).

La ficción propone la representación de un mundo posible heterogéneo que admite todas las propiedades concebibles de objetos y relaciones entre objetos, no necesariamente factibles en el mundo que consideramos real. Así, en tanto “variación imaginaria del mundo”, es libre para deconstruir, reconstruir, modificar o interpretar modelos referenciales de realidad y se constituye en un campo privilegiado de posibilidades de pensamiento, que son puestas a consideración del lector. Podemos asumir entonces desde esta perspectiva que, en el marco de la interacción comunicativa, la ficción posee una dimensión argumentativa.

Ficción y Argumentación

Partiendo de una concepción comunicacional de la argumentación, desde la perspectiva de la Lógica Natural Jean Blaise Grize (1990) sostiene que comunicarse, más que a la idea de transmisión, debe asociarse a la de “estar en relación con” un otro. Propone así un modelo de comunicación que, metafóricamente, denomina *de resonancia*, en el sentido físico del término. Según este modelo, en una situación de interlocución un locutor construye (en función de las representaciones que posee, de los Preconstruidos Culturales en los que basa sus razonamientos y de la finalidad que persigue con su discurso) una representación discursiva, una esquematización, y lo hace ante un interlocutor que reconstruye la esquematización que le es propuesta (también en función de sus representaciones, PCC y finalidad). El modelo se llama *de resonancia* porque esa reconstrucción no será nunca idéntica a su construcción, sino análoga, en la medida en que cada individuo real es único.

Entendida como proceso, una esquematización es una organización particular del material verbal creadora de sentido. Entendida como resultado, es la presentación de un microuniverso, una síntesis cognitiva dotada de cualidades de globalidad, coherencia, constancia y estabilidad (Grize, 1990: 36). De este modo, Grize entiende a la argumentación en sentido amplio, como una actividad destinada a influir en las opiniones, actitudes y comportamientos del interlocutor, que no es considerado un objeto a manipular sino un *alter ego* a quien se intentará hacer compartir un punto de vista. Todo discurso, entonces, tiene una dimensión argumentativa en tanto constituye el intento de poner en consideración de un auditorio esquematizaciones verosímiles, movilizandolos valores y creencias a través de objetos discursivos que no son construcciones a priori, sino que se van configurando en la actividad discursiva. Según Grize, los objetos que construye el discurso se presentan como un haz de propiedades, relaciones y esquemas de acción que son de naturaleza cultural e histórica y están estrechamente vinculados a la orientación argumentativa del texto y a su contenido ideológico. En un momento del desarrollo de un discurso se está en presencia de una clase-objeto que contiene cierto número de elementos; con el propósito de modificar representaciones, el locutor pondrá en evidencia algunos aspectos de las cosas, ocultará otros y propondrá otros nuevos.

De esta manera, esquematizar un aspecto de la realidad, ficticia o no –sostiene Grize– es un acto semiótico: es dar a ver (Grize, 1990: 36). Toda esquematización propone imágenes del locutor, del auditorio y del tema u objeto del discurso. Esta última imagen es la que presenta el problema de la verosimilitud que, para Grize, debe satisfacer dos condiciones: ser cohesiva (desde un punto de vista interno al discurso) y

coherente (en lo relativo a la realidad extralingüística). Se presenta, así, el problema de la imagen que propone el discurso ficcional.

Pierre Bange, en su artículo "Fiction et argumentation" (1981), sugiere algunos lineamientos para abordar esta cuestión. Desde su perspectiva, el valor argumentativo de la literatura procede fundamentalmente de dos aspectos reconocidos de la ficción: su carácter de mostración y su autonomía referencial. El discurso ficcional crea un simulacro de mundo, en el cual las referencias son inicialmente internas, ya que la coherencia textual se constituye, en principio, por reenvíos anafóricos, anteriores a toda referencia externa. La ficción no *dice: muestra* la aparición en la lengua de objetos y relaciones, en lugar de comentar un mundo ya constituido como real en el modelo social.

En oposición a otros discursos como el científico y el cotidiano, el discurso ficcional no está ligado a un estado de cosas por una correspondencia referencial que le dé su valor. Por lo tanto, no requiere ni admite una verificación empírica. Tiene, por el contrario, libertad para evocar nuestras teorías acerca del mundo y manipularlas en todas sus posibilidades lógicas. De este modo, en la ficción se abre todo un horizonte de posibilidades de acción, incluso aquellas prohibidas o desconocidas. Es entonces un medio de conocimiento y de corrección del modelo social de la realidad.

La lógica del colonizador y las lógicas del colonizado:

Ariel: - [...] ¿Me queréis, amo mío? ¿Sí o no?

Próspero: -Mucho, mi delicado Ariel. No te acerques hasta que te llame.

Calibán: - Me has enseñado el uso de la palabra, y lo que aproveché de ella es que puedo maldecirte.

En 1611, Shakespeare escribe *La tempestad*, donde propone una esquematización que involucra la construcción, fundamentalmente, de dos objetos de discurso: el colonizador y el colonizado. Relevaremos las propiedades, relaciones y esquemas de acción asignados a Próspero, el colonizador, traicionado ex duque de Milán que se apropia de la isla donde viven Calibán (el hijo de su antigua soberana) y el genio Ariel, a quienes convierte en esclavos. A partir de los rasgos atribuidos a estos dos personajes analizaremos dos modos diferentes en que se construye el objeto colonizado.

En dos diálogos de la escena 2 del primer Acto de *La tempestad* podemos ver cómo colonizador y colonizado se presentan ya como clase-objeto. El primer diálogo se desarrolla entre Próspero y Ariel, quienes conversan acerca del resultado de la

tempestad que el amo ordenó generar al esclavo para hacer naufragar a los traidores europeos. Próspero el colonizador se presenta, básicamente, como un “libertador”: un hombre de “fuerte voluntad”, “poseedor de una ciencia capaz de liberar a otros de sus condenas o prisiones”. Sus acciones se dividen entre las que evoca (haber liberado a Ariel de la condena de Sycorax) y las que efectúa en el transcurso del diálogo: felicitar a Ariel cuando éste cumple sus deseos, prometerle una futura libertad, insultarlo y amenazarlo con retornarlo a su prisión cuando éste le recuerda su promesa y volver a prometerle la futura libertad cuando pide perdón). Por eso, en términos de las relaciones que establece, es “dueño” de Ariel. Paralelamente, el personaje de Ariel construye una de las modalidades del objeto colonizado, que se presenta como un “fiel servidor”: no es “remiso ni gruñón”, sino que permite sin quejarse que el amo use sus poderes a voluntad. En cuanto Ariel le ruega que le conceda la libertad prometida, se produce un momento de tensión que abre la posibilidad de que ambos objetos se reorienten: en el pedido de Ariel, implícitamente Próspero aparecería como un ser que no cumple sus promesas, un mentiroso, y por eso el esclavo es explícitamente llamado por su amo “mentiroso”, “ser maligno” y “desagradecido”. Frente a las amenazas, Ariel agradece su liberación, pide perdón por reclamar su libertad y promete cumplir sus órdenes gustosamente. Ambos objetos se vuelven a orientar así en el sentido de la primera organización. De este modo, aceptada por Ariel, se impone la imagen propuesta por Próspero: la del colonizador europeo como “libertador” y la del esclavo aborígen como “fiel (por agradecimiento) servidor”. Como señala Fernández Retamar, se impone la habitual versión degradada que ofrece el colonizador del hombre al que coloniza (2004: 25).

El segundo diálogo que nos interesa lo mantienen Próspero y Calibán. Aquí, los objetos colonizador y colonizado se presentan contrapuestos desde las dos perspectivas contrapuestas de estos personajes. Así, mientras para Próspero el colonizador (es decir, él mismo) es un “civilizador” y, correlativamente, el colonizado un “salvaje”, para Calibán el colonizador no es otra cosa que un “usurpador”, un “ladrón” y él mismo, el colonizado, “dueño legítimo”, “heredero natural” de la isla.

Para Próspero, él es un “civilizador” que “honra a la isla con su presencia humana”, es un “libertador” que con su ilustración sacó a Calibán de la oscuridad de su propio pensamiento confuso cuando le enseñó su lengua, y es “generoso” ya que lo alojó en “su” gruta, a pesar de considerarlo “un ser inmundo”. Además, es “justo”: sólo usa la violencia cuando el otro lo merece (esto es, cuando reclama sus derechos, se niega a cumplir sus órdenes o cuando intentó violar a su hija). Calibán, desde su perspectiva, es por cierto “imprescindible” pero sólo porque provee los recursos materiales para la

subsistencia, aunque es de un linaje innoble (“hijo de bruja, engendrado por el demonio”), físicamente “horrible”, “grosero”, un ser “capaz de todo mal y de ninguna bondad”, que “sólo comprende el lenguaje de la violencia” y, es fundamentalmente, un desagradecido ante los “dones” recibidos del amo.

A diferencia de Ariel, que acepta la construcción que de él hace Próspero (y el poder que en nombre de esta imagen ejerce), Calibán opone resistencia, presenta otra imagen de sí y del otro: reivindica su linaje y su conocimiento de los recursos naturales de la isla, exige su libertad y, sobre todo, usa la lengua del usurpador para insultarlo. Considera a Próspero un “ladrón”, un “hechicero” que con engaños que le “enseñan sus libros” le robó la isla.

En línea con esta inicial configuración de colonizador y colonizado(s) se organizan las acciones de los personajes en el resto de la obra. Próspero lleva a cabo sus planes de retorno a la civilización europea, sin transformación alguna en su personaje; opera hasta el final con la lógica del sujeto capitalista ilustrado occidental, tal como la describen Horkheimer y Adorno: “triunfar a condición de su absoluta separación respecto de los otros hombres. Los otros hombres se le presentan sólo en forma alienada, como enemigos o como apoyos, siempre como instrumentos, como cosas” (1987: 81).

Ariel y Calibán, por el contrario, suman propiedades en el despliegue de la acción dramática a partir de los esquemas de acción en los que intervienen. Ariel pasa de cumplir fielmente las órdenes del amo a buscar su aprobación e incluso su afecto (como se puede ver en el primer epígrafe de este apartado). Hacia el final, incluso, se anticipa a sus deseos, al punto de tomar la iniciativa de delatar el plan de Calibán, quien busca su liberación intentando convencer a unos marineros de que asesinen a Próspero y se adueñen de la isla. Finalmente, esta estrategia fracasa, en gran medida por la delación de Ariel, quien obtiene su libertad. ¿Porque su estrategia era acertada, y su sumisión convenció a Próspero de la legitimidad de su libertad? ¿O porque, dado que el amo abandonaba la isla, ya no requería los servicios del esclavo? Hasta aquí, es posible pensar que en la obra del dramaturgo inglés se ponían en discusión dos maneras de ser un sujeto colonizado; incluso, dos estrategias diferentes para alcanzar la libertad.

Sin embargo Calibán, que se orientaba hacia una radicalización de su resistencia al poder opresivo del amo al tramar su asesinato, finalmente es apresado y en un breve parlamento acepta la superioridad de Próspero y promete obedecerlo, reorientando de este modo su imagen de colonizado hasta hacerla coincidir con la de Ariel, es decir,

con la de Próspero, que es la que finalmente triunfa en el texto shakesperiano. Si, como dice Fernández Retamar, “el colonizador es quien nos unifica, quien hace ver nuestras similitudes profundas más allá de accesorias diferencias” (2004: 25), en la obra de Shakespeare servilismo y resistencia finalmente se resumen y resuelven en una irredimible inferioridad del sujeto colonizado.

Sin embargo, en relación a la imagen del colonizador un interesante interrogante se abre en el Epílogo. Próspero se dirige al auditorio y le delega la responsabilidad de decidir si él merece volver a Europa o permanecer encerrado en la “desesperación” de esa “isla desierta”; lo hace con estas sugestivas palabras: “Así como deseáis ver perdonadas vuestras faltas, dejad que vuestra indulgencia borre las mías”.

“Calibán no es mi nombre”: contra la humanidad reducida al monólogo

*Me toca ahora plantear una ecuación: colonización = cosificación.
Oigo la tempestad. Me hablan de progreso [...].Yo, yo hablo [...] de extraordinarias posibilidades suprimidas.
(Césaire, 2004)*

La obra de Shakespeare originó un amplio conjunto de reescrituras, pero sólo a partir del siglo XX Calibán dejó de ser visto como el salvaje que necesita la redentora intervención del sujeto moderno. Hasta ese momento, digamos que Próspero siempre retornaba indultado a Europa. Aimé Césaire, escritor negro nacido en la colonia francesa de Martinica, quien jugó un rol muy importante en la toma de conciencia de los intelectuales negros de África y del Caribe, estrenó en 1969 en Túnez y en París *Una tempestad*. Los personajes son los mismos que en la obra de origen, pero Ariel es un esclavo mulato, mientras Calibán es un esclavo negro. Interviene además Eshú, un “dios-diablo negro”. La condición racial y la subordinación social contextualizan la dialéctica amo-esclavo en el marco del colonialismo y el imperialismo moderno. De este modo, la reesquemmatización que propone Césaire reorganiza los objetos discursivos que hemos analizado en la obra de Shakespeare.

Nuevamente, podemos observar en dos diálogos iniciales cómo se (re)configuran los objetos de discurso, y luego cómo se desarrollan en el despliegue de la acción dramática. Una primera reorganización que interesa destacar es la de Ariel. Aquí, el brazo ejecutor de los planes del colonizador “siente culpa” por los crímenes que “comete”, y “ruega” al amo que “lo exima” de tales tareas, mientras sigue “esperando su libertad”. En el diálogo que mantiene con Calibán, de quien se considera “hermano en el sufrimiento, la esclavitud y la esperanza”, expresa que es partidario del uso de “medios diferentes” para conseguir sus fines: esto es, no confrontar a Próspero. Pero, aunque en esta obra Ariel no delata y, por el contrario, advierte a Calibán e incluso

intercede por él, no confrontar con Próspero no puede ser sino servirlo. Por eso, no parece posible acordar con la lectura de Fernández Retamar en este punto:

No hay verdadera polaridad Ariel-Calibán: ambos son siervos en manos de Próspero, el hechicero extranjero. Sólo que Calibán es el rudo e inconquistable dueño de la isla, mientras Ariel, criatura aérea, aunque hijo también de la isla, es en ella, como vieron Ponce y Césaire, el intelectual. (Fernández Retamar, 2004: 37)

La aspiración a mejorar su propia situación explica su subordinación y, entonces, el “intelectual” traiciona el ideal democrático de igualdad en la libertad, optando por distinguirse del pueblo y pactar con el poder (Valero, s/r). A menos, claro está, que se considere al intelectual como un ser eximido de todo compromiso con el entorno.

Calibán, en oposición, se convierte en el esclavo rebelde radicalizado, configurando un *colonizado* en abierta y absoluta confrontación con el *colonizador*. Y esto, además, a través de una constante actividad intelectual y discursiva: polemizando con las imágenes de ambos propuestas por Próspero.

Así, frente al discurso repetido de Próspero (que se autoconstruye como el *colonizador* “ilustrado”, “civilizador”, “liberador” y que configura a Calibán *colonizado* como el “salvaje”, la “bestia bruta” que posee una “animalidad que se sigue manifestando a pesar de la educación” generosamente brindada por el colonizador), Calibán presenta imágenes renovadas. La resistencia del colonizado se manifiesta en un movimiento doble de renovación y negación, o mejor, de renovación *por* negación: en su autolegitimación como soberano de la isla, Calibán niega. En principio, niega la cualidad de lo universal deseable atribuida a todo lo que proviene de la esfera del conquistador: cataloga la acusación de intento de violación de Miranda como una infamia, como la excusa del opresor para condenarlo a su condición de esclavo (negando, así, la universalidad del deseo que suscitarían las mujeres blancas europeas), y ya no considera una ofensa sino una liberación el haber sido expulsado de la gruta de Próspero: sus pies “apestan”. En el mismo sentido, a la tradicional atribución de fealdad física que recibe el esclavo, opone una novedad, otra negación: la de la belleza y armonía del cuerpo europeo: “¡Vos me encontrás feo, pero yo no te encuentro para nada lindo! ¡Con tu nariz ganchuda, te parecés a un viejo buitres!”.

Calibán se niega, además, a ser objetivado como inferior a través de un nombre impuesto, anagrama de caníbal y cifra de su despojo: “*Calibán no es mi nombre. [...] ¡Cada vez que me llames, eso me va a hacer recordar el hecho fundamental, que vos me robaste todo hasta, incluso, mi identidad!*”. Más tarde, repite esta negación: a

diferencia de lo que ocurre en la obra de Shakespeare, aquí decide no someterse a nuevos amos, sino matar él mismo a Próspero. Pero éste no presenta resistencia. Calibán entonces desiste y, con esa renuncia, niega al otro la posibilidad de calificarlo de “asesino”.

Sin embargo, fundamentalmente, lo que Calibán niega es el monopolio del conocimiento que pretende detentar el colonizador, y la consecuente misión civilizadora que se adjudica:

Vos no me enseñaste nada de nada. Salvo, por supuesto, a chapurrear tu lenguaje para comprender tus órdenes: cortar madera, lavar los platos [...] porque vos sos demasiado haragán para hacerlo. En cuanto a tu ciencia, ¿alguna vez me la enseñaste? [...] ¿qué hubieras hecho sin mí, en esta comarca desconocida? ¡Ingrato! Yo te enseñé los árboles, las frutas, los árboles, las estaciones, y ahora te importo un carajo... ¡Calibán el bruto! ¡Calibán el esclavo! ¡Receta conocida! ¡Una vez que la naranja está exprimida, se tira la cáscara!

El discurso del colonizador aparece desmontado y desmentido por la experiencia de siglos de opresión del esclavo. Se expone allí la dinámica distintiva de la modernidad: el esclavo es consciente de la manera como su explotador se vale de la biblioteca, fundamento del conocimiento ilustrado, ese supremo universal, como estrategia para preservar su poder. Y entonces, lo niega, afirmando la legitimidad de sus propios saberes. Niega el ser negado. Como resume el propio Césaire, algunos años más tarde: “Lo universal, sí. Pero hace mucho Hegel nos mostró el camino. Lo universal, por supuesto; pero no por negación, sino como profundización de nuestra propia singularidad” (2004 [1987]: 92). La reesquemmatización que propone se entiende así en el contexto de la trayectoria intelectual de su autor, la teoría del decolonialismo, que busca la igualdad genuina, sin asimilación a ningún supuesto modelo blanco y europeo. Según Maldonado Torres (2005), el objetivo de Césaire es la introducción de un nuevo tipo de razón crítica sustentada en la “claridad” que el sujeto colonizado posee de la perversidad del proyecto civilizatorio europeo:

Césaire destaca el fracaso del compromiso europeo con el proyecto cartesiano e incluye a su vez planteamientos críticos con respecto al método cartesiano mismo. Aunque Descartes intentó dar solidez a la razón, y combatir mentiras y engaños, él simultáneamente adoptó un método que ocultaba la relevancia epistemológica de la relación entre amo y esclavo, colonizador y colonizado. [...] El individualismo cartesiano y su proceso monológico deja el diálogo de lado e impide el florecimiento de la razón intersubjetiva. Una ruta distinta a la cartesiana consistiría en plantear que la razón es

intersubjetiva y dialógica de antemano, y que la esclavitud y la colonización [...] representan su violación más extrema. [...] Así Césaire propone una visión universalista pero fundamentada en la descolonización y el diálogo [...]. De ahí que él considere tan fundamental el «don» del colonizado, quien, despojado ya de sus bienes, tiene los recursos para ofrecer todavía algo al amo o colonizador: una perspectiva fundamental para poder entenderse a sí mismo y para lograr evadir su crisis al establecer un mundo más humano. Sin embargo, si hay algo a lo que el colonizador se resiste es precisamente el «don» del colonizado. Reconocerlo sería aceptar cierta finitud y limitación como también la humanidad completa del colonizado. (Maldonado Torres, 2005: 257).

Por eso, en la propuesta de Césaire es Próspero, el *colonizador*, finalmente, quien no puede abandonar la isla y retornar a Europa. Es la decadente civilización europea, ciega a sus propios crímenes, la que queda presa de la imagen que el otro le devuelve: su destino, su verdad, su sentido están allí, en el *colonizado*:

Calibán: -“Y vos me mentiste tanto, me mentiste sobre el mundo, me mentiste sobre mí mismo, que finalmente me impusiste una imagen de mí mismo: un subdesarrollado, como decís vos, un incapaz, es así como me obligaste a verme, ¡yo odio esa imagen! ¡Y es falsa! Pero ahora te conozco, viejo cáncer, ¡y me conozco a mí mismo también!

Las extraordinarias posibilidades suprimidas por la colonización que denuncia Césaire en el epígrafe se transmutan así, en el espacio que abre la ficción, en extraordinarias posibilidades de acción.

A modo de conclusión: una propuesta para tomar posición

¿Qué es nuestra historia, qué es nuestra cultura, sino la historia, sino la cultura de Calibán? (Fernández Retamar, 2004)

La propuesta de lectura y escritura que presentamos a continuación se basa, por un lado, en la descripción que realiza Grize (1986:73) de la actividad del destinatario de una argumentación, organizada en tres fases posibles. La primera es *recibir* una esquematización (es decir, estar dispuesto a reconstruirla, a comprender su sentido); la segunda, *aceptarla* (esto es, no oponer objeciones, no elaborar un contradiscurso, en la medida en que la esquematización propuesta sea coherente, verosímil). La última fase de actividad posible para el destinatario es *adherir* a la esquematización propuesta, lo que implica una participación completa del interlocutor ya que significa ser capaz de recrear la esquematización, inclusive sus presupuestos.

Paralelamente, la propuesta pretende incentivar el desarrollo del pensamiento crítico, entendido a partir de las formulaciones que reseñan Constantino y Amorós (2004) como un pensamiento razonable y reflexivo, que se focaliza en decidir qué creer o hacer, es decir, como un pensamiento basado en buenas razones desplegado por un sujeto que en forma consciente y sostenida somete a examen la razonabilidad tanto de sus propios argumentos como la de los ajenos.

Desde estas perspectivas, se propone entonces en primer lugar la lectura de las obras dramáticas y su análisis a la luz de la teoría de Jean Blaise Grize, focalizando en la construcción de los objetos discursivos y en el modelo de comunicación por resonancia. Para ello, paralelamente se leerán textos diversos que sean significativos en tanto permitan comprender el contexto histórico, político y cultural de producción de ambos textos.

A partir de estas actividades de lectura, se propondrán tareas de escritura de complejidad gradual, cuyo objetivo será poner a los estudiantes en situaciones que les exijan ir más allá de la información dada, indagar supuestos, formular nuevas hipótesis y aplicar sus conocimientos y creencias en contextos diversos, es decir, examinar su razonabilidad. Se trata, fundamentalmente, de estimular el desarrollo de habilidades que les permitan tanto abordar críticamente el análisis de discursos ajenos como producir los propios. A modo de ejemplo, presentamos la siguiente consigna de trabajo:

Luego de leer el artículo "Vidas paralelas", de Fernando Montañas, escriba un texto en el que fundamente su acuerdo o desacuerdo con la postura del autor. Como parte de su argumentación, incluya referencias a las obras de teatro *La tempestad* de William Shakespeare y *Una tempestad* de Aimé Césaire.

"Vidas paralelas"

De hecho en el secundario ¿recordás alguna vez haber estudiado pensadores bolivianos, brasileños o peruanos? ¿Será que no hubo nadie que pensara algo piola? En cambio, pensadores del viejo continente supongo que debés haber visto unos cuantos.

Habrás leído algo del aporte filosófico de Kant, que es invaluable, pero que para sorpresa nuestra en el mismo momento que se preguntaba "¿qué es la Ilustración?" también afirmaba: "El pueblo de los americanos no es susceptible de ninguna forma de civilización. No tiene ningún estímulo, pues carece de afectos y pasiones." Excluido de la *actualidad* ilustrada de Kant, pero cronológicamente contemporáneo en la historia, ese pueblo americano supuestamente incapaz de formar alguna civilización, protagonizaba el más decisivo levantamiento de las masas populares de América del Sur. Y quien había expresado: "Nos oprimen en los obrajes, cañaverales, cocalas, minas y cárceles de nuestros pueblos, sin darnos libertad" su líder, Tupac Amaru II, moría descuartizado.

Fragmento extraído de "De acá" de Fernando Montañas, "La Flecha", N° 9, diciembre, 2003.

Kant, Immanuel (1724-1804): Filósofo alemán, creador de la filosofía crítica y el método trascendental. En su obra *Crítica a la razón pura* establece que el conocimiento de la realidad no puede ser sino el resultado de una ordenación de los datos (que proporciona la sensibilidad) según formas *a priori*, que corresponden a la estructura cognitiva.

Tupac Amaru, José Gabriel Condorcanqui (1741-1781): Caudillo indígena. Estudió en Cuzco. Dirigió la insurrección de 1780-1781 contra los españoles. Murió ejecutado junto a su familia.

Referencias bibliográficas

BANGE, Pierre (1981) "Fiction et argumentation". En: *L'Argumentation*, Lyon, P.U.L.

CÉSAIRE, Aimé (2004 [1987]) *Discourse sur la négritude*, Paris, Présence Africaine.

CONSTANTINO, G. y AMORÓS, L. (2004) "Modelo componencial del pensamiento crítico. Una matriz didáctica para la enseñanza del pensamiento", en Vogliotti, Cortese & Jacob (comps.), *En tiempos de adversidad: educación pública*, Río Cuarto, UNRC.

FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto (2004) *Todo Calibán*, Buenos Aires, CLACSO.

HORKHEIMER, Max y Theodor ADORNO (1987) *Dialéctica del Iluminismo*, Buenos Aires, Sudamericana.

GRIZE, Jean Blaise (1990) *Logique et langage*, Paris, Ophrys.

——— (1996) *Logique naturelle et communications*, Paris, Presses universitaires de France.

MALDONADO TORRES, Nelson (2005) "Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo". En: Aimé Césaire, *Discurso sobre el colonialismo*, Madrid, Ediciones Akal.

MIGNOLO, Walter (2005) "El giro gnoseológico decolonial: la contribución de Aimé Césaire a la geopolítica y la corpo-política del conocimiento". En: Aimé Césaire, *Discurso sobre el colonialismo*, Madrid, Ediciones Akal.

PRESAS, Mario (1996) *La verdad de la ficción*, Buenos Aires, Almagesto.

VALERO, Arnaldo, "Calibán: entre los sospechosos habituales y la práctica colectiva de lo político", s/r.

[volver a índice](#)

Instrumentos lingüísticos y cultura escrita
Coordinación: Carlos R. Luis

LA ORTOGRAFÍA EN DICCIONARIOS DIFERENCIALES DE CHILE

Soledad Chávez Fajardo

Universidad de Chile

solchavez@gmail.com

Resumen

La presente comunicación se centra en la *cuestión ortográfica* en el español de Chile reflejada en seis diccionarios diferenciales publicados a partir de 1875.

Como es sabido, el magisterio de Andrés Bello dejó mella en Chile, estableciéndose la llamada Ortografía chilena como una particularidad hasta 1927.

En los diccionarios diferenciales, cuyo objetivo se basaba en el establecimiento y difusión de una normatividad lingüística, puede verse la presencia de esta ortografía en algunas obras, o bien, la defensa de la ortografía española en otras. Esto último no sorprende si se piensa que el normativismo defendido se basaba en el mantenimiento de una norma peninsular hasta entrada el siglo XX.

Fuera de la defensa, o no, de este uso ortográfico, es interesante indagar cómo se manifiesta la articulación de las isoglosas fonofónicas chilenas en la elección ortográfica de algunos lemas y cómo se actualizan, una vez más, las reflexiones relacionadas con la uniformidad fonema-grafema, reflexión que ha estado en boca de Aristóteles, Quintiliano, Nebrija o el mismo Bello.

Por otro lado, es relevante señalar que en dos de las seis obras analizadas, se presentan estudios relevantísimos relacionados con la ortografía. Esto lleva a establecer la íntima conexión entre lexicografía y ortografía. Ambos como instrumentos lingüísticos dentro de una comunidad hablante.

I. Introducción

La búsqueda de posiciones, normativas y reglas que atañen a lo ortográfico ha sido una constante dentro de la historia del español, desde que Nebrija propusiera el uso de una ortografía que reflejara la biunivocidad entre fonema y grafema. Este planteamiento no era novedoso, sino que es el resultado de una herencia que venía de los planteamientos de Aristóteles, para quien –en su idea de la imitación– señalaba que: “[...] los sonidos emitidos por la voz son los símbolos de estados del alma y la escritura, a su vez, es el símbolo de esos sonidos emitidos por la voz” (Aristóteles 1977: 3). Posteriormente, en sus estudios sobre oratoria, Quintiliano señalaba: “Yo juzgo que se debe escribir cada palabra como suena, si no lo repugna la costumbre” (Quintiliano 1942: 54), la misma idea que retoma Nebrija en su gramática:

Para mayor declaración de lo cual habemos aquí de presuponer lo que todos los que escriben de ortografía presuponen: que así tenemos de escribir como pronunciamos, y pronunciar como escribimos, porque en otra manera en vano fueron halladas las letras (Nebrija 1980: 11-12)

Las reflexiones en torno a la ortografía tuvieron una importante repercusión dentro del proceso estandarizador en Chile. Al seguir los planteamientos de Metzeltin en relación con la estandarización las lenguas románicas, entendemos que este proceso está directamente relacionado con la formación del Estado moderno y la necesidad de este de organizar su información (Giddens 1987: 191-194). Un Estado moderno en formación requiere de una serie de praxis para constituirse, entre ellas, delimitar cuál será su lengua nacional para, posteriormente, producir codificaciones, tales como gramáticas, ortografías o diccionarios¹.

En efecto, después de los movimientos independentistas, Chile empezó a vivir un proceso estandarizador que tuvo en Andrés Bello uno de sus principales impulsores en lo que a codificación y normativización se refiere. Sus publicaciones relacionadas con las ideas ortográficas y sus planteamientos derivaron en la llamada “Ortografía chilena” y fueron fundamentales para el proceso de gramatización en Chile². Las ideas ortográficas de Andrés Bello apuntaban hacia la necesidad de reformar la escritura, la cual, para el autor, debería estar a la par del cambio lingüístico: “Las lenguas no paran nunca; i alterando continuamente en su movimiento las formas de las palabras, es necesario que estas alteraciones se reflejen en la escritura” (Bello 1844: 401-402). La finalidad de esta reforma es lograr una perfección en la escritura: “La escritura uniformada de España, i de las naciones americanas, presentará un grado de perfección desconocido hoy en el mundo” (Íbid.). La perfección en la escritura implica para Bello la simplificación del uso ortográfico, cosa que sería de vital importancia para la alfabetización latinoamericana:

[...]entre los medios no solo de pulir la lengua, sino de estender i jeneralizar todos los ramos de ilustración, pocos habrá mas importantes que el simplificar su ortografía, como que de ella depende la adquisición mas o menos fácil de los dos artes primeros, que son como los cimientos sobre que descansa todo el edificio de la literatura i de las ciencias; leer i escribir.” (Bello 1823: 50-51)

¹ Por *lengua nacional* se entiende a una variedad lingüística a la que se le aplican reglas explícitas con el fin de homogeneizarla: “[...] los gramáticos crean una o más lenguas nacionales con su historia” (Metzeltin 2004: 29). No hay que confundir, por lo tanto, con *lengua oficial*, que es aquella que se establece a partir de mecanismos políticos, como constituciones, decretos o leyes.

² Por gramatización, se entiende el: “[...] processus qui conduit à *décrire* el à *outiller* una langue sur la base de deux technologies, qui sont encore aujourd’hui les piliers de notre savoir linguistique : la grammaire et le dictionnaire » (Auroux, 1992: 28).

La finalidad de reformar la escritura, por lo tanto, está relacionada con el proceso estandarizador no solo de las nacientes naciones hispanoamericanas sino que de la lengua española en general. El objetivo de la presente investigación es mostrar cómo repercute la ortografía en los diccionarios diferenciales monolingües publicados en Chile desde 1875. Para ello, se desarrollarán dos objetivos:

- Primero, dar cuenta de la codificación chilena, centrándose en la ortografía y la relación de esta con los diccionarios monolingües diferenciales publicados en Chile entre 1875 y 1928.
- Segundo, dar cuenta de la actitud de los autores de estos diccionarios frente a la cuestión ortográfica.

II. Acerca de la ortografía chilena

Sin duda alguna, el principio rector de las propuestas de Bello se plantearía hoy como una correspondencia biunívoca entre fonema y grafema. Este requisito de biunivocidad sólo se cumple en 14 letras del alfabeto español (a, e, o; ch, d, f, l, ll, m, n, ñ, p, s, t)³. Bello, en efecto, buscaba la correspondencia biunívoca entre fonema y grafema:

El mayor grado de perfección de que la escritura es susceptible, i el punto a que por consiguiente deben conspirar todas las reformas, se cifra en una cabal correspondencia entre los sonidos elementales de la lengua, i los signos o letras que han de representarlos, por manera que a cada sonido elemental corresponda invariablemente una letra, i a cada letra corresponda con la misma invariabilidad un sonido.” (Bello 1823: 56).

El plan reformista de Bello consistía en desterrar ‘letras superfluas’, fijar reglas para que no haya ‘letras unísonas’ (letras poligráficas): “si un sonido es representado por dos o mas letras, elegir entre éstas la que represente aquel sonido solo, i sustituirla en él a las otras” (Bello 1823: 56) y fijar normas para una correcta pronunciación (ortoepía). Además, en sus planteamientos había una primacía de la lengua oral sobre la lengua escrita: “[el] oficio [de la escritura] (...) es representar el abla (...) o retratarla” (Bello 1844: 402), cosa que se ve de manera clara en sus propuestas reformistas, muchas de ellas ya vistas en Nebrija.

³ Con el resto de las letras se dan los siguientes fenómenos: 1. Letras que carecen de correlato acústico (las ‘letras mudas’): < h > y < [g, q] + u + [e, i] >. 2. Letras que se corresponden con un fonema o con dos fonemas conjuntos: < x > → / s / o / ks /. 3. Letras que se corresponden con fonemas alternantes: < c > → / k / o / θ / y / s /; < g > → / x / o / g /. 4. Más de una letra que representa un mismo fonema: / x / → < g > o < j >; / i / → < i > o < y >.

Las propuestas reformistas de Andrés Bello fueron presentadas en su primera publicación ortográfica, –“Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar i uniformar la ortografía en América”, en Londres, 1823, en autoría con el colombiano Juan García del Río – en forma de un proyecto que sería llevado a cabo en dos etapas. En la primera etapa el plan era:

1. Representar el fonema / x / siempre por < j >: *jente, jitano*.
2. Representar el fonema / i / siempre por < i >: *soj, mar i tierra*.
3. Representar el fonema / r / siempre por < rr >: *rrazón, enrrollar, carro*.
4. Representar el fonema / θ / siempre por < z >: *azul, zebo, zinco*.
5. Suprimir la < h > muda: *ombre, ora, onor*⁴
6. Suprimir la < u > muda en “que, qui”: *qema, qinto*.

En la segunda etapa el plan era:

7. Representar el fonema / k / siempre por < q >: *qasa, qopla, quna*.
8. Suprimir la < u > muda en “gue, gui”: *gerra, giso*.

La importancia de este intento reformador de Bello se comprueba en el hecho de que algunas de sus propuestas hayan gozado de reconocimiento educacional en Chile (1 y 2), ya que es en Santiago donde termina de publicar una serie de estudios relacionados con sus ideas ortográficas. También es destacable la inquietud que despertó en hombres de letras, los cuales propusieron otras modificaciones para el alfabeto español. Tal es el caso del canónigo Francisco Puente⁵, quien escribe el primer tratado sobre reforma ortografía en Chile (1835): el opúsculo “De la Proposizion, sus Complementos i Ortografía”, donde insiste en algunas las propuestas de Bello (1 y 2), además de proponer la representación de <x> como <s> cuando vaya acompañada de consonante (*espresar*); la representación de <x> como <cs> entre vocales (*ecsámen*) y como <j> en casos donde se velarice (*Jimena*). La importancia de esta publicación radica en la difusión de tales propuestas reformistas en Chile. Domingo Faustino Sarmiento, en ese momento exiliado en Chile y en su calidad de director de la Escuela Normal de Preceptores⁶ y de miembro fundador de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, también se destacó por sus

⁴ “menos, por supuesto, en la combinación *ch*” (1823: 58)

⁵ Franciscano español, llegó muy joven a Chile y llegó a ser rector del Instituto Nacional.

⁶ La primera en Latinoamérica y producto de su propia iniciativa.

propuestas reformistas⁷. Fue Sarmiento quien logró, en 1844, que la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile promulgara una serie de reformas: 1, 2, 3, 5 (salvo en interjecciones, como *ah* u *oh*), 6 y la propuesta de Puente acerca de la <x>. Sin embargo, la vigencia de esta reforma fue solo de 3 años. En 1847 deja de usarse 3, 5 y 6 debido a la anarquía existente en los sistemas de enseñanza primaria. Solo se mantienen 1, 2 y la propuesta de Puente entre los círculos más letrados. Esta es la llamada “ortografía chilena”.

Todos estos intentos de reformar la escritura española, por no ser uniformes, repercutieron en una multiplicidad de formas de escrituras –principalmente, las propuestas y publicaciones de los llamados “neógrafos” –, por lo que en 1927, gracias a las acciones promovidas por la Academia Chilena de la Lengua, se optó por seguir con la ortografía académica. Esto refleja, sin duda alguna, la importancia que ha tenido la ortografía en Chile. Desde Salamanca, Miguel de Unamuno se refirió a esta inquietud: “Entre los pueblos de lengua española, es en los americanos donde más afán hay por la reforma ortográfica, y entre los americanos, en los chilenos” (Unamuno¹⁸⁹³ 1916: 136).

III. La actitud de los autores frente a la cuestión ortográfica

El hecho de codificar en un diccionario implicará, por lo tanto, una elección ortográfica. Interesante es ver, entonces, cuáles han sido los no pocos avatares que ha tenido la ortografía en Chile a partir de las producciones lexicográficas.

Dentro de la historia lexicográfica diferencial chilena, solo en el *Diccionario de Chilenismos* de Zorobabel Rodríguez (1875) y en *Voces usadas en Chile* de Aníbal Echeverría y Reyes (1900) se aprecia el uso de la ortografía chilena (1, 2 y la propuesta de Puente) y ambos intelectuales, además, fueron defensores de esta ortografía. En el caso del *Diccionario manual de locuciones viciosas*, de Camilo Ortúzar (1893), debido a su publicación –primero en Italia y, en su segunda edición, en España– y a su difusión de corte panhispánica –aunque dedicada a los chilenos–, presenta la ortografía académica. Lo mismo sucede con el *Diccionario de Chilenismos* del padre Manuel Antonio Román, defensor de la ortografía académica y en las producciones lexicográficas posteriores debido a que la unificación de la ortografía en 1927, es decir, un año antes de la publicación de *Chilenismos* de Medina quien sigue la ortografía académica.

⁷ Mantiene el esquema de Bello en: 1, 2, 3. Propone modificar el punto 4 de Bello por <s>; 5 (salvo en interjecciones), 6, 8, más la propuesta de Puente.

Zorobabel Rodríguez, por ejemplo, proponía seguir las reformas de Andrés Bello, pero de manera moderada: “Creemos que hai entre las reformas introducidas por don Andrés Bello, algunas en las que deberíamos insistir; i otras en que no podríamos, aunque quisiéramos, sin alejarnos demasiado del grueso del ejército de los que hablan nuestra lengua”. (Rodríguez 1884:1). La razón, tal como puede deducirse de su argumento, está en vista de no perder la unidad idiomática, cosa que volverá a enfatizar en las sesiones ordinarias de la Academia Chilena de la Lengua (cf. Rodríguez 1886: 2).

Aníbal Echeverría y Reyes, defensor de la reforma ortográfica, partirá la primera parte de su *Voces usadas en Chile*, aduciendo la necesidad del uso de la ortografía fonética:

A veces las palabras aducidas estrañarán al lector habituado a verlas escritas únicamente en su ortografía correcta. No sucederá lo mismo si las oye en la conversación corriente en su ortografía exacta porque está acostumbrado a oirlas pronunciar así. Es la misma razón por la cual muchos estrañan la ortografía fonética que nos da escrito el sonido tal como se pronuncia. (Echeverría y Reyes 1900: 23)

Cinco años antes, el autor había publicado un *Prontuario de la ortografía castellana usada con particularidad en Chile* (1895), donde ya promovía la misma actitud frente a la ortografía: “Que se escriba como se habla correctamente, empleando un solo signo gráfico para cada sonido distintivo y suprimiendo las letras mudas” (1895: 35). Propone el uso de la < b > en vez de la alternancia < b > / < v >; el uso de < q > en vez de < c + [a, o, u] >; el uso de < s > en vez de < z > o < c + [e, i] >; desterrar la < h >; usar la < y > en vez de la < ll > y la < s > en vez de la < x >, entre otras posibles reformas. Este texto será reeditado en 1897 con algunas observaciones más y con el título de *Nociones de ortografía castellana*.

En 1914, Manuel Antonio Román publica un artículo llamado “Escribamos español con ortografía española” para apoyar, así, el proyecto de ley presentado al senado para que se adopte como ortografía oficial del Estado de Chile la ortografía académica. Allí el sacerdote enfatiza:

[...] y deseo con toda mi alma que cuanto antes sea ley de la República, para volver con el buen nombre de Chile y para que cese la anárquica confusión que, con escándalo de todas las naciones del habla castellana, reina entre nosotros. (Román 1914:3)

[...] De desear es pues que el Gobierno chileno[...] enmiende el yerro que cometió cuando decretó para Chile una ortografía especial. (Román 1908-1911: XII)

Para el sacerdote, el uso de una ortografía chilena es una idea “tan utópica como descabellada” (Román 1908-1911: XII) y por lo mismo se opone a su uso, sobre todo por el peligro que conllevaría la proliferación de éstas en los países de habla española.

IV: Conclusiones

La mayoría de los puntos relacionados con ortografía en los diccionarios estudiados tienen una relación directa con la biunivocidad fonema-grafema y la problemática que esta realización genera en la escritura. No solo en el caso del español de Chile, sino que en la mayoría de los países latinoamericanos, muchos de estos puntos tienen que ver con algunas de las isoglosas andaluzas (cf. Lapesa 1981). Es relevante que los primeros lexicógrafos americanos tuvieran claridad respecto a la realización de ciertos fenómenos, muchos de los cuales estaban penalizados por insignes intelectuales – como es el caso de Andrés Bello (cf. Bello 1940) – y aun así, establecieran una postura que se acerca más a la descripción que a la prescripción. Tal es el caso de Esteban Pichardo –autor del primer diccionario de provincialismos en América, el *Diccionario provincial casi-razonado de voces cubanas*, en 1836– quien señala en su “Prólogo”:

[...] en la isla de Cuba no hay una persona de su suelo que pronuncie *ce ci* y la *z* como se debe: lo mismo sucede con la *ll* y la *y*, con la *b* y la *v*; todo es *s* y *b*: la costumbre y el trato común desde la infancia forman una habitud invariable: las gentes de letras, escriben correctamente, aun cuando se esperen en perfeccionar su pronunciación en sus mayores años; al fin se cansan hablando con un trabajo y afectación que les hace volver á la locución *aguachinangada*. Yo, por mí, debo confesar que en las conversaciones, no muy familiares, empiezo cuidadosamente distinguiendo la *c* y *z* de la *s*, la *ll* de la *y*, la *v* de la *b*, mas á poco, todo se me olvida, y adios prosodia... (Pichardo 1836: IV)

En la presente investigación se analizaron las ideas ortográficas de los autores de las principales producciones lexicográficas monolingües y diferenciales publicadas entre los años 1875 y 1919. A partir de la revisión de algunas de sus ideas respecto a la cuestión ortográfica, se puede constatar que se está ante gestos codificadores donde predomina una voluntad de intervención lingüística. Son estos autores, con sus conocimientos respecto a la tradición normativa, los que abogan por un uso ortográfico

u otro. La finalidad de esta opción es la conformación, por medio de los diccionarios, de un imaginario nacional. Este imaginario, puede estar en pos de la defensa de la diferencialidad o en la defensa de un panhispanismo ortográfico. Estas obras son la respuesta, entonces, de la intelectualidad chilena frente a la necesidad de establecer una lengua común.

Por último, cabe destacar que un diccionario monolingüe diferencial contiene una alta carga ideológica, es más, con la opción de un uso ortográfico u otro, se puede dar cuenta de cuestiones relevantes dentro de la historiografía lingüística, como nociones de unidad, diversidad, actitud ante la diferencialidad, entre otras temáticas lingüísticas que forman parte de la historiografía lingüística del español de América.

Referencias bibliográficas

ARISTÓTELES (1977) *De interpretatione*. Teorema: Valencia.

AUROUX, Sylvain (1992) *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP.

BELLO, Andrés y Juan GARCÍA DEL RÍO (1823) "Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar i uniformar la ortografía en América". En Contreras, Lidia 1993.

BELLO, Andrés (1884) [1844] "Ortografía". *Obras Completas de Don Andrés Bello*. Vol. V. *Opúsculos gramaticales*. Santiago: Dirección del Consejo de Instrucción Pública.

——— (1940) "Advertencias sobre el uso de la lengua castellana, dirigidas a los padres de familia, profesores de los colegios y maestros de escuelas". Lenz 1940: 52-76.

CONTRERAS, Lidia (1993) *Historia de las ideas ortográficas en Chile*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

ECHEVERRÍA Y REYES, Aníbal (1895) *Prontuario de la ortografía castellana usada con particularidad en Chile*. Santiago: Imprenta La Gaceta.

——— (1900) *Voces usadas en Chile*. Santiago: Imprenta Elzeviriana.

GIDDENS, Anthony (1987) *Contemporary Critique of Historical Materialism* (vol. II). Cambridge: Polity Press.

LAPESA, Rafael (1981) *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos. 9ª edición.

LENZ, Rodolfo (1940) *El español en Chile*. Buenos Aires: Instituto de Filología.

METZELTIN, Miguel (2004) *Las lenguas románicas estándar. Historia de su formación y de su uso*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

NEBRIJA, Elio Antonio (1980) *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Nacional.

PICHARDO, Esteban (1836) *Diccionario provincial casi-razonado de voces cubanas*. La Habana: Imprenta de M. Soler.

QUINTILIANO (1942) *Instituciones oratorias*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.

RODRÍGUEZ, ZOROBABEL (1884) "La cuestión ortográfica". Contreras, Lidia 1993.

——— (1886) "Academia Chilena de la Lengua". Contreras, Lidia 1993.

ROMÁN, Manuel Antonio. *Diccionario de chilenismos y de otras voces y locuciones viciosas*. Santiago: Imprenta de "La Revista Católica". Tomo II (1908-1911): *CH, D, E, F y suplemento a estas tres letras*.

——— (1914) "Escribamos español con ortografía española". Contreras, Lidia 1993.

UNAMUNO, Miguel de (1916) [1893] *Ensayos*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes Tomo II. Serie II. Vol. 7. Buenos Aires: Editorial Biblos.

[volver a índice](#)

LENGUA Y NACIÓN EN LOS DICCIONARIOS DE BARBARISMOS DEL ESPAÑOL DE LA ARGENTINA DE FINES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX: ANÁLISIS DE LOS EJEMPLOS DE USO

Daniela Lauría

Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
– CONICET

danielalauria@gmail.com

Resumen

En la Argentina, desde 1870 se inició una prolífica producción de instrumentos lexicográficos que registraban singularidades léxicas. La conciencia de tal peculiaridad condujo a confeccionar, continuando con la tradición hispanoamericana, diccionarios complementarios y contrastivos de diferentes modalidades. Por un lado, se publicaron obras descriptivas que recogían ruralismos, indigenismos, regionalismos (tanto americanismos como provincialismos o localismos) y argentinismos. Por otro, algunas normativas que recolectaban barbarismos.

En esta comunicación, que forma parte de nuestra tesis de maestría Análisis del discurso lexicográfico: lengua y nación en los diccionarios de argentinismos (1870-1910) cuyos objetivos son estudiar el proceso de diccionarización en la Argentina en el marco de la formación y consolidación del Estado nacional e identificar el diccionario como artefacto discursivo, histórico e ideológico, nos proponemos analizar una serie de diccionarios de barbarismos que se publicaron a fines del siglo XIX y principios del XX. En ellos se expone la idea de que el español que se habla en la Argentina debe concebirse como una degradación del español de España. De ahí que toda transformación de la lengua se considere como expresión de corrupción y como incorrección. Por lo tanto, estas obras toman la decisión de ordenar, disciplinar, regular las prácticas lingüísticas, en especial, aquellas vinculadas con el léxico. En fin, adoptar un criterio normativo que prescriba el uso, proscriba la desviación y dicte el enunciado de la norma con el objetivo de lograr que los cambios no atenten contra la pureza y la unidad de la lengua. En esta oportunidad, analizamos puntualmente un dominio del discurso lexicográfico: los mecanismos de citación y ejemplificación.

Nuestra investigación se inscribe en el campo disciplinario de la Glotopolítica. Esta perspectiva aborda las posiciones e intervenciones sobre el lenguaje atendiendo a la relación que éstas entablan con transformaciones socio-históricas más generales. Apuntamos a mostrar que dicho dominio, tanto como el paratexto, la nomenclatura y la microestructura, permite vincular el discurso lexicográfico con el imaginario nacional.

Arnoux (2008) define el enfoque glotopolítico como el estudio que aborda las posiciones e intervenciones sobre el lenguaje atendiendo a la relación que éstas entablan con transformaciones socio-históricas más generales. Así, su propuesta se interesa por los diversos tipos de acciones en el espacio público del lenguaje llevadas a cabo ya sea desde el Estado, ya sea desde ciertos sectores de la sociedad civil.

Indaga, en consecuencia, la incidencia de los procesos políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos en el ámbito del lenguaje y los gestos de intervención a los que dan lugar, así como también el papel de las lenguas en la construcción de las identidades colectivas como, por ejemplo, las identidades nacionales.

Los trabajos realizados desde esta perspectiva acentúan el carácter interpretativo de las investigaciones. De ahí que el enfoque glotopolítico se articule con la metodología del Análisis del Discurso como herramienta que provee la construcción de un dispositivo de análisis acorde a los materiales y a los objetivos planteados. La autora sostiene que se enfocan los textos no solo como documentos, siguiendo el camino habitual del estudio histórico de las políticas lingüísticas, sino que principalmente se los aborda como *discursos*, lo que conduce a una actividad interpretativa que busca conjugar lenguaje e historia a partir de múltiples remisiones a las *condiciones de producción*¹ a través del reconocimiento y de la descripción de determinados rasgos lingüístico-discursivos que se interpretan como huellas de esos procesos históricos y que están cargados ideológicamente. En suma, los discursos producen sentidos que varían conforme las distintas coyunturas en las que fueron formulados.

Uno de los principales ejes de los trabajos que adoptan esta perspectiva es focalizar la relación ineludible que se entabla entre los discursos sobre el lenguaje y la construcción simbólica de las representaciones sobre la nación en el marco del proceso de conformación y consolidación de los Estados modernos. Dichos trabajos se interrogan acerca de cómo los Estados nacionales que se construyen, básicamente a lo largo del siglo XIX, moldean el imaginario nacional que los sostienen. Arnoux (2008) afirma que estudiar las ideas sobre la lengua y el lenguaje en el proceso de formación de los Estados conlleva necesariamente a indagar acerca de las concepciones sobre la nación que subyacen a esos discursos, esto es, cuáles son los contornos que definen la nación: en qué elementos reside ese imaginario, qué aspectos se seleccionan y cuáles se dejan de lado.

El discurso lexicográfico, en tanto discurso sobre la lengua, deja entrever, en nuestra opinión, un determinado proyecto de nación. Para nosotros, la elaboración de un diccionario es un acto glotopolítico. Por un lado, porque implica tomar decisiones en torno a una serie de cuestiones tales como la unidad o la fragmentación de la lengua, la variación, la norma, el uso, la prescripción, la descripción, el cambio lingüístico, el purismo, la corrupción idiomática, el contacto de lenguas, los indigenismos, los

¹ Orlandi (2000: 30) sostiene: "Podemos considerar las condiciones de producción en sentido estricto y tenemos las circunstancias de la enunciación, esto es, el contexto inmediato. Y si las consideramos en sentido amplio, las condiciones de producción incluyen el contexto socio-histórico, ideológico".

préstamos, los neologismos, los arcaísmos, los tecnicismos, los extranjerismos, los calcos, los barbarismos, la lengua culta o literaria y la lengua popular. Y, por otro, porque no solo revela continuidades con fenómenos que pertenecen a los ámbitos político, económico, social, cultural y tecnológico de la coyuntura histórica en la que se inserta, sino porque también activa determinadas memorias. Los diccionarios constituyen, así, discursos donde se asoman y se esconden sistemas lingüístico-político-histórico-ideológicos, que participan desde la reflexión sobre el lenguaje en la constitución del imaginario nacional. La aproximación discursiva, por su parte, nos permite observar regularidades y desplazamientos significativos en la producción lexicográfica monolingüe argentina (nuestro objeto de investigación) en las distintas coyunturas.

Desde este enfoque exploramos, entonces, los dominios propios del discurso lexicográfico (Nunes 2006) como la construcción, la selección y el tratamiento de la nomenclatura (inventario de voces registradas) puesto que varía y responde a diferentes determinaciones que producen filiaciones, borrados u omisiones, rupturas, retornos, sustituciones y continuidades de sentidos. Analizamos qué campos léxicos se privilegian –o se borran–. Asimismo, trabajamos con la microestructura (conjunto de informaciones ordenadas que en el artículo lexicográfico siguen a la entrada). En este nivel, examinamos la forma de lematización; la formulación de los enunciados definidores (descripción de sistematicidades lingüísticas); la presencia o no de citas y de ejemplos; la presencia o no de marcas (gramaticales, sociolingüísticas, pragmáticas, diatópicas, frecuencia de uso, de transición semántica); la presencia o no de información etimológica y de observaciones enciclopédicas. Finalmente, abordamos los prólogos, confrontando lo que es dicho en uno y en otro y describiendo e interpretando las diferencias, las repeticiones y las reformulaciones conforme cambian las condiciones de producción.

El dominio de la ejemplificación o citación: tipos, formatos y funciones

De los dominios que conforman el discurso lexicográfico, abordamos en esta ocasión la contextualización (los mecanismos de ejemplificación y/o de citación). Sobre la importancia del análisis de este dominio se han referido especialistas en el área desde distintas perspectivas: Aurox (1992b: 30) sostiene: “La constitución de un corpus de ejemplos es un elemento decisivo para la gramatización”. Lehmann (1995: 3), por su parte, señala:

El ejemplo está en relación estrecha con el discurso metalingüístico. El lingüista, el gramático, el lexicógrafo se sirven de ejemplos como material o como prueba, como

muestra del discurso o como artefacto representante de la lengua [...]. Por lo tanto, al mismo nivel que la definición, el ejemplo es una pieza esencial del discurso metalingüístico del diccionario; «la problemática de esos dos dominios, escribió A. Rey (1987, 20), forma el núcleo de la metalexigrafía».

En su teoría del diccionario monolingüe, Lara (1997) manifiesta que una de las partes centrales de la construcción simbólica del diccionario monolingüe desde sus inicios en el siglo XVII ha sido la inclusión en el artículo lexicográfico de ejemplos de uso de los vocablos. En términos generales, numerosos investigadores coinciden en señalar que los ejemplos cumplen varias funciones. Para Rey, cumplen tres: informativa, pedagógica y moral. Para este autor, los ejemplos están destinados a mostrar y a autorizar. Para otros, las funciones pueden abarcar desde cuestiones simbólicas (testimonio) a cuestiones estrictamente lingüísticas (información sobre colocación o sobre determinación semántica).

En lo que concierne a los tipos y formatos, éstos varían de acuerdo, a nuestro entender, con dos criterios íntimamente vinculados: 1. la modalidad diccionarística (diccionario descriptivo / diccionario normativo / diccionario de autor / diccionario complementario / diccionario monolingüe / diccionario bilingüe, entre otras) y 2. con el momento específico del proceso de diccionarización². En los diccionarios monolingües, los ejemplos documentados caracterizan, en algunos casos, el modo como las palabras definidas se emplean en la lengua, es decir, su uso efectivo. En otros, las citas literarias actúan como autoridades de bien hablar (y principalmente del bien escribir) que demuestran los usos (devenidos reglas) considerados correctos del vocabulario registrado. Valga como modelo en la historia de la lexicografía hispánica el primer diccionario publicado por la Real Academia Española (RAE) en 1726, conocido justamente como *Diccionario de Autoridades*. En estos últimos casos, se trata de modelos ejemplares, cuya finalidad es la de ser imitados. De ahí que no solo ilustran el uso social estable de determinado sector de la sociedad –el culto–, sino que, además,

² El término *diccionarización* fue acuñado por Nunes (2002: 99) basándose, por supuesto, en el de gramatización: es “[...] la descripción e instrumentalización de la lengua sobre la base del diccionario”. De acuerdo con Auroux (1992a: 65), [Por gramatización, se entiende el] proceso que conduce a describir y a instrumentar una lengua sobre la base de dos tecnologías que son todavía hoy los pilares de nuestro saber metalingüístico: la gramática y el diccionario. En este marco, considerar el diccionario como un *instrumento lingüístico* implica concebirlo como una exterioridad para el sujeto hablante que interfiere en la relación que éste mantiene con la lengua en determinadas coyunturas. Es, justamente, en este sentido que los instrumentos lingüísticos son considerados menos como objetos naturales que como artefactos tecnológicos. A propósito, Auroux (1992a: 69) señala: “La gramática no es una simple descripción del lenguaje natural, es preciso concebirla también como un *instrumento lingüístico*: del mismo modo que un martillo prolonga el gesto de la mano, transformándolo, una gramática prolonga el habla natural y da acceso a un cuerpo de reglas y de formas que no figuran junto en la competencia de un mismo locutor. Esto es incluso más verdadero acerca de los diccionarios: cualquiera que sea mi competencia lingüística, no domino ciertamente la gran cantidad de palabras que figuran en los grandes diccionarios monolingües que serán producidos a partir del final del Renacimiento[...]. Esto significa que la aparición de los instrumentos lingüísticos no deja intactas las prácticas lingüísticas humanas”.

sancionan una norma lingüística. Otra posibilidad es que los ejemplos sean elaborados, inventados por el mismo lexicógrafo, forjando, de este modo, un gesto de autoría fuerte. Al respecto, Luis (2003: 137) formula, para el discurso gramatical, pero que podemos extrapolar al discurso lexicográfico, una diferencia entre los ejemplos documentados (*datos*) y los ejemplos contruidos *ad hoc* (*hechos*):

Para dar cuenta de esta diferencia propongo, entonces, llamar *hechos* a este segundo tipo de ejemplos contruidos, en los que se asienta la validación de las reglas. Estas *frases*, que emanan de una *competencia gramatical*, se destinan a legitimar los usos desde esa posición de conocedor de la norma [...].

Arnoux, refiriéndose también al discurso gramatical, plantea una clasificación entre ejemplos seleccionados, manipulados o contruidos *ad hoc* por el gramático. Al respecto, la autora (2008: 206) señala:

Estos ejemplos a la vez que por sus tipos dependen de opciones teóricas, por la variedad privilegiada y por el universo referencial al que remiten responden a decisiones del gramático como sujeto socialmente situado y son huellas de las representaciones de lengua derivadas de posicionamientos sociales.

En nuestra investigación de la producción lexicográfica monolingüe de la Argentina (todo ellas obras complementarias y contrastivas del Diccionario de la RAE) observamos que tanto la ejemplificación como la citación operan al servicio de la construcción de un imaginario nacional. Es decir, no solo actúan como ilustración del uso, justificación, complementación o prolongación del sentido transmitido en las definiciones, orientándolo argumentativamente, sino que principalmente dan cuenta del modo de funcionamiento de la ideología de una época. En los diccionarios de *-ismos* (americanismos, regionalismos, provincialismos, indigenismos, barbarismos, argentinismos) constatamos que el dominio de la contextualización está, en general, completo. Esta situación obedece, a nuestro criterio, a que los *-ismos* son elementos marcados, periféricos, con respecto a la norma y, por ende, es necesario mostrar y legitimar su empleo. No obstante, cada modalidad diccionarística del español de la Argentina arroja distintos tipos de ejemplos y/o citas. De ahí que su funcionamiento discursivo sea específico.

Nunes (2002) afirma que diferentes formas diccionarísticas se relacionan con diversas etapas históricas. En otras palabras, toda transformación histórica implica inevitablemente cambios en la lengua. Y es, justamente, en el nivel del léxico donde

más se reflejan los cambios socioculturales. De ahí, entonces, la necesidad de producir en momentos de grandes cambios nuevos instrumentos lingüísticos, en particular diccionarios, para dar cuenta de préstamos, neologismos, cambios de sentido de ciertas voces, entre otros aspectos. La primera etapa del movimiento migratorio masivo que arriba a la Argentina configura una nueva forma diccionarística: los diccionarios de barbarismos en los que se acentúa la dimensión normativa que comporta todo instrumento lingüístico. Estas grandes transformaciones económicas, políticas y sociales inciden, en el plano del lenguaje, en la voluntad de actuar sobre él. En este período en particular, se destaca la enérgica decisión glotopolítica de regular, poner orden, establecer jerarquías claras con el fin de mantener la unidad y la pureza de la lengua en el mundo hispánico. En efecto, se publica una serie de diccionarios normativos elaborados tanto por americanos como españoles entre fines del siglo XIX y principios del XX. Como todos sabemos, el movimiento migratorio pasa, en el transcurso de un par de décadas, de ser una necesidad para el proceso de modernización del país a convertirse en un enorme perjuicio conforme la mirada incipientemente xenófoba de la clase dirigente.

El análisis del discurso lexicográfico en general y de los ejemplos en particular nos permiten realizar algunos cruces con la idea de nación que expresan estas obras puesto que en algunas de ellas los distintos *-ismos* se asocian con determinados sectores sociales: criollos, gauchos, extranjeros, burgueses. Esto se ve especialmente en *Diccionario de barbarismos argentinos y otros excesos de la misma nacionalidad* de Juan Turdera (1896)³. La obra posee un prólogo titulado “Dos palabras al lector” en el cual el autor explicita su objetivo:

Me he atrevido, eso sí, á enseñarte á corregirlos; sin perjuicio de que luego incurra yo, maestro ciruela, en las mismas faltas que corrijo; aunque haré lo posible, puedes creerlo, para que ese caso no llegue (p. 3)⁴.

La obra no admite, bajo ningún punto de vista, la sanción del uso en materia de lenguaje:

³ Juan Augusto Turdera nació en la ciudad de Buenos Aires. Fue, según la portada de su obra, doctor en ciencias ocultas y bachiller en letras romanas. Asimismo, sabemos que se desempeñó como colaborador literario en la revista *Caras y Caretas*, en la que escribió artículos costumbristas y humorísticos. Publicó muchos de esos textos y otros inéditos hasta ese momento en un volumen titulado *Grotescos* alrededor del año 1901. La obra consta de 31 páginas y contiene sólo 133 entradas lexicográficas de voces y expresiones dispuestas alfabéticamente. Los barbarismos que se registran obedecen básicamente a criterios ortográficos, sintácticos, de acentuación, de pronunciación y de alteraciones semánticas, por un lado, y al uso de extranjerismos, por el otro.

⁴ En adelante, las citas del corpus reproducen la ortografía, la puntuación y el destacado de los textos originales.

Hoy el uso ha sancionado entre nosotros la palabra botín. ¿Nos rendiremos al uso? Por mi parte no; y hago aquí la declaración de que, en mi concepto, la sanción popular no debe ser inapelable en las cuestiones del lenguaje... ni en muchas otras (p. 14).

En la obra se propone un despliegue discursivo de la definición y del ejemplo novedoso, que rompe con la tradición. En efecto, realiza una jerarquización de los rasgos lingüísticos asociándolos a determinados grupos sociales. Los ejemplos contruidos *ad hoc* son enunciados aislados, esquemáticos, sobre asuntos cotidianos, desprendidos del contexto y que solo se sustentan en la autoridad del lexicógrafo. Además, la disposición textual de los ejemplos es relevante: se monta una escenografía dialogada (altamente prescriptiva) a partir de la preeminencia de secuencias dialogales asimétricas (un personaje que sabe “el maestro ciruela” y otro que no):

AGUACIL. –¡Mira, mira... un AGUACIL!

–Y ¿qué es eso?

–Aquel insecto.

–Pues, aquel insecto se llama *libélula*. Y si no, que lo diga el doctor Holmberg (p. 8).

AMO-PATRÓN. Si es usted un dependiente ó empleado, debe decir, MI PRINCIPAL, ó MI JEFE; si un criado, MI AMO. SU PATRÓN es el dueño de la casa en que se hospeda usted (p. 9).

BAÑADERA. –“Así dice y escribe el doctor Wilde, y puesto que él lo dice... huyamos del mal ejemplo y digamos *bañera* ó baño” (p. 13)

DINTEL. –“Pisé LOS DINTELES”.

–El dintel no se puede pisar á no ser que se camine con la cabeza. Lo que se pisa es el *umbral*. Se llega á los dinteles de cualquiera, eso sí, á pedir un favor, por ejemplo. Y el otro le da á uno con la puerta en las narices (p. 19).

DISPARATEAR. –“Juanito DISPARATEA que es un gusto”.

–¿Y usted?... ¿Qué hace Vd.?

–El verbo es «disparatar» y Juanito *disparata* (p. 20).

FERROCARRIL. –“Pasa el FERROCARRIL á toda velocidad”.

–No sea usted tan... ferrocarril. Lo que pasa es el *tren*. Porque ferrocarril es otra cosa (p. 21).

PARARSE. –“Párese usted”.

–Cuando se quiera que se levante una persona que esté sentada, dígasele: *póngase usted de pié* ó *levántese*. PARARSE es otra cosa (p. 27).

PRETENCIOSO. –“Andrés es un pretencioso”.

–Al que la echa de gran personaje ó de persona importante, se le dice clarito que es un pedante, *presuntuoso* y botarate. Y nada más (p. 28).

Al rastrear la macroestructura observamos que se amonesta con regularidad la condición de criollas⁵ (no se utiliza en ningún momento la voz *argentinismo*) de algunas voces:

ALMOHADILLA. –Clava este alfiler en la almohadilla.

–No, querida coquetuela, donde lo clavaré será en el *acerico*. Aunque le parezca a Vd. mentira, criolla de mi corazón (p. 9).

BARBIJO. Es una palabra muy criolla y muy linda... que hay que suprimir de prisa y corriendo. En castellano se dice: *barboquejo* (p. 13).

REFALÓN. –¡Cuidado con los refalones! Así hablan los *compadritos*. Las personas educadas dicen *resbalón* y no *refalón* (p. 30).

TRAIME. –¡Ah criollo! Dígase tráeme (p. 31).

El uso del voseo, por otra parte, también marca el criollismo en tanto “exceso” de localismo:

ARRIMATE. –Dígase *arrímate*.

El hacer llanas las voces esdrújulas es una manía que puede llamarse argentina (p. 10).

DECIME. –¡Gauchito! Se dice *dime* (p. 18).

Las denuncias de Turdera no apuntan solo a los galicismos y a los anglicismos, símbolos de distinción utilizados por cierto sector de la clase gobernante porteña, sino que también se dirige (y, claro, amonesta) a la oralidad de los extranjeros, principalmente de los italianos y de los españoles (gallegos, catalanes):

gayetano. –Ven aquí, gayetano.

–¡Horror! –No, amigo mío, no; se dice *Cayetano* (p. 22).

jarabato. –“No hagas jarabatos.”

–Y usted no diga tonterías. Corrijase *garabato* (p. 23).

En definitiva, Turdera censura tanto el léxico como la forma de hablar de ciertos sectores sociales: los cosmopolitas, los extranjeros (ciertos inmigrantes) y los criollos (gauchos y empleados, sectores subalternos). A propósito de los nuevos sectores medios de origen inmigrante, en particular los italianos, lo que entra en juego es el hecho de que no aprendan la norma en los espacios de socialización de la elite, sino que deciden mantenerse ajenos enviando, por ejemplo, a sus hijos a las escuelas de

⁵ La polémica en torno al criollismo en la lengua y en la literatura nacional llegó a su punto más álgido alrededor del año 1900, luego de la publicación del libro de Lucien Abeille, *Idioma nacional de los argentinos*, en particular en los trabajos de Ernesto Quesada.

sus respectivas colectividades. Como vimos, los ejemplos contruidos *ad hoc* instauran una nueva forma de componer la microestructura en el proceso de diccionarización de la Argentina. En efecto, este diccionario es en el que por primera vez el sujeto lexicógrafo⁶ se reviste de tal autoridad como para construir los ejemplos que ilustran o que forman parte de las definiciones. De algún modo, este despliegue discursivo se vincula con la arbitrariedad en la que, en muchos casos, se basa el lexicógrafo para justificar sus decisiones en torno a un vocablo o a una forma lingüística: su propia competencia asociada, sin duda, a un posicionamiento ideológico más amplio.

A modo de conclusión

En la presente comunicación, nuestra intención fue mostrar cómo los discursos sobre la lengua, en nuestro caso los diccionarios, dejan entrever un determinado proyecto de nación. Esto es, trazan el plan de la nación que se desea instaurar en tanto gesto glotopolítico de intervención. La afluencia inmigratoria masiva, como otros tantos procesos sociales, constituyen acontecimientos históricos (y también lingüísticos y discursivos⁷) que transformaron completamente la sociedad y, en consecuencia, dejaron sus huellas en el proceso de diccionarización de la Argentina.

En particular, analizamos un dominio específico del discurso lexicográfico: la contextualización en los diccionarios de barbarismos. Podemos afirmar que en una época de la historia argentina caracterizada por la gran inmigración se observa como correlato una realidad lingüística heterogénea inédita en el país. Estas grandes transformaciones económicas, políticas y sociales inciden, en el plano del lenguaje, en la voluntad de actuar sobre él. Como ya señalamos, en este período se destaca la decisión glotopolítica de regular las prácticas lingüísticas con el fin de mantener la unidad y la pureza del español. Al mismo tiempo, se busca poner en el lugar social que “corresponde” a los distintos grupos sociales.

En suma, la actividad normativa y prescriptiva tiene dos finalidades:

1) difundir la norma dentro de una comunidad de hablantes. En efecto, esta obra se enmarca en el período de construcción y consolidación del Estado nacional moderno

⁶ Con Mariani (2004: 76), entendemos por *posición sujeto* “(...) la proyección imaginaria del lugar social desde donde se habla y del lugar para quien se habla”.

⁷ Guilhaumou (1997) pretende, con el concepto de *acontecimiento lingüístico*, subrayar la importancia de considerar en la descripción de los procesos de gramatización los espacios intersubjetivos propicios para la innovación lingüística. Es imprescindible valorizar el aspecto innovador de la conciencia lingüística de los sujetos hablantes en relación con la propia lengua, tanto como el funcionamiento de los instrumentos lingüísticos en la producción de reconfiguraciones creativas del proceso de gramatización. El concepto de *acontecimiento lingüístico* se relaciona con la noción de *acontecimiento discursivo* (Orlandi 2002) el cual es pensado como el momento de emergencia de formas singulares de subjetivación, siguiendo a Foucault (1969 [2005]). Determinados hechos son concebidos como acontecimientos lingüísticos porque dislocan fronteras en el interior de las prácticas lingüísticas entonces vigentes.

en la Argentina y es en ese contexto en el que se debe interpretar su afán por uniformizar las prácticas lingüísticas, especialmente las vinculadas con la cultura escrita.

2) delimitar, discriminar y jerarquizar distintos grupos sociales según la variante de la lengua empleada. En este sentido, se define una jerarquía, un orden social y se marca (estigmatiza) a algunos hablantes como miembros de sectores sin legitimidad para dirigir el país (criollos, gauchos, extranjeros, burgueses).

Fuente

TURDERA, Juan (1896) *Diccionario de barbarismos argentinos y otros excesos de la misma nacionalidad*, Buenos Aires, Juan Ribas Librero Editor.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, Elvira N. de (2008) *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

AUROUX, Sylvain (1992a) *A revolução tecnológica da gramatização*, Campinas, Editora da Unicamp.

——— (1992b) "Introduction". En: *Histoire des idées linguistiques*, Vol. II, Bruselas, Márdaga, pp. 11-64.

FOUCAULT, Michel (1969) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 2005.

GUILHAUMOU, Jacques (1997) "Vers une histoire des événements linguistiques. Un nouveau protocole d'accord entre l'historien et le linguiste". En: *Histoire, Epistemologie, Langage*, 18/II, pp. 103-126.

LARA, Luis F. (1997) *Teoría del diccionario monolingüe*, México, El Colegio de México.

LEHMANN, Alice (1995): "Présentation". En: *Langue Française*, 106, "L'exemple dans le dictionnaire de langue. Histoire, typologie, problématique", pp. 3-7.

LUIS, Carlos (2003): "Norma y nación: los galicismo en Salvá y Bello". En: ARNOUX, Elvira N. de y Carlos LUIS (comps.) (2003): *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 129-162.

MARIANI, Bethania (2004) *A Colonização Lingüística*, Campinas, Pontes.

NUNES, José Horta (2002) "Dicionarização no Brasil: condições e processos". En: NUNES, José Horta y Margarida PETER (orgs.) (2002) *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*, Campinas, Pontes, pp. 99-120.

——— (2006): *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*, Campinas, Pontes.

ORLANDI, Eni P. (2000) *Análise de Discurso. Princípios e procedimentos*, Campinas, Pontes.

——— (2002) *Língua e conhecimento lingüístico*, San Pablo, Cortez.

REY, Alain (1995) "Du discours au discours par l'usage: pour une problématique de l'exemple". En: *Langue Française*, 106, "L'exemple dans le dictionnaire de langue. Histoire, typologie, problématique", pp. 95-120.

[volver a índice](#)

LA IMPRONTA DE LA LENGUA NACIONAL EN LOS PRIMEROS DICCIONARIOS MONOLINGÜES EUROPEOS: EL CASO DEL VOCABULARIO DE LOS ACADÉMICOS DE LA CRUSCA (1612)

Mariana Lorenzatti

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

mariana@lorenzatti.com

Resumen

El período que enfoca este trabajo es uno de los más ricos y conflictivos en la deliberación en torno a las lenguas nacionales europeas: a fines del siglo XVI y comienzos del XVII el giro hacia la identificación entre lengua y estado llega a su punto más tenso, esto es, la necesidad de elaborar herramientas lingüísticas que fundamenten la existencia de una lengua común. La determinación del canon de la literatura en vernáculo, la definición de un criterio para la norma común y un siempre dispar apoyo de parte del poder político se conjugan con la consolidación de una institución que ya desde el Cuatrocientos se había asumido como portavoz de la cultura oficial: la academia. En este marco se publica en 1612 el *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, primer diccionario de la lengua italiana cuya impronta marcará fuertemente todo el trabajo lexicográfico de las nacientes naciones europeas. Este trabajo recorrerá brevemente las condiciones de aparición de lo que hoy entendemos como práctica lexicográfica y los rudimentos del método de recolección del léxico que allí se representan. Se prestará especial atención al momento mismo en que nace la idea de elaborar un diccionario por parte de los Académicos de la Crusca y a la larga serie de instrucciones y reformas del método de trabajo en común. Con este objetivo, se analizarán documentos que cubren un rango temporal muy amplio –desde la fundación de la academia en 1584 hasta 1605- que permanecen manuscritos: el Diario Público de la Academia de la Crusca, los borradores de la obra y los registros personales de los académicos fundadores.

1- Introducción

Dice Tullio De Mauro en *La fabbrica delle parole* [1995: 32]: “Como un mapa, un diccionario resulta útil sólo si es de dimensiones reducidas respecto a aquello que representa” [Come una carta geografica, anche un dizionario risulta utile solo se è di dimensioni ridotte rispetto a ciò che rappresenta] No es ésta la primera vez que se apela a la imagen del mapa para ilustrar el aspecto discrecional de un diccionario; consideramos éste un buen punto partida en tanto sugiere dos aspectos centrales del discurso lexicográfico: la selección y la representación.

Desde el punto de vista de la glotopolítica un diccionario es considerado, justamente, discurso y llamados instrumentos lingüísticos –gramáticas, manuales, diccionarios- como espacios privilegiados para entender la historia de las ideas lingüísticas. Desde esta perspectiva cualquier discurso que tenga como objeto a la lengua misma es susceptible de ser abordado más allá del aspecto formal. Desde ya, podemos buscar –tal como lo hace la lexicografía formal- la estructura de las definiciones, la base gramatical que se aplica o el sistema de referencias internas; pero también podemos abordar los procesos de construcción de significados que sustentan dichas elecciones formales. Entonces nos preguntamos por la representación de la lengua, por el destinatario, por la construcción de la legitimidad de los enunciados, es decir, suponemos que en la obra – en nuestro caso, un diccionario- se concretiza una configuración social y una teoría de la lengua que, en palabras de Ducrot: *el discurso lexicográfico no declara y no puede ser más que un análisis de lo implícito* [2001: 29].

En esta búsqueda de lo implícito constitutivo de la práctica lexicográfica vamos a detenernos en un período de suma importancia para entender la génesis de los diccionarios: Ya desde finales del siglo XVI y a lo largo del XVII las lenguas vernáculas de Europa occidental fueron objeto de sistematización en diccionarios y gramáticas; la asociación de este proceso con el de la creación de los estados nacionales ha sido abordada desde distintas perspectivas. Podemos pensar con Haroche [1984] que la conformación en el siglo XVII de una ideología jurídica de centralización administrativa ligada a la construcción del aparato de estado se ve representada en el ámbito de la lengua por un giro hacia la especificidad en la regulación de ciertos mecanismos estilísticos, lexicales, sintácticos y gramaticales; o bien recordar el clásico trabajo de Anderson [1991] quien entiende la consolidación de las lenguas vernáculas como uno de los pilares de la formación de una comunidad bajo el concepto de nación. En esta misma serie, imposible no nombrar a Orlandi [2001] con su estudio sobre la construcción de un saber sobre la lengua, considerando que la puesta en circulación de dicho saber “es una de las instancias institucionales de la materialización de la unidad de un estado.”

Vale decir, nos encontramos en el XVII con una serie de monarquías cada una con sus particularidades pero con la común aspiración de transformarse en absolutas. En este mismo período se consolidan muchas de las instituciones culturales que durante el XVI funcionaban con cierta independencia de los centros administrativos; entre ellas, las academias: sólo para tener un panorama, digamos que antes del 1530 hay registro

de 8 academias en Italia, entre 1590 y 1599 el número asciende a 56¹. No es casual entonces que los grandes diccionarios de la lengua estén a cargo de estas instituciones, cada vez más especializadas y en muchos casos ya convertidas en órgano de gestión cultural de los estados dinásticos.

Tenemos entonces una combinación entre formación de estados nacionales, consolidación de academias como espacio de producción de saber y regulación de las lenguas vulgares. Estas tres circunstancias se conjugan en Italia con un largo período de especulación en torno a la lengua común –conocido como *questione della lingua*- y una fuerte tradición de academias cercanas al ducado. Son en efecto la Academia Fiorentina y la della Crusca quienes se disputaron durante la primera mitad del Quinientos el derecho a regular el toscano como lengua nacional. Consideramos éste un período rico en connotaciones para entender la historia de la práctica lexicográfica de las academias y el vocabulario de los Académicos de la Crusca, reconocido como modelo de sus pares francés y español, un buen material desde donde pensar las bases históricas de la voluntad de reunir una lengua en una obra.

2 - El prólogo de una idea

Es por lo menos incómodo asegurar que el *Vocabulario* de los académicos de la crusca es el primer diccionario monolingüe de Italia, sí podemos decir con seguridad que es el primero que tiene la forma que hoy conocemos como diccionario. Antes de su publicación en 1612, la selección léxica asumía formas que hoy nos costaría identificar linealmente con un diccionario.

Después de un primer período de acercamientos individuales como el de Luigi Pulci con su archivo personal de términos, o el caso más célebre de las listas de léxicos de Leonardo Da Vinci, es decir, intentos autodidactas y funcionales a la disciplina de interés aparece en Venecia el primer diccionario impreso monolingüe en 1521 titulado: *Las tres fuentes de Niccolò Liburnio divididas en tres libros sobre la gramática y elocuencia de Dante Petrarca y Boccaccio [Le tre fontane di Messer in tre libri divisi, sopra la grammatica, et eloquenza di Dante, Petrarca, et Boccaccio.]* Es esta la primera obra concebida como herramienta lingüística que – al igual que muchos de los intentos posteriores durante el Quinientos- promete y no cumple en su prólogo ceñirse a dichos autores como fuente única, los traduce constantemente desde el trescientos

¹ Los datos estadísticos son parte del trabajo de recopilación de M. Maylender contenido en cinco volúmenes *Storia delle accademie d' Italia* publicados póstumos entre 1926 y 1930. Si bien la obra es una referencia obligada y la amplitud de sus registros ofrece una visión de conjunto, debido al criterio de división por tipos y la inexactitud de muchas referencias ha sido motivo de críticas y correcciones. Tomamos aquí esta estadística general teniendo en cuenta que Maylender cuenta por academia tanto las que tienen una estructura mínima –nombre y año de fundación- como las grandes academias que sobreviven hasta hoy.

a la lengua que le es contemporánea, estableciendo así un confuso “doble carril de comunicación” en palabras de Della Valle [2002:65].

Le siguen a ésta algunas obras que retoman la tradición de las *Summas* de la escolástica medieval como la ambiciosa “*Fabrica del mondo*” en 1548 dividida en diez partes, entre ellas: dios, cielo, hombre, cualidad, cantidad, infierno. Se suman al desconcierto general de estos intentos, la imprecisión de las definiciones y algunos vacíos que solían resolverse o bien apelando a la notoriedad del objeto en lugar de definirlo, por ejemplo: *barca: de madera, marítima nota. fuego: elemento notísimo [barca: legno marittimo noto. foco: elemento notissimo]* o bien comentando como lo hace *Ruscelli* en su *Rimario de todas las voces de la lengua italiana [Rimario de tutte le voci della lingua italiana]* de 1559: “*covacha: covacha dice acovachadamente Dante, en lugar de decir lugar de perdición y ruina. Esta es una palabra que hubiera hecho mejor en dejar en el fondo de aquel infierno donde él se imaginaba o fingía estar cuando la escribió [biscazza, disse biscazzevolmente Dante, invece di Disperde et rovina, Voci da lasciarsi nel fondo di quell'Inferno, ov' egli s'imaginava, o finfeva di essere quando la scrisse]*”.

Baste esto último como ejemplo del tono que podían llegar a adoptar las definiciones. Tenemos entonces una combinación de registros, géneros y funciones de las obras anteriores a la *Crusca*. Lo que cambia con ésta es, claro está, que es una obra colectiva de una academia que había decidido dedicarse por entero a la regulación de la lengua. Así, está marcada por la impronta de años de búsqueda de un método regular de registro y definición y sobre todo de una teoría de la lengua y una base gramática consensuada.

El recorrido que sigue pone en foco estas búsquedas y en este sentido el arco temporal elegido para el análisis amplía sus límites: consideraremos los fragmentos del *Diario Público* de la academia que registran el momento mismo en que se proyecta la obra, es decir, la ontología de aquellas *palabras bellas significantes y de nuestro uso* que aparecen en el prólogo de 1612. Ahora bien ¿dónde marcar el límite inicial, cuándo se puede decir que la elaboración del diccionario deviene un objeto de interés para los académicos? La elección casi inevitable es comenzar con la primera referencia a la voluntad de componerlo. Así lo ha hecho Severina Parodi quien, bajo el título “*Como nace la idea*”[*Come nacque l'idea*] [1983: 22], propone un momento en particular del inicio de la labor lexicográfica. Antes, una breve digresión es necesaria para entender en qué circunstancias fueron elaborados estos documentos.

Como sucedió con la mayor parte de las academias europeas, a un inicio informal y casi lúdico sigue – con o sin financiamiento oficial- la institucionalización de un grupo de personas cuyo objetivo inicial era reunirse para leer, conversar y divertirse: *cicalate* o *cruscate* en los términos de los fundadores de la Crusca. En general, se puede decir que dicha formalización involucra un proceso de escritura sistemática: catálogos, actas, listas, cartas, inventarios y diarios. La Crusca se transforma en academia a partir del ingreso de Lionardo Salviati, quien en 1583 propone a los crusconi *dar nombre de academia [dare nome d' accademia]* al grupo de amigos, en contra de las protestas de Zanchini, según el cual *a hombres como nosotros con poco tiempo y ocupados en otras cosas, podría fastidiarnos tener que reunirnos crear cargos, pensar en un lugar fijo, leer en orden y hacer tantos otros ejercicios académicos [uomini di tempo e da altre cure intrigati potesse venire a fastidio il ragunarsi, il crear magistrati, il pensar a stanze, a legger con ordine e a far tant'altri esercizi accademicij]*

Incluso la idea de comenzar un Diario Público es de Salviati y fue aceptada por los académicos transformándose así de amigos crusconi en fundadores de la Accademia della Crusca. “La relación entre el espacio de lo escrito y no lo no escrito, entre negro y blanco” tal como la entiende Petrucci [1993: 24] es percibida en esta primera fase como una invasión de un ámbito en otro, los *ejercicios académicos* que incluyen la escritura roban tiempo a este espacio en blanco representado por la cordial conversación académica tan cara a la primera generación del humanismo italiano y restringen la espontaneidad de los encuentros. Por esto, deberán esperarse casi cuatro años desde la propuesta de Salviati para que aparezca el primer documento firmado por la academia como diario público. Le seguirán a éste una gran cantidad de escritos que registran en detalle las relaciones, eventos, discusiones, fechas, nombres, leyes, cargos y en fin, una multitud de escritura que demostraría más tarde cuán fundadas eran las protestas de Zanchini.

La funcionalidad de esta escritura está profundamente relacionada con la creación de la existencia institucional de la academia: el espacio de lo escrito está abierto como un territorio autoreferencial para esta micro sociedad mimética de real² que en el acto de nombrarse y regularse se instituye como tal. La palabra escrita forma parte de todo un universo de significantes que constituye poco a poco el sujeto colectivo que más adelante encontraremos en el prólogo del Vocabolario. Los crusconi se reinventan a sí mismos con motes e insignias que sólo valen dentro de la academia, fechas de festejos y vencimientos, cargo y leyes que respetar.

² La idea de la *forma accademia* como una suerte de república de las letras pertenece a Quondam [2001: 857] “La tendenza della forma accademia a costituirsi in microsocietà (...) separa e regola che si vuol separare dalla società reale ma ne riproduce organicamente il codice culturale profondo, il modello antropologico”

Dicho esto, podemos volver al fragmento del Diario donde aparece por primera vez la cuestión del diccionario:

6 marzo 1590

(...) Se discute sobre el modo de hacer el Vocabolario y se reparten las hojas para leer para cada académico, es decir, una por semana del Decamerón, de Dante y de Petrarca; del Decamerón se decide escribir un período entero por fascículo de Petrarca un cuarteto o terceto y de Dante un terceto. Se decide que cada uno, en el fascículo donde escriba, marque la palabra que por orden alfabético va antes. Y sobre tal resolución el Archicónsul redacta un escrito que se adjuntó a la cátedra, donde se declara en todos los puntos el modo y orden de hacer el Vocabolario. *[Si discorse del modo del fare il vocabolario e si scompartirono le parti da leggere agli Accad.ci, cioè una carta per settimana del Decamerone, di Dante e del Petrarca; e del Decamerone se ne scrivesse uno intero periodo per facciuola, del Petrarca un quadernario o un ternario, e di Dante un ternario. E deliberossi che ciascuno, nella facciuola dove scrivesse, fregasse sotto la parola che, per ordine d'alfabeto va innanzi. E a viva voce fu ciò vinto. E sopra tal risoluzione l'arciconsolo fece diceria e diede fuori una scrittura che s'appiccò alla cattedra, ove appieno si dichiara il modo e l'ordine di fare detto vocabolario]*

Si bien es esta la primera mención de la obra, es evidente que la decisión misma de ocuparse del asunto pasa en total silencio, desde el momento en que lo que se decide es directamente el modo en que se realizará. Sabemos entonces que está proyectada como un trabajo colectivo, que al inicio participan todos los académicos sin distinción haciendo un registro que en intervalos regulares se pondría en común y que todo esto vale como instrucción general.

Si bien estos datos son importantes, se transforman en detalles si consideramos cuál es el universo que entienden como lengua: el método lexicográfico que vemos nacer repite la voluntad de obras anteriores y la transforma en técnica: exclusivamente las obras de Dante, Petrarca y Boccaccio, constituyen todo lo necesario para elaborar un diccionario. Es esta una selección que se opera sobre otra precedente, esto es, ni más ni menos que el canon de la literatura italiana del Trecento.

Más adelante, y tal como lo declara el prólogo del Vocabolario, los académicos deberán renunciar a un universo tan limitado y extender el canon a otros autores menos conocidos del mismo siglo. Por ahora digamos sólo que este fragmento nos habla más de cuestiones ya resueltas que del inicio de una perspectiva. Veamos ahora otro fragmento del diario que muestra hasta qué punto lo que acabamos de observar en 1590 es el resultado de un largo proceso de definiciones. Iremos un poco más atrás

en el tiempo para observar la distancia entre estas palabras y los asuntos que interesaban a los académicos en sus reuniones precedentes. Este es el registro de la reunión donde por primera vez se propone explícitamente debatir sobre la lengua:

9 de agosto de 1589 [A. di 9 d'agosto 1589]

El Archiconsul escribió y presentó las siguientes proposiciones para ser leídas durante su archiconsulado empezando en la primera reunión después de las vacaciones [L'arciconsolo portò e pubblicò le sottoscritte proposizioni per doversi leggere sopra esse nel suo arciconsolato cominciando la prima tornata dopo le vacanze:]

1- En cuál de las tres lenguas- griega, latina o toscana- se puede, escribiendo, llegar a la soberana excelencia;

[In qualle delle tre lingue greca, latina o toscana- si possa, scrivendo, arrivare alla sovrana eccellenza;]

2 -Si la lengua toscana es capaz de recibir en sí las ciencias;[Se la lingua toscana sia capace di ricevere in sé le scienze;]

3 – Si la prosa es más digna que el verso; [Se la prosa sia più degna che' l verso;]

4 – Si escribir historia es más útil y más agradable que escribir fábulas; [Se lo scrivere storie sia più utile e più dilettevole che lo scriver favole;]

5 – Si quien escribe bien es mejor que quien habla bien; [Se il bello scrittore prevaglia al bel parlatore;]

6 – Si quien no sabe escribir en buena lengua puede escribir cosas que parezcan bellas; [Se chi non sa scrivere in buona lingua possa scriver cose che paian belle]

7 – Si el escribir o hablar bien pueden contarse entre los ornamentos principales de un hombre noble; [Se il ben parlare e scrivere si possano metter tra gli ornamenti principali dell'uomo nobile;]

8 – Si la felicidad de escribir sobre la guerra es mayor que la felicidad de conquistar la victoria; [Se l'esser felice nello scriver le guerre sia maggior cosa che l'esser felice in acquistare la vittoria;]

9 – Si poseer lecturas es más noble que poseer estados; [Se il posseder letture sia più nobile cosa che il possedere stati]

10– Si es más útil al mundo un buen escritor o un hombre de vida ejemplar [Se altri possa giovar più al mondo nell'esser buono scrittore che nel esser di vita esemplare]

11 – Si una lengua viva puede restringirse bajo regla; [Se una lingua vivente si possa restringer sotto regola;]

12 – Si con la pluma se puede herir más al enemigo que con la espada; [Se con la penna si possa nuocer più al nemico che con la spada;]

13 – Qué eleva con más fuerza las pasiones del ánimo: escuchar la buena lengua o ver cosas bellas. [Qualle con più forza sollevi le passioni dell'animo, o il sentire ben parlare o'l vedere belle cose.]

Antes de este día, al lengua se nombra como argumento sólo el 27 de julio del mismo año: *Se reunió la Academia en número de 15 académicos a propósito de la primera novela de Boccaccio y se razonó sobre algunas cosas de lengua [S'adunò l'Accademia in numero 15; a proposito della prima novella del Boccaccio si ragionò di alcune cose di lingua]*

Si bien las proposiciones 1 a 6 y la 11 podrían incluirse en la tónica que ellos mismos consideran *cosas de lengua [cose di lingua]* las otras sólo le giran en torno preguntándose sobre la nobleza, la valentía, el poder. Más allá de esta distinción, convendría pensar que en este período la lengua como tópico tenía esta amplitud, que

discutir estos temas implicaba determinar el peso de la lengua en la vida y evaluar eso que más adelante sería el objeto de trabajo por tantos años.

Se proponen pensarla como se piensa la belleza, la guerra o la felicidad. Por eso este documento es tan importante como el del célebre día en que se decide el método a seguir en la elaboración del diccionario. No podemos responder frente a esto qué es la lengua para los académicos de ese momento pero sí aislar, casi congelar, el momento en que ellos mismos se plantean esta pregunta. Por ahora es suficiente para medir la evolución entre este documento y el precedente e identificar en la proposición 11 *Si una lengua viva puede restringirse bajo regla* el prólogo de la idea de elaborar el Vocabolario. Ahora bien, si esta lengua viva indica la lengua hablada de los florentinos de fines del Quinientos, la repuesta posterior de los académicos será negativa: el modelo del Trescientos que vimos antes no está precisamente vivo ¿Cómo entender entonces eso *uso nuestro* del prólogo de 1612?

En principio, podemos decir que lo que se declara en el prólogo es producto de una negociación: la academia se encontraban en la difícil situación de elaborar una obra al menos en parte funcional al uso contemporáneo sin renunciar a la posición – después llamada clasicista-con respecto a la lengua. En base a esta contraposición se elabora el Vocabolario y en esta tensión se construyen las definiciones.

Veamos, antes de terminar, dos ejemplos del cuerpo de la obra que ilustran esta convivencia de tiempos: Las palabras *academia* y *crusca*. De entre los posibles métodos de selección de entradas, elegimos estas dos porque nos interesa observar el grado de inclusión de la contemporaneidad de los académicos.

Accademia [accademia] se define como: reunión de filósofos así llamada. Hoy reunión de hombres estudiosos [*setta di filosofi così chiamata. Oggi adunanza d' uomini studiosi*]

Como podemos ver, confluyen en la misma definición dos momentos: el reenvío a la antigüedad clásica y una cierta actualización. La definición conserva entonces el matriz humanístico refiriéndose al uso de los filósofos antiguos y amplía el sentido hacia el presente que, si bien hace poca justicia a la idea que un hombre del Seiscientos tenía del término, considera la contemporaneidad.

Distinta es la perspectiva en la palabra *crusca* definida con una sola acepción: cáscara del grano, o cereal triturado, separado de la harina [*buccia di grano, o biade macinate, separata dalla farina*]. Su uso como sinónimo de algo accesorio y de poco valor (*cosa umille e di scarsa utilità*) está ampliamente documentado en el *Tesoro della lingua italiana delle Origini* desde el Trescientos. Es, en efecto, la relación que plantea

Nunes en su apartado *Repetición, equívoco y silencio* en torno al funcionamiento discursivo de paráfrasis, polisemia y silencio: “entre la palabra y la entrada (...) entre la definición y su cuerpo, se establece una repetición y también un silencio” [2006: 30] Este silencio del Vocabolario respecto al uso que da significado a su propio nombre como academia evidencia el escaso peso que el *uso nuestro* puede representar.

Estas definiciones nos sirven, aún en su pequeñez, para medir la complejidad de planos temporales de la obra en su totalidad y valen quizás para demostrar la continuidad de los problemas declarados en el inicio del Diario.

Resumiendo: Lo que intentamos abordar hasta aquí es más la pertinencia de un tipo de acercamiento a las bases de la práctica lexicográfica que el resultado de su aplicación. Recorrimos tres momentos en el proceso de representación de la lengua común: primero, los académicos se preguntan qué es la lengua, es decir, dónde ubicarla entre el resto de los conceptos tópicos; después, deciden que equivale a lo que mejor ha demostrado hacer – es decir, lo producido en el Trecentos- y finalmente intentan acercar ese modelo a una noción de *uso propio* no tan alejada al toscano contemporáneo, buscando en verdad proponerlo como modelo de difusión hacia el resto del territorio italiano.

Si un diccionario es, como sostienen Collinot y Mazière en *Un prêt à parler-* “ (...) la hipoteca de una lengua imaginariamente unificada”[1997: 11], los discursos que hemos visto podrían representar el inicio de esa hipoteca que más de tres siglos después, tomará la forma –no menos imaginaria– de lengua nacional.

Referencias bibliográficas

Fuentes:

Accademia della Crusca; Archivio Storico "Severina Parodi"

* Serie "Statuti, atti amministrativi, Cataloghi accademici";
Sottoserie "Leggi, Statuti, Cataloghi"; Leggi dell'Accademia della Crusca Riformate
l'anno 1589

-Fascetta nº81

-Carte Bardi fascicolo 61 y 62: Abbozzi delle leggi

* Serie "Diari e Verbali"; Sottoserie "Diari antichi"

* Serie "Carteggi"; Sottoserie "Carteggi antichi"; Carte Bardi,

fascicoli 1-4

De consulta:

ANDERSON, B. (1991) *Naciones y nacionalismos* Barcelona, Editorial Crítica, 2001

CARDONA, G. (1991) "El análisis de la escritura". En: *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa.

COLLINOT, A. y MAZIERE, F. (1997) *Un prêt à parler* París, Presses Universitaires de France.

DE MAURO, T. (1995) *La fabbrica delle parole*, Torino, UTET

DELLA VALLE, V. (1993) "La Lessicografia". En: ASOR ROSA, Alberto (Dirección) *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino, 2002

DUCROT, O. (2001) *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Edicial.

HAROCHE, C. (1984) *Faire dire vouloir dire*, Lille, Presses Univesitaires de Lille

NUNES, J. H. (2006): *Dicionarios no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*, Campinas, Pontes.

ORLANDI, E. P. (2001) *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas, Unemat.

PARODI, S. (1983) *Quattro secoli di Crusca*, Firenze, Accademia della Crusca

PETRUCCI, A. (2003) *La ciencia de la escritura*, Buenos Aires FCE

QUONDAM, A., "Le accademie". En: DA POZZO G. (a cura di) (2001) *Storia Letteraria d'Italia*, Piccin Nuova Libreria

SARFATI, G. E. (1995) *Dire, agir, définir (Préface de Oswald Ducrot)*, Paris, L' Harmattan.

[volver a índice](#)

ESCRITURA E ILUSTRACIÓN EN LA FRANCIA DE LA GRAN REVOLUCIÓN DESTUTT DE TRACY Y LA DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA DE *L'IDÉOLOGIE*

Pablo Nocera

Universidad de Buenos Aires

hcs1_nocera@yahoo.com.ar

Resumen

Al calor de la reflexión filosófica del siglo XVIII sobre el origen del lenguaje (Locke, Smith, Monboddo, Maupertuis, Rousseau, Condillac, Condorcet, von Humboldt), el proyecto de *los ideólogos* se abre paso como una ambiciosa empresa para refundar las condiciones de posibilidad de todo conocimiento con fines a reorganizar el orden social revolucionario. En la línea desarrollada por Condillac, Destutt de Tracy formaliza los pilares teóricos de ese proyecto en los cuatro volúmenes de *Éléments d'Idéologie*, pensado como un tratado completo sobre el origen de todos nuestros conocimientos. Sobre la base del primer tomo dedicado a la *Ideología propiamente dicha*, vista como science des idées, el segundo de ellos, la *Gramática*, organiza una serie de principios para la correcta comprensión de las propiedades de los signos, su pertinencia y utilidad.

En este contexto el escrito se propone: a) describir la importancia asignada a la escritura como punto de convergencia de las preocupaciones de *los ideólogos* (científica, pedagógica y semiótica), b) analizar el vínculo entre gramática, escritura, nación y democracia c) analizar la proyección del universalismo del francés en el programa de Destutt de Tracy para el advenimiento e instauración de la *ère française* de la Revolución.

Introducción

En el amplio espectro de temáticas que la filosofía de la Ilustración recorre con paso vertiginoso, el lenguaje se hace carne como una de las principales, cuyo tratamiento supone un abordaje librado de las formas prescriptivas mostradas por las gramáticas tradicionales, para erigirse en el centro de la posibilidad misma de la reflexión filosófica. Al interior de esa empresa de amplio alcance, la escritura parece un vector central que aglutina preocupaciones teóricas con eje en las temáticas de la gramática, la historia, la lingüística y la naciente antropología, todas ellas con claras repercusiones políticas, que tienen en un modelo de proyección universalista, el programa de aplicación y propagación de *Las Luces*. En ese arco, los ideólogos y en especial Destutt de Tracy, aportaron reflexiones de peso, evidenciando la

preocupación que la forma escrita del lenguaje alcanzó en el siglo XVIII frente a cierto olvido y disipación que sufrió en el XIX. En este contexto, nos proponemos abordar un triple objetivo: 1) describir muy sucintamente los aportes sustantivos de las posiciones contemporáneas de los ideólogos (Condorcet, Volney, Degerando, Lancelin, Condillac, de Brosses y Rousseau) 2) analizar el vínculo entre gramática, escritura y nación 3) analizar la proyección del universalismo del francés en el programa de Destutt de Tracy para el advenimiento e instauración de la *ère française* de la Revolución.

Antecedentes pre-revolucionarios

La inflexión empirista de la filosofía de Locke¹ a fines del siglo XVII fijó las bases de una serie de reflexiones sobre el lenguaje de cuño materialista que tuvieron en Francia un disparador paradigmático: el «*Essai sur l'origine des connaissances humaines*» (1746) de Condillac. Intentando superar los resabios innatistas del tratado de su antecesor anglosajón, el abate reconstruye los orígenes del conocimiento con un énfasis notable en la problemática del lenguaje, dentro de la cual la escritura ocupa un lugar importante.² En pocas palabras, allí la escritura aparece como un medio necesario para dar expansión y perpetuidad a los contenidos de la comunicación que ya los hombres habían logrado afianzar por medio del lenguaje. Un escalonado avance de la escritura desde la forma pictórica, pasando por la jeroglífica, hasta llegar a la conformación de la marca/letra (i.e. alfabeto), permite pensar un movimiento oscilante en términos culturales: en la tradición oriental (Egipto-China), se pasa, en un primer momento, de la claridad y facilidad del lenguaje depositado en la escritura, a un uso exclusivo por parte de los sabios; en la cultura grego-romana, en sentido contrario, del misterio inicial de su creación se pasa a la expansión popular que conlleva el poder de simbolización y comunicación que tiene en los monumentos y en el espacio público su efecto más notable. (Condillac, 1999 [1746]: 238-240).

Bajo similar influencia de Warburton, hallamos los aportes de Charles de Brosses y su «*Traité de la formation mécanique des langues et des principes de l'étymologie*» (1765). En el capítulo VII del texto (De l'écriture symbolique et littérale) Brosses desarrolla una perspectiva histórica que retoma el esquema de Condillac y del obispo inglés, recorriendo el progreso de la escritura en la cadena de distintos órdenes de

¹ No es inoportuno advertir las respuestas inmediatas que el tratado de Locke tuvo en las reflexiones de Leibniz (*Nouveaux essais sur l'entendement humain*) en las que también el lenguaje ocupa un lugar central. Para el filósofo alemán, las dificultades del conocimiento podrían superarse si se edificara una lengua artificial de corte matematizante (*Lingua Philosophica*) que representara con exactitud la estructura del pensamiento humano. (Mates, 1986: 183)

² La importancia del tema de la escritura tiene un antecedente de peso en la obra del obispo William Warburton (1698-1799) y su recientemente traducido «*Essai sur les hiéroglyphes*» (1744) cuyas referencias en el texto del abad son recurrentes y laudatorias. Asimismo, desde 1717 Costeadau presentaba elementos fundamentales en su «*Traité historique et critique des principaux signes dont nous nous servons pour manifester nos idées*». Para ver la gama de fuentes que pudo basarse Condillac cfr. Aarsleff, 2001:XXXI.

complejidad,³ entre los que identifica dos grandes grupos: 1) la *escritura figurada*, que es representativa de los objetos y que indica por la vista aquello que hay que pensar y decir 2) la *escritura orgánica*, que representa las articulaciones del instrumento vocal, que indica que es lo que se debe realizar y pronunciar (Brosses, 1765:284). Para Brosses la escritura condensa una forma de representación de la significación guiada por el parecido a la naturaleza y en la cual, los signos de las cosas se estructuran de forma natural. Con cierta huella platónica (Crátilo), su visión de la escritura evoca la constitución natural del lenguaje.

Por otra parte, las reflexiones de Rousseau (*Essai sur l'origine des langues* – [1755] 1781) con respecto a este tópico adquieren una profundidad contraria a la expresada por sus coterráneos antes mencionados. El pensador ginebrino considera a la escritura tan sólo como un suplemento del habla y, en consecuencia, en un lugar de menor importancia. A diferencia de muchos contemporáneos, Rousseau no deposita el origen de las lenguas en la necesidad. Son las pasiones las que mueven a los hombres a hablar, haciendo las veces de plexo entre ellos. Mientras que la necesidad oficia, primeramente, como un motivo de distanciamiento y separación, las «*besoins moraux*»⁴ son las que los acercan. Se comprende de suyo, entonces, que la escritura sea una realidad que en lugar de fijar y propagar la lengua, termine por alterarla o enervarla.⁵ La expresión escrita acaba por diluir el mapa cambiante y particular, único y preciso de la oralidad y su fuerza expresiva.

A estas referencias, se suman, en la tamaña empresa de la *Encyclopédie* de Diderot y D'Alembert, la reflexión sistemática sobre la lengua (como arte de comunicar) frente a la escritura (como arte de retener), adquiriendo una plaza central en la voz *Grammaire* redactada por Douchet y Beauzée, sucesores de Dumarsais. Para estos autores, el «*Système figuré des parties de la grammaire*» se estructuraba en torno a dos ramas fundamentales, a saber: la *orthologie* (relativa a la lengua) y la *orthographie* (relativa a la escritura) (Leca-Tsiomis, 2006: 56). Sin embargo, y a pesar de la

³ La cadena progresiva está conformada por la sucesión siguiente: 1º la pintura simple o imagen aislada, 2º pintura simple estructurada, representativa de la cosa misma (o caracteres a la mexicana) 3º símbolos alegóricos, jeroglíficos representativos de las cualidad de las cosas (o caracteres a la egipcia) 4º trazos, llaves representativas de ideas (o caracteres a la forma china) 5º trazos representativos de sílabas (o caracteres siameses) 6º letras sueltas, orgánicas o vocales (o caracteres a la forma europea) De estos seis órdenes, Brosses afirma que los dos primeros refieren a objetos exteriores, mientras que los dos segundos a las ideas interiores y los últimos aluden a los órganos vocales. (Brosses, 1798 [1765]: 283-284)

⁴ «De cela seul il suit avec évidence que l'origine des langues n'est point due aux premiers besoins des hommes; il soit absurde que de la cause qui les écarte vint le moyen qui les unit. D'où peut donc venir cette origine? Des besoins moraux, des passions. Toutes les passions rapprochent les hommes que la nécessité de chercher à vivre force à se fuir.» (Rousseau, 1853: 497)

⁵ «L'écriture, qui semble devoir fixer la langue, est précisément ce qui l'altère; elle n'en change pas les mois, mais le génie; elle substitue l'exactitude à l'expression. L'on rend ses sentiments quand on parle, et ses idées quand on écrit. En écrivant, on est forcé de prendre tous les mots dans leur acception commune; mais celui qui parle varie les acceptions par les tons, il les détermine comme il lui plaît; moins gêné pour être clair, il donne plus à la force; et il n'est pas possible qu'une langue qu'on écrit garde longtemps la vivacité de celle qui n'est que parlée.» (Rousseau, 1853: 501)

centralidad que la temática de la escritura cobra en la segunda mitad del siglo XVIII, recién con Condorcet y las posiciones desarrolladas por los ideólogos, tendrá un parentesco más estrecho con cuestiones políticas y disciplinarias que habilitarían una pretendida filosofía liberada de problemas epistemológicos, basamento racional de un progreso esperable y sostenible en el tiempo.

Condorcet, la 'revolución escritural' y la cadena del progreso

La perspectiva de Condorcet en el *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* es una referencia contextual primaria para pensar la importancia que la problemática adquirirá entre los ideólogos. Su texto póstumo construye una comprensión de la historia que tiene por base el desarrollo de los sistemas semióticos cuyo final —abierto—permite pensar un progreso indefinido del género humano.⁶ El punto central de la posición condorceteana son las 'revoluciones escriturales' a partir de las cuales se abre paso la historia y que tienen un lugar protagónico frente a los cambios económicos, políticos, sociales y científicos.⁷ La historia misma es factible gracias a la escritura, razón por la cual, su invención y gradual complejización en el alfabeto, hasta su expansión a gran escala con la imprenta, sellan de forma radical el avance de la razón. La confianza que deposita Condorcet en la propagación del conocimiento como medio de combatir los prejuicios y contrarrestar la tiranía que ellos generan, tiene en la escritura su medio más eficaz y vuelve manifiesta la esperanza que había motorizado, en cierta medida, el programa de la *Encyclopédie*. El norte de buena parte de la reflexión de Condorcet estuvo siempre orientado a la reforma educativa, en la cual veía la clave de la verdadera libertad en una república de ciudadanos ilustrados. (Williams, 2004:32)

Los ideólogos y el tópico de la escritura

Como conjunto de activos pensadores, *les idéologues* formaron parte del *Instituto Nacional*, cuya finalidad era reemplazar la trama de academias previas a la Revolución, imponiendo un conjunto de instituciones subordinadas, en el que las Escuelas Normales y Centrales darían vida al motivo ilustrado de obligatoriedad y

⁶ «Les relations plus étendues, plus multipliées, plus compliquées, que les hommes forment alors entre eux, leur font éprouver la nécessité d'avoir un moyen de communiquer leurs idées aux personnes absentes, de perpétuer la mémoire d'un fait avec plus de précision que par la tradition orale, de fixer les conditions d'une convention plus sûrement que par le souvenir des témoins, de constater, d'une manière moins sujette à des changements, ces coutumes respectées, auxquelles les membres d'une même société sont convenus de soumettre leur conduite. [...] On sentit donc le besoin de l'écriture, et elle fut inventée. Il paraît qu'elle était d'abord une véritable peinture, à laquelle succéda une peinture de convention, qui ne conserva que les traits caractéristiques des objets, Ensuite, par une espèce de métaphore analogue à celle qui déjà s'était introduite dans le langage, l'image d'un objet physique exprima des idées morales. L'origine de ces signes, comme celle des mots, dut s'oublier à la longue, et l'écriture devint l'art d'attacher un signe conventionnel à chaque idée, à chaque mot, et par la suite, à chaque modification des idées et des mots.» (Condorcet, 1847: 16)

⁷ «Cependant, ces progrès, quelque lents, quelque faibles qu'ils soient, auraient été impossibles, si ces mêmes hommes n'avaient connu l'art de l'écriture, seul moyen d'assurer les traditions, de les fixer, de communiquer et de transmettre les connaissances, dès qu'elles commencent à se multiplier.» (Condorcet, 1847: 54)

gratuidad de la educación dejando atrás la matriz de los *collèges* del antiguo orden.⁸ Además de Destutt de Tracy, de quien en breve hablaremos, se destacaron en lo que a nuestra temática refiere, Volney (1757-1820) y De Gérando (1772-1842).

En las «*Leçons de Histoire*», Volney asigna un lugar central a los hechos ofreciendo con ello una de las primeras aproximaciones de tipo positivas al estudio de la historia (Gaulmier, 1962:54). La figura del historiador es sometida a una aproximación tipológica, entre las cuales resalta la de aquel que trabaja con tradiciones orales y escritas. La escritura representa allí la confianza de los testimonios proferidos por el narrador.⁹ Entre la multiplicidad de documentos de los que puede valerse el historiador, los escritos son los únicos que permiten una comunicación fluida entre los distintos períodos de la historia, asegurando el funcionamiento correcto de la sociedad.¹⁰

Para el año V de la revolución, el *Institut National* convocaba a un concurso con la finalidad de «*Déterminer l'influence des signes sur la formation des idées*» instancia en la que se presentó, obteniendo el primer premio Joseph Marie Dégerando. En «*Des signes et de l'art de penser considérés dans leurs rapports mutuels*» (1799) el autor retoma la distinción de Condillac sobre el desarrollo de los signos de las formas naturales hasta las artificiales, estableciendo para esta última una sub-clasificación específica (*figures, analogues, arbitraires, indicateurs*) La importancia de la escritura es manifiesta: a) permite el desarrollo del lenguaje científico (la dimensión arbitraria no-figurativa es su condición de posibilidad) b) a la par que la lectura permite el abordaje simultáneo de temáticas más amplias que la escucha¹¹, c) dado que la escritura vuelve fijos y permanentes los signos, permite la clarificación de las ideas, su reflexión y ejecución. En pocas palabras, la escritura condensa todo el programa que persigue la

⁸ Seguimos, para identificar al grupo, la caracterización que propone Staum (1980:4-5) en cuatro aspectos fundamentales: 1) todos ellos publicaron una obra central en el ámbito de la Ideología (de acuerdo con los cánones que luego desarrollaremos) orientada a cuestiones éticas, políticas o económicas. 2) participaron de manera asidua en los salones de Madame Helvétius o Madame Condorcet, 3) fueron miembros o colaboradores frecuentes del periódico *Décade Philosophique* y 4) actuaron sobre la base de moderadas convicciones republicanas luego de 1794 y más tarde declararon su oposición a Bonaparte después de 1801.

⁹ «Si le fait est transmis par l'écriture, son état est des ce moment fixé, et il conserve d'une manière immuable le genre d'autorité qui dérive du caractère de son narrateur. Il peut bien déjà être défigure, mais tel qu'il est écrit, tel il demeure; et si, comme il arrive, divers esprits lui donnent diverses acceptions, il n'en est pas moins vrai qu'ils sont obliges de se raccorder sur ce type sinon original, du moins positif; et tel est l'avantage que procure toute pièce écrite, qu'elle transmet immédiatement, malgré les intervalles des temps et des lieux, l'existence quelconque des faits [...]» (Volney 1826 [1795]: 29-30) En consecuencia, la oralidad deja a una nación privada de la exactitud y la fiabilidad de aquello que lega y transmite (Desirat-Horde, 1980: 82). La misma posición —veremos— se repite en Destutt de Tracy.

¹⁰ « [...] la société n'est autre chose que la *communication facile et libre des personnes, des pensées et des choses* et que tout l'art du gouvernement se réduit à empêcher les *frottements violents* capables de la détruire.» (Volney 1826 [1795]: 29-30)

¹¹ «L'ensemble d'une page entière. Mais je ne puis écouter à la fois deux ou plusieurs mots; il me faut les admettre seulement les uns à la suite des autres. Ainsi, je puis exécuter avec les signes de l'écriture des comparaisons, des rapprochements des combinaisons, qui me seront impossibles avec le secours de la parole.» (Dégerando, 1799: 400)

ideología, desde el momento en que permite combinar, analizar y comparar.¹² Esta matriz es la que concentra el programa que bajo un neologismo formulará Destutt de Tracy.

Destutt de Tracy: ideología, escritura y nación

La palabra 'Ideología' designa a grandes rasgos un método para conducir el pensamiento. La acuñación de Destutt de Tracy como vocablo nuevo data de 1796 en el escrito que presentara en el Instituto (21 de abril) titulado *Mémoire sur la faculté de penser*, en la que el análisis del pensamiento buscaba una ciencia que se distinguiera en su proceder del comportamiento de la antigua metafísica (Picavet, 1891: 306). Con sus derivaciones, el término intentaba designar un dominio científico, a la vez que identificar a sus especialistas, conformando un objeto y un método propio. Su teoría del lenguaje se desarrolla a partir de la *Mémoire* de 1796 y se despliega en los capítulos XVI y XVII de la *Idéologie proprement dite*, junto con todo el tomo II dedicado a la gramática. Sumadas a la *Lógica*, las tres disciplinas conforman una totalidad que el propio autor denomina 'philosophie du langage' (Destutt de Tracy, 1817 [1801]: XXIV). Para nuestro autor, la Ideología pertenece a la ciencia del lenguaje en la medida que ella hace posible la existencia de la Gramática, entendida como la ciencia de los signos de nuestras ideas, realidad que aquellos representan. La gran exposición de la analítica del discurso que concluye hacia el capítulo IV del tomo II de la obra, cambia de ángulo con el desarrollo del siguiente. La sola extensión del capítulo V de la Gramática advierte al lector de la importancia que tiene para el autor el problema de la escritura. Con cerca de cien páginas, ocupa más de un cuarto de la obra, complementando los últimos capítulos del tomo I. En ella Destutt de Tracy retoma inicialmente la idea —comentada en el tomo anterior— de que la escritura refuerza los resguardos que la voz aporta a la inteligencia.

Destutt de Tracy parte de que los orígenes naturales de los signos de nuestras ideas tienen un carácter fugitivo, pero que igualmente pueden ser convertidos en permanentes y durables. El lenguaje de acción (gestos, sonidos, movimientos) puede, desde su origen natural, volverse voluntario y artificial. La escritura condensa de esta forma, por medio de la persistencia que instaura, no sólo una matriz permanente para alojar los signos, sino la posibilidad misma de la historia. No sólo se trata de

¹² «Il résulte de toutes les réflexions que nous avons faites, que, de tous les systèmes de langage institué, l'écriture est sans comparaison le plus philosophique et le plus propre à développer en nous les facultés méditatives.» (Dégérando, 1799: 408-409)

materializar la comunicación, sino de conservar también su expresión.¹³ El paso del gesto al sonido introduce la posibilidad —a través de la escritura— de fijar de forma permanente los signos del lenguaje. Los sonidos pueden ser registrados de forma pictórica o a través de otro medio. Destutt de Tracy había diferenciado la escritura propiamente dicha, es decir, el alfabeto, de las lenguas representativas, jeroglíficas, las cuales se hallan constituidas por signos que son diferentes de las estructuras alfabéticas.¹⁴ La escritura alfabética se encarga de registrar sonidos y no de figurarlos como un correlato pictórico de las ideas. Ese correlato se expresaba en el uso de símbolos, emblemas, metáforas y alegorías, dando cuenta de «*un vestige des termes grossiers*».

La distinción entre escritura jeroglífica (característica de los pueblos orientales) y la escritura alfabética (característica de los pueblos occidentales) advierte un triple nivel de análisis: “[...] si nous les examinons avec attention, nous trouverons qu'ils diffèrent par la *nature de l'opération* à laquelle ils donnent lieu, par la *manière de l'exécuter*, et par les *effets qui en résultent*” (Destutt de Tracy, 1805:283)

En cuanto a la *forma de operación* con que ambas escrituras trabajan, la alfabética tiene la virtud de evitar la mudanza de signos. Sólo tenemos cambio de representaciones, lo cual evita cualquier error tanto en la escritura como en la lectura. Sin embargo, la escritura jeroglífica produce un doble cambio de signos: por un lado es necesario la traducción e interpretación cuando se escribe, a lo cual debe agregarse una nueva traducción y segunda interpretación cuando se lee; operaciones para las cuales es necesario un conocimiento tanto de la lengua hablada como de la “pintada” (Destutt de Tracy, 1805:284-5).

En cuanto al *modo de ejecución*, mientras que la alfabética requiere un conocimiento muy económico de signos, cuyas reglas de combinaciones establecen las posibilidades de uso, y con ello la exigencia de un talento mediano, para la jeroglífica es imperativo un conocimiento muy vasto de la cantidad de signos con que cuentan habitualmente, cuyo uso y dominio no llega más que con un tiempo de estudio muy prolongado (*'étude de toute la vie'*), circunstancia que hace que la escritura sea un patrimonio sólo de una pequeña porción de la población. (Destutt de Tracy, 1805:286-7)

¹³ Para ello Destutt de Tracy plantea que es necesario considerar: « [...] 1) que les hommes ne peuvent presque pas penser, sans avoir converti les signes naturels de leurs idées en signes artificiels ; 2) qu' ils ne peuvent avoir que des connaissances infiniment restreintes, tant qu' ils n' ont pas su rendre permanents ces signes artificiels fugitifs ; 3) qu' ils ne peuvent encore faire presque aucuns progrès, quand ces signes permanents, au lieu d' être la représentation directe et immédiate des signes fugitifs, sont une seconde langue distincte de la langue usuelle. » (Destutt de Tracy, 1805 : 300-301)

¹⁴ «Vous voyez donc que les caractères alphabétiques ou syllabiques ne sont que des signes de signes, et non des signes d'idées, et qu'à parler exactement, eux seuls méritent le nom d'écriture.» (Destutt de Tracy, 1817 [1801]:375)

Finalmente, en lo que refiere los *efectos* que produce, el autor concluye que sólo se pueden representar en signos permanentes las lenguas que se conocen, dado que no se puede traducir sin entender. Asimismo, mientras que la alfabética es pasible de ser perfeccionada gradualmente, dado el uso extendido que permite, la jeroglífica permanece estanca –dada la limitada posesión y uso por ciertos sectores sociales—dejando, tras la conjetura que reclama toda interpretación, lugar a la confusión y a la incertidumbre.¹⁵

La forma en que Destutt de Tracy puntualiza las diferencias advierte al lector la dimensión política y social que acarrea el lenguaje, su uso y atesoramiento como productor de la cultura. Estas diferencias entre la escritura alfabética y la jeroglífica, marca –tal vez de forma un tanto maniquea—una ruptura civilizatoria que justifica por qué en más de una oportunidad refiere a su presente como una ‘era francesa’ en la que la razón se comienza a desplegar para felicidad de la humanidad.¹⁶ La escritura no es simplemente la transposición del discurso a un formato que evita su evanescencia. Mucho más que eso es condición de posibilidad de la constitución democrática de una nación así como de su internacionalismo. De optar por una escritura jeroglífica, una nación hipoteca sus condiciones futuras. En primer lugar, porque la mayoría de la población queda exenta de su aprendizaje y uso por la demanda temporal e intelectual que reclama. En segundo lugar, porque anquilosa la producción cultural en la medida en que el conocimiento sólo puede circular como depósito escrito en una sensible minoría ilustrada, atada a la tradición y con serias dificultades para entrar en relación con otros pueblos. Finalmente, esa misma realidad en el ámbito del conocimiento haría extensivas la lógica de la quietud y el estancamiento en todos los ámbitos sociales propagando una veneración supersticiosa hacia la tradición y el pasado (Destutt de Tracy, 1805: 294-297).

Sobre estos supuestos, es lógico que el autor le brinde todo el capítulo final a la reflexión en torno a la posibilidad de creación de una lengua perfecta. A pesar de reconocer su imposibilidad práctica, advierte su papel como ideal. En esa dirección se orienta todo el proyecto de la Ideología como particular filosofía de la historia. La escritura y la transmisión de un saber alfabético son el sujeto de la historia cuya finalidad es el progreso de las Luces, es decir, el avance del género humano. Sólo la Ideología puede aunar ambas perspectivas a través de la ciencia de la formación del

¹⁵ Por ello nuestro autor concluye: «D'abord, il est certain que si les hommes ne peuvent presque pas penser, sans avoir converti quelques-uns de leurs signes naturels en signes artificiels, ils ne peuvent non plus faire presque' aucuns progrès sans avoir trouvé un moyen quelconque de rendre durables ces signes artificiels primitifs, qui sont tous passagers et fugitifs.» (Destutt de Tracy, 1805:290-1/293-4)

¹⁶ «Cette ère est vraiment l'ère française ; et elle doit nous faire prévoir un développement de raison, et un accroissement de bonheur, dont on chercherait en vain à juger par l'exemple des siècles passés : car aucun ne ressemble à celui qui commence.» (Destutt de Tracy, 1805:11)

lenguaje y su transmisión. Con ello desdobra su finalidad de cara a la utilidad social a la que responde, desarrollando una base científica de legitimación desde la cual la formula.

A modo de conclusión

Si bien es cierto que la característica de base de las preocupaciones lingüísticas del siglo XVIII se apoyó en la idea de que el 'lenguaje analiza' (Foucault, 1993:120) también es cierto que el discurso se constituye como la expresión material de un análisis que tiene por finalidad la intervención práctica y particularmente política. Conviven de una manera reversible la creencia de que es posible dar con la Gramática de la política, para lo cual es necesario construir una política de la Gramática. La utilidad de esta última para la práctica educativa y la transmisión escolar queda acentuada fundamentalmente en el viraje temático que ofrecen los capítulos V y VI del libro referido. Sin dudas desde el reconocimiento de la centralidad de la escritura alfabética como condición de posibilidad de una sociedad ilustrada y democrática, hasta la realista percepción de la imposibilidad de una lengua universal, Destutt de Tracy introduce al interior de la reflexión sobre el discurso, la performatividad de lo político que requiere los imperativos de su coyuntura. Los trabajos sobre economía, legislación y filosofía política son otras aristas de la auténtica voluntad de sistema que inspiró su reflexión consolidando el surgimiento de las llamadas *sciences de l'homme*.

Referencias bibliográficas

AARSLEFF, Hans (2001) Introduction. En: Condillac (2001).

BROSSES, Charles (1798) [1765], *Traité de la formation mécanique des langues*, Paris, Terrelonge.

CONDILLAC, Étienne Bonnot de (1999) [1746], *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos*, Madrid, Tecnos.

——— (2001) *Essay on the Origin of Human Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press.

CONDORCET, Antoine (1847) *Œuvres Vol VI*, Paris, Fermin Didot Frères.

DEGERANDO, Joseph Marie (1799) *Des signes et de l'art de penser considérés dans leurs rapports mutuels Vol II*, Paris, Goujon.

DESIRAT, Claude; Tristan HORDE (1980): "Le marché des écritures", *Langue française*, nº 48 (1): pp. 75 – 88.

DESTUTT de TRACY, Antoine (1805) *Éléments d'idéologie. II, Grammaire*, Paris, Courcier.

——— (1817) [1801] *Éléments d'idéologie. I, Idéologie proprement dite*, Paris, Courcier.

——— (1992) [1796] *Mémoire sur la faculté de penser*, Paris, Fayard.

FOUCAULT, Michel (1993) [1966] *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.

GAULMIER, Jean (1962) "Volney et ses Leçons d'Histoire", *History and Theory*, nº 2 (1), pp. 52-65

LECA-TSIOMIS, Marie (2006) "Une tentative de conciliation entre ordre alphabétique et ordre encyclopédique", *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, nº40-41, pp. 55-66.

MATES, Benson (1989) *The Philosophy of Leibniz. Metaphysics and Language*, Oxford, Oxford University Press.

PICAVET, François (1891) *Les idéologues*, Paris, Félix Alcan.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1853) *Œuvres complètes Vol III*, Paris, Alexandre Houssiaux.

STAUM, Martin (1980a) *Cabanis. Enlightenment and Medical Philosophy in the French Revolution*, New Jersey, Princeton University Press.

VOLNEY, Constantin (1826) [1795] *Leçons d'histoire prononcées à l'École normale*, Paris, Baudouin Frères.

WILLIAMS, David (2004) *Condorcet and Modernity*, Cambridge, Cambridge University Press.

[volver a índice](#)

LA RECAPITULACIÓN EN LA ESCRITURA Y REESCRITURA DE TESIS

Sylvia Nogueira

Universidad de Buenos Aires

Instituto Universitario Nacional de Arte

Universidad Nacional de General Sarmiento

nogueirasylvia@gmail.com

Resumen

La escritura de tesis suele convertirse en un escollo decisivo en la culminación de los estudios de posgrado. Diversas investigaciones basadas en intervenciones pedagógicas sobre la elaboración de monografías, proyectos de tesis y tesis en el nivel (Arnoux, 2006; Arnoux et alii, 2005; di Stefano, Pereira, 2007, entre otros) han puesto en evidencia la serie de dificultades que enfrentan maestrands y doctorandos al escribir sus tesis. Entre ellas, resultan aquí de particular relevancia no solo los problemas que los estudiantes tienen para construir una representación global del complejo y extenso texto que constituye una tesis sino también los inconvenientes con que se encuentran ante la necesidad de desplegar diversos tipos de reformulaciones de fuentes, tanto ajenas como propias. En esta presentación, nos concentramos en un tipo de reformulación que es prototípica del género, la recapitulación.

La noción de recapitulación resulta plurívoca y compleja. Por un lado, es una estrategia discursiva de extensa y reconocida tradición en diferentes géneros no académicos, como la épica y la novela; por otro lado, implica una asociación con el resumen pero no se identifica con él. A partir del análisis de materiales diversos (como instructivos de tesis, reescrituras de tesis y tesis publicadas), se esboza aquí una clasificación de tipos de recapitulación que son recurrentes en las tesis y se especula sobre su potencialidad como cuestión a la que conviene prestar o hacer prestar especial atención durante la elaboración de una tesis. Las variadas instancias de recapitulación que el género requiere promueven la reflexión tanto sobre la progresión temática de la tesis como sobre su estructura, además de poner en primer plano la figura del enunciatario en función del cual el tesista debe orientar la argumentación de su escrito.

El trabajo que aquí presento se encuadra en una serie de experiencias de intervención didáctica en procesos de elaboración de tesis de posgrado y en investigaciones realizadas a partir de esas experiencias por la Dra. Elvira Arnoux y su equipo¹, quienes dictan talleres de escritura de posgrado en diversas instituciones argentinas y del exterior. Esos espacios pedagógicos han permitido focalizar en el

¹ Se puede acceder a buena parte de la producción del equipo en el Centro de Escritura de Posgrado (www.escrituraylectura.com.ar/posgrado) y el libro *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (cfr. Bibliografía).

panorama nacional el problema internacionalmente reconocido de que la escritura de tesis suele convertirse en un escollo decisivo en la culminación de los estudios de posgrado. En esta presentación, nos concentramos en un tipo de reformulación que es prototípica del género, la recapitulación, operación discursiva que facilita a autores y lectores de tesis la construcción de la representación global de los extensos y complejos textos con los que se suele cerrar una maestría o un doctorado. A partir del análisis de materiales diversos (instructivos de tesis, reescrituras de tesis y tesis publicadas), se esboza aquí una clasificación de tipos de recapitulación que son recurrentes en este género y se especula sobre su potencialidad como cuestión a la que conviene prestar o hacer prestar especial atención durante la elaboración de una tesis.

En ese marco de las mencionadas experiencias e investigaciones, se acompaña a maestrandos y doctorandos desde el momento en el que diseñan el proyecto de tesis o comienzan a escribirla. El análisis de la redacción y reformulación del proyecto, de fragmentos de la tesis, de su paratexto (índice, introducción), de géneros por alguna razón próximos a ella (como la contratapa de una tesis publicada) o de otros géneros que, por diferentes razones, suelen ser esbozos tempranos de capítulos de tesis (como las monografías finales de los seminarios de los estudios de posgrado o ponencias) han permitido sistematizar una serie de problemas cognitivos y discursivos que enfrentan los tesisistas y que dan por tierra con las representaciones que les atribuyen dominio de los géneros más complejos que se les solicitan y autonomía en la producción de conocimiento a la que aspira el ámbito académico de este nivel (Arnoux et alii, 2005; Pereira, di Stefano, 2007; di Stefano, 2009). Entre esos problemas se destacan las dificultades para

- construir la coherencia global del extenso texto de la tesis,
- posicionarse como productor de conocimientos nuevos (con todo lo que esto implica, por ejemplo, en la organización y valoración de las fuentes de la investigación y en la conformación del *ethos* del enunciador ubicado en un campo académico),
- progresar en la distinción entre fases de la investigación que sustenta la tesis, fases de textualización del conocimiento producido en esa investigación y partes de la estructura de la tesis.

La integración apropiada y diferencial entre la información que la tesis toma del campo académico en el que se ubica y la que para él aporta, el despliegue de una argumentación que defienda sus puntos de vista y no deje de prever otros, además de

la organización de una estrategia colaborativa con el lector al que se destina el texto complejo son tareas que requieren entrenamiento sostenido favorecido por la lectura de tesis ajenas y la reescritura de textos propios a partir de la lectura que de ellos hagan pares y expertos diversos (Arnoux, 2006).

La planificación, escritura y reescritura de secciones de recapitulación de la tesis es un ejercicio que permite focalizar los problemas enumerados y ayudar a los estudiantes a desplegar estrategias discursivas que integren soluciones a esas dificultades. Sin embargo, la potencialidad de ejercicios basados en la recapitulación radica en la definición que de ella se proponga, pues su valor varía notablemente a través de los discursos.

Fundamentalmente en diccionarios, el término aparece como sinónimo de resumen o sumario prolijo, incluso identificado con la enumeración que sintetiza una exposición previa reproduciendo la progresión temática que esa exposición desplegó:

- **recapitular**.(Del lat. *recapitulāre*).1. tr. Recordar sumaria y ordenadamente lo que por escrito o de palabra se ha manifestado con extensión (**RAE**)
- **recapitular** (Del lat. “*recapitulare*”, de “*capitulum*”; v. “*capítulo*”, *cap-*.) “Compendiar. Condensar. Resumir. Sintetizar” Hacer una exposición breve de conjunto de algo que se ha dicho más extensamente (**Moliner**)
- **récapituler** (v. a.) Résumer, redire sommairement.
- HISTORIQUE: XIVe s.— Il recapitule par ordre retrograde ce qui est dit aux trois premiers chapitres (ORESME Eth. 111); XVIe s.— Et sinon que j'estime que Vostre Majesté l'a bien retenue [l'opinion de M. de Vieilleville], je la recapitulerois volontiers, pour le très grand plaisir qu'il y a de la redire et de l'escouter (CARL. IV, 8). ÉTYMOLOGIE: Prov. *recapitular* ; du lat. *recapitulare*, de *re*, et *capitulum*, *sommaire* (voy. CHAPITRE). (**Le Littré**)
- **recapitulate** • verb [with obj.] summarize and state again the main points of: he began to recapitulate his argument with care.
- (*Biology*) repeat (an evolutionary or other process) during development and growth. **Origin** late 16th cent.: from late Latin *recapitulat-* ‘gone through heading by heading’, from *re-* ‘again’ + *capitulum* ‘chapter’ (diminutive of *caput* ‘head’). (**Oxford Dictionary of English**)
- **recapitulation**. That section of a comp. in sonata form and its variants in which the themes, or some of them, presented in the exposition are repeated, more or less in their orig. form. (**The Concise Oxford Dictionary of Music**)

En algunas tesis, más frecuentemente fuera del campo de las ciencias sociales, la recapitulación resuntiva se registra en la exposición de resultados de una investigación, cuando, una vez explicados y discutidos minuciosamente, se los reformula por medio de tablas o gráficos que los sintetizan. Fuera de esos casos, en general esta acepción de recapitulación, que la asimila al resumen, suele acarrear una connotación negativa en el discurso académico que prescribe las tesis o los géneros directamente vinculados a ella (el proyecto y la defensa), como puede observarse en los siguientes segmentos de documentos que reglamentan requisitos de doctorado (los subrayados son míos):

Artículo 11º

El trabajo de Tesis contendrá la exposición de todos los aportes teóricos y experimentales efectuados por el doctorando, sustentados en la información contenida en figuras y/o tablas. Esta información deberá ser precedida por una Introducción que represente una puesta al día del tema objeto de la Tesis, y será seguida de una Discusión en la cual se deberán enfatizar los aportes novedosos efectuados, no admitiéndose como tal una simple repetición y recapitulación de los resultados obtenidos. La última sección será una lista de la Bibliografía consultada, la cual deberá estar debidamente actualizada.

(Doctorado en Biología Molecular y Biotecnología. UNSAM)

The work for the degree culminates in a final oral examination administered on campus. The examination should include: (1) a critical inquiry into the purposes, methods, and results of the investigation - not a mere recapitulation of the procedures followed - and (2) intensive questioning on areas of knowledge constituting the immediate context of the investigation.

(Doctors degree. University of Iowa)

Pero la recapitulación tiene otros sentidos más sutiles y mejor valorados que cuentan con historia notable y extensa. En la tradición épica se la registra en los discursos que el narrador pone en la boca del héroe cada vez que el protagonista, en su siempre iniciático viaje, llega a un lugar que lo amenaza con nuevas peripecias. Ante algún lugareño, el héroe se presenta narrando brevemente su historia desde los orígenes de sus antepasados. Esa síntesis narrativa no es un resumen intrascendente, tiene múltiples funciones. Por un lado, marca lo que es significativo del pasado para el personaje que revive lo recordado, se evalúa a sí mismo y a quienes lo han rodeado y, a través de esa autoevaluación, crece y se supera. Por otro lado, la selección de información sobre el pasado que el héroe hace pone en primer plano su juicio crítico sobre las circunstancias que enfrenta y construye una imagen de sí adecuada para el caso y para el destinatario que escucha su presentación. Finalmente, esas

recapitulaciones, que ha mantenido el género de la novela cuando es extensa y fundamentalmente de viaje, cumplen una función colaborativa con el lector al atender a su memoria, en tanto se supone que no lee de una sola vez el largo texto. La retórica, por su parte, ya desde la antigüedad, además de subrayar esta función de la recapitulación ligada a la memoria del lector, ha destacado la necesidad de que la reiteración que la recapitulación conlleva requiere variedad, para no provocar un hastío que haría fracasar los mejores logros de una recapitulación: la de conmover al juez quien, al ver brevemente congregado lo que antes se ha dispersado extensamente, reconoce la fuerza argumentativa del conjunto.

Como se ha visto en las definiciones de diccionario ya citadas, “recapitulación” tiene acepciones en biología y en música. La de la biología, que vincula procesos onto y filogenéticos, es la que retoma la historia de la palabra latina, que proviene del latín tardío, y del discurso religioso que sostiene que Cristo *recapitula* al hombre en el sentido de que compendia la historia de la especie y constituye la plenitud de lo que se esbozó en el primer hombre, en Adán. Desde esta perspectiva etimológica, la recapitulación consiste en una reconsideración total de un proceso que vuelve a su inicio y se revisa críticamente desde su inicio². No es ajena a este sentido la recapitulación del héroe épico, que suele remontarse al primero de sus antepasados. Ni tampoco lo es la reflexión retórica sobre la *recapitulatio*, donde queda definida como una parte de los discursos sobre materias complicadas que debe ser complementaria de la *partitio*, el inicio que presenta en enumeración ordenada las partes del texto.

La retórica antigua se refiere fundamentalmente a la recapitulación asociada a la *peroratio*, a la conclusión del discurso, pero concibe que pueda darse en otras partes del discurso cada vez que sea necesario refrescar la memoria del juez (Lausberg, 1966). Diversos instructivos oficiales o guías para la elaboración de tesis se refieren a la recapitulación como parte de capítulo:

En relación con la organización de la Tesis

La Tesis estará estructurada en tres ejes:

□□□Primera parte: donde se constará el título, nombre del autor director de tesis, composición del jurado. Agradecimiento y dedicatorias. Planteamiento y resumen. Índice.

² “recapitulare (id est ad initium redigere vel ab initio recensere)” [recapitular (esto es, volver al inicio o desde el inicio hacer una revisión] es la cita de Tertuliano, *Marc.* 5,17 que privilegian los diccionarios latinos que registran este término, tardío en esa lengua (no lo incluye, por caso, el Oxford Latin Dictionary).

□□□Capítulos. Cada capítulo contará con una introducción, un desarrollo y una recapitulación. Los capítulos contarán con subtítulos. Se recomienda la siguiente secuencia:

- o Introducción y justificación
- o Marco teórico
- o Planteo del problema a investigar
- o Metodología y resultados
- o Conclusiones y desarrollos futuros

□□□Bibliografía, glosario de términos y anexos y/o tablas.

INSTITUTO UNIVERSITARIO ITALIANO DE ROSARIO. CARRERA: “Maestría en Educación Médica”. Instructivo de Tesis de Maestría. (el subrayado es mío)

Algunos restringen la recapitulación al capítulo final de la tesis, el de las conclusiones:

CAPITULO DE CONCLUSIONES

Las conclusiones deben ser frases cortas y de fuerte impacto.

Recuerde que la argumentación sobre los resultados ya fue realizada en el capítulo de discusión, de modo que no es necesario colocar inferencias en esta parte.

Al concluir el trabajo, el autor intenta:

- Recordar el mensaje que quiere transmitir.
- Identificar que implicaciones tienen los nuevos descubrimientos realizados.
- Reseñar cuales son las limitaciones.
- Mostrar hacia donde se puede dirigir el trabajo futuro en esta área.

Algunas observaciones:

Conviene comenzar el capítulo mediante una pequeña recapitulación de lo que se hizo en la investigación.

Las conclusiones deben estar de acuerdo a los objetivos que se establecieron para el trabajo. Uno no debería concluir cosas fuera del marco de lo que estableció en la introducción.

LA ORGANIZACION DE UNA TESIS. Notas de ayuda para estudiantes de maestría y doctorado en Ingeniería Civil. Luis A. Godoy, Ph. D. Marzo 2004 Universidad de Puerto Rico (el subrayado es mío)

A través de los sentidos convergentes que diferentes discursos (literario, religioso, académico) otorgan a “recapitulación”, se entiende que ella implica una

paráfrasis que no se asimila a un resumen sino a una reescritura asociada a un cambio de perspectiva o punto de vista (Fuchs 1994), por ejemplo el que puede tomarse en el cierre de una tesis que evalúa todo el trabajo ya expuesto en función de las nuevas investigaciones que puede abrir y le otorgan un sentido pleno al aporte del tesista a su campo disciplinar.

Tesis exitosas por diversas razones (porque han sido aprobadas con honores por el jurado al que se las destinó originalmente, porque editores las han considerado para publicarlas como libro y porque los libros derivados de ellas se reconocen en un campo disciplinar) practican dos tipos de recapitulación, la que se concentra en el capítulo final de la tesis y la que se va distribuyendo a través de los capítulos (Nogueira, Warley 2009). Reescrituras de esas tesis revelan el cuidado que el tesista hábil dedica a la recapitulación:

<p>Capítulo VII</p> <p>Conclusiones: Algunas cuestiones escolares en torno del cuaderno</p> <p>7.1. El cuaderno y el problema de la autonomía en la labor docente..... 239</p> <p>7.2. El cuaderno de clase y el problema de la creatividad en el trabajo educador.....244</p> <p>7.3. El cuaderno y la cuestión de las transformaciones en la educación escolar.....247</p>	<p>Capítulo VII:</p> <p>Conclusiones..... 157</p> <p>7.1. El cuaderno de clase y el problema de la “creatividad” en el trabajo educador..... 157</p> <p>7.2. El cuaderno y la cuestión de las transformaciones en la educación escolar.....159</p> <p>7.3. Los límites del estudio y la apertura a futuras investigaciones.....161</p> <p>Silvina Gvirtz (1999), <i>El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)</i>, Buenos Aires: Eudeba.</p>
--	--

Por cuestiones de espacio, no es posible detenernos aquí más que en el índice de esta reescritura, que de todos modos alcanza para observar que se ha eliminado un subtítulo del capítulo de las conclusiones, el 7.1, y se ha agregado uno que despliega una parte siempre exigida al capítulo final de la tesis, el de la propia evaluación del trabajo y su aporte a un campo de investigación, sección que en la reescritura se ha destinado al cierre del escrito, dando un sentido de plena circularidad de la tesis, sentido que se evidencia con la reescritura complementaria que se ha hecho de la introducción, en la que, como también puede observarse desde el índice, se ha agregado un apartado, el de “Alcances y límites de la investigación”, subtítulo que se renueva en las conclusiones con la proyección de investigaciones futuras.

<p>Capítulo I</p> <p>Introducción 1</p> <p>El cuaderno como fuente primaria 4</p> <p>El cuaderno como dispositivo escolar 10</p> <p>La producción escolar de discursoel discurso escolar 15</p> <p>Descripción de los cuadernos 27</p>	<p>Capítulo I.</p> <p>Introducción 9</p> <p>El cuaderno como fuente primaria 11</p> <p>El cuaderno como dispositivo escolar 14</p> <p>La producción escolar de discurso: el discurso escolar16</p> <p>Alcances y límites de la investigación23</p> <p>Descripción de los cuadernos estudiados 27</p>
--	--

Una rapidísima revisión del primer párrafo de las conclusiones de esta tesis puede funcionar como índice del trabajo minucioso de la reescritura hábil, que, en este caso

concentrada en la recapitulación, se cuida de no caer en el resumen que se limita a repetir brevemente lo ya expuesto, como se explicita en la versión del primer recuadro en la segunda oración, encabezada por la negación, que en una reescritura posterior se borra (gesto que se vincula con la tendencia de introducir en primeras versiones de los textos el discurso instruccional que guía su elaboración):

<p>La exposición que se desarrollará a continuación tiene por objeto extraer algunas conclusiones del trabajo realizado precedentemente. <u>No se tratará de una síntesis del mismo sino de</u> perfilar algunas consecuencias teóricas y prácticas de esta mirada. El objetivo es, por un lado, la revisión, con los límites del caso, de algunos planteos circulantes en nuestro medio y por el otro efectuar algunas observaciones de carácter teórico en función de las reformas educativas que se están diseñando en la Argentina de los '90.</p>	<p>La exposición que se desarrollará a continuación tiene por objeto extraer algunas conclusiones del trabajo realizado precedentemente. Se tratarán de perfilar algunas consecuencias teóricas y prácticas de esta mirada. De esta manera el capítulo contará con tres objetivos. El primero, la revisión, con los límites del caso, de algunos planteos circulantes en nuestro medio. El segundo implicará efectuar algunas observaciones de carácter teórico en función de las reformas educativas que se están diseñando en la Argentina de los '90. Por último, se observarán algunos límites del estudio y se reflexionará sobre posibles investigaciones futuras.</p>
---	--

Esta tesis, cuya recapitulación final someramente acabo de describir para marcar una reformulación que se esfuerza por explicitar la coherencia del texto, no relega la tarea de recapitulación en el capítulo final. Hay una recapitulación progresiva a través de cada capítulo, sólo que en vez de ubicarla al final de cada sección como se indica en alguno de los instructivos citados, aparece en principio de capítulo, abriendo camino a una “partitio”:

Hasta el momento, el estudio se ha ocupado de destacar, en sus distintos capítulos, las regularidades propias de los cuadernos, regularidades que devienen de características presentes en los cuadernos más viejos, es decir en aquellos de la década del '30 y en los cuadernos también de los '60. Sin embargo, si se compara un cuaderno de la década del '30 con un cuaderno de los '50 o de fines de los '60 sería imposible, aun a primera vista, no notar algunas diferencias entre uno y otro.

El presente capítulo intentará observar la naturaleza de estas diferencias y cómo se conceptualizan. Hacer referencia a las discontinuidades merece, so pena de invalidar el trabajo desarrollado en los precedentes capítulos, algunas aclaraciones. En primer lugar,... (Cap. VI)

Así se inicia el capítulo VI de la tesis en cuestión, el anteúltimo, el que precede al cierre de las conclusiones. La recapitulación ocupa un párrafo que revisa rápidamente todos los capítulos precedentes, sin detenerse a enumerar el trabajo desarrollado en cada uno de ellos, pero afirmando en la primera oración del párrafo el sentido global que les da coherencia global a esos capítulos (la descripción de las regularidades del objeto de estudio, los cuadernos). La segunda oración de este párrafo de recapitulación introduce un análisis que se deriva de los capítulos precedentes, pero que no fue abordado en ellos (el análisis de las discontinuidades al interior del corpus de textos, de las diferencias entre los cuadernos de clase estudiados).

La organización del párrafo es particularmente interesante porque cumple con diversos requisitos que la retórica de la tesis impone. Cumple con el precepto de que una recapitulación no debe agregar argumentos o materiales que no se hallen en la exposición que es recapitulada, pero tampoco debe restringirse a resumir lo que la precede. El difícil equilibrio de retomar sin resumir ni agregar pero desplegando “en su plenitud” la exposición anterior se logra aquí introduciendo un contradiscurso. En efecto, la segunda oración de esta recapitulación se abre con un “sin embargo” que presenta un punto de vista diferente, una posible objeción al trabajo de la tesis. En otras palabras, esa segunda oración configura un enunciatario que plantea una objeción a la cual este capítulo se prepara a responder:

El presente capítulo intentará observar la naturaleza de estas diferencias y cómo se conceptualizan. Hacer referencia a las discontinuidades merece, so pena de invalidar el trabajo desarrollado en los precedentes capítulos, algunas aclaraciones. En primer lugar,... (Cap. VI)

La segunda oración de este párrafo refuerza el carácter argumentativo del capítulo, cuyas “aclaraciones” refutan contraargumentos que el tesista prevé, previsión que se explicita en el inciso que señala explícitamente el punto de vista que podría “invalidar el trabajo desarrollado en los precedentes capítulos”.

La recapitulación no se restringe en esta tesis a los dos capítulos finales. Las primeras líneas de cada uno de los previos son las siguientes:

Cap. II: **En el capítulo que se expone a continuación** se realizará una descripción del cuaderno en general y del cuaderno de clase en particular, en lo que hace a su conformación física, a sus caracteres sensibles.

Cap. III: **El capítulo que aquí se expone tiene por objeto presentar** el origen histórico del cuaderno de clase en Argentina. Se intentará mostrar, **no ya desde su conformación física sino desde su configuración histórica**, cómo el cuaderno con el que trabajaron y, en algunos casos aún trabajan las escuelas primarias de hoy, no es un objeto natural...

Cap. IV: **En los anteriores capítulos se presentó** una descripción de la estructura general del cuaderno. El reconocimiento de los elementos que la conforman y la manera en que estos se articulan entre sí permitió comenzar la reconstrucción del cuaderno en tanto dispositivo, a la vez que comprender por qué, en esta investigación, no se lo trata como mero “auxiliar” de la enseñanza. Algunos de los efectos de este particular dispositivo, el concepto de productividad, el de producto entendido como la observación del proceso secuenciado, el concepto de acumulabilidad y otros, diferenciaron el cuaderno de otros instrumentos de trabajo escolar. **En este capítulo se tratará de realizar** un acercamiento particular a algunos de los elementos que hacen a la estructura de este objeto en cuestión.

Cap. V: El tercer eje a partir del cual se organizan los cuadernos de clase es, **como se dijera en la introducción**, el eje disciplinar. Esta división temática se realiza al interior de cada ejercicio y se señala por medio del titulado y del subtulado.

En este capítulo se habrá de observar la dinámica por medio de la cual las disciplinas curriculares se insertan como parte de prácticas discursivas escolares...

Como puede observarse en estas citas, la recapitulación se vuelve más extensa o compleja a medida que se aleja del inicio del texto que, como corresponde al género, suele presentar una *partitio* que anuncia la organización de la tesis y describe ordenadamente sus partes. El presupuesto es que cuanto más atrás quede la introducción del extenso texto de la tesis, menos se recordará esa descripción global del escrito y para salvar ese olvido se despliega intermitentemente la recapitulación. Así, en el cap. II de la tesis no hay recapitulación propiamente dicha, no se revisa nada de la introducción porque se la acaba de cerrar o de leer. El cap. III, en cambio, rápidamente a través de una negación (la destacada del **no... sino**) distingue lo ya estudiado de lo que se va a analizar en esta parte. A partir de aquí, la recapitulación inicial de capítulo se organiza siempre en dos partes, una primera retrospectiva y anafórica y una segunda prospectiva y catafórica. Aparecen los reformuladores recapitulativos prototípicos de ese doble movimiento (Pérez Juliá, 1998; Martín

Zorraquino y Portolés, 1999), que marcan la distancia entre lo que se dijo y lo que se va a decir: “en los anteriores capítulos se presentó”, “En este capítulo se tratará de realizar”; “como se dijera en la introducción”.

La complejidad progresiva de la recapitulación en la tesis, que en un segundo capítulo alcanza a realizarse en un inciso negativo de pocas palabras y en un quinto se extiende a los dos párrafos, se resignifica en el anteúltimo capítulo de la tesis, el que precede a la recapitulación final en tanto la distancia que allí se plantea no es solamente la del espacio textual que separa al capítulo de la introducción sino a la distancia argumentativa entre puntos de vista desde los cuales se puede considerar el objeto de estudio postulado.

En conclusión, al igual que la recapitulación propia de las narraciones de viaje, en los géneros largos como la épica y la novela, donde los casos benefactivo y dativo se imponen para señalar constantemente la meta, finalidad o destino de la trayectoria seguida por el actante, la recapitulación de las tesis exitosas resulta periódica a lo largo del trayecto textual y cada vez que se la produce el enunciador mira hacia atrás el camino hecho y hacia delante el que queda por hacer, ya sea en un nuevo capítulo o en una investigación futura que se postule en la recapitulación final de las conclusiones. Esa doble mirada contribuye con la construcción de un *ethos* apropiado para el discurso académico de la tesis de posgrado que marca la iniciación del experto en un campo académico en el que sabe ubicar su aporte y, por ende, ubicarse. Ejercicios de taller de tesis que combinen la lectura de tesis ajenas (orientada a reconocer las estrategias argumentativas de los tesisistas destinadas a reforzar la coherencia de su escrito y la defensa de sus puntos de vista), combinados con ejercicios de redacción de índices de tesis y de breves fragmentos de la recapitulación periódica, ayudan a los tesisistas a internalizar estrategias de escritura que podrán sostener cuando se hallen en la redacción final de la tesis y que serán útiles para que en los minuciosos análisis de la investigación y de la puesta en texto no pierdan de vista ni la totalidad de su texto ni el auditorio al que se dirigen.

Bibliografía

ARNOUX, Elvira Narvaja de (2006): "Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis", RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada, N° 44, 1, 2006, pps. 95-118. Disponible en <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm> [visitado el 20 de mayo de 2010]

ARNOUX, Elvira Narvaja de; Ann BORSINGER, Paula CARLINO, Mariana DI STEFANO, CECILIA Pereira y ADRIANA Silvestri (2005): "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado", Revista de la Maestría en Salud Pública, Año 3- N° 6. Disponible en <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm> [visitado el 20 de mayo de 2010]

DI STEFANO, Mariana (2009) « La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales » en Elvira Narvaja de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

FUCHS, Catherine (1994), *Paraphrase et énonciation*, París, Ophrys.

LAUSBERG, Heinrich (1966): *Manual de retórica literaria*, Madrid, Gredos.

MARTÍN ZORRAQUINO, Ma. Antonia y José PORTOLÉS LÁZARO (1999): "Los marcadores del discurso", en: Ignacio Bosque y Violeta Demonte, *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, vol. 3, Madrid, Espasa Calpe.

NOGUEIRA, Sylvia y Jorge WARLEY (2009): *De la tesis al libro. Guía para autores y editores*, Buenos Aires, Biblos.

OTIS, Brooks (1954): *Virgil, a Study in Civilized Poetry*, Oxford, University of Oklahoma Press.

PEREIRA, María Cecilia y Mariana DI STEFANO (2007): "El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares", Signos, v. 40, n° 64, pp. 405-430.

PÉREZ JULIÁ, Marisa (1998): *Rutinas de la escritura: un estudio perceptivo de la unidad párrafo*. Valencia, Universitat de València.

[volver a índice](#)

La lectura y la escritura en el nivel superior
Coordinación: Susana Nothstein

EL TRABAJO CON GÉNEROS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA

Fabia Arrossi

fabia_arrossi@yahoo.com.ar

Mariana Di Stefano

marianadist@gmail.com

Gabriela Sacristán

fedora2000@hotmail.com

Ricardo Schmidt

schmidt6@gmail.com

ISEF N°1 Dr. Enrique Romero Brest

Resumen

En este trabajo nos proponemos dar cuenta de los lineamientos seguidos y la experiencia adquirida en una intervención didáctica concreta: el Taller de Producción Didáctico-Académica del Instituto Superior de Educación Física "Dr. Enrique Romero Brest". Se trata de un taller correspondiente al cuarto tramo de la carrera de Profesor de Educación Física, que busca ofrecer a los alumnos un espacio para la reflexión y el entrenamiento en la escritura de géneros de producción de conocimiento, como el proyecto de investigación, el informe de investigación, el artículo de especialidad, la ponencia en un congreso, el abstract.

Nuestro objetivo en esta exposición es presentar las estrategias didácticas que aplicamos en el taller, los logros que estas han propiciado y las dificultades que identificamos. Desde el abordaje de estos aspectos pretendemos abrir un espacio de intercambio y de reflexión sobre los objetivos y los recursos metodológicos para trabajar las prácticas de escritura en relación con la investigación, dentro del ámbito de los profesorados. A nuestro juicio, estas plantean una tensión entre la función epistémica de la escritura y la función comunicativa, cuyo equilibrio no siempre es sencillo de resolver en ámbitos institucionales.

Introducción

En este trabajo nos proponemos dar cuenta de los lineamientos seguidos y la experiencia adquirida en una intervención didáctica: el Taller de Producción Didáctico-Académica del Instituto Superior de Educación Física "Dr. Enrique Romero Brest". Nuestro objetivo es presentar las estrategias didácticas que aplicamos en el taller, los logros que éstas han propiciado y las dificultades que hemos podido identificar a lo largo de su implementación. Desde este abordaje pretendemos abrir un espacio de intercambio sobre los objetivos y los recursos metodológicos para trabajar las prácticas de escritura en relación con la investigación, dentro del ámbito de los profesorados.

¿En qué consiste el Taller de Producción Didáctico-Académica?

Este taller presencial y obligatorio, de duración cuatrimestral, con una carga de 4 horas cátedra por semana y correspondiente al cuarto año de la carrera de Profesor de Educación Física surge como consecuencia de la última modificación al plan de estudios, realizada durante el año 2003¹. El objetivo básico de la incorporación de este taller fue vincular a los futuros profesores de Educación Física con la escritura académica e introducirlos, en muchos casos por primera vez, en tareas de investigación respecto de su propio campo disciplinar. De alguna manera, el espíritu de la reforma del plan de estudios de nuestro profesorado que da lugar a la creación de esta cátedra responde a lo postulado por la Ley de Educación Superior² del año 1995, que abría la posibilidad de articulación entre instituciones del Sistema de Educación Superior no universitaria y el ámbito universitario. Cabe señalar que en este contexto, mientras numerosas universidades incorporan en su currícula carreras de grado de formación docente, muchos profesados intervienen cada vez con mayor presencia en áreas como la investigación, la transferencia o la extensión, espacios tradicionalmente dominados por instituciones universitarias.

Para favorecer la inserción de los futuros profesores de Educación Física en el ámbito académico, nuestro taller ofrece un espacio para la reflexión y el entrenamiento en la escritura de diversos géneros académicos de producción de conocimiento. Géneros discursivos tales como el proyecto de investigación, el informe de investigación, la ponencia o el abstract no sólo son trabajados desde sus características tipológicas, sino que también son abordados como herramientas que le permiten al alumno acercarse a distintas problemáticas propias de la disciplina de la que participan. En este sentido, estos géneros ponen claramente en evidencia que la escritura constituye una herramienta cognitiva, en la medida en que la resolución de un escrito exige precisar conceptualizaciones y establecer o profundizar las relaciones entre conceptos, enfoques y abordajes. Así, los alumnos deben integrar conocimientos, reformular escritos, analizar diferentes líneas teóricas sobre un tema y confrontarlas.

Nuestra propuesta

Con el objetivo de que los alumnos se acerquen a la dinámica de la circulación del conocimiento propia del ámbito académico, planteamos que las producciones orales y

¹ Resolución 3555/ SED/03 en http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vrQuzMVg3PAJ:buenosaires.gov.ar/areas/educacion/lu/archivos/Disp_DGES_157_05.doc+%22taller+de+producci%C3%B3n+did%C3%A1ctico-acad%C3%A9mico%22+%22romero+brest%22&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=ar

² 24521 – Art. 8vo.

escritas de los alumnos se enmarquen en la situación comunicativa de unas jornadas académicas creadas *ad hoc*. Esta instancia favorece no sólo el intercambio de los resultados de las investigaciones de los alumnos, que complementan su formación en las materias específicas, sino también la puesta en común sobre los procesos y procedimientos desplegados en la práctica de escritura. Así, en estas jornadas, que son organizadas en cada curso al final del cuatrimestre, los alumnos tienen una experiencia lo más vívida posible sobre lo que significa participar en un congreso de su especialidad.

Secuencia metodológica

Para llegar al objetivo propuesto, en primer lugar se solicita a los alumnos que lean bibliografía específica sobre el tema eje de las jornadas, que expongan oralmente y confronten los distintos enfoques y marcos teóricos. Con esta actividad se busca, por un lado, que los futuros docentes lleven a cabo lecturas críticas y contextualizadas y, por otro lado, se familiaricen con los rasgos de la secuencia expositivo-explicativa. Para esto el docente pauta y orienta las exposiciones y el debate mediante una guía de lectura que pone el foco en las condiciones de producción y circulación de los textos, que constituyen aspectos que suelen obviar los alumnos. En este sentido, se busca recuperar información paratextual, se promueve la identificación de las características enunciativas de los textos, se motiva la ampliación de la información sobre los autores, conceptos y líneas teóricas, etc. Asimismo, se trabaja la exposición oral desde la perspectiva académica.

En segundo lugar, los alumnos deben proponer un proyecto de investigación en el cual den cuenta de una problemática de su interés. Para la elección del problema a tratar se los lleva a relacionar el tema eje con la experiencia docente que muchos de los alumnos ya tienen, en las abundantes observaciones de clase, en trabajos de investigación que hayan realizado previamente, en sus saberes respecto del campo. Por otra parte, se hace hincapié en cuestiones como la relevancia social, la pertinencia en el marco de la materia y la factibilidad de la investigación. Para la redacción, se presenta una guía en la que se discriminan las partes que suele incluir un proyecto, aspectos de la normativa, como la cita bibliográfica. También se muestran otros proyectos de investigación a fin de que los propios alumnos puedan identificar las características de estos escritos. En esta instancia comienza un proceso de escritura, corrección, puestas en común, revisión con el alumno y reescrituras, que exige del docente un acompañamiento personalizado que favorezca el recorte del tema, la jerarquización de la información, el ordenamiento y la coherencia entre las partes, la

adecuación de los instrumentos metodológicos y la pertinencia en la búsqueda bibliográfica.

En tercer lugar, se pide a los alumnos que escriban una ponencia en la cual den cuenta del avance en el proceso de sus investigaciones. Se observa la situación comunicativa que enmarca estos textos y, una vez más, se les pauta este trabajo con guías orientadoras: se presentan partes, funciones, procedimientos discursivos y aspectos normativos.

Como hemos señalado, el taller culmina con el intercambio a partir de la exposición de estas ponencias en el marco de las jornadas internas de cada curso.

Logros y dificultades

Entre las dificultades centrales que encontramos en el desarrollo de esta experiencia se destaca que nuestros alumnos no suelen tener una representación que incluya dentro de la función docente la posibilidad de producir conocimiento sobre sus propias prácticas e intercambiarlo con sus colegas. Esto se pone de manifiesto en una cierta resistencia a la tarea de investigación a partir del cuestionamiento de su utilidad en su futuro desempeño profesional.

Asimismo, esta representación de los alumnos sobre el papel del docente se corresponde con sus representaciones acerca de las prácticas de lectura y de escritura. Los alumnos no se conciben como sujetos capaces de reflexionar y complejizar sus prácticas a partir de la escritura. En este sentido, el manejo del código escrito es visto más como un obstáculo que como una herramienta cognitiva; es decir, no se aprecia en la tarea de revisión y reescritura una posibilidad de construcción de conocimiento propio.

Entre los logros, podemos destacar que en muchos casos los alumnos se encuentran por primera vez con la posibilidad de elegir sobre qué temas estudiar, lo cual, si bien genera un efecto de desconcierto al principio, es motivo de entusiasmo y de compromiso con el tema elegido. Cabe señalar que la mayoría de nuestros estudiantes ya son trabajadores en el campo de la educación –normalmente en educación informal y en, algunos casos, formal– y generalmente eligen como objeto de estudio esos espacios en los cuales ya intervienen. Esto los lleva a valorar el trabajo intelectual como factor de enriquecimiento y de revisión de las prácticas didácticas.

Precisamente, observamos que el Taller de Producción Didáctico-Académica suele producir modificaciones tanto en las representaciones como en las prácticas de los alumnos. Con distintos grados de alcance, a lo largo de la cursada se detecta en los

estudiantes dos tipos de logros: uno está relacionado con la valoración de la producción de conocimiento como práctica que el docente debe poder realizar permanentemente como parte de su labor profesional; y otro está relacionado con la valoración del aprendizaje de los códigos discursivos que permitan la comunicabilidad de esos conocimientos.

Con respecto al primer punto, notamos una mayor conciencia acerca de la necesidad de problematizar la realidad, de que es necesario adquirir las herramientas para poder realizarlo y de que la escritura es una de esas herramientas que les permitirá encarar el proceso de reflexión e indagación sobre la realidad.

Y con respecto al segundo punto, notamos una valoración mayor de la escritura, como herramienta epistémica (porque ayuda a pensar y a avanzar en la reflexión) y también como herramienta de comunicación hacia el resto de la comunidad académica. En este sentido, queremos destacar que en el profesorado, los alumnos cursan una materia de Metodología de la Investigación. Sin embargo, ese saber teórico que han debido adquirir no parece resultar operativo hasta que no enfrentan la situación concreta de tener que escribir un proyecto de investigación. Allí es cuando deben darle un sentido real y no meramente formal a lo aprendido sobre investigación y sobre la actividad física y su enseñanza, en general. Aun cuando no siempre los alumnos logren concluir sus escritos acabadamente, comprenden que son potenciales creadores de conocimiento y que su labor implica, entre otras cosas, interpelar saberes. Pero también comprenden que si su reflexión no es comunicable, no tiene valor social y, en un punto, significa que si no pueden comunicarlo es porque las ideas no están todavía claras

Conclusiones

¿Se sostiene un docente que no interpela su práctica, su institución, su contexto, sus objetivos? ¿Qué hace un docente si no investiga (lee) lo que en su campo disciplinar se construye (se escribe)? Si queremos docentes críticos y transformadores, ¿de qué manera trabajamos para formarlos? Parecería que las prácticas de lectura y escritura en el ámbito del profesorado, es decir, en el ámbito de la formación de futuros docentes ofrecieran resistencia a una mirada que las cuestione. Las prácticas habituales suelen ser de comprobación de lectura a través de la reformulación en parciales escritos y finales orales. En pocas ocasiones se ponen en juego otros instrumentos de trabajo y evaluación que requieran de un proceso de lectura y escritura más complejo que les permita a los alumnos construir y cuestionar conocimientos y no, exclusivamente, reformularlos. Por eso consideramos que las

prácticas de lectura y escritura de los estudiantes del profesorado y los supuestos que de ellas se desprenden tienen estrecha relación con las que luego repiten en la práctica profesional, condicionándola. Podríamos agregar que las prácticas de lectura de los estudiantes están orientadas a la reproducción de contenidos para ser “volcados” luego en la escritura de parciales. De esta manera no se lee en función de la investigación ni del trabajo crítico de confrontación de bibliografía ni se escribe sobre esa reflexión.

En este marco, la escritura en este ámbito pierde sentido en tanto forma de pensar y producir conocimiento sobre la propia tarea. Por lo tanto consideramos que resignificar las prácticas de escritura puede poner a los futuros docentes en un lugar de autoridad que les permita construir un saber pedagógico propio y no un saber que se reproduce verticalmente.

Si en esta sociedad de la información, la producción y posesión de conocimiento tienen un rol estratégico, entonces, la escritura como herramienta cognitiva debe formar parte de la profesión de los maestros, profesores y estudiantes. Pero habrá que trabajar sobre la representación, común entre los alumnos, de que la escritura es un mero código para la traducción de ideas. No forma parte del imaginario la concepción de la escritura como vehículo de aprendizaje y de transformación del saber.

Sería importante seguir indagando caminos para acercar la comunidad educativa a la comunidad académica: integrar a los futuros docentes en un espacio de creación e intercambio de conocimientos a través de la escritura y de oralidades atravesadas por formas propias del código escrito que den identidad y pertenencia a esa comunidad que hoy se encuentra cuestionada y cuya tarea principal es la de transmitir a otros.

Para ello, pensamos, son útiles los talleres de escritura en un momento inicial de las carreras de formación docente –en la medida en que facilitan el pasaje de una cultura propia de la escuela media a una cultura académica- pero también son útiles –como comprobamos con nuestra experiencia- talleres de escritura en otros momentos de la carrera, como en nuestro caso, en el último tramo. Allí la función es levemente diferente: se trata de entrenarse y reflexionar ya sobre géneros más complejos de la vida profesional, que les permitirán insertarse en ella desde un posicionamiento crítico, y, por lo tanto, más sólido.

Y destacamos en particular que si realmente hay una voluntad de que los profesores transiten el camino de la investigación, esta formación no puede ser solo

teórica, sino que a las materias teóricas de metodología de investigación deberían sumarse los talleres de escritura de géneros académicos, para que haya una adquisición real de habilidades.

[volver a índice](#)

LA CONSTRUCCIÓN DEL ETHOS EN PRODUCCIONES ESCRITAS DE ALUMNOS DEL CBC

Natalia Bengochea

nibengochea@yahoo.com.ar

Marta Fernández Arce

emeaefe14@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires

Resumen

A partir del análisis de un ejercicio sobre argumentación propuesto a estudiantes del CBC, este trabajo presenta una reflexión acerca de la valoración y justificación de las estrategias enunciativas que los alumnos han desarrollado en sus escritos desde una perspectiva que intenta integrar diferentes dimensiones del discurso. El mismo se propone como un acercamiento a las operaciones metadiscursivas que los estudiantes ponen en juego en el proceso de legitimación de su propio decir.

Sostenemos como hipótesis que es posible distinguir al menos dos tipos de imagen ética en las críticas de los estudiantes. Por un lado, se hallan aquellas que eligen adoptar un tono familiar y, por el otro, aquellas que optan por identificar su voz con la figura del “crítico de cine”. En ambos casos, reconocemos que las producciones recurren a diferentes estrategias argumentativas para la construcción del ethos. Surge del análisis la distinción de un tercer tipo de construcción de imagen ética que, a través del uso de diferentes recursos argumentativos, da lugar a una novedosa crítica cinematográfica.

Presentación de la experiencia

Este trabajo surge a partir del análisis de un ejercicio sobre argumentación propuesto a estudiantes del CBC de la cátedra Arnoux de Semiología de la Universidad de Buenos Aires. Se les solicitó a los alumnos la redacción de una crítica de la película *El secreto de sus ojos* para ser analizada, prestando especial atención a los conceptos pertenecientes a la retórica clásica, la imagen de ethos, de pathos y las técnicas argumentativas que incluían en sus producciones. Uno de los propósitos de la tarea era que los alumnos reflexionaran acerca de los conceptos teóricos estudiados, logaran apropiarse de ellos y pudieran desarrollar este saber en sus propias producciones.

Los docentes aportaron sus reflexiones sobre la realización de la crítica y sobre los pasos o etapas que el género supone. Los conceptos teóricos cuya asimilación suponía la consigna fueron los trabajados en clase a partir de las distintas fuentes bibliográficas de lectura obligatoria. Asimismo, los estudiantes dispusieron de una selección de críticas sobre la película de Campanella publicadas en medios periodísticos que fueron abordadas en clase desde sus aspectos estratégicos enunciativos y argumentativos. La consigna fue la siguiente: Elabore una crítica de la película *El secreto de tus ojos* para ser publicada en el diario *Página 12*. Para ello,

- a) planifique la dimensión ética y pathética de su texto.
- b) defienda una de las siguiente hipótesis sobre el film:

El secreto de sus ojos es una película de amor.

El secreto de sus ojos es una película política.

El secreto de sus ojos es una película policial.

La redacción de la crítica no solo implicaba por parte de los alumnos la búsqueda de persuasión proporcionando las claves de la propia lectura, sino también nos permitía observar el tipo de representación social que circula acerca del rol del crítico, y consecuentemente, reconstruir la concepción de discurso crítico existente en un contexto fuertemente institucionalizado, a cuyas prácticas discursivas los estudiantes acceden al mismo tiempo que acceden a la lectura de textos teóricos y críticos sobre el discurso académico.

Analizaremos estas críticas, focalizándonos en el comienzo de las producciones dado que allí se ponen más en evidencia las diversas estrategias utilizadas en la construcción de la propia voz.¹ El análisis de los comienzos permite reconocer no sólo la estrecha vinculación entre pathos y ethos, sino también apreciar de qué modo se van configurando a partir de la elección del marco escénico, los rasgos relevantes de la instancia enunciativa.

Sostenemos, como primera aproximación, que es posible distinguir al menos dos tipos de imagen ética en las críticas de los estudiantes. Por un lado, se hallan aquellas que eligen adoptar un tono familiar y, por el otro, aquellas que optan por identificar su voz con la figura del “crítico de cine”. En ambos casos, reconocemos que las producciones recurren a diferentes estrategias argumentativas: los enunciadores ponen en primer plano la construcción de la escenografía, el yo se explicita y se expresan sus emociones en torno a la película, o

¹ De los trabajos recibidos en dos comisiones, para esta investigación se seleccionaron cerca de 30 críticas.

bien se presentan ciertas formas que suponen una actitud metalingüística de desdoblamiento del locutor en el curso de su producción, como, por ejemplo, el uso de comillas y de enunciados irónicos.

El *ethos* retórico

Como sabemos, Aristóteles define la retórica como "el arte de extraer de todo su tema el grado de persuasión que encierra" o como "la facultad de descubrir especulativamente lo que en cada caso puede ser propio para persuadir." Desde este punto de vista se desprenden importantes consecuencias. La retórica es una *tejné*, es decir, un modo de conocimiento o saber que se adquiere por la experiencia y en virtud de cuyo ejercicio se le da existencia a algo que no existe por naturaleza. Entonces, la técnica se aproxima a la actitud teórica; pero además, en virtud de su carácter operativo, enriquece al mundo con sus productos culturales.

Por otro lado, Aristóteles propone una retórica de la prueba adaptada al nivel del público, es decir, del sentido común. De allí que el *ethos* forme parte de los medios de prueba o *pisteis* que vuelven persuasivo el discurso e incluya tanto cualidades morales como intelectuales del orador, quien hará derivar su autoridad de la articulación de tres aspectos: el buen sentido o criterio (*phronesis*), la virtud (*areté*) y la benevolencia, el afecto (*eunoia*). Desde esta perspectiva, la prueba por el *ethos* consiste entonces en dar una imagen de sí capaz de convencer al auditorio ganando su confianza. Este es un punto esencial en Aristóteles: el *ethos* propiamente retórico estará ligado en él a la enunciación misma, a la construcción de su discurso. En este sentido, sostiene Barthes: "[...] son los rasgos de carácter lo que el orador debe *mostrar* al auditorio (poco importa su sinceridad) para hacer buena impresión.[...] El *ethos* es en sentido propio una connotación: el orador enuncia una información y *al mismo tiempo* dice: yo soy esto, yo soy aquello."

Por su parte, la noción de *ethos* de Maingueneau indaga el modo en que el locutor elabora una imagen de sí en su discurso. Para legitimar su palabra, sostiene Maingueneau, el enunciador debe inscribirse en una escena de enunciación, dentro de la que puede elegir su escenografía: un escenario preestablecido que le convenga y le proporcione cierto posicionamiento. De este modo, el sujeto no sólo se inscribe en el discurso a través de las marcas lingüísticas de subjetividad; lo hace también activando un tipo y un género discursivo que modelan la relación con el alocutario. Es dentro de este marco que la noción de *tono* de Maingueneau se relaciona con la de *ethos*: el tono que se desprende del discurso permite que el destinatario le atribuya al enunciador un carácter y una corporalidad que provienen de representaciones

valorizadas o desvalorizadas por una comunidad. Se trata, pues, de una representación dinámica, construida por el destinatario a través del movimiento mismo de la palabra del enunciador; de su tono de voz, de la elección de sus palabras y de sus argumentos, de sus gestos, mirada, postura, modo de vestirse, a través de los cuales el orador da de sí mismo una imagen física y psíquica. Así, la lectura, en el caso del discurso escrito, hace emerger una instancia subjetiva que desempeña el papel de garante de lo que se dice. En última instancia, la cuestión del ethos, desde esta perspectiva, está íntimamente ligada a la construcción de una identidad, ya que no sólo implica tomar en cuenta las representaciones que se hacen cada uno de los participantes del habla del otro, sino también las estrategias que el locutor pone en juego en el discurso para forjarse su propia identidad a través de él.

Las producciones de los estudiantes

Al cabo de un somero análisis de las producciones de los alumnos, advertimos la existencia, a grandes rasgos, de dos tendencias diferentes en relación a la construcción de la personalidad del enunciador. Distinguimos un primer grupo en el que se pueden incluir las críticas en las que la voz enunciativa adopta un tono de familiaridad. A modo de ejemplo, veamos el comienzo de una de ellas en la que se nos ofrece una escenografía cercana a la charla íntima de tono confesional:

¡Qué linda película El secreto de sus ojos! Imposible no quedar atrapada en esta historia de amor sin resolver y en aquellos años locos, oscuros y paranoicos que nos tocó vivir de jóvenes. No puedo evitar preguntarme cuántas veces hoy recurrimos a la maquinaria atroz de la memoria para entender nuestras propias vidas. La historia de los protagonistas, Benjamin Espósito (Ricardo Darín) e Irene Menéndez Hastings (Soledad Villamil), es la historia de un amor no correspondido entre dos colegas que se reencuentran después de veinticinco años y se vuelven a mirar.

Como se observa, la escenografía presentada desplaza el marco genérico a un segundo plano. Maingueneau ha señalado que la adhesión de los destinatarios de este discurso opera por un puesta en primer plano de la escena de enunciación en la que, además del contenido desarrollado, el ethos participa, se "encarna" en el mundo discursivamente configurado a través del dispositivo de enunciación. En otra de las críticas se opta por construir en primer lugar una escenografía que remite a un encuentro entre amigos ("Hace unos meses nos reunimos con unos amigos para hacer lo que todos los sábados repetíamos, ver películas, tomar unos mates y charlar"), para luego iniciar el análisis del film. En estos casos el crítico es un sujeto que desde el

comienzo se coloca en una posición fuertemente subjetiva: habla en primera persona, exhibe los pensamientos que surgen en su conciencia ("no puedo evitar preguntarme..") y expresa sus sentimientos (¡Qué linda película...) en un lenguaje informal. El crítico que despliega los argumentos no es ni mediador entre el público y el director ni experto: manifiesta sus impresiones para interpelar al lector en su sensibilidad y para ganar su confianza, y se expresa en un lenguaje llano y accesible para llegar a la mayor cantidad de lectores. Pero no se presenta como un crítico erudito que ostenta un conocimiento específico sino como aquel que manifiesta lo que el espectador común busca en un film. Tal concepción se apoya en la representación vigente del crítico de cine, cuyo discurso, en general, se caracteriza por resaltar únicamente aquellos elementos que en la película se encuentran destinados a "atrapar" la atención del espectador, como por ejemplo, si la historia está bien contada, si la trama tiene suspenso, ("imposible no quedar atrapada en esta historia de amor..."), si ofrece suficiente cantidad y variedad de "condimentos", etc., en detrimento de otros aspectos más vinculados con su propia especificidad, como los visuales y sonoros. En este caso, se instituye desde el principio una escena validada por una comunidad: la representación del crítico que destaca los "ingredientes" que ofrece un film constituye un ejemplo de una escena valorizada en nuestra cultura. Así, la activación del mundo ético en este discurso se hace a través de los estereotipos que la cultura masiva vehiculiza no solamente sobre el rol de crítico sino también sobre los recursos que utiliza el cine de Hollywood para ensanchar el horizonte de recepción.

En relación con el cine estadounidense, pudimos registrar, a lo largo de varios trabajos presentados, el lugar que ocupa "lo argentino". Las películas nacionales son comparadas con las de Hollywood por querer copiarlas e intentar superarlas en masividad. Así, por ejemplo, una de las críticas que puede incluirse en este grupo comienza diciendo: "La historia [presentada en *El secreto de sus ojos*] puede compararse con las películas masivas de Hollywood por su mezcla de policial, romanticismo, tintes costumbristas, humor, política, drama, un poco para todos los gustos." Asimismo, reconocemos que en muchas de estas críticas el sintagma "película argentina" conlleva una connotación peyorativa. Se asocia el cine nacional con producciones limitadas en recursos o de mala calidad: "*El secreto* comete el mismo pecado que la mayoría de las películas argentinas: pretensión", señala otra. Las representaciones sociales del cine en nuestra cultura se asocian así con una representación del espectador como consumidor en el que el entretenimiento y el placer desempeñan un papel central. El marcado grado de subjetividad manifestado en este grupo se encuentra vinculado a todo este sistema de representaciones.

Contrastemos entonces las características mencionadas con otra modalidad de crítica que constituye un segundo grupo: aquella que utiliza la 1ª persona plural, pero lo hace adoptando un punto de vista más distanciado:

Podría confundirse la película El secreto de sus ojos con una película policial: hay víctimas, un victimario y un caso de homicidio sin resolver. O con una película política, aunque con menos probabilidad. El secreto de sus ojos nos quiere contar una historia de amor, sí, una historia de amor como tantas otras, con encuentros, desencuentros, recuerdos, sueños, deseos, pero nunca olvidos. En el comienzo de la película, Espósito (Darín), decide escribir una novela sobre un caso de homicidio en el que había participado, pero con un plano detalle de su cuaderno, nos hace ver que la novela empieza con su historia de amor con Irene (Villamil), esa historia que nunca pudo ser. Así se deja a un lado el homicidio que es solamente el relato facilitador para que la historia de amor se desarrolle.

En este caso, el garante del discurso es un sujeto que, a diferencia del anterior, se coloca distanciado de su enunciación por el predominio del presente atemporal, de los modos de énfasis ("*El secreto de sus ojos* nos quiere contar una historia de amor, sí, una historia de amor como tantas otras") y de certeza ("con menos probabilidad", "es verdad", "pero esto no es lo principal que muestra el film"), elementos que asociados a la enumeración de datos presentados como evidentes se proponen despejar las posibles dudas de los destinatarios del texto. De este modo, el crítico enumera elementos observables del film que le sirven como elementos probatorios de la hipótesis presentada, en un movimiento que interpela la racionalidad de los lectores, quienes deberán entender, antes que sentir o gozar, los verdaderos propósitos del director. El "nosotros" inclusivo de este texto representa a la comunidad de lectores y espectadores del film. Se encuentra destinado a servir de lugar de inscripción para cualquier lector, que así es convidado a hacerse cargo él mismo del enunciado. El texto apunta a provocar una identificación del lector con el enunciador que en este caso, a diferencia del primer grupo, prefiere ocultar su yo orientándose predominantemente hacia su referente. Esto es particularmente visible en el uso de la forma impersonal ("se deja de lado") con que concluye el fragmento citado.

Otro rasgo a destacar es que este segundo grupo de críticas coloca en un primer plano la reflexión sobre el género al que pertenece la película como lo solicitaba la consigna: "*El secreto de sus ojos* trata sobre una historia de amor en dos tiempos enmascarada en una trama judicial con asesinato." comienza diciendo uno de los textos. Por otra parte, las producciones de este tipo respetan en general las

convenciones genéricas: primero un resumen del film, luego una evaluación. En la mayoría de los casos, el texto se contenta con cumplir su contrato genérico adoptando el ethos distanciado que supuestamente conviene al que expone y evalúa serenamente un film. Así, el garante de este grupo de textos es un sujeto que no es erudito ni experto, sino que ostenta las cualidades del que razona bien.

¿Una nueva crítica?

Llegados a este punto del trabajo advertimos la presencia de un tercer tipo de crítica que por su creatividad se diferencia de las variantes ya presentadas. Se trata de producciones en las que desde el comienzo abundan las metáforas, la ironía, los entrecomillados que marcan una toma de distancia del punto de vista de la enunciación y la referencia a otras películas o producciones culturales nacionales para crear diversos efectos de sentido. Veamos entonces cómo comienza una de ellas:

Al terminar de ver El secreto de sus ojos me dio la impresión de haber visto una película yankee. Quien no la haya visto trate de imaginarse, por ejemplo, "Cambalache" con saxofón y letra en inglés, y tendrá una idea de lo que sentí. Narrativamente, claro está, es una película hollywoodense. Es ésta, sin lugar a dudas, una de sus mayores falencias. No consigue narrar la historia mediante un lenguaje autóctono.

En relación al ethos, en este grupo de críticas se puede observar un sujeto que no se apega a un modelo genérico como vimos antes, sino que despliega un movimiento fundado en la fuerza del objeto analizado. Se trata más bien de textos que en lugar de "puebas del razonamiento" convocan un repertorio de sutilezas retóricas sin orden ni límites para escapar de la sistematización genérica y para recobrar distintos matices polifónicos. Una práctica discursiva más cercana a la constitución multigenérica del ensayo de interpretación contemporáneo que a la crítica convencional. Forma singular que se define en función de la manera que tiene el sujeto de trabajar el objeto; si lo acerca, si lo aleja, si lo soslaya, si lo despliega. Así, por ejemplo, en el último caso citado, el film se disuelve en las "impresiones" que causa en el crítico-espectador. El hilo conductor entre los trabajos de este grupo es la forma de presentación del propio juicio: predomina el tono apodíctico, concluyente, que muchas veces se combina con la crítica lapidaria de los enunciados irónicos.

Para introducirnos en los mecanismos desplegados en estos textos, es necesario considerar el papel que desempeñan en ellos los elementos retóricos. Queremos destacar en primer lugar las metáforas inéditas desplegadas por su fuerza

argumentativa. En el último ejemplo, la analogía trazada con «"Cambalache" con saxofón y letra en inglés», constituye una síntesis perfecta de lo que se quiere significar: si se elige ese tango y no otro, es porque la película para este enunciador es en sí misma un "Cambalache". Otras metáforas con una función descalificadora logran un efecto paródico al relacionar productos culturales disímiles. Referirse a *El secreto* como "un aggiornado Migré con dejos de film detectivesco y cierto revisionismo histórico ocasional", como titula otro estudiante su trabajo, decir que la trama "nos ubica en el universo *Rolando Rivas, taxista*" enlaza en la metáfora un pretendido cine de calidad con telenovelas costumbristas no prestigiosas. La eficacia de estos recursos retóricos radica también en el lugar que representa tanto el tango como la telenovela mencionada en el imaginario cultural argentino como marca de identidad.

Por otra parte, en estas críticas también se destaca el uso de comillas como marca de distancia: el enunciador se ubica en una posición de observador respecto de sus propias palabras a la vez que comenta su propio decir. Este procedimiento supone una actitud metalingüística de desdoblamiento del locutor en el curso de la producción de su discurso. Citamos algunos ejemplos: "este es un melodrama que se quiere 'histórico' pero en resumidas cuentas es una típica historia de amor imposible"; "la trama 'policial' en *El secreto de sus ojos*"; "más allá de su 'contexto' es una historia de amor". En los ejemplos mencionados, las palabras entrecomilladas son mostradas como inapropiadas: la crítica argumenta que la película presenta una mala historia de amor que pretende sin lograrlo mostrar un trasfondo social. En estos casos lo que aparece es la irrupción de un exterior del discurso, un límite que configura el espacio discursivo propio a la vez que envía lo inadecuado o "ajeno" al exterior: las comillas son una marca constitutiva del sujeto por rechazo. El esfuerzo de demarcación del enunciador tiene que ver con la necesidad de justificarse a sí mismo convirtiéndose en un "otro". En este sentido, algunos autores han mencionado la relación que existe entre la utilización de enunciados irónicos y los juicios críticos. La ironía también hace emerger el eco de un enunciado o de un pensamiento; los enunciados críticos particulares necesitan de representaciones u opiniones generales invocadas sin cesar y siempre muy presentes en una comunidad para que su mención tome el carácter de eco y la ironía pueda ser interpretada como tal. De esta forma, los elementos retóricos utilizados en los trabajos de este grupo ponen de manifiesto las tensiones que operan en ese campo de fuerzas que implica la construcción del espacio enunciativo.

Conclusión

En un primer acercamiento distinguimos tres formas diferentes de configurar el mundo ethico en las críticas cinematográficas. El primer tipo que presentamos consiste en articular el ethos a partir de la mayor relevancia que se otorga a la presentación de la escenografía; el segundo caso que expusimos marca un distanciamiento de la enunciación y coloca el acento en la racionalidad del lector; por último, hallamos una tercera forma que crea otro tipo de crítica que se aleja de los modelos tradicionales.

A partir de lo expuesto es posible observar que la reflexión sobre la propia escritura les permitió a los alumnos apropiarse de los conceptos estudiados y volcarlos incluso en la formulación de novedosas y creativas formas del género. Sabiendo que iban a tener que analizar la dimensión ethica del discurso, pusieron en primer plano la construcción del propio ethos combinándolo con otros elementos retóricos. El ejercicio les permitió integrar diferentes aspectos de la elocutio tanto a nivel de la selección de las palabras apropiadas como a nivel de su reunión o composición en el discurso. En síntesis, destacamos que este tipo de experiencia resulta altamente productiva pues propicia una reflexión metadiscursiva acerca del rol esencial que desempeña el análisis crítico de la dimensión ethica en la argumentación.

Referencias bibliográficas

AMOSSY, R. (1999) "La noción de ethos de la retórica al análisis del discurso" en *Images de soi dans le discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

ARISTÓTELES (1978) *El arte de la retórica*, Bs. As., EUDEBA.

AUTHIER-REBUZ, J. (1984) "Hétérogénéité(s) énonciative(s)". En: *Langages N° 73*, marzo de 1984.

BARTHES, Roland (1982) *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica. Ayudamemoria*, Barcelona, Ediciones Buenos Aires.

MAINGUENEAU, D. (1999) "Ethos, escenografía, incorporación", en Amossy, R. (dir.). *Images de soi dans le discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1999.

——— (2002) "Problèmes d'ethos". En: *Pratiques N°113/114*, junio de 2002, pp. 55-67.

SPERBER, D. y WILSON, D., "Les ironies comme mention". En: *Poétique N° 36*, 1978, pp.399-412.

[volver a índice](#)

“¿QUÉ NECESIDAD HAY DE HACER TAL REFORMA?”. REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA NORMA LINGÜÍSTICA

Patricia Bouzas

Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

patribou@yahoo.com.ar

Daniela Lauria

Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

– CONICET

danielalauria@gmail.com

Paola Pereira

Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

paopereira@hotmail.com

Resumen

A partir de la proclamación de la Independencia de las naciones americanas en las primeras décadas del siglo XIX y del posterior proceso de formación de los Estados nacionales, se suscitaron, en varios países, discusiones acerca de la lengua nacional y, por extensión, acerca de la identidad lingüística. Los principales ejes problemáticos que ocasionaron disputas de envergadura fueron la posibilidad de postular la existencia de una variedad lingüística regional y la relación, en términos idiomáticos, con España. El tema específico de las normas ortográficas no fue ajeno a estos debates y surgió, muchas veces, por iniciativa de intelectuales americanos. En efecto, en distintos momentos de la historia se generaron intensas polémicas en torno de cuáles eran las normas ortográficas más convenientes y aceptables para los hablantes de la lengua española. En ese derrotero, destacamos dos propuestas de reforma ortográfica promovidas por americanos en dos períodos históricos determinados que responden a coyunturas económicas, sociales, políticas, culturales y tecnológicas bien diferenciadas: por un lado, el proyecto del político argentino Domingo F. Sarmiento en el año 1844 y, por otro, la intervención del escritor colombiano Gabriel García Márquez en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española en Zacatecas, México en el año 1997.

En relación con dichos acontecimientos político-lingüísticos, analizamos los resultados de parciales correspondientes a alumnos del taller de Lectura y Escritura de Semiología de CBC-UBA, en los que se trata dicha problemática. Nuestro corpus se divide en dos grupos: a) Parciales de alumnos que trabajaron con los textos “Botella al mar para el Dios de las Palabras” de Gabriel García Márquez, “Jubilación de la Ortografía” de Mempo Giardinelli, “García Márquez: desfase de lógica” de Joaquín Segura y “En torno a una reforma del sistema ortográfico del español. Consideraciones académicas” de José Luis Samaniego; y b) Parciales que incluyeron, además, “La posición de Sarmiento y Bello en relación con la reforma ortográfica” de Elvira Arnoux, “Lenguas y naciones” de Lucien Abeille, “La unidad del idioma” de Ramón Menéndez Pidal y “Las alarmas del Dr. Américo Castro” de Jorge Luis Borges. El análisis de estas producciones nos permite ver las representaciones de los alumnos sobre la norma lingüística, vinculadas fundamentalmente con la histórica discusión acerca de la lengua nacional.

Presentación de la problemática

A partir de la proclamación de la Independencia política de las naciones americanas en las primeras décadas del siglo XIX (1810-1824) y del posterior proceso de formación de los Estados nacionales se suscitaron, en varios países, como consecuencia de la impronta romántica de la elite intelectual, discusiones acerca de cómo construir imaginarios identitarios regionales o nacionales. Entre los temas que se debatieron ocupó un lugar importante la cuestión de la lengua y, por extensión, de la identidad lingüística. En el espacio de la lengua, entonces, los principales ejes problemáticos que ocasionaron disputas de envergadura fueron la posibilidad de postular la existencia de una variedad lingüística nacional y/o regional y la relación, en términos idiomáticos, con España, en especial con la intervención de la Real Academia Española (RAE) y sus esfuerzos sistemáticos desde su fundación (1713) de mantenerse como único agente institucional estandarizador en el ámbito hispánico a través de la difusión de sus instrumentos lingüísticos normativos (diccionarios, gramáticas y ortografías).

El tema específico de las normas ortográficas no fue, de ningún modo, ajeno a estos debates y surgió, muchas veces, por iniciativa de intelectuales americanos. En efecto, en distintos momentos de la historia se generaron intensas polémicas en torno de cuáles eran o debían ser las normas ortográficas más convenientes y aceptables para los hablantes de la lengua española. En ese derrotero, destacamos dos propuestas de reforma ortográfica promovidas desde América y por americanos en dos períodos históricos determinados que responden a coyunturas económicas, sociales, políticas, culturales y tecnológicas bien diferenciadas.

Por un lado, el proyecto del intelectual argentino Domingo Faustino Sarmiento de crear una norma ortográfica del español americano independiente de la peninsular en el año 1844 desde su exilio en Chile en el marco del proceso de formación del Estado nacional moderno. Vale decir que la reforma tenía en cuenta, fundamentalmente, el uso (específicamente la pronunciación “que cada letra tenga su distinto sonido, que cada sonido tenga su distinta letra”, es decir, privilegiando el criterio fonético por sobre el etimológico seguido por la RAE) de los sectores medios cultos y urbanos de la América hispana. Entre sus propuestas de simplificación consignadas en la *Memoria sobre ortografía americana*, cuyo objetivo principal era democratizar la enseñanza haciendo “fácil y sencilla la lectura y escritura del idioma para toda persona” (*Memoria*, p. 6 citado en Arnoux, 2008: 182), se encontraban las siguientes:

- el reemplazo de las formas “ge” y “gi” por formas con “j”;
- la sustitución de las formas “ce” y “ci” por “se” y “si”;

- la supresión de la “h” en las palabras que la llevan al inicio;
- el reemplazo de la “z” por la “s”;
- el uso de “rr” en todos los casos en que se produzca el sonido fuerte de la “r”;
- el reemplazo de la “x” por “cs”;
- la sustitución de la “y” por la “i” cuando suenan del mismo modo;
- la erradicación de la “u” sin sonido en las sílabas “que”, “qui”, “gue” y “gui”.

Desde una perspectiva glotopolítica que aborda las posiciones e intervenciones en el espacio público del lenguaje atendiendo a la relación que entablan con transformaciones socio-históricas más generales (Arnoux 2000 y 2008 y Arnoux y Del Valle 2010), se estudió la propuesta sarmientina. A propósito, Arnoux (2008) sostiene que dicha propuesta se debe interpretar a la luz de las revoluciones burguesas ya que en estos períodos se acentúa el tratamiento político de la cuestión de la lengua. Y sobre las reformas ortográficas en particular, señala:

Por eso, las acciones sobre el sistema gráfico, entre las cuales se incluyen las reformas ortográficas, pueden ser vistas, más allá de su incidencia en el desarrollo económico y en las reestructuraciones y disciplinamiento del universo social, como formas, para los Estados, de afirmar las entidades políticas, de marcar la nación en la lengua legitimando determinadas opciones e imponiéndolas a los sujetos (Arnoux: 2008: 165).

Finalmente, la autora manifiesta que el programa de reforma sarmientino es deudor de una concepción “ilustrada de la lengua” que la considera como un objeto susceptible de ser regulado y perfeccionado. Asimismo, se perfila una mirada romántica que muestra el realce de la función identitaria propia de la etapa de formación y consolidación de los Estados nacionales.

Por otro lado, la intervención del escritor colombiano Gabriel García Márquez en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE) que se realizó en Zacatecas, México en el año 1997. La propuesta de García Márquez, por su parte, invitó a pensar en simplificar la norma ortográfica, alegando la necesaria modernización de algunas formas lingüísticas de la ortografía tradicional regulada y prescrita por la RAE en el contexto de la globalización económica, de la conformación de las integraciones regionales, del auge de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, y de la incipiente propagación de la (nueva) política lingüística panhispánica que impulsaría, unos años más adelante, la renovación de los instrumentos lingüísticos académicos¹. Su discurso apunta, así, a “jubilar la ortografía”

¹ V. al respecto Lauria, Daniela y María López García (2009): “Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica”. En *Lexis*, Vol. XXXIII (1), pp. 49-89. En este artículo, las autoras

y, para ello, se deben, entre otros aspectos, enterrar las “haches rupestres”, firmar “un tratado de límites entre la ge y la jota”, racionalizar la acentuación y neutralizar el uso de la *b/v*. Este discurso desató una intensa polémica que involucró a escritores, gramáticos, intelectuales y académicos en todo el mundo de habla hispana.

Como se puede observar en ambos acontecimientos político-lingüísticos se cuestiona no solo a la RAE por arrogarse exclusivamente, y a partir de operaciones históricas de autolegitimación, el poder sobre la lengua en el mundo hispánico, sino también, aunque tal vez más subrepticamente, las representaciones sobre la lengua, especialmente aquellas que estigmatizan a la variedad americana del español como un desvío “impuro” del español considerado “correcto”, es decir, del peninsular. Además, se presenta como una posibilidad factible la idea de intervenir sobre la lengua.

Habiendo tomado como marco las polémicas citadas², analizamos los resultados de parciales correspondientes a estudiantes del Taller de Lectura y Escritura de Semiología del CBC-UBA (Sede Ciudad Universitaria, Cátedra Arnoux), en los que se trata dicha temática. El hecho de tomar como corpus materiales producidos por los estudiantes obedece a una presunción compartida, entre las autoras como investigadoras y como docentes: entendemos que los escritos de los estudiantes ofrecen una multiplicidad de planos desde la que ser observados, multiplicidad de la que la evaluación en función de la acreditación de la materia es un paso determinado por condiciones específicas de producción institucional, pero que no es la única posible. Capitalizar otras posibilidades en un marco diferenciado, la que nos ubica como analistas, puede ofrecernos datos para intervenir en nuestra función docente. En fin, la propuesta de trabajo fue:

muestran que la nueva política lingüística panhispánica resulta ser más una operación discursiva que una realidad lingüística alentada. En efecto, lejos de fomentar una distribución equitativa y multilateral de las funciones en la estructura organizativa, continúan reproduciéndose las antiguas jerarquías en la toma de decisiones, sosteniendo una clara centralización en los procesos de estandarización en el mundo hispánico.

² Algunos de los textos que conforman la polémica están publicados en el libro *Pasajes*. Esta propuesta didáctica dirigida por la Dra. Elvira Narvaja de Arnoux: “(...) se propone facilitar a los alumnos el tránsito de la escuela media hacia los estudios superiores, introduciendo y sistematizando conocimientos acerca del discurso escrito y de las prácticas de lectura y escritura. El material ofrece conceptualizaciones e historizaciones útiles para encarar una reflexión sobre la cultura escrita, y a la vez propone actividades orientadas al desarrollo de habilidades cuyo dominio es requerido en los estudios académicos.

Cada capítulo focaliza una problemática en relación con la discursividad y, en algunos casos, apela a fragmentos temáticamente afines” (p. 7 “Presentación”). El capítulo 5 es el que aborda el tema de las “Variedades lingüísticas y norma”. Uno de los aciertos de esta propuesta es, precisamente, la de ofrecer un armado temático, lo que posibilita que los problemas sean abordados en tanto tales, esto es, puestos en el centro de diversas miradas que pueden contraponerse y no como datos de la realidad, sobre los que solamente se extraerían “conclusiones”.

Examen Parcial de Taller

Lea el texto de José Luis Samaniego, publicado en 1998 en el tercer número de *Onomázein*, la revista semestral de Lingüística, Filología y Traducción de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y luego escriba un texto que responda a la siguiente consigna:

¿Qué plantea José Luis Samaniego en “En torno a una reforma del sistema ortográfico del español. Consideraciones académicas”? Despliegue su posición y precise las razones que la sostienen. En la conclusión, evalúe ese planteo teniendo en cuenta el de otros autores que abordan la misma temática.

Nuestro corpus se divide en dos grupos: a) El que denominamos “corpus restringido”, compuesto por parciales de estudiantes que trabajaron con la fuente citada y los textos “Botella al mar para el Dios de las Palabras” del escritor colombiano Gabriel García Márquez, “Jubilación de la Ortografía” del escritor argentino Mempo Giardinelli y “García Márquez: desfase de lógica” del académico norteamericano Joaquín Segura y b) El que llamamos “corpus ampliado”, conformado por parciales que incluyeron, además de los escritos anteriores, “La posición de Sarmiento y Bello en relación con la reforma ortográfica” de la investigadora argentina Elvira Narvaja de Arnoux (bibliografía crítica) y los materiales de archivo “Lenguas y naciones” del profesor francés Lucien Abeille (1900), “La unidad del idioma” del filólogo español Ramón Menéndez Pidal (1945) y “Las alarmas del Dr. Américo Castro” del argentino Jorge Luis Borges (1941). Es necesario aclarar que, excepto el texto de Samaniego, el resto de las fuentes fue trabajada previamente con los estudiantes en las clases del espacio curricular, como marco de la intervención del académico chileno. El análisis de estas producciones nos permite ver las representaciones de los estudiantes sobre la norma lingüística, vinculadas fundamentalmente con la histórica discusión acerca de la lengua nacional.

La idea de trabajar con corpus diferentes en ambos grupos obedece a la hipótesis que nos planteamos como marco de esta investigación: supusimos que la mayor exposición de los estudiantes a posturas críticas de representaciones hegemónicas pondría en crisis las mismas, y los mecanismos de superación del conflicto representacional los obligaría a poner en juego estrategias enunciativo-argumentativas de distinto tipo.

En una primera instancia, caracterizaremos la noción de representaciones sociales, luego analizaremos las producciones del corpus restringido y ampliado y por último presentaremos las consideraciones finales.

Las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales se orienta a comprender y explicar el pensamiento del sentido común. Ya en 1961, Moscovici se propuso caracterizar este último como algo distinto del pensamiento científico y explicar cómo una teoría científica se transforma al ser difundida socialmente y de cómo esto cambia la visión de la gente sobre determinados objetos o situaciones. Posteriormente, las representaciones sociales no solamente se asociaron con la elaboración ingenua del conocimiento científico, sino con la elaboración simbólica de cualquier objeto social sujeto a discusión y controversia, en algunos casos, importantes para definir a un grupo social (Rodríguez Salazar: 2007).

Las representaciones sociales, según Moscovici, se dividen en tres tipos: 1) hegemónicas: son uniformes o coercitivas, tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas; 2) emancipadas: se derivan de la circulación de conocimiento e ideas pertenecientes a subgrupos; y 3) polémicas: son expresadas como aceptación o resistencia y surgen en conflictos sociales. Esta división mereció algunos cuestionamientos, en el sentido de si tal clasificación responde a representaciones diferentes o son fases a lo largo del desarrollo de una misma representación social. En este trabajo, sin embargo, la tipología permitirá focalizar algunas problemáticas respecto del análisis del corpus.

Moscovici señala el carácter dinámico del concepto de representación:

La representación asume una configuración donde conceptos e imágenes pueden coexistir sin ninguna pretensión de uniformidad, donde la incertidumbre como los malentendidos son tolerados, para que la discusión pueda seguir y los pensamientos circular (Moscovici, 1988:233).

En este marco, analizamos el material discursivo a fin de identificar las representaciones sociales, con el objeto de reconocer el carácter hegemónico, emancipado o polémico del contenido representacional. Para ello, atendemos a los rasgos de la materialidad lingüística y a las orientaciones argumentativas, desde una perspectiva discursiva.

Representaciones de la norma lingüística en el corpus restringido

La formulación que nos resultó decisiva en esta zona del corpus es el deslizamiento que se produce entre la lengua y las reglas por parte de los estudiantes, lo que les hace representarse y, en consecuencia, definir la lengua como conjunto de reglas:

1) Yo considero que no es necesario reformar el sistema de reglas vigente, como afirma el escritor argentino Mempo Giardinelli: "Las reglas siempre están para algo, tienen un sentido y ese sentido suele ser histórico, filosófico, cultural. La falta de reglas y el desconocimiento de ellas es el caos, la disgregación cultural". Creo que la lengua es parte de la identidad cultural de una nación, es heredada y aceptada por todos sus miembros, estas características la hacen factor común entre los ciudadanos, convirtiéndola en símbolo de unión y pertenencia a una comunidad"³ (Parcial N° 7).

Hay que decir que, si bien esta representación es consistente con la mayoría de los proyectos prescriptivistas de la lengua, en términos de la práctica cotidiana es precisamente la que trae mayores conflictos a los propios estudiantes a la hora de apropiarse del lenguaje, sobre todo escrito, en la producción de textos académicos en el nivel que estamos trabajando (CBC). Esta contradicción entre la internalización de tal representación de la lengua y la propia praxis de los sujetos no es, desde luego, un hecho anecdótico en el sentido de que son las agencias lingüísticas (academia, escuela) y los instrumentos normativos los que se ocupan de difundir y fijar tal noción con una eficacia, al menos en términos representacionales, difícil de soslayar. Lo interesante es que, expuestos a la discusión alrededor de la definición de lengua que sostiene el corpus trabajado, fundamentalmente el texto de García Márquez, los estudiantes se aferren aún más a la representación hegemónica y no la pongan en crisis, como se esperaba. A partir de este núcleo argumentativo, surgen otras conceptualizaciones que asocian la defensa de la lengua (lo que en sus formulaciones equivale a la defensa de las reglas "tal como están") a una serie de "valores" que, por momentos, pueden atribuirse a la lengua

2) En mi opinión las reglas y las normas ortográficas se tienen que mantener para que la lengua no se desvirtue y se mantenga y evolucione en algo cada vez mas perfecto y no que vaya perdiendo valores en su camino de evolución... (Parcial N°4).

pero que, sobre todo, atinge a valores sociales o morales, lo que presupone un nuevo deslizamiento. Si en el primero la lengua es las normas, en este momento las normas lingüísticas son normas sociales, valores morales:

3) La defensa de la normativa asegura la unidad de la lengua como así también nos muestra como miembros de una comunidad organizada y que posee un gran historial cultural y social" (Parcial N° 31).

³ En todos los casos, se mantiene la formulación original. Los resaltados nos pertenecen.

En ocasiones, la inestabilidad que supondría la discusión acerca del mantenimiento de la dependencia en términos normativos, hace que los estudiantes se deslicen hacia una suerte de preocupación respecto del futuro:

4) las nuevas generaciones son las que sufrirán mas este caos del que Giardinelli habla, para evitar esto un mayor reforzamiento en el nivel académico seria lo necesario para que los que vienen no se encuentren en un mundo sin reglas ni ordenes, seria la perdicion de su cultura y no habría nada que ofrecerles para su futuro... (Parcial N° 24).

5) A mi parecer luego de leer los textos de dichos autores no estoy de acuerdo con García Márquez ya que considero que las reglas son necesarias y son lo que hacen que las cosas duren... (Parcial N° 27).

La definición de la lengua como conjunto de reglas (si se quiere una definición externa, desgajada de la necesidad práctica de los sujetos) define, sin embargo, lo que es propio:

6) ¿Qué necesidad hay de hacer tal reforma? Provocando una gran desacuerdo, mantengo mi postura de defender lo que es de uno, de lo que es de un pueblo es decir nuestro "patrimonio cultural" (Parcial N° 28).

La defensa de las reglas normativas ya no obedece simplemente, entonces, a un supuesto mantenimiento del orden lingüístico, sino que asegura la pertenencia a un colectivo más amplio, el de la cultura de un pueblo.

En síntesis, las representaciones que surgen de esta primera parte del corpus se encadenan alrededor del núcleo que define la lengua como conjunto de reglas. De allí en más las reglas suponen valores (morales, sociales, culturales), por lo que defender reglas es defender tales valores y ponerlas en cuestión es proyectar una preocupación por la inestabilidad del futuro. En la contundencia de estas formulaciones, la aparición de una primera persona que se hace cargo de la enunciación y que instala el decir de un sujeto pleno, origen de su discurso, nos resultó un dato interesante, pero a cuyo sentido solo pudimos acceder una vez que pusimos en relación estas producciones con las que conforman el corpus ampliado.

Representaciones de la norma lingüística en el corpus ampliado

En este corpus, la profusión de citas de autoridad presentes, utilizadas para la evaluación del texto fuente, implica que los estudiantes identifican la "autoridad" que funda y exige determinadas creencias y por eso es que ya esas "creencias" han perdido naturalidad y legitimidad. De este modo, los significados que se asumen tienen cierta relatividad.

Uno de los núcleos centrales que aparecen mediando en la representación de la lengua es la consideración de lo académico, como en los ejemplos que siguen:

7) (José Luis Samaniego) Uno de los argumentos más contundentes que expone desde la **perspectiva académica**, hace referencia a la pérdida de las grandes obras literarias de la cultura hispanohablante, ya que supone que no se recuperará en la nueva ortografía el gran patrimonio cultural (Parcial. N° 10b).

8) Ahora bien, si se tienen en cuenta las **consideraciones académicas**, la reforma ortográfica produciría una ruptura de la unidad idiomática panhispánica, es decir a la convención ortográfica que hoy es adoptada por todas las naciones de habla hispana (Parcial N° 5b).

De este modo, ubicar los argumentos de Samaniego del lado de las consideraciones académicas (cuyo título es “En torno a una reforma del sistema ortográfico del español. Consideraciones académicas”), lleva a oponer las consideraciones de García Márquez como lo no-académico, apoyada esta oposición por el hecho de que este último es escritor. La dicotomía la literatura vs. la lengua, la gramática y la ciencia lingüística se refuerza con el vocabulario poético utilizado por el mismo (“Botella al mar para el dios de las palabras”), frente a la multiplicidad de citas de autoridad presentadas por Samaniego. Como se muestra en el siguiente ejemplo:

9) Una propuesta como la de García Márquez es fácilmente rechazada, (...), es una utopía no justificable (Parcial N° 26b).

Tal como se desprende de los ejemplos, la representación de la lengua es la escritura de lengua, el corpus literario de la lengua, relegando el habla a un espacio no determinante de la unidad idiomática y subsidiario de la escritura.

Por otra parte, en esta estructura oposicional en que se ubica a los autores, en la que media el contenido de lo académico valorado positivamente, necesitan construir también una homologación de lo “académico” con el pueblo. Si los académicos reaccionaron en contra de la reforma, se puede esperar que los pueblos también reaccionen en contra de la misma:

10) (Samaniego) Sostiene que es necesario, en caso de llevar a cabo esta reforma, analizar si los pueblos adoptarían libre y voluntariamente un sistema ortográfico reformado o si lo rechazarían (**ya se ha visto el rechazo que suscitaron las palabras de García Márquez**) (Parcial N° 29b).

En este sentido, los académicos son super-valorados y funcionarían prescriptivamente respecto de las actitudes y creencias que deben aceptar o rechazar

los pueblos. En esta cita, la argumentación es desmarcada visualmente mediante el uso de paréntesis.

Otro núcleo de contenido que media en la representación de la lengua es la neutralidad ideológica del pensamiento científico:

11) Por ejemplo, no es lo mismo el caso de Sarmiento, quien busca legitimar su status de intelectual en Chile, país en donde se exilia, que el de Menéndez Pidal, un historiador que no busca favorecer los intereses de ningún sector social” (Parcial N° 27b).

La oposición de Sarmiento y Menéndez Pidal respecto de su legitimidad es novedosa, en tanto en la cultura argentina la figura de Sarmiento es valorada positivamente en el ámbito escolar, normalmente enmarcada en la figura de prócer de la Patria, asociado con valores nacionales indiscutibles. En este sentido, si la representación de esta figura entra en colisión con respecto a la ausencia de ideología en el ámbito científico, la misma es descentrada y relegada frente a la figura del intelectual neutral. Ni siquiera importa si los intereses del sector social defendido son los propios o no.

Por otra parte, las repeticiones son indicadores del valor expresivo de una idea, creencia o imagen: “Cuando los hablantes repetidamente en diferentes formas lingüísticas, expresan esos conocimientos compartidos, se argumenta por su centralidad y estabilidad relativa” (Quinn: 2005, citado por Rodríguez Salazar: 2007) Así, vemos el posicionamiento del sujeto en ejemplo que sigue:

12) Giardinelli no asimila una reforma ortográfica que exista sin la aplicación de **normas** que deriven en la escritura, el autor considera que justamente las “**reglas**” son las encargadas de regular el orden, y que en la ausencia de ellas llevan al caos. Para Giardinelli la lengua no depende de eliminar las **reglas**, sino de hacer cumplir estas **reglas** (Parcial N° 20b).

Lo importante aquí es que el estudiante para decir que la lengua es la norma, las reglas, sin reglas la lengua no existe, o existe sólo como caos, lo hace mediante la repetición léxica y el resaltado de las comillas, pero conserva la delegación de la responsabilidad enunciativa mediante la cita indirecta.

El uso de las comillas por parte de los estudiantes merece una mención especial. Por un lado, porque las comillas actúan en un habla bajo vigilancia, bajo control por parte del locutor, en la medida en que lo coloca como juez y amo de las palabras. Y por otra, porque las comillas constituyen diferencialmente las otras palabras, las “no

entrecorridas” como a cargo normalmente del locutor, y por ese hecho apropiadas (Authier: 1981).

En el ejemplo que sigue, las comillas señalan una puesta en cuestión, un cuestionamiento de la palabra citada:

13) (Samaniego)...y haciendo referencia a Lázaro Carreter, sostiene que la convención ortográfica favorece la cohesión y la unidad de los medios de comunicación, tanto la televisión como el Diccionario de **‘nuestra lengua’** (Parcial N° 18b).

En este caso, se señala la inadecuación de las palabras “nuestra lengua”, atribuidas a Carreter y se explicita el carácter polémico de tal visión. En ese caso, el locutor se posiciona y dice: aunque la menciono rechazo esa visión, debe leerse: el Diccionario de la lengua de ellos, de la lengua española. La evaluación, en este caso, se desplaza al uso de las comillas, lo que hace el estudiante es una glosa, que le permite mantener la distancia enunciativa y la delegación de la responsabilidad.

El uso de las comillas que sigue marca un carácter particular de la palabra:

14) A diferencia de los autores anteriores Abeille parece estar a favor de la fragmentación, solo que no lo ve desde el punto de vista unificador/fragmentador sino como que la lengua es la identidad de cada pueblo y que otro país no debería de responder a la “identidad” de otro, o mejor dicho, no debería subordinarse la identidad de una nación a la de otra (Parcial N° 19b).

El entrecorrido en “identidad” marca otra lectura para la palabra, el locutor señala otro sentido: “otro país no debería de responder a la lengua de otro”. En este caso, el locutor diferencia el sentido, en el primer caso, identidad como lengua, reforzado en la reformulación que sigue, en que aparece identidad en sentido amplio. Por otra parte, los tiempos verbales utilizados marcan un locutor tímido, apuntado por las comillas de protección. Lo que no se anima a postular, ni siquiera delegando la responsabilidad enunciativa, es que la lengua es la identidad de un pueblo (en su formulación aparece “como que”). Por ende, cada pueblo tendría que tener su propia lengua, que entra en colisión con la representación hegemónica de la lengua global, la lengua internacional que sirve para la comunicación.

En síntesis, del análisis de este grupo de parciales surge que los estudiantes utilizan estrategias de mitigación de la responsabilidad enunciativa combinadas con el uso del discurso referido, como repeticiones, uso de comillas y paréntesis.

Por otra parte, la presentación de dicotomías fuertes como marcos de interpretación del discurso citado, funcionan legitimando y explicando el posicionamiento implícito del sujeto enunciador.

A modo de conclusión

Del análisis realizado de los parciales que tenían como fuente el corpus restringido, se concluye que los estudiantes reproducen la representación hegemónica de la lengua. Los mismos se construyen como sujetos plenos, asumen la responsabilidad enunciativa, son dueños de su decir en la medida en que éste es un decir legitimado socialmente.

Respecto del segundo grupo de parciales, en cambio, encontramos más matices en el nivel del contenido representado. Las contradicciones e inestabilidades se resuelven mediante oposiciones o a través de relocalaciones, como en el caso de la figura de Sarmiento. Como dijimos antes, al identificar la “autoridad” que funda y exige determinadas creencias, es que ya esas “creencias” han perdido naturalidad y legitimidad. La puesta en cuestión de la representación de la lengua permite abrir una fisura y como consecuencia, la representación de la lengua aparece con sentidos abiertos e inestables.

Respecto de los procedimientos enunciativos señalados en este segundo grupo, resaltamos la delegación de la responsabilidad enunciativa, los sujetos no asumen la primera persona sino que se desplazan a la tercera. La puesta en cuestión de la representación hegemónica obliga a estos a utilizar distintas estrategias discursivas, como el uso de paréntesis, comillas o repeticiones, ya que no pueden asumir tal representación, la no legitimada, que además, entra en colisión con otros núcleos representacionales.

Entendemos que la ampliación de un corpus de análisis que contemple las representaciones contra hegemónicas permite a los estudiantes y a los docentes, la puesta en cuestión de núcleos representacionales cristalizados como una instancia hacia la construcción de representaciones emancipadas.

Hay que recordar que para los estudiantes el parcial supuso la producción de un ejercicio clásico, según lo que es el recorrido didáctico habitual de la propuesta del Taller de Lectura y Escritura de textos académicos de Semiología, pero al mismo tiempo para los docentes la resolución a cargo de los estudiantes puede erigirse en un instrumento de investigación sobre el que es productivo volver con otra mirada, la del analista.

Corpus

ABELLE, Lucien (2005) (1º edición 1900) *Idioma nacional de los argentinos*, Buenos Aires, Colihue / Biblioteca Nacional.

ARNOUX, Elvira Narvaja de (2008) "La posición de Sarmiento y Bello en relación con la reforma ortográfica", en ARNOUX, Elvira Narvaja de *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*, Buenos Aires, Santiago Arcos, pp. 176-198.

BORGES, Jorge Luis (1941): "Las alarmas del Dr. Américo Castro". En: *Otras inquisiciones*, 1952 (existen varias ediciones).

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel "Botella al mar para el Dios de las palabras". En: *La Jornada*, México, 8 de abril de 1997.

GIARDINELLI, Mempo "Jubilación de la ortografía". En: *Página/12*, Buenos Aires, 11 de abril de 1997.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1945) "La unidad de la lengua". En: *Castilla, la tradición, el idioma*, Buenos Aires/México, Espasa Calpe.

SAMANIEGO, José Luis (1998) "En torno a una reforma del sistema ortográfico del español. Consideraciones académicas". En *Onomazein* 3, 1998, pp. 265-269.

SEGURA, Joaquín "García Márquez: desfase de lógica". En: *Apuntes*, Nueva York, 1997, Vol. V, p. 1.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, Elvira Narvaja de (2000) "La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario". En: *Lenguajes: teorías y prácticas*, Buenos Aires, GCBA, Secretaría de Educación, Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", s/p.

——— (2008) *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

ARNOUX, Elvira Narvaja de (directora) (2009) *Pasajes. Escuela media – enseñanza superior. Propuesta en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Biblos.

ARNOUX, Elvira Narvaja de y José DEL VALLE (2010) "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". En: *Spanish in Context*, 7:1, pp. 1-24.

AUTHIER, Jacqueline (1981) "Palabras mantenidas a distancia". En: AAVV: *Matérialités discursives*, Nanterre, Presses Universitaires de Lille.

BOURGAIN, Dominique (1990) "Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural". En *Langue française* Vol. 85, N°1 "Les représentations de la langue: approche sociolinguistique", pp. 82-101.

RODRÍGUEZ SÁLAZAR, Tania y Ma. De Lourdes GARCIA CURIEL (coord.) (2007) *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

[volver a índice](#)

La lectura literaria: enfoques teóricos y prácticas educativas
Coordinación: María Elena Hauy

EL ACD COMO ESTRATEGIA PARA LOGRAR UNA LITERACIDAD CRÍTICA

Leandro C. Arce

Universidad Nacional de Catamarca

prof.leandro.arce@gmail.com

Resumen

A partir de lo que CASSANY (2006), siguiendo a CERVETTI ET AL. (2001), denomina *literacidad crítica*, entendemos la lectura como un proceso que excede ampliamente la tarea de decodificación; más bien al contrario, implica la captación de las estructuras ideológicas y culturales que se representan en el discurso y que se sostienen en el juego de creencias y sistemas axiológicos de la comunidad de la que emergen tanto el autor del texto como el lector. Asumimos que este juego es más patente cuando se trata de textos literarios. La presente comunicación se basa en estos presupuestos y se desprende del proyecto de investigación —La lectura crítica como estrategia para la resignificación de la literatura en el aula (U.N.Ca.-SeCyT), cuyo propósito fundamental es determinar las causas de la distancia existente entre enunciados de discursos pedagógicos y resultados del aprendizaje de los estudiantes y, a partir de ello, proponer líneas de acción tendientes a remediarlas. En esta instancia, mi propósito es analizar la manera como pueden entrelazarse los aportes del Análisis (Crítico) del Discurso (ACD) con el concepto de *críticidad*, a fin de determinar posibles líneas de trabajo que permitan aprovechar los artefactos metodológicos de las ciencias del lenguaje como insumo para desarrollar estrategias pedagógicas destinadas a construir propuestas de lectura de textos literarios, que apunten al desarrollo de la *competencia crítica* y, por ende, a una *comprensión crítica* de textos literarios en diferentes niveles educativos.

Introducción

A partir de lo que CASSANY (2006) denomina *literacidad crítica*, entendemos la lectura como un proceso que excede ampliamente la tarea de decodificación; más bien al contrario, implica la captación de las estructuras ideológicas y culturales que se representan en el discurso y que se sostienen en el juego de creencias y sistemas axiológicos de la comunidad de la que emergen tanto el autor del texto como el lector. Asumimos que este juego es más patente cuando se trata de textos literarios. La presente comunicación se basa en estos presupuestos y se desprende del proyecto de investigación “La lectura crítica como estrategia para la resignificación de la literatura en el aula” (U.N.Ca.-SeCyT), cuyo propósito fundamental es determinar las causas de la distancia existente entre enunciados de discursos pedagógicos y resultados del

aprendizaje de los estudiantes y, a partir de ello, proponer líneas de acción tendientes a remediarlas. En esta instancia, mi propósito es analizar la manera como pueden entrelazarse los aportes del Análisis (Crítico) del Discurso (ACD) con el concepto de *críticidad*, a fin de determinar posibles líneas de trabajo que permitan aprovechar los artefactos metodológicos de las ciencias del lenguaje como insumo para desarrollar estrategias pedagógicas destinadas a construir propuestas de lectura de textos literarios, que apunten al desarrollo de la *competencia crítica* y, por ende, a una *comprensión crítica* de textos literarios en diferentes niveles educativos.

El ACD como estrategia para lograr una literacidad crítica

1. Presupuestos del ACD

Desde el abandono de la perspectiva internista, el avance de los estudios del lenguaje ha permitido abordar cada vez con más profundidad los entretelones de la circulación de los constructos lingüísticos en coordenadas socioculturales históricamente situadas. En este sentido, el paso de la lingüística del texto al análisis del discurso habilitó la interpretación de elementos contextuales en relación con los usos lingüísticos y la perspectiva crítica implicó la concepción de los discursos como formas de prácticas sociales (FAIRCLOUGH Y WODAK, 1997). Una primera aproximación a esta perspectiva es propuesta desde la denominada Lingüística Crítica (LC), entre los años 60 y 70, que retomaba, entre otros, las reflexiones de Bajtín y Voloshinov y, más tardíamente, algunos seguidores de los desarrollos de Halliday procuraron establecer relaciones entre la estructura lingüística y la estructura social, a partir de la tesis de que no puede existir discurso sin significado social. La LC reacciona, también, contra las posturas sociolingüísticas de corte cuantitativo o tendencias pragmáticas como la teoría de los actos de habla. La base metodológica de esta corriente es interdisciplinaria y apunta a desentrañar dominios subjetivos tales como el racismo, la etnicidad, los problemas de género, entre otros (WODAK, 2006:5).

Como señala WODAK (2006), muchas veces, los términos LC y ACD se emplean como sinónimos, aunque en las últimas décadas ha tendido a imponerse la denominación ACD. Desde el punto de vista del ACD, los contextos en los que se emplea el lenguaje son determinantes para establecer una relación entre éste, las dimensiones político-económicas y las relaciones de poder. De este modo, es posible dar cuenta de los problemas sociales en virtud de que el lenguaje codifica los rasgos particulares de los procesos sociales y culturales, los que pueden evidenciarse mediante el análisis crítico. Se asume, entonces, que las relaciones de poder se sostienen y se mantienen discursivamente, en virtud de que la sociedad y la cultura

mismas son instituciones que se fundan en el discurso y están atravesadas por una ideología que determina la forma como se producen y se interpretan los distintos tipos de textos y qué efectos producen en la sociedad. Muchas de estas categorías (vg., cultura, sociedad, ideología, etc.) no son, evidentemente, elementos lingüísticos, pero se construyen y se vehiculizan mediante los usos que los hablantes hacen de esos elementos. A esto apuntan FAIRCLOUGH Y WODAK (1997) y WODAK (2001) al establecer que los dos conceptos centrales del ACD, i.e., el lenguaje y la sociedad, se vinculan a través de una relación de *mediación*, por lo que el trabajo de análisis crítico consistirá, básicamente, en descubrir los puntos de ensamble entre los textos reales y las estructuras sociales y los procesos socioculturales. Se trata, entonces, de abordar una tarea de interpretación de esas relaciones que requieren de una explicación adecuada.

1. 1. Conceptos centrales y metodología

Entre los principales representantes del ACD se incluyen Norman Fairclough, Ruth Wodak, Teun van Dijk, entre otros. Los trabajos de FAIRCLOUGH (1993, 1995) están centrados, fundamentalmente, en el estudio de las relaciones de poder y los discursos institucionales, destacando la intertextualidad de las diferentes formas de práctica social. Desde este punto de vista, el uso del lenguaje configura las identidades sociales, las relaciones sociales y los sistemas de conocimiento y creencias (WODAK, 2006:11). Para Fairclough, los textos son hechos de lenguaje que se producen en cualquier evento discursivo, i.e., en una instancia particular de uso del lenguaje en tanto texto, práctica discursiva y práctica social. Los textos se definen a partir de géneros, entendidos como la asociación entre los usos lingüísticos y las diferentes prácticas sociales, los que se materializan a partir de determinadas intenciones en estructuras relativamente estables. Los géneros, por lo mismo, son prácticas discursivas esquemáticas y convencionalizadas que ofrecen, a la vez, un margen amplio para la creatividad de los hablantes. Ahora bien, FAIRCLOUGH (1993) define el discurso como el uso del lenguaje concebido como práctica social, que incluye una escala de valores, creencias, ideas propias de una comunidad determinada. Al mismo tiempo, el discurso puede entenderse como el punto de vista particular desde el cual el hablante da significado a la experiencia, i.e., cómo éste representa el mundo, se posiciona en él y da sentido a las prácticas sociales.

Un aspecto central de la propuesta de FAIRCLOUGH (1993) que permite establecer la relación entre los textos y la sociedad es el concepto de *órdenes del discurso*, que se entienden como las convenciones que subyacen a los eventos discursivos. Éstos

comportan la totalidad de las prácticas de una institución o las distintas esferas de la vida social y la relación entre ellas. En este sentido, es importante determinar qué tipos de discursos se emplean en un dominio social en particular y las relaciones entre cada práctica discursiva. Entre ambos términos, lenguaje y sociedad, se establece una relación dialéctica, dado que, por un lado, la sociedad influye sobre el lenguaje y, por otro, el lenguaje da forma a la sociedad. Así, los discursos están constituidos por situaciones, objetos de conocimiento y las identidades de las personas.

La metodología que propone FAIRCLOUGH (1995) para el trabajo en el marco del ACD toma como base la lingüística sistémico-funcional de Halliday, a partir de lo cual concibe el texto como manifestación de la multifuncionalidad del lenguaje: la función ideacional constituye los sistemas de conocimiento y creencias; la función interpersonal crea los sujetos sociales y su identidad y la relación entre ellos; por último, la función textual crea los discursos. El marco analítico se operativiza a partir de tres conceptos presentes en cada evento discursivo: *intertextualidad* (i.e., la relación entre el texto y otros anteriores), *interdiscursividad* (la combinación de géneros y discursos en un texto) y *hegemonía* (la supremacía de los dominios político, ideológico y cultural de una sociedad) (FAIRCLOUGH, 1995). El análisis en sí se basa en tres componentes que constituyen un método para evidenciar la relación entre el texto y el contexto social: la *descripción* de las propiedades lingüísticas del texto; la *interpretación* de la relación entre los procesos productivos e interpretativos de las prácticas discursivas y los textos; y la *explicación* de la relación entre prácticas discursivas y prácticas sociales (FAIRCLOUGH, 1995 *apud* WANG, 2006). En función de este marco, es posible analizar los niveles discursivos textual, de procesamiento y social, tomando el texto como el centro del análisis, dado que éste proporciona las evidencias lingüísticas que justificarán las conclusiones del trabajo analítico.

Por su parte, WODAK (2001) propone un abordaje histórico para el ACD, que contempla las conexiones entre las esferas sociales de acción, los géneros, los discursos y los textos. Dichas conexiones se describen y se interpretan históricamente. La metodología de análisis comporta un componente cognitivo y un componente hermenéutico cuya aplicación cíclica permite relacionar la totalidad del conocimiento contextual con las dimensiones textual, discursiva y social. Esta propuesta implica, en primer término, una descripción detallada del contexto de situación que permita describir, comprender e interpretar el discurso en sus coordenadas de producción; en segundo lugar, el contenido del enunciado se confronta con los hechos y eventos históricos con los que se relaciona; en tercer término, se realiza una descripción minuciosa de los textos en todos sus niveles constitutivos. En este proceso, se incluye

el análisis del género discursivo al que pertenece el texto, la definición de categorías lingüísticas pasibles de ser indagadas y el establecimiento de los rasgos contextuales en los que se ancla el texto, i.e., las esferas de acción. A partir de esto, se realizará la tarea de interpretación en un movimiento cíclico que contemple recursivamente los distintos niveles de análisis en función de los propósitos de la investigación y en relación con los presupuestos teóricos que se definen para el estudio de cada caso. La metodología que propone Wodak se caracteriza por su rigurosidad analítica que integra el discurso en su perspectiva histórica y aspira a la comprensión holística de los procesos discursivos.

Desde una óptica ligeramente distinta, VAN DIJK (1991, 1993, 2001) desarrolla una propuesta crítico-analítica desde una dimensión socio-cognitiva, cuyo propósito es estudiar el racismo y los prejuicios étnicos y el afloramiento de las ideologías en el discurso y la comunicación cara a cara. Al aparato teórico-metodológico ya descrito, VAN DIJK (2001) incorpora el componente cognitivo, con el objeto de superar el problema del establecimiento de relaciones directas entre estructuras discursivas y estructuras sociales, las que están siempre mediadas por una interfaz cognitiva individual y social. El perder de vista el sustrato cognitivo del discurso impide mostrar la manera como las estructuras sociales influyen en las estructuras discursivas y, además, cómo las estructuras sociales se representan, se instituyen, se confirman o se desafían en los textos y en las conversaciones. Para lograr esto, van Dijk ha profundizado el estudio del papel del conocimiento en el discurso. En este sentido, el contexto es entendido en términos de modelos contextuales almacenados en la memoria episódica, i.e., se conciben no en su aspecto material inmediato sino como representaciones mentales subjetivas y dinámicas del evento y de la situación comunicativa en curso. En la perspectiva de van Dijk, son estos modelos contextuales los que controlan los discursos y las comunicaciones, especialmente aquellas dimensiones discursivas que anclan el texto en la situación comunicativa concreta en que ocurre. Al mismo tiempo, se postula la existencia de una cognición compartida, una cognición social, que reúne los prejuicios y las actitudes de grupo a partir de los cuales operan las relaciones sociales de interés para el ACD (poder, dominación, ideología, etc.).

Queda delineado hasta aquí un breve panorama de algunos de los principales encuadres teóricos que delinean el campo de acción del ACD y que sirven de base para el enfoque metodológico que proponemos y que tiene como objeto de análisis y reflexión la dimensión crítica de la lectura literaria.

1.2. La literacidad crítica

Si bien la criticidad es una categoría que ha estado presente siempre en los propósitos de la enseñanza de la lengua, su conceptualización es relativamente reciente. Leer críticamente no consiste en extraer contenido de los textos ni reponer información lingüística faltante a partir de la aplicación de procesos inferenciales. Al contrario, un abordaje crítico de la lectura implica que el significado del texto surge “al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector” (CASSANY, 2006:81-82), i.e., que el conocimiento es local, cultural e ideológico, puesto que se origina en las reglas discursivas y el sistema de valores de una comunidad determinada. En esta línea, la lectura crítica se concibe como un proceso consistente en la construcción de una representación del significado, a partir de una matriz socio-cognitiva que reúne concepciones, opiniones e imaginarios propios de una comunidad. En otras palabras, la interpretación de la lectura está siempre tamizada por una óptica cultural e históricamente determinada y reproduce las relaciones de poder y las estructuras axiológicas de una sociedad.

En el campo pedagógico, se sostiene que la *literacidad* posee cuatro dimensiones: gramatical, semántica, pragmática y crítica. En cada una de ellas, se incluyen las habilidades y destrezas que cubren diferentes niveles de estructuración lingüística y los procesos cognitivos que intervienen. En cuanto a la denominada competencia crítica, ésta supone la capacidad para reconocer en el proceso de lectura de un texto valores, actitudes, opiniones e ideologías vigentes y estereotipadas que sitúan al texto en un enclave significativo parcial. Así, la puesta en práctica de la competencia crítica implica una tarea fundamentalmente analítica por parte del lector, y el rastreo de evidencias lingüísticas que denuncien el anclaje ideológico del discurso leído.

1. 3. Implicaciones pedagógicas del ACD en función de la literacidad crítica

Hemos visto que el ACD construye su metodología a partir de los aportes de diferentes disciplinas; entre ellas, la retórica, la teoría de la argumentación, la lingüística del texto, la sociolingüística, la lingüística aplicada, la pragmática, entre muchas otras. Por otro lado, hemos visto la concepción de la literacidad crítica y las cuatro dimensiones que se postulan en CASSANY (2006). En este apartado procuramos determinar los aspectos del ACD que pueden aprovecharse para desarrollar la literacidad crítica. A tal efecto, CASSANY (2006:115 y ss.) determina tres grandes grupos de “técnicas” vinculadas con los tres componentes principales de la lectura –el autor, el género discursivo y el lector– y destinadas a desarrollar la comprensión crítica de la lectura. Estos recursos son orientaciones destinadas a los docentes que deseen

trabajar de manera crítica las propuestas de lectura, a partir de los aportes que las diferentes ciencias del lenguaje han desarrollado y que se integran en un dispositivo de corte interdisciplinario.

1.3.1. La instancia de producción

Una de las teorías que puede aportar herramientas para reconstruir la instancia de producción de un discurso está representada por los estudios de la enunciación. BENVENISTE (1966) es uno de los primeros en estudiar los mecanismos lingüísticos que permiten codificar la subjetividad en el lenguaje, entendida ésta como la capacidad del locutor de plantearse como sujeto, es decir, como unidad psíquica que asegura la permanencia de la conciencia. De este modo, se desvincula en cierta medida la noción de subjetividad como emotividad y se la acerca a la idea de *individualidad* que es adquirida a través del lenguaje, instituida en el habla y expresable a través del estatuto gramatical de persona. En la misma línea, propuestas como la de KERBRAT-ORECCHIONI (1980) permiten determinar aquellas unidades léxicas mediante las cuales se manifiesta la subjetividad: los subjetivemas. Dentro de ellos, los subjetivemas evaluativos y axiológicos son piezas determinantes para evidenciar la ideología.

Por otro lado, los desarrollos de las teorías pragmáticas son útiles para determinar las intenciones del autor a partir del reconocimiento de las pautas formales que codifican la fuerza ilocutiva, así como la determinación de las coordenadas espacio-temporales a partir de la identificación de los deícticos.

Los aportes de la sociolingüística pueden emplearse para determinar el idiolecto, el empleo de variedades dialectales y la recolección de datos etnográficos importantes para determinar el perfil sociocultural del autor. Asimismo, los estudios sociolingüísticos de corte cognitivo pueden ayudar a reconocer las representaciones, las actitudes y la identidad del autor.

1.3.2. Leer desde el género discursivo

La identificación del género discursivo al que pertenece el texto leído es imprescindible para reconocer no sólo las regularidades sino más bien las desviaciones que delatan una intención determinada que deberá ser interpretada. Los estudios desarrollados por la lingüística del texto para definir tipologías son un aporte fundamental para reconocer los rasgos definitorios de un género discursivo. Asimismo, permiten reconocer su ámbito social de circulación y el destinatario prefigurado.

Por otro lado, los estudios sobre polifonía e intertextualidad pueden emplearse para analizar la inclusión de otras voces en el texto y sopesar su valor ideológico. El reconocimiento de las formas de textualización de la polifonía (estilo directo, indirecto, indirecto libre, eco irónico, etc.) son marcas de una determinada intencionalidad que debe ser reconocida.

Finalmente, la lingüística del texto también puede aportar herramientas útiles para analizar la jerarquización de la información en el texto, el reconocimiento de los distintos segmentos de un texto, la hibridación genérica, entre otros factores de importancia.

1.3.3. La construcción de las interpretaciones

Como se dijo, dentro de la perspectiva crítica se considera que el significado no se encuentra en el texto ni en el autor, sino en la comunidad a través del lector. Por tanto, para el análisis del significado de un discurso puede ser válido indagar las interpretaciones de diferentes lectores. Las herramientas metodológicas de la lingüística de corpus pueden ser válidas para trabajar sobre un conjunto de interpretaciones a fin de encontrar regularidades y divergencias. Por su parte, los estudios psicolingüísticos sobre la lectura y comprensión ofrecen modelizaciones que permiten prefigurar los mecanismos necesarios para la lectura comprensiva, las inferencias que serán necesarias, los mecanismos cognitivos tendrán que activarse para construir una representación mental del contenido del texto.

Conclusión

Sabemos que una de las problemáticas más preocupantes en la actualidad educativa es la necesidad de encontrar alternativas que permitan reencauzar las dificultades vinculadas con los procesos de lectura y comprensión de textos. El proyecto en el que se encuadra esta comunicación posee como objetivo ofrecer parámetros para desarrollar propuestas de lectura que superen el nivel de la decodificación del significado literal de un texto para avanzar sobre el reconocimiento de los elementos lingüísticos que lleven a una comprensión crítica, i.e., el descubrimiento de lo que se esconde detrás de las palabras: las intenciones, la ideología, los sistemas de valores que se ponen en tensión, los juegos de poder y dominación. A partir del recorrido propuesto, hemos visto que el ACD puede constituir una herramienta válida para construir, como docentes, propuestas de lectura que apunten al reconocimiento de los indicios que ayuden lograr una literacidad crítica. En

este sentido, el aprovechamiento de los aportes de las diferentes teorías lingüísticas configura un camino posible para relacionar la lectura con la realidad y lograr que los estudiantes sean capaces de desarrollar su competencia crítica y evitar así ser víctimas de la manipulación ideológica y del abuso de poder.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, E. N. de (2006) *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

BENVENISTE, E. (1966) *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.

BIBER, D., S. CONRAD Y R. REPPEN (1998) *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.

CALSAMIGLIA, H. Y A. TUSÓN (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

CASSANY, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

CHARAUDEAU, P. y D. MAINGUENEAU [dirs.] (2005) *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

DE LA FUENTE GARCÍA, M. (2001-2002) "El análisis crítico del discurso: Una nueva perspectiva". *Contextos*, XIX-XX/37-40; pp.407-414.

FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.

——— (1993) Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse and Society*, 4(2), 133-168.

——— (1995) *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.

——— (2003) *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London/New York: Routledge.

FAIRCLOUGH, N. Y R. WODAK (2000) "Análisis crítico del discurso" en T. van Dijk (comp.): *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

HALLIDAY, M.A.K. (1978) *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica (2ª reimpresión, 1988).

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.

MARTÍN ROJO, L., M. L. PARDO Y R. WHITTAKER (1998) "El análisis crítico del discurso: Una mirada indisciplinada". En L. Martín y R. Whittaker. (Eds.) *El poder de los discursos*. Madrid: Arrecife Producciones.

VAN DIJK, T. A. (1993) Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4, 249-283.

——— (1998). *Ideology: A multidisciplinary Approach*. London: Sage Publications.

——— (2001). "Multidisciplinary CDA: A plea for diversity". En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-119). London: Sage Publications.

WANG, W. (2006). *Newspaper Commentaries on Terrorism in China and Australia: A Contrastive Genre Study*. Sydney. Faculty of Education and Social Work, University of Sydney. (Tesis inédita).

WODAK, R. (2001). "The discourse-historical approach". In R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis*. London: SAGE Publications.

——— (2006). "Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis". En J. Östman y J. Verschueren: *Handbook of Pragmatics 2006*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Publ. Co.

[volver a índice](#)

LEER ES PODER. LA CLASE DE HISTORIA: TEXTOS Y LECTURA

José Ricardo Ariza

Universidad Nacional de Catamarca

josear@arnet.com.ar

Resumen

¿Qué se lee en una clase de historia?, ¿Para qué se lee, lo que se lee? estas preguntas son parte de indagaciones más generales, referidas a la lectura crítica de textos literarios como un problema que la escuela secundaria no puede resolver. Lo que se lee, y lo que se deja de leer, son decisiones que toma el docente, y en un nivel superior: la escuela, como institución rectora de las prácticas de sus miembros. A su vez, esas decisiones están mediadas por los discursos pedagógicos y las posibilidades materiales de los sujetos que intervienen en esas acciones vinculadas a la lectura crítica. Más allá de las cuestiones instrumentales de la lectura y de las capacidades que se ponen en juego, nos interesa observar la situación de poder que se produce a la hora de seleccionar textos para desarrollar estas competencias lectoras. Entendemos que en esa selección hay una contradicción manifiesta entre la abundancia de discursos y la escasez de prácticas referidas a la lectura crítica. Además el uso de textos literarios en las clases de historia, con la potencialidad que poseen para promover conocimientos de naturaleza histórica, están ausentes. Por esto es que nos preguntamos qué tipos de intereses orientan las prácticas de lecturas, que competencias reales se promueven a partir de esas prácticas. Para develar estas preocupaciones nos centramos en estudiar los discursos escolares de los profesores de historia y algunos de los impactos de esos discursos en los alumnos. Allí, creemos, encontramos pistas referenciales de las intenciones no manifiestas en las prácticas de lecturas en las clases de historia en la escuela secundaria.

¿Qué se lee en una clase de historia? ¿Para qué se lee? Estas preguntas son parte de indagaciones más generales, referidas a la lectura crítica de textos literarios como un problema que la escuela secundaria no puede resolver. Lo que se lee, y lo que se deja de leer, son decisiones que toma el docente, y en un nivel superior: la escuela, como institución rectora de las prácticas de sus miembros. A su vez, esas decisiones están mediadas por los discursos pedagógicos y las posibilidades materiales de los sujetos que intervienen en esas acciones vinculadas a la lectura crítica. Más allá de las cuestiones instrumentales de la lectura y de las capacidades que se ponen en juego, nos interesa observar la *situación de poder* que se produce a la hora de seleccionar

textos para desarrollar estas competencias lectoras. Entendemos que, en esa selección, hay una contradicción manifiesta entre la abundancia de discursos y la escasez de prácticas referidas a la lectura crítica. Además el uso de textos literarios en las clases de historia, con la potencialidad que poseen para promover conocimientos de naturaleza histórica, están ausentes. Por esto es que nos preguntamos qué tipos de intereses orientan las prácticas de lecturas, qué competencias reales se promueven a partir de esas prácticas. Para develar estas preocupaciones nos centramos en observar algunas de las formas en que los docentes transmiten sus saberes y su impacto en los alumnos. Allí, creemos, encontramos pistas referenciales de las intenciones no manifiestas en las prácticas de lecturas en las clases de historia en la escuela secundaria.

Ese estudio se realizó en dos talleres, destinados a docentes del sistema educativo provincial en el nivel secundario (polimodal), que se realizaron en el marco del VI Encuentro de Profesores de Historia y del Congreso de Ciudades y Pueblos del interior¹. Los talleres en cuestión se denominaron: “*Los excluidos en el proyecto de nación: una mirada desde la literatura y la historia*” y “*Los años treinta en Catamarca, sociedad y política. Una mirada desde la literatura regional*”. Los objetivos propuestos fueron reflexionar sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la Historia, particularmente la Argentina y la Regional, a la vez que propiciar la producción de materiales para el aula en función de los nuevos discursos historiográficos, teniendo en cuenta la relación entre la Nación, como proyecto político y cultural, y la ciudadanía como una capacidad de los sujetos en tanto miembros plenos de una comunidad². El eje de esta propuesta fueron los textos literarios como fuente de enseñanza que se orienta a un aprendizaje crítico del mundo en que vivimos. Los objetivos mencionados fueron el resultado de un diagnóstico realizado en las aulas de tres escuelas de la capital de la provincia de Catamarca, donde se observó la presencia o no de textos literarios en las clases de Historia. La información obtenida nos ayudó a concluir que los textos literarios están ausentes en las clases de los profesores de Historia.

Con estos datos se planteó en el inicio de ambos talleres una consigna: *enumerar los textos³ más usuales que los docentes dan como material de lectura y una breve*

¹ Ambos eventos, realizados periódicamente, son organizados por la Facultad de Humanidades de la UNCa.

² Al respecto véanse Marshall, T. y Bottomore, Tom (2005) Ciudadanía y clase social. Buenos Aires. Losada y Barros Paula(1996), Exclusión Social y Ciudadanía en lecturas sobre la Exclusión y la Ciudadanía, equipo técnico Multidisciplinario N° 31 OITE. Chile,

³ Se hizo una caracterización de libros de textos a partir de la siguiente definición: «¿Qué es un libro de texto? Son posibles varias respuestas. En lugar de aferrarme a una de ellas, sugiero que sería útil considerar los diversos grados de restricción que imponen. Por ejemplo, si confinamos el término libro de texto a los libros producidos para el uso en secuencias de enseñanza, entonces excluimos aquellos libros cuyos autores no tenían la intención de que se hiciera tal uso de sus libros. Cuando se lleva a un aula un ejemplar de las obras de Shakespeare, aunque sea un texto sencillo, y se utiliza ese ejemplar para la enseñanza, se convierte, en cierto modo, en un libro de texto. En lugar de excluir tales casos, deberíamos distinguirlos. A ello podría ayudarnos el vocabulario, que nos permitiría distinguir entre libros de

explicación de las razones por las que seleccionaban esos textos y no otros. Como resultado de esa actividad elaboramos la siguiente lista:

- Libros de Textos disciplinares (producidos por editoriales nacionales), generalmente uno por año.
- Fotocopias de varios autores según el tema que se desarrolle
- Diarios y revistas
- Entre las razones que daban para realizar tal selección:
- Disponibilidad en el mercado
- Disponibilidad en biblioteca de las escuelas
- Facilidad para operar en clases
- Imposibilidad de encontrar material y que “*los chicos quieren cosas simples porque no leen*”

Ante estas respuestas, presentamos algunas de las prescripciones curriculares⁴ referidas a las Ciencias Sociales en relación con la lectura, que deberían formar capacidades para:

Selección y utilización crítica y adecuada de fuentes históricas, políticas, económicas, sociológicas y antropológicas;

Lectura de obras o fragmentos de texto de autores representativos de diversas corrientes de pensamientos y contextos históricos contemporáneos;

Lectura crítica y reflexiva de información periodística, de materiales de divulgación y de bibliografía específica;

Aplicación de conceptos y principios de las ciencias sociales en el análisis de los procesos mundiales y americanos contemporáneos;

Asociación de conceptos en la elaboración de niveles más altos de interpretación y explicación de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales;

Comparación de casos y procesos comprendiendo las similitudes y diferencias entre experiencias en diversos contextos espacio-temporales;

Planificación y realización de investigaciones escolares sobre procesos contemporáneos;

Comparación y evaluación de información social, política, económica y ambiental argentina;

texto y libros escolares. El primer término puede quedar reservado para libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas». Egil Borre Jhonsen (1996: 25-26), en Alzate Piedrahíta, María Victoria, En “¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes”. Revista de Ciencias Humanas, N° 20 UTP Colombia.

⁴ Tomamos como referencia este documento porque hasta el momento de nuestra cursión en el campo no había diseños de polimodal, salvo orientaciones generales. Y en la práctica docente -esto se puede comprobar en sus planificaciones- trasponen los contenidos procedimentales del tercer ciclo en polimodal.

Lectura crítica, selectiva e interpretativa de fragmentos de autores representativos del pensamiento social y político argentino; comparación y análisis de bibliografía que ofrezca diferentes perspectivas teóricas;

Aplicación de conceptos y principios de las Ciencias Sociales en el análisis de diferentes dimensiones de la realidad nacional; asociación de conceptos en la elaboración de niveles más altos de interpretación y explicación;

Comparación de casos y procesos comprendiendo las similitudes y diferencias entre experiencias en diversos contextos espacio-temporales; planificación y realización de investigaciones escolares sobre la Argentina contemporánea⁵.

En esta larga lista de expectativas observamos cómo explícitamente las competencias lectoras se hacen presente en los procedimientos de la historia a través de: *lectura, lectura crítica, interpretación, explicación, aplicación de conceptos, asociación de conceptos*. Además, hicimos notar que siempre es el docente quien decide sobre el modo en que esas capacidades pueden realizarse. Sin embargo, esta abundancia de recomendaciones contrasta con la escasez de prácticas en las escuelas; claro que no se puede obviar la centralidad de las competencias lectoras para el aprendizaje de los saberes históricos, sobre todo si entendemos, como dice Benejam (2000) que la ciencia “*es interpretación*”⁶. Al mismo tiempo el valor de la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales cobra relevancia, puesto que, uno de sus objetivos es el de proporcionar el desarrollo de la conciencia histórica, conocimiento éste que se construye y se transfiere a través del lenguaje, cuyo insumo básico es la memoria histórica. Estas dos prescripciones: adquirir y desarrollar capacidades de lecto-comprensión y desarrollar la conciencia histórica hicieron de la lectura de textos históricos una herramienta principal a la hora de enseñarla. Sin embargo nuestra experiencia en el campo desmiente esta centralidad, dado que los docentes nos relataron que con sus prácticas relativizan la posibilidad de lograr tales expectativas. No obstante esto, especulamos acerca del modo de instrumentar la lectura en las clases de Historia usando textos literarios como fuentes históricas.

Los docentes manifestaron que su principal dificultad para la enseñanza de la historia de Catamarca o de los contenidos regionales, reside en la carencia de recursos, particularmente de textos adecuados a la escuela. Si bien no hay textos para la historia de Catamarca, o de literatura regional, que reúnan las demandas de la

⁵ MCyE, Consejo federal de Cultura y Educación. CBC para Polimodal. Buenos Aires argentina. 1997, 137-162

⁶ Bejamam Pilar (2000) Conferencia dictada en Tanti provincia de Córdoba en el encuentro nacional del programa de Fortalecimiento de la Capacitación Docente

escuela actual, se pueden generar algunas acciones que atenúen, parcialmente este inconveniente.

Por esto mismo es que optamos por producir el material de estudio de los alumnos a partir de la centralidad de dos obras de autores catamarqueños. La primera, un drama de Ezequiel Soria: *Política Casera*, puesta en escena en 1902, que relata la decepción de un político principista ante los acuerdos de su propio hijo con sus enemigos, pero avalado por la familia y los sirvientes de “don Patricio”. El desenlace es la muerte del protagonista a través del suicidio. El texto total del drama es una fuente inescrutable para demostrar los entretelones del fraude en su faz práctica en las elecciones, como también en su dimensión moral, en tanto muestra el pragmatismo reinante en la dirigencia política que, por otra parte, está muy despreocupada de los valores democráticos y/o republicanos. Otro elemento central del cuadro que pinta Soria es la marcada diferencia para el acceso al poder de aquellos que pertenecen a la familias “patricias” -de ahí, creemos, el nombre del protagonista- y aquellos que no lo son y que usan diferentes estrategias para permanecer cobijados por éstas, siempre y cuando estén en el poder; de lo contrario se alejan. Son llamativos los aspectos sociales y culturales: el rol de la mujer, las preferencias matrimoniales, el nivel de instrucción de los candidatos –Dr. o bachiller- en contraste con los sirvientes o los acólitos- que Soria narra en la obra. El autor es un representante de las clases acomodadas de la provincia que busca proyectar la demanda de su clase a través de un título que lo convierta en senador o diputado⁷; pero se rebela ante ese “destino manifiesto” y se vuelca al arte, donde encuentra un modo de cuestionar los “valores” que alimentan a su linaje. Admirador de Leandro Alem, el personaje principal evoca mucho de sus discursos o sus acciones; el acto final, el suicidio, es una clara referencia a él. En Catamarca hay una sangrienta revuelta en 1899, en la que hay muertos y una intervención federal, que logra unir a los díscolos dando inicio a un período de hegemonía gubernativa de la parte “sana y principal” de la sociedad provinciana a través del partido Unión Provincial, que gobernará la provincia hasta 1922. Ese episodio también está reflejado en la obra.

El otro texto seleccionado es de Carlos B. Quiroga, abogado también referente de la elite provinciana, vinculado al partido radical; es un excelente narrador y la obra en cuestión es “Raza Sufrida”, una novela que muestra las peripecias de un joven ciudadano que por razones de salud debe trasladarse al interior de la provincia, donde conocerá el amor y un nuevo sentido de la vida. Uno de los capítulos, titulado: *Política, amor y negocios*, nos muestra los pormenores de los preparativos electorales, el rol de

⁷ Véase. Calas de Clark, María Rosa (1991), Historia de las Letras en Catamarca, T 1. Catamarca. Ediciones Color.

los “punteros políticos”, las relaciones clientelares y la desigualdad social. El uso de la lengua en los personajes es un reflejo de su posición, pero también de las estrategias de negociación que usan en esa relación desigual entre patrón y peón. La coerción está presente en el tono de las voces y en el manejo del auditorio; además, en quiénes son los habilitados para el ejercicio de la palabra: el Doctor, mientras que las otras voces aparecen como subterráneas, prohibidas.

Estas “*pinturas*”, si tomamos las obras como representaciones de la realidad o estos testimonios, en tanto interpretamos que la ficción es una expresión o una denuncia en clave literaria, nos parecen un material eficaz para desarrollar en nuestros alumnos algunas competencias propias de los historiadores sociales. De ahí que se puso a disposición de los docentes una matriz de programación con eje en contenidos procedimentales y se distribuyeron los textos antes mencionados. El objetivo fue que, a partir de los textos literarios, los docentes pudieran provocar en los alumnos algunos aprendizajes de corte históricos, por ejemplo la categoría cambio-continuidad.

Las actividades se desarrollaron durante una jornada y se trabajó de acuerdo con lo programado, aunque hubo grupos que improvisaron a partir de la matriz e incorporaron diarios e hicieron una comparación entre lo que los textos literarios narran y los relatos periodísticos informan sobre el proceso electoral del año 2003 (quema de urnas) y 2007. Este grupo particularmente hizo una comparación importante entre: reglas de juego, participantes en las listas (grado de parentesco principalmente), procedencia social.

Como conclusión del taller rescatamos dos aspectos: el primero, que se puso en evidencia la potencialidad de los textos literarios para abordar contenidos históricos; y en segundo término -lo que además originó el título de esta ponencia- que el docente es quien tiene la capacidad de decisión y como tal es un sujeto de acción curricular. Esto ocurre principalmente por la distancia que hay entre lo prescripto y los mecanismos de control que operan sobre los docentes. Además lo pautado en términos curriculares no es de aplicación taxativa. Por esto mismo siempre, o casi siempre, queda en manos de los profesores la decisión de lo que se lee y qué se lee. Reconociendo que existen problemas sociales y económicos, que influyen negativamente en el acto educativo (en docentes y alumnos principalmente), sigue siendo la escuela un lugar privilegiado para la enseñanza y el aprendizaje, desde ese lugar es que se propuso a que reflexionáramos sobre la capacidad y la competencia que tenemos los profesores de Historia particularmente para orientar y promover la lectura de textos de distinta naturaleza.

La matriz de programación que sigue fue presentada en los talleres antedichos, a los fines de que los docentes realizaran una propuesta de intervención en el aula, contemplando las diferentes fuentes de información de las que se vale el historiador para hacer su tarea. Entre ellas, se encuentra el uso de textos literarios, que son de significativa importancia para ayudarnos a conocer el pasado.

Procedimientos	Conceptos específicos ⁸	Objetivos generales	Contenidos conceptuales	Actividades de aprendizaje	Recursos Didácticos	Resultados esperados
Identificación, manejo y análisis de fuentes históricas a fin de obtener información relevante de naturaleza histórica.	Oligarquías políticas, Sufragio, fraude y control electoral.	Usar y procesar fuentes de tipo primario y secundario para extraer información significativa. Explicar problemas desde la perspectiva de la gente del pasado. Argumentar en forma adecuada.	El orden conservador 1880-1916 La construcción del régimen: la democracia restringida. Prácticas electorales y participación política. El rol de las elites.	Selección, clasificación e identificación de fuentes primarias y secundarias.	Textos escolares ⁹ . Selección de textos: <i>De la república posible a la república verdadera</i> ¹⁰ . Memorias de Miguel Ángel Cárcano ¹¹ .	Clasificar tipos de fuentes disponibles para el estudio del tema propuesto. Analizar y comentar textos en su carácter de fuente documental. Demostrar la fiabilidad de las fuentes. Analizar las subjetividades que transmiten las fuentes.
Uso de la empatía para explicar fenómenos del pasado.				Lectura de textos literarios ayuden a realizar ejercicios de empatía.	Novela: <i>La raza sufrida</i> , de Carlos B. Quiroga. Drama: <i>Política casera</i> , de Ezequiel Soria.	
Comunicación de resultados del conocimiento histórico.				Mesa redonda: fraude electoral.		

⁸ Éstos están inspirados en una de las tres propuestas de orientaciones curriculares que circulan en la provincia. Nótese que no hay aún, cuando la ley federal 25.191 que dio origen dentro de la estructura de escolarización ha caducado, diseños curriculares para la educación polimodal.

⁹ Textos para polimodal I y II de editorial Santillana, Aique y Puerto de Palos.

¹⁰ Botana, Natalio y Gallo, Ezequiel: de la República posible a la República verdadera. Buenos Aires BPA, Ariel.

¹¹ Cárcano, Ramón (1965). Mis Primeros ochenta años. Buenos Aires. Plus Ultra. Pág. 305-314.

Referencias bibliográficas

ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria (1996) ¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes, en *Revista de Ciencias Humanas* N° 20, UTP Colombia.

BARROS Paula (1996) *Exclusión Social y Ciudadanía*, en lecturas sobre la Exclusión y la Ciudadanía, equipo técnico Multidisciplinario N° 31 OITE Chile.

BENEJAM, Pilar; PAGES, Joan (1997) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori.

CALAS DE CLARK, María Rosa (1991), *Historia de las Letras en Catamarca*, T 1, Catamarca, Ediciones Color.

MARSHALL, Thomas y BOTTOMORE, Tom (2005) *Ciudadanía y clase social*, Buenos Aires, Losada.

QUIROGA, Carlos (1929) *La imagen noroéstica*. Buenos Aires, Instituto Cultural Joaquín V. González.

——— (1991) *La raza sufrida: novela americana*, Catamarca, Ed. Sarquís.

SORIA, Exequiel (1965) *Política Casera*, Buenos Aires, EUDEBA.

[volver a índice](#)

LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS LITERARIOS: ESTRATEGIAS POSIBLES

María Elena Hauy

Cátedra UNESCO, subsede Catamarca

mehauy_9@hotmail.com

Resumen

Cuando se habla de *lectura crítica* (Cassany, 2006), es necesario ubicar los textos que habrán de ser leídos -en este caso los literarios- como artefactos culturales situados históricamente y con propósitos -además de estéticos- ideológicos, puesto que contienen una determinada perspectiva o posicionamiento respecto de lo social, lo político, lo religioso, etc. A través de la observación y análisis de prácticas de lectura literaria y de textos pedagógicos utilizados en establecimientos de educación secundaria, nos fue posible comprobar la distancia existente entre algunos enunciados de discursos pedagógicos que se refieren a *lectura crítica* y los resultados del aprendizaje de los estudiantes al respecto. Teniendo en cuenta que las escuelas son unas de las instituciones ideológicas más elaboradas y difundidas (van Dijk, 1998), consideramos relevante y necesario probar algunas estrategias que puedan contribuir a que no sólo los profesores, sino también las instituciones educativas generen acciones tendientes a proponer y orientar a los alumnos en la lectura crítica, con el propósito de favorecer la adquisición de una competencia lectora más profunda, compleja e independiente. El objetivo de este trabajo es realizar una primera exploración en ese sentido.

Sobre el lugar teórico

Hace tiempo sostenemos que la lectura de textos literarios en la escuela ha de trascender la lectura estética, ha de ir más allá del placer del texto -inherente a su especificidad y propio de su carácter artístico- y acercarse a la lectura crítica, como práctica liberadora del pensamiento y de la palabra. Una vez instalado -ya hace varios años en las aulas de la escuela secundaria argentina- el espacio indiscutible de la lectura por placer, de la lectura para emocionarse (bien decía Borges en una entrevista: "La literatura es una forma de la felicidad"), nos parece necesario instalar una mirada sobre la densidad de los textos literarios (Sarlo, 1993), mirada que es posible lograr mediante la puesta en funcionamiento de la *lectura crítica*. Esta mirada es posible sin renunciar de ningún modo al registro estético de los textos, aún más, es posible a partir de éste y volviendo siempre a él.

¿Cuál es el fundamento de nuestra postura? Partimos del hecho de que la literatura está cargada de ideología -en cuanto conceptualización de cada uno acerca de la realidad o de aspectos de la realidad, que conlleva un sistema de valores- a veces explícita, otra veces implícita y muchas otras, solapada, oculta. Nos parece relevante que no se pierda (que no se ignore) en las aulas la ideología que contienen los textos literarios, por ser ésta capital cultural de los textos, por ser una forma de conocimiento social, base de las representaciones sociales de un grupo, siguiendo a van Dijk, (1998). Y la lectura crítica es una clave para acercarse a la ideología de los textos, lo cual -desde el punto de vista didáctico- constituye una práctica que permite complejizar la mirada de los jóvenes sobre los textos y contribuir a su iniciación en el pensamiento crítico.

Debido a que en los más diversos campos disciplinares se ha usado y se usa la denominación crítico/a en distintos sentidos, actualmente se distingue la tradicional lectura crítica de la *literacidad crítica* para marcar sus diferencias. Cassany (2006) explica que la teoría contemporánea de la literacidad sostiene concepciones relativistas sobre la naturaleza del conocimiento y el papel del discurso en la comunicación, según las cuales, los significados son culturales, ideológicos e históricos, el conocimiento no es absoluto ni objetivo y está siempre situado. El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones) y las refleja desde un punto de vista y con una intención. De acuerdo con la literacidad entonces, la lectura es construcción de un modo de interpretación (del lat. *interpretare*: declarar el sentido o la significación de una cosa, principalmente de textos faltos de claridad) crítica, que busca fundamentalmente la ideología, el posicionamiento frente a la realidad, la intención no declarada de los textos. Debemos aclarar que Cassany no hace lectura crítica de literatura, sino de textos periodísticos (de la prensa de Barcelona) o de letras de temas musicales (como los de J. M. Serrat).

Sobre las prácticas educativas

En un trabajo anterior (Hauy, 2010)¹ decíamos que, a través de la observación y análisis de prácticas de lectura literaria y de los discursos que las sustentan en escuelas de educación secundaria (en Catamarca), nos fue posible comprobar la distancia existente entre algunos enunciados de discursos pedagógicos que se refieren a *lectura crítica* y las prácticas de lectura que efectivamente ocurren en el aula.

¹ Ponencia en Simposio de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, en el marco del XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, abril de 2010, UNCuyo.

El análisis de los textos pedagógicos que circulan en las escuelas de educación media revela importante cantidad de menciones explícitas acerca de la lectura crítica, por ejemplo en los programas del espacio curricular Lengua y Literatura, en los cuales se advierte como una preocupación constante, de la que ningún profesor quiere sustraerse, la consignación de objetivos de enseñanza o propósitos como los siguientes:

*Que los alumnos logren:
Incentivar la conciencia crítica
Desarrollar el pensamiento crítico
Ejercitar la reflexión crítica*

Las didácticas registradas como correlativas a estos objetivos son:

*Leer críticamente...
Analizar con sentido crítico...*

Planificaciones con los mencionados objetivos y actividades hacen suponer que tendrán como prácticas en el aula consignas de trabajo destinadas a la consecución de dichos propósitos. Sin embargo, no siempre ocurre así. Daré un ejemplo como muestra, por considerarla muy representativa. En efecto, en el mencionado trabajo anterior dimos cuenta de la observación de una clase sobre el siguiente poema descriptivo de Luis Franco:

La espiga

*La ves subir al cielo: temblante, fina, sola,
con pureza que no hallas en ninguna corola.
Tiene algo de rosario y tiene algo de cruz,
y el surco negro aclara como si diera luz.
Sufrida, el peso de oro de sus granos aguanta,
pero levedad de hostia tiene su gracia santa.
La ves subir al cielo: temblante, fina, sola;
las aristas radiantes le han ceñido aureola.*

Las consignas dadas para la lectura de este texto -una vez aisladas de entre otras que solicitaban la búsqueda de palabras en el diccionario, el reconocimiento de la rima y la distinción de algunos recursos expresivos, todo lo cual no es materia de análisis de este trabajo- fueron:

*En el texto hay palabras que nos remiten a un plano religioso. Reconócelas y forma el campo semántico.
¿Cuál crees que fue la intención del autor al incluirlas en el poema?*

Estas consignas fueron acompañadas de una breve biografía del autor, que decía:

Poeta, narrador, ensayista, historiador, Luis Leopoldo Franco nació en Belén (Catamarca) en 1898 y vivió los años de infancia y adolescencia en su ciudad natal. A temprana edad mostró entusiasmo por la literatura. Inició estudios de derecho, que no concluyó, y comenzó a trabajar en la Biblioteca Nacional del Maestro. Los últimos años de su vida estuvo en Buenos Aires, donde falleció en 1988.

¿Qué expresaron los alumnos a la hora de la puesta en común en la clase? Los estudiantes-lectores dijeron que en el poema se advierte “un profundo sentimiento religioso”, el cual se infiere del campo semántico que reconocieron: *rosario- cruz- hostia- gracia santa- aureola*.

Sin embargo, en el contexto de la producción escrita de Luis Franco, dicha interpretación resulta difícil de sostener, habida cuenta de la posición agnóstica del escritor ante las verdades religiosas –posición explicitada por él en numerosos textos en prosa- sumada a la visión panteísta de la naturaleza, reconocible en algunos de sus textos narrativos y poéticos. Es decir, que la lectura profunda de otros textos del autor, proporciona un conocimiento acerca de su pensamiento, que permite sostener otra mirada sobre el breve poema presentado: una mirada que permite descubrir que en el poema se profanan los símbolos religiosos para asignarles otra significación al imaginarlos junto a objetos de la naturaleza, que -metaforización mediante- cobran un simbólico carácter sagrado. ¿A qué se debió que los estudiantes no hayan podido lograr una lectura crítica?

Los alumnos, ocasionales lectores del poema de Franco, no dispusieron de información acerca de la posición agnóstica de Franco y de su idea de la naturaleza como ámbito de lo sagrado: su visión panteísta, porque la biografía que tuvieron a su alcance lo omitió, a lo que se sumaba el hecho de que los alumnos no habían tenido lecturas previas de otros textos del autor en los cuales este posicionamiento se hace evidente (como por ejemplo, en las inefables *Biografías animales*).

Una vez que se conoce la toma de posición del escritor al respecto, es posible leer desde otro lugar ideológico su poesía, aún la más sencilla y descriptiva, como lo es el poema “La espiga”. De acuerdo con esto, los lexemas provenientes del campo religioso trasladan su sentido sagrado al ámbito de la naturaleza, a la que sacralizan en un gesto decididamente profano desde el punto de vista de la religión cristiana. Cabría preguntarse: ¿Por qué omiten datos de carácter ideológico los profesores? ¿Será porque ellos mismos hacen una lectura superficial de los textos por no estar

habitados a una interpretación crítica? ¿O porque se autocensuran y prefieren que sus alumnos no los adviertan?

Las entrevistas que mantuvimos con los docentes permitieron comprender mejor qué entienden por lectura crítica y qué saben sobre ella. Cuando se les preguntó si entre las estrategias de lectura que proponían a sus alumnos figuraba la *lectura crítica*, todos dijeron que sí; y ante la pregunta sobre cómo lo hacían, manifestaron - mayoritariamente- que pidiendo a sus alumnos su opinión sobre el texto leído y, algunos de ellos, haciendo que la discutan con sus compañeros. Es evidente que el sentido que le otorgan al término crítica/o no coincide con el de la *literacidad crítica*. Más bien se ubica en el marco de la *pedagogía crítica* (Kantol, 1994), según la cual el aprendizaje se da cuando cada alumno construye su propia opinión, de acuerdo con su percepción personal, en lugar de reproducir el pensamiento ajeno, sea del profesor o del libro de texto. La pedagogía crítica promueve la polémica y relativiza los puntos de vista en el aula; sostiene que es estimulante para la clase que haya discrepancia y diversidad. Parece ser que esta línea teórica de la pedagogía –que por cierto es la más apropiada como marco para la lectura crítica- está presente en la formación de los profesores. Pero, la lectura crítica -que se encuentra en la misma línea teórica que la pedagogía crítica, aunque se dirige a otro objeto- parece estar ausente en la formación inicial de muchos docentes.

Sobre algunas acciones y estrategias probadas

Tal vez alguien pueda preguntarse sobre el por qué de nuestro interés en que se lean críticamente los textos literarios en las aulas, si éstos pueden dar lugar a otros tipos de abordaje también interesantes. Ocurre que consideramos que el discurso literario, por su riqueza y complejidad, siempre permite nuevas y diferentes miradas, pero observamos que en las aulas no siempre se lo aprovecha suficientemente, con la consecuencia de que se pierde un alto capital simbólico para la formación cultural de los jóvenes. Pensemos cuánto se pierde de la literatura latinoamericana y argentina si no se descubre en ella sus implicaciones ideológicas. Por otra parte, en cuanto estrategia de comprensión, la lectura crítica plantea a los alumnos un desafío – interesante desde el punto de vista didáctico- porque los aleja de actividades rutinarias y previsibles en relación con los textos literarios al exigirles pensar, descubrir, discutir.

Con el propósito de contribuir a mejorar la formación del profesorado (lo que se espera incidirá en las futuras prácticas en las aulas de escuela media) hemos promovido a nivel institucional algunas acciones destinadas tanto a la formación inicial

del profesorado, como a la formación continua de los docentes en actividad en la educación secundaria. Son las siguientes:

- Se brindó capacitación a los docentes en actividad a través de cursos y talleres en las Jornadas de Letras, que llevan ya dos ediciones en la Facultad de Humanidades de la UNCa. (2007 y 2010).
- Se llevó a cabo durante el año lectivo de 2010 un Proyecto de Articulación con Institutos de Estudios Superiores de la provincia, en el marco de un acuerdo entre la UNCa. y la Dirección de Educación Superior provincial.
- Se incluyó el trabajo con lectura crítica en el MAC (Módulo de Articulación Común), curso-taller sobre Comprensión y Producción de textos que se implementa en la Facultad de Humanidades de la UNCa. desde 2008, destinado a los alumnos ingresantes de todas las carreras.
- Se incorporó en el nuevo diseño Curricular del Profesorado, que comenzó a funcionar en 2010, un espacio curricular de Análisis Crítico del Discurso.
- En los espacios curriculares de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Práctica de la Enseñanza del Profesorado en Letras (UNCa.) se promueve desde hace varios años en los estudiantes la adquisición de competencia crítica para una posterior iniciación en ella de sus alumnos en los cursos de secundaria.

Todas estas acciones son producto de nuestro convencimiento acerca de que el profesor ha de recuperar la devaluada función de enseñar, pues sólo con su intervención es posible que los alumnos alcancen un nivel de comprensión, como lo es la lectura crítica, a la que es difícil que lleguen espontáneamente por ser una actividad intelectual profunda y compleja para ellos. Como insiste Cassany, es un nivel de comprensión que requiere especiales habilidades de procesamiento y conocimientos previos. Se trata de una de las formas de lectura más exigentes. La intervención especial de parte del profesor presupone en él un hábito de lectura intensa y frecuente de literatura, además de la elaboración de consignas de trabajo estratégicas destinadas a sus alumnos (consignas entendidas como orientadoras y, al mismo tiempo, disparadoras del proceso de comprensión crítica por parte de los lectores).

Daremos cuenta ahora de algunas estrategias probadas por nuestros alumnos de Práctica de la Enseñanza, mediante las cuales obtuvieron buenos resultados con sus estudiantes de los cursos de educación media donde realizan la residencia, resultados reconocidos tanto por los docentes como por los alumnos de los cursos receptores. Las estrategias puestas en práctica fueron pensadas para distintos momentos del proceso lector y desarrolladas a lo largo de dos meses de clase en últimos cursos de educación media en la escuela preuniversitaria y en un colegio semi-privado confesional:

– Antes de la lectura:

Para realizar lecturas críticas de textos literarios, los alumnos lectores necesitan, entre otras cosas, ser introducidos en el mundo del texto a leer. En un trabajo anterior (Haury, 2009) decíamos -coincidiendo con Hébrard (2002)- que la lectura crítica requiere el desarrollo de una cierta competencia cultural en el campo en el que está inscripto ese texto. Esto ocurre especialmente cuando se leen obras cuyo contexto de producción proviene de una sociedad o una época que los alumnos no conocen. Para preparar a un buen lector de literatura es imprescindible hacerle saber que hay ideología detrás de las palabras, que incluso la “inocente” descripción de un objeto de la naturaleza, puede solapar un posicionamiento frente a la realidad.

En consecuencia, el referente de saberes ligados a un texto es lo que hace la diferencia entre una lectura y otra de un mismo texto; cuando los alumnos no reconocen lo que está detrás de las palabras, no es porque no sean capaces de leer más profundamente, sino porque no tienen caminos para entrar en los dominios del texto.

– Durante la lectura:

El momento de la lectura propiamente dicha de los alumnos está orientado por consignas dadas por el profesor. Es justamente en la elaboración de las consignas donde debe ponerse el mayor cuidado para que resulten efectivas en función de una lectura crítica. La lectura literal es -naturalmente- la primera lectura. Sin embargo, es importante señalar que se evitan las preguntas literales que sólo llevan a extraer lo explícito de los textos, a tal punto que pueden estar correctamente respondidas sin que los estudiantes hayan comprendido nada. Las consignas ponen el énfasis en la comprensión de las inferencias. Las preguntas son, entonces, inferenciales -en un primer momento- destinadas a que el lector reponga lo que está implícito y realice – con la activación de sus conocimientos previos- inferencias ya sea léxicas, de causalidad, de comparación, macroestructurales; las preguntas también incitan a distinguir las connotaciones. Luego, las preguntas viran hacia una reflexión crítica, orientando a los alumnos a releer para:

- Relacionar las inferencias realizadas con lo que ya sabe acerca del contexto de producción (autor, cultura de la época)
- Advertir la orientación argumentativa

- Advertir si en el texto hay polifonía, si emergen otras voces identificables o anónimas de una comunidad;
 - Distinguir los sentidos irónicos, sarcásticos, hiperbólicos;
 - Descubrir el sentido del lenguaje connotativo: en la adjetivación, comparaciones, metáforas, etc.
 - Observar la intencionalidad en el uso de los pronombres
 - Reconocer las opiniones, creencias, valoraciones -y si existen opiniones alternativas o contrarias- que puedan estar referidas a cuestiones políticas, sociales, religiosas, de minorías, de ecología, etc. es decir, todo aquello que tenga significación humana y sea una cuestión polémica.
- Después de la lectura:

Finalmente se llega al momento de la interpretación crítica, que se construye en grupos de trabajo, mediante el diálogo y la discusión con los pares y con el profesor. Es una situación propicia para la argumentación, sobre todo cuando dentro del grupo la construcción de sentidos no es coincidente. Se suscita la negociación de significados (aunque no siempre se logra). Los alumnos lectores suelen escribir -a instancias del profesor- un breve texto en el que expresan las conclusiones de su lectura crítica y los fundamentos. Siempre se concluye con la expresión oral de la lectura de los grupos y la discusión con lo interpretado por los otros, donde el profesor juega el rol de coordinador. Y se cierra con la reflexión de los estudiantes sobre el proceso de lectura realizado.

Los resultados de esa escritura de la lectura no fueron siempre los esperados, a veces las lecturas que produjeron los alumnos fueron peregrinas, pero en la mayor cantidad de casos resultaron plausibles, con diferentes niveles de plausibilidad. Pero lo importante es que las valoraciones que los estudiantes hicieron del tipo de lectura realizada fueron positivas. Es un primer paso que propende a que nuestros estudiantes adquieran actitud de permanente alerta, disposición a preguntar, dudar, cuestionar; y también habilidad para argumentar, en busca de lleguen a ser ciudadanos conscientes y autónomos.

Referencias bibliográficas

CASSANY, Daniel (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.

van DIJK, Teun (1998) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

GEERTZ, Clifford (2005) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Paidós.

HAUY, María Elena (2009) *Leer literatura. Trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor.

HÉBRARD, Jean (2002) *La lectura en la escuela*. www.flacso.org/outerframe.asp

KANPOL, Barry (1994) *Critical Pedagogy. An Introduction*. Londres, Bergin & Garvey.

SARLO, Beatriz (1993) "Literatura e Historia". En: *Clío* N° 193. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

[volver a índice](#)

EL LECTOR COMO SOPORTE SOMÁTICO FRENTE AL TEXTO LITERARIO

Silvia del C. Ruibal

Cátedra UNESCO, subsede Catamarca

alvarui@arnet.com.ar

Resumen

Cuando hablamos de la lectura en términos de decodificación, la entendemos como actividad de búsqueda de información, pero no de trabajo con los sentidos –del texto- ni como experiencia sensitiva desde el lector. Todo eso que falta, tiene que ver con una lectura encarnada en el texto, en la palabra y también en el cuerpo a través de la interpretación, tanto de aquellos elementos –según denominación lotmaniana- sistémicos como los no sistémicos y poder encuadrar a estos últimos dentro de códigos de diferentes orígenes, dependiendo de los lectores. Todo ello desde “el convencimiento, según Larrosa (2007:86), de que las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación”. Nuestra hipótesis es que la lectura de un texto literario deja huellas o rastros no representacionales en el cuerpo de los lectores. Nos proponemos dar cuenta de cómo el texto se inscribe en el cuerpo antes que en el lenguaje y de los efectos de una lectura sobre el cuerpo del lector, a través de las informaciones recabadas luego de la implementación de un instrumento aplicado en el último año del nivel Medio, en una escuela privada de la ciudad de Catamarca.

Iniciamos el planteo de la propuesta, refiriendo a las maneras en que cada sujeto se enfrenta a un texto artístico, con el objeto de indagar los modos de relación que se establecen y dimensionar la lectura literaria como experiencia con el texto, con el sujeto y también con el cuerpo. Básicamente y siguiendo a Lotman (1970:79) hay dos formas de enfrentarse al texto artístico, que en la historia de la crítica y la teoría literaria se presentaron como irreconciliables; una, “considerar que lo fundamental es comprender la obra, otra, experimentar placer estético”; nosotros agregamos, para completar este recorrido, el efecto sobre lo estrictamente subjetivo, a partir de la búsqueda de sentidos surgidas de la relación sujeto-escritura y, también, como una idea que intentaremos plasmar en esta presentación, las reacciones del cuerpo en

instancias de lectura. El conocimiento implica un proceso de decodificación, se entiende, entonces, que hay dos momentos en la instancia de lectura: en primer lugar: recepción del mensaje, elección del código, confrontación del texto y del código, destacando los elementos “sistémicos” que son los portadores de significado. Ahora bien, según dicho autor, los extrasistémicos –elementos de la realidad subjetiva que se corresponden con los sentidos- en cambio, se perciben como no portadores de significación y se desechan” Este sería el segundo momento, que es el de la experimentación sensorial, cuyos efectos son innumerables: alegría, dolor, desconcierto y, fundamentalmente, activación de la memoria corporal sensitiva. Todos ellos no son mensurables o pasibles de determinación, justamente por no poder ser reducidos a un sistema semántico preciso y específico. Pero, no menos importantes, ya que ellos aportan también información o conocimiento, claro, que no intelectual. En este punto conectamos a Lotman con Derrida cuando se pregunta en “El teatro de la crueldad” de *La escritura y la diferencia* (1989: 318-343)

*¿Cómo funcionarán entonces la palabra y la escritura? Volviéndose a hacer **gestos**: la intención **lógica** y discursiva quedará reducida o subordinada, esa intención por la que la palabra asegura ordinariamente su transparencia racional y utiliza su propio cuerpo en dirección al sentido, deja a éste extrañamente que se recubra mediante aquello mismo que lo constituye en diaphanidad: al desconstituir lo diáfano, queda al desnudo la carne de la palabra, su sonoridad, su entonación, su intensidad, el grito que la articulación de la lengua y de la lógica no ha enfriado del todo todavía, lo que queda de gesto oprimido en toda palabra, ese movimiento único e insustituible que la generalidad del concepto y de la repetición no han dejado de rechazar jamás.*

Esta idea de la experimentación corporal y sensible con la palabra, nos parece apropiada para considerar otra forma de lectura y otro modo de relacionarse con los textos, traspasando las articulaciones lógicas de la palabra escrita. Cuando hablamos de la lectura en términos de decodificación, la entendemos como actividad de búsqueda de información, de ideas, de contenido, pero no de trabajo con los sentidos y con lo sensible que un texto artístico dispara, ni mucho menos como experiencia de resignificación de la subjetividad. Todo eso que falta, tiene que ver con una lectura desde el texto y las palabras, pero desprovistas de las cargas habituales. Según Deleuze (2001)

Nunca hay que preguntar qué quiere decir un libro, significado o significante, en un libro no hay nada que comprender, tan solo hay que preguntarse con qué funciona, en conexión con qué hace pasar o no intensidades

Esta posición, por tanto, intenta tomar distancia de la idea logocéntrica del sentido representacional del lenguaje. Por ello se aparta fuertemente de la Fenomenología que intenta borrar, al decir de Chartier (1999:108) “la modalidad concreta del acto de lectura y lo caracteriza por sus efectos, postulados como universales”

La lectura acontece a partir de una relación íntima y dinámica que se establece entre el lector y el objeto texto, convirtiéndose, éste, en una representación simbólica y descarnada del mundo, de la “vida” y del “sujeto”. Estar frente al texto desde este lugar, demanda como correlato una actitud inusual.

Por ello, entendemos que la lectura como trabajo con el texto, requiere un paso más de la decodificación, es decir, de la comprensión sólo de los elementos “sistémicos”, como búsqueda de información y contenido. Si bien, este paso, para nuestra formación es ineludible, no es el único, puesto que se trata de un texto artístico cuyas consecuencias, en el acto de leer, las sabemos inagotables. Por otro lado, se impone la necesidad de recuperar un camino de lectura más íntegro, que incluya aquellos aspectos, muy descuidados en nuestras prácticas habituales, los de las percepciones sensitivas. Admitiendo que ciertos textos y, fundamentalmente, ciertas escrituras artísticas apelan de manera especial a la reacción somática.

La práctica realizada apuntaba a medir las reacciones de los alumnos del último año del nivel medio a través de la lectura de un poema. Desde de la hipótesis de que ciertos poemas permiten evitar la decodificación sistémica automática, ofreciendo, por su textualidad, la posibilidad de una percepción absolutamente sensible. Los objetivos fueron los siguientes:

- registrar las huellas o rastros no representacionales en el cuerpo
- Dar cuenta de cómo el texto se inscribe en el cuerpo antes que en el lenguaje. Índice de tal inscripción es la dificultad para verbalizar o expresar lo sensible

El texto elegido fue el *Poema 12* de Oliverio Girondo del libro *Espantapájaros* (1932)

Poema 12

*Se miran, se presienten, se desean,
se acarician, se besan, se desnudan,
se respiran, se acuestan, se olfatean,
se penetran, se chupan, se demudan,
se adormecen, se despiertan, se iluminan,
se codician, se palpan, se fascinan,
se mastican, se gustan, se babean,
se confunden, se acoplan, se disgregan,*

*se aletargan, fallecen, se reintegran,
se distienden, se enarcan, se menean,
se retuercen, se estiran, se caldean,
se estrangulan, se aprietan se estremecen,
se tantean, se juntan, desfallecen,
se repelen, se enervan, se apetecen,
se acometen, se enlazan, se entrechocan,
se agazapan, se apresan, se dislocan,
se perforan, se incrustan, se acribillan,
se remachan, se injertan, se atornillan,
se desmayan, reviven, resplandecen,
se contemplan, se inflaman, se enloquecen,
se derriten, se sueldan, se calcinan,
se desgarran, se muerden, se asesinan,
resucitan, se buscan, se refriegan,
se rehúyen, se evaden, y se entregan.*

La elección del poema de Girondo obedece a recuperar una escritura que impide una decodificación lineal en beneficio del impacto del signo aislado que nos obliga a recorrer el texto artístico según, Foucault (1992) a partir de un juego de similitudes donde no hay un prototipo jerárquicamente delimitado que nos obligue a organizar el texto en una linealidad sintagmática, sino que cada signo produce su impacto específico sin subordinarse a otro. El poema como vemos, focaliza las actitudes de los amantes y exalta en forma predominante la situación amorosa. La modalidad verbal en presente permite poner en relieve sólo las acciones con una fuerte carga sensitiva.

La “lectura” de un texto artístico como un juego de similitudes tiene la peculiaridad de recuperar la esencial evanescencia del impacto de lo sensible en el cuerpo. La preponderancia del impacto sobrepasa cualquier procesamiento “orgánico” en términos de Deleuze. El embargo sensitivo que produce el signo nos obliga a hablar de un cuerpo sin órganos sobre el que se inscribe el texto sin una organización extrínseca. De allí que la idea de similitud funciona para nosotros como un agenciamiento en el cuerpo inorgánico cuyos índices son no representacionales: risas, exclamaciones, gestos, burlas; todo ello como reacciones espontáneas.

La técnica empleada, para aplicar con los alumnos, fue la encuesta. También, consignas al docente para la observación de la experiencia. Las preguntas que incluía dicho instrumento son las siguientes:

1. ¿Qué palabras le agradaron más? (Mencionar 5 como máximo)
2. Explique brevemente qué tipo de agrado
3. ¿Alguna palabra le produjo algún desagrado?
Sí No (ir a pregunta 6)
4. Mencione qué palabras le produjeron desagrado (Mencionar 5 como máximo)
5. Explique brevemente qué tipo de desagrado

6. Si Ud. tuviese que expresar las sensaciones que le produjo la lectura de la poesía de Gironde. A qué tipo de expresión (gestos, palabras, dibujos, música, teatro) apelaría
7. Reescriba brevemente el texto según le plazca

Lectura de los resultados

a) Momento de la encuesta

Frente a la pregunta N°1 responden todos y positivamente, es decir, que las palabras utilizadas en el poema no producen desagrado. El problema está en que, si bien sintieron agrado, no han podido expresarlo, decirlo con palabras, tal vez es esto lo que queríamos corroborar, lo irrepresentable del sentir y de las sensaciones por medio del lenguaje.

Algunos relacionan las palabras del poema con el estado que se pretende expresar, con el sentido de ser adecuadas. Las respuestas demuestran el agrado frente al léxico usado; ellos dicen: “se expresa el amor” “romanticismo”, dicen sentir identificación con los amantes”, “recuerdos”. También dicen sentir agrado por leer “cómo se aman con locura” Otro, dice que le agradó la forma en que está elaborado el texto, sin orden: “pienso que son palabras extraídas de varios textos y se las junta, eso me agradó” Otro dice: “me hizo pensar muchas cosas, buenas”. Pero, no alcanzan a describir el agrado que sintieron al leer el poema, más allá de afirmar que les produjo agrado.

La pregunta N°5 fue, también, respondida por todos. y el tenor de las respuestas nos confirman que otros códigos artísticos se advierten como viables o factibles para la expresión de sensaciones.

Dicen, por ejemplo: “con gestos, música, dibujos”. Otro: “Yo apelaría a la música, por ejemplo el baile, porque cuando yo bailo siento estas sensaciones y me imaginé que estaban bailando” “Con dibujos, porque uno se imagina lo que produce esta poesía”

“Música y teatro, porque escuchas la melodía, la letra y en visual la actuación”

“El teatro, porque sería muy gracioso ver cómo los actores representan lo que expresa el poema”

Nos llama la atención que en la consigna de reescribir el texto no haya preponderado una reescritura verbal, sino que la reescritura adecuada que los alumnos proponen sea la danza, la música, el dibujo; artes donde lo representacional

conceptual queda relegado. No mencionan el hecho de ver bailar sino la sensación de bailar. Dice Artaud, referido por Derrida en “El teatro de la crueldad”

*Cualquiera que sea su importancia, todas las formas pictóricas, musicales e incluso gestuales introducidas en el teatro occidental no hacen, en el mejor de los casos, más que ilustrar, acompañar, servir, adornar un texto, un tejido verbal, un logos que **se dice** al comienzo.*

Aquí debemos aclarar que la actividad (aplicación del instrumento) fue prevista en términos de relevar, fundamentalmente, no la encuesta, sino la situación preliminar; es decir, la encuesta funcionó como una excusa, ya que tratándose de una inscripción puramente somática, cualquier “actividad” institucionalizada siempre recae en un *efecto de legitimación* (Bourdieu, 1998). Sabíamos que la actividad iba a desplazar el foco de atención respecto a lo que realmente queríamos relevar. Por ello focalizamos las reacciones inmediatas y espontáneas, previas y posteriores al dictamen de responder a una serie de preguntas estructuradas. No obstante abundan en la encuesta índices del impacto del texto en el cuerpo.

Rescatamos algunas expresiones como índices de la inscripción mentada. Dichas expresiones y reacciones fueron puntualmente registradas en el momento previo a la ejecución de la consigna (encuesta).

A continuación presentamos los puntos más relevantes del registro del docente.

b) Momento previo y posterior a la encuesta

Grupo de mujeres

1º lectura

- risas
- “oh”
- Abren grandes sus ojos y se miran con picardía
- Dicen: “me encanta, ‘ta bueno”
- Conversan sobre lo que dice el texto
- Releen

2º lectura

- Están muy concentradas
- Me miran (a la profesora)
- Murmuran
- Piden el texto

Grupo de varones

1º lectura

- risas
- aparentemente tienen vergüenza, se cohíben
- conversan sobre las palabras del texto

2º lectura

- Están muy concentrados
- Piensan
- Miran a los demás
- Releen con el compañero
- Se preguntan entre ellos sobre el significado de las palabras, lo piensan
- Me preguntan cuál es la última palabra del texto
- Piden el texto

Grupo mixto

1º lectura

- risas
- burlas
- una alumna pregunta qué es?
- “ta bueno, no?”
- “buenísimo”
- Releen
- Una alumna dice “soy inocente”

2º lectura

- releen concentrados
- se ríen
- piden texto

Después de entregar las encuestas resueltas hablan en voz alta:

- Una alumna (del grupo mixto) pregunta en voz alta el significado de la palabra cogen y los integrantes del grupo de varones se enojan y le dicen que esa palabra no estaba en el texto.
- Otra dice: para mí no es desagradable porque conozco todas las palabras
- “lo voy a pegar en el placard”
- Se quedan conversando después de terminar la encuesta

Nos interesa hacer hincapié en reacciones espontáneas, pero también en los silencios como dos instancias que manifiestan la inscripción del texto en el cuerpo

antes que en el orden representativo conceptual. La experiencia puso de relieve interjecciones, gestos, risas, exclamaciones, preguntas elípticas que abundaron a lo largo de la lectura.

Creemos que estamos autorizados a reagrupar las reacciones señaladas con lo que Derrida denomina *grito*. Un ámbito pre-representacional que se mantiene en la *víspera del nacimiento*, es decir, en el momento previo a su articulación verbal; eje central de su postura, en el sentido de poder regresar a través de la literatura a una *representación originaria e interpretación originaria*. Poder alejarse o sustraerse, en las instancias de lectura, de las imágenes organizadas por la palabra para dar paso a la experimentación desde la palabra escrita a lo sensible puro. Poder restaurar, en suma, *la existencia y la carne*

Hacerse un modo de individuación diferente, a partir de una experimentación sobre el propio organismo que viole la relación establecida con el cuerpo; desde la perversión de los significados y los campos semánticos; a partir de dejar de experimentarse como un yo y comenzar a reconocerse como una multiplicidad de intensidades, sensaciones y deseos. Adán Salinas

Referencias bibliográficas

DERRIDA, Jacques (1989) "El teatro de la crueldad y la clausura de la representación", en *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Anthropos, pp. 318-343. Edición digital de [Derrida en castellano](#).

DELEUZE, Gilles y Felix GUATARI (2001) *Mil mesetas*. Valencia, Pre-textos.

FOUCAULT, Michel (1989) *Esto no es una pipa*. Barcelona, Anagrama

LOTMAN, Iuri. (1970) *La estructura del texto artístico*. Madrid, Ediciones Istmo

SALINAS, Adán (Text extret de Textos Fundamentales). ¿Cómo hacerse un Cuerpo sin Órganos? Aproximación ético-política a Gilles *Deleuze*. Introducción. Disponible en: nomadant.wordpress.com/biblioteca/.../etico-politica/

[volver a índice](#)

Lecturas del Bicentenario

Coordinación: Verónica Zaccari

UNA VERSIÓN POLÍTICAMENTE MODERNA DEL BICENTENARIO

Dolores Álvarez Indart

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

daindart@gmail.com

Resumen

El Twitter, una de las novedosas redes sociales, con sus 140 caracteres se volvió cada vez más popular e influyente en el mundo de las celebridades. Pero ¿puede trascender su espacio de “entretenimiento” virtual e intervenir en el campo político como una estrategia discursiva? Si en el discurso político tradicional se expone explícitamente un “yo” que apela a un “tú opositor”, en el discurso de Mauricio Macri que se plasma en elitter, en cambio, predomina fuertemente el modo impersonal e indirecto, se evita la dimensión polémica propia del discurso político y se acentúa la función persuasiva.

Esta nueva palabra política, que trata de evitar los tonos de la polémica, por un lado, es condicionada por los rasgos genéricos propios de la comunicación desarrollada sobre este soporte y, por el otro, es garantizada a partir de la construcción de un ethos de hombre moderno, civilizado y juvenil, que se plasma tanto en lo dicho como en el registro utilizado y en las modalidades de enunciación.

De allí que, teniendo en cuenta las tensiones que los festejos del bicentenario argentino dejaron entrever, surge un análisis interesante sobre el uso político que puede hacerse de este dispositivo discursivo virtual. Por lo tanto, hemos conformado nuestro corpus con los twitts (mensajes) escritos por Mauricio Macri desde su cuenta de Twitter (@mauriciomacri) entre los días 8 y 28 de mayo del

2010. Asimismo, estas tensiones se sintetizaron, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el momento cumbre de los festejos, cuando en la televisión podía observarse en el canal del estado, un recital de folklore –con el chaqueño Palavecino– y en otro una función de ópera en el Teatro Colón.

La oposición entre estos distintos imaginarios sociales, aunque intente ser borrada o mitigada, puede leerse en los twitts de Mauricio Macri, quien indirectamente se construye como representante del polo “civilización” al presentar la reinauguración del Colón, de la que su gobierno estuvo a cargo en la última etapa de las reformas, como el único festejo válido del bicentenario argentino.

Introducción

Twitter es una nueva red social de Internet con la característica de que solo pueden escribirse mensajes de 140 caracteres. Es un dispositivo de comunicación similar a los mensajes de texto de un celular pero en una plataforma online y pública, donde por lo tanto los mensajes no se dan solo entre dos personas. La pregunta que se propone responder este análisis es si este nuevo soporte de comunicación ¿puede trascender su espacio de “entretenimiento” virtual e intervenir en el campo político como una estrategia discursiva?

Teniendo en cuenta las tensiones que los festejos del Bicentenario argentino dejaron entrever, surge un análisis interesante sobre el uso político que puede hacerse de este dispositivo discursivo virtual. Por lo tanto, hemos conformado nuestro corpus con los twitts (mensajes) escritos por Mauricio Macri desde su cuenta de Twitter (@mauriciomacri) entre los días 8 y 28 de mayo del 2010.

Asimismo, estas tensiones se sintetizaron, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el momento cumbre de los festejos por el Bicentenario, cuando en la televisión podía observarse en el canal del estado un recital de folklore –con el chaqueño Palavecino– y en otro una función de ópera en el Teatro Colón. La oposición entre estos distintos imaginarios sociales, aunque intente ser borrada o mitigada, puede leerse en los twitts de Mauricio Macri, quien indirectamente se construye como representante del polo “civilización” al presentar la reinauguración del Colón, de la que su gobierno estuvo a cargo en la última etapa de las reformas, como el único festejo válido del bicentenario argentino.

Es fundamental hacer un análisis discursivo de este nuevo medio de comunicación, al que se le puede restar valor pero cada vez se hace más notoria su intervención en la realidad, como acontecimiento. Los twitts que escribió Mauricio Macri¹, dicen mucho sobre su estrategia discursiva, y entonces política, porque, citando a Maingueneau²: *“enunciar no es solamente expresar ideas, también es tratar de instalar, de legitimar el marco de su enunciación”*.

Twitter es una herramienta de comunicación web, que está acompañando los medios de tradicionales. El valor por el cual se destaca es su instantaneidad que permite que los hechos “aparezcan” antes que en los medios de información oficiales. Por ejemplo, el periodista Gerardo Young sostiene: *“Twitter me es útil sobre todo para la radio (estoy en Mitre, a la tarde) porque los políticos suelen contar allí sus cosas. Por ejemplo, el otro día De Narváez publicó en twitter su ‘disculpa’ a Macri por haberlo llamado derecho y bipolar. Un minuto después, envió otro twitter contando que de*

¹ <http://twitter.com/mauriciomacri>

² Maingueneau, Dominique *Análisis de textos de comunicación*. Edición Nueva Visión, Buenos Aires, 2009.

todos modos 'Macri era dirigente del PRO y yo del justicialismo'. Yo conté eso al aire. Era una noticia instantánea. La disculpa del Colorado y la ruptura con su socio."³.

Twitter es cada vez es más popular como plataforma de discurso y debate; además repercutió muy fuertemente por su poder de transmitir noticias por parte de cualquier usuario que se posiciona como corresponsal. La periodista Silvina Heguy⁴ señala la utilidad que le da a este nuevo medio: *"Uso Twitter desde junio de 2009 cuando fue la Revolución Verde iraní. Ante el bloqueo informativo del gobierno de Irán, la única forma de seguir en tiempo real lo que ocurría era a través de lo que twiteaba la gente. A partir de los mensajes se pudo reconstruir qué estaba pasando en la calle. Parte de la crónica del día se hizo con mucho de ese material, incluso la cantidad de muertos que hubo, confirmada con los datos aportados desde los hospitales por los médicos."* Justamente sobre la mediatización de las sociedades democráticas, Verón ya decía en 1987 que las estrategias discursivas son cada vez más complejas y que: *"La más importante es probablemente la figura del periodista, del enunciador que toma a su cargo el relato de la actualidad del mundo. El discurso de la información, encarnado por el periodista, constituye el contexto dentro del cual, en la mayor parte de los casos, el discurso político puede manifestarse."*⁵

Pero, el caso del discurso político en Twitter, y más específicamente el de Mauricio Macri, es cercano al discurso publicitario, por la importancia que adquiere la función persuasiva.

Por otro lado, hoy en día los que acceden a Internet, parecen dueños de contar su propio punto de vista, todos los políticos tienen su sitio web o su blog. Pero Twitter además se destaca, por su transmisión "en tiempo real". La cobertura de eventos y la aparición continua de periodismo ciudadano gracias a esta herramienta, se pudo comprobar en extremo en casos como los terremotos de Chile y Haití. También muchas celebridades lo utilizan para comunicarse con sus fans en forma que aparenta ser directa y horizontal. Algunos políticos argentinos tienen su cuenta en Twitter pero parecen no comprender el mecanismo de este nuevo medio, tal como logró captarlo Mauricio Macri.

Todos sus compañeros de partido y los distintos departamentos relacionados con su gestión tienen su cuenta en Twitter⁶.

³ Reportaje realizado en: <http://robertoguareschi.com/la-consagracion-de-twitter>

⁴ Ib. Id 3.

⁵ Eliseo, Verón *"La palabra adversativa, observaciones sobre la enunciación política"*, en AAVV; *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Hachette, Buenos Aires, 1987.

⁶ Está es una lista de las cuentas de Twitter relacionadas con el PRO: @mauriciomacri Jefe de gobierno de la ciudad, @gabimichetti Diputada Nacional, @jorgemacri, @horaciolarreta Jefe de gabinete de la ciudad, @proargentina Pro,

Desarrollo

Para responder afirmativamente la duda inicial sobre si el Twitter de Mauricio Macri puede desplegar un discurso político, vamos a basarnos en el texto de Eliseo Verón *La palabra adversativa*⁷ donde explica que el análisis discursivo no es puramente la búsqueda de la significación lingüística, sino también dar cuenta de la dimensión enunciativa de la práctica discursiva y las complejas relaciones entre producción y recepción del sentido.

El punto principal para considerar un discurso político es que sea producido por un actor político, como sucede en este caso ya que Mauricio Macri es el Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De esta manera su discurso en el Twitter se va a corresponder con una estructura institucional determinada. Haber elegido Twitter como soporte de comunicación pública, no es arbitrario, también es parte de la significación, al respecto dice Verón: *“Los discursos sociales aparecen materializados en soportes significantes que determinan las condiciones de su circulación.”*

El PRO, que es el partido que representa Mauricio Macri, busca de diferentes maneras adoptar una imagen de juventud, eficacia, cercanía. Por eso Twitter es una herramienta ideal, asociada a los nuevos modelos de medios de comunicación. Así lo valora Marcos Peña⁸, Jefe de gabinete del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: *“Así es: el otro día la respuesta mía a De Narváez fue por Twitter; no es la primera vez que lo usamos para declaraciones oficiales. Es parte de una política intensa de uso de nuevos medios que se consolidó en la creación de una Dirección Gral. de Nuevos Medios en el ámbito de la Secretaría de Medios (creo que es la primera de esas características en la región). Twitter y Facebook hoy están siendo usadas como herramientas de políticas públicas, de hecho aparecen en todas las publicidades de la ciudad. Mauricio usa mucho el twitter hace ya un año, y el twittea a veces y otras el*

@gcba Gobierno de la ciudad. Ministros. **Directores y jefes:** @estebanbullrich Ministro de educación, @narodowski Ministro de educación, @herlombardi Ministro de cultura, @clauavruj Director general de relaciones institucionales, @mariuvidal Ministra de desarrollo, @fedesalvai Jefe de gabinete del Min de desarrollo, @diegosantilli Ministro de Ambiente y Espacio Público, @Nestorgrindetti Ministro de hacienda. **Secretarios:** @Guillodietrich Secretario de transporte, @carlospirovano Subsecretario de inversiones, @marquitospena Secretario general, @mdegodoy Secretario de medios. **Diputados:** @PaulaBertol Diputada nacional, @gabimichetti Diputada nacional, @PinedoFederico Diputado nacional, @lauritalonso Diputada nacional, @gladys_gonzalez Diputada nacional, @deAndreis Diputado nacional, @TRIACAJORGE Diputado nacional. Colaboradores: @AlejRozitchner, @julianrod, @fernandopremoli Atención al inversor. Las **principales cuentas del PRO** son: @proargentina Pro Nacional, @somospro Juventud del PRO. **Gobierno y cuentas variadas:** @aireyluz, @institucionales, @ProCultural Promoción cultural, @creativasycomex Dirección de industrias creativas y comercio exterior, @dgcultos Dirección general de cultos, @baprensa Prensa, @baplaya “Playas” de Buenos Aires, @bicentenarioba Bicentenario de la ciudad, @jovenesproba Jovenes del pro, @inclusiongcba Secretaría de inclusión, @festivalesgobar Info de festivales @CMD_Interactivo Centro de diseño, @cmdbsas Centro de diseño II, @BA147 Atención ciudadana, @IncubaCMD Incubadoras de empresas, @BAmejorenbici Programa para implementar la bici como medio de transporte, @CMD_ARQ Arquitectura, @generacionba Conexión con los jóvenes, @tecbaire Districto tecnológico, @desarrolloBA Ministerio de desarrollo, @emprendedoresba, @dgnmba Dirección general de medios.

⁷ Ib. Id 5.

⁸ Los errores ortográficos se conservan igual que en el original.

equipo. Michetti, Larreta, Pinedo, Bertol, Santilli, Jorge Macri, Bullrich, etc, usan Twitter. Te diría que la amplia mayoría. En el caso de De Narváez la mejor manera que teníamos para dar declaraciones a todos los medios y a los militantes y a los observadores externos de forma inmediata y simultánea, y a la vez poder debatir con ellos, era Twitter.”

El estilo de la comunicación en Twitter es breve, casual y coloquial. Adhiere a la nueva concepción de una web 2.0 que hace referencia a plataformas bidireccionales como los blogs, donde los lectores tienen la posibilidad de dar una respuesta inmediata a los que leen, de esta manera se da una simulación de participación horizontal. El ethos de discurso político se construye en @mauriciomacri mediante una escenografía muy particular, al ingresar en *twitter.com/mauriciomacri* se ve el listado de twitts, cada uno indicando su fecha hora y dispositivo de enunciación⁹, esta información es la que va cambiando, pero lo que queda fijo es la información del usuario @mauriciomacri de lo que se destaca: “verified account¹⁰” y “bio: Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”; además como fondo de pantalla, se ve una foto de su despacho, orientando hacia la interpretación de que, aunque escriba los twitts fuera de su oficina, su discurso se ancla en el espacio de su oficina, en su cargo de Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por ejemplo:

“Estuve en el ensayo d la gala d Apertura del T Colon. Los artistas estan muy entusiasmados. Va a ser un dia memorable

13 de mayo de 2010 16:00:21 via Twitter for BlackBerry®”¹¹

Si bien el locutor se muestra como político que se desplaza por el espacio público y el medio presenta como evidencia la indicación de “for BlackBerry”, el lector lo lee en el contexto online que incluye al costado la biografía que indica su cargo y al fondo la foto del despacho. Esto le da el marco institucional, el Twitter no es de Mauricio Macri, sino del jefe de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que es Mauricio Macri. Otro detalle que destaca a @mauriciomacri como actor político, es que Twitter tiene la posibilidad de que los usuarios sigan automáticamente cada nuevo twitt de otro usuario. A @mauriciomacri lo siguen más de 29.700 usuarios, mientras que él solo sigue a 103, lo que da cuenta de una relación vertical.

⁹ Cada Twitt implica si fue escrito desde una computadora fija, mediante que software (por ejemplo existen softwares para escribir mensajes y que el mismo se distribuya en Facebook, Twitter y otras redes sociales) o si fue escrito desde un celular (entonces indica si fue desde un i-phone, Nokia o Blackberry).

¹⁰ Para las personas famosas, como por ejemplo Ricky Martín, Twitter despliega en sus cuentas “verified account” como sello que confirma que ese Twitter es realmente de esas personas. @mauriciomacri tiene este sello.

¹¹ En todos los twitts que se transcriban se van a conservar las alteraciones sintácticas y ortográficas del original.

Más allá de la obviedad de que quien enuncia el discurso sea un actor político, Verón menciona como esencial del discurso político, la implicatura en sí de un enfrentamiento. *“La enunciación política parece inseparable de la construcción de un adversario.”*¹²

Es decir que un discurso, que constituye un acto de enunciación, implica otro acto de enunciación que le es contrario. Pero además de que el discurso contiene un prodestinatario (con el cual el enunciador establece un lazo de creencia) y un contradestinatario (o adversario), para Verón también existe en los contextos democráticos la figura del paradestinatario (el destinatario indeciso, que no tiene una posición tomada frente al discurso).

Al prodestinatario generalmente se lo caracteriza mediante un nosotros inclusivo, pero en el caso de Macri predomina el nosotros exclusivo que acentúa la imagen del “gobernante”, es decir “el hombre de gobierno y sus asesores”, con los que comparte el lazo de creencia ideológica:

“Hoy comenzamos a entregar las computadoras para los alumnos de la Ciudad. Podés seguir el evento desde las 15 vía @gcba

10 de mayo de 2010 14:37:51 via Seismic”

“Entregamos las primeras computadoras del Plan de educación Digital. Podés ver las fotos acá: <http://bit.ly/111bvV>

11 de mayo de 2010 10:23:34 via web Reply Retweet”

“A la velocidad q aprenden ,maravilloso. Vamos por una compu para cada chico eso es futuro para todos

4:58 PM May 17th via Twitter for BlackBerry®”

En estos ejemplos hay una apelación directa al paradestinatario ya que predomina la función persuasiva y se intenta incorporar imágenes para acrecentar el pathos. Los lexemas “alumnos” y “chico” están siendo utilizados como objeto para conmover. Subyace bajo estos fragmentos citados una actualización del viejo ideograma¹³ que sostenía que la educación de los niños, garantizaba la formación de futuros ciudadanos y futuros votantes. Pero también se ve en el último ejemplo, el cambio del nominativo “alumnos” por “cada chico” una entidad mucho más abarcativa, que, de

¹² Ib. Id 5.

¹³ Sobre qué es un ideograma dice Beatriz Sarlo: *“La vida como conjunto de acciones, acontecimientos y experiencias se convierte en argumento, trama, tema, motivo sólo después de haber sido interpretada a través del prisma del marco ideológico, sólo después de haberse revestido de un cuerpo ideológico concreto. [...] Ese 'cuerpo ideológico' es el ideograma: elemento del horizonte ideológico, por un lado, y del texto, por el otro.”* Sarlo, Beatriz y Altamirano, Carlos *Literatura/Sociedad* Ed. Edicial.

esta manera, aumenta su alcance y su poder persuasivo. Asimismo, el uso de la expresión “compu” para designar computadora entra en relación con el ethos coloquial y distendido que Mauricio Macri muestra mediante su cuenta en Twitter. “Futuro para todos” es una forma nominalizada que @mauriciomacri utiliza para ritmar sus argumentos. Hay una equivalencia sintáctica entre “una compu para cada chico” es “futuro para todos”, que es funcional a su estrategia política de repartir computadoras para los chicos y funcional a su estrategia discursiva al utilizar Twitter, un medio de comunicación amigable con su estrategia política de alfabetización digital.

Otro de los modos de conmovir al paradesinatario es utilizar la primera persona del singular, que le da mayor fuerza de acción personal como actor político:

“Estoy muy emocionado por haber sido parte de la reapertura del #teatrocolon
24 de mayo de 2010 23:31:32 via Twitter for BlackBerry®”

Y en el único caso que aparece un nosotros inclusivo, la destinación se desdobra e indirectamente se le habla al contradestinario:

“En el bicentenario queremos mas libertad d prensa q nunca !
23 de mayo de 2010 20:19:18 via Twitter for BlackBerry®”

En relación con el contexto sociocultural en el que fueron escritos estos twitts, se puede dilucidar que indirectamente este nosotros inclusivo delata la relación que el enunciador político establece con lo que para Verón es básico en el discurso político: un destinatario positivo (yo) y otro negativo (tú opositor). “bicentenario” y “libertad de prensa” son palabras ideológicamente cargadas, que tienen que ver con disputas de varios opositores, y no solo Macri, con el gobierno de Kirchner en relación a la ley de medios y a los festejos del Bicentenario, hechos muy puntuales y mediatizados en este momento de la Argentina. Pero el discurso en el Twitter de Macri no habilita un dialogo directo como el que identifica Verón entre un Yo y un Tú opositor, sino que éste se presenta de forma indirecta apelando solamente a un nosotros inclusivo, que silencia la presencia del adversario.

Por otro lado, la impersonalidad –el hecho de que los twitts más concretamente dirigidos al oficialismo están redactados en impersonal– funciona como una estrategia de cortesía positiva hacia su propia imagen: evita también mostrar un yo que agrade directamente y, a la vez, hace del enunciado un imperativo universal que entra en el orden de la necesidad deontológica. Como se ve en los ejemplos siguientes:

“Bicentenario pleno d emociones! A la inauguracion del Colon al euforico Tedeum.
Viene otra Argentina !!
25 de mayo de 2010 19:12:34 via Twitter for BlackBerry®”

“Los K tienen fecha de vencimiento: 10/12/2011
14 de mayo de 2010 20:43:24 via Twitter for BlackBerry®”

La eficacia de este ethos discursivo construido en los twitts de Macri se vincula a una construcción previa, aun ethos pre-discursivo, que lo muestra como un sujeto joven, moderno, vinculado con el futuro y mostrándose como “una cara fresca y renovable” para la política argentina, al presentarse como generador de cambios en su gestión que resultan positivos y que solo él sabe manejar. Las representaciones sociales en torno al Twitter, que se posiciona como novedad en los medios de comunicación, junto con el ethos pre-discursivo construido en torno de este actor político, facilitan la adaptación de la palabra de Macri a este nuevo medio.

En cuanto a los festejos del Bicentenario, la mención inicial al folklore, en un canal, y a la opera, en el otro, parece retomar la tradicional oposición entre cultura popular y “alta cultura”, que Sarmiento inmortalizó con la matriz *civilización y barbarie*.

En el Twitter de Mauricio Macri el único festejo del Bicentenario que se señala es la reinauguración del Colón. De hecho, días antes “linkea” en su cuenta de Twitter unas cartas que se envían con la presidenta por motivos de su inasistencia a la inauguración del Teatro Colón. En la carta de Cristina de Kirchner, en ningún momento se hace mención a la inauguración del teatro como festejo del Bicentenario sino que se lo nombra primero como “*reinauguración del Teatro Colón*” y luego lo retoma como “*dicho evento*” y “*la velada del 24 de mayo*”. Macri en cambio en su carta dice: “*la noche del Bicentenario de la Patria*” y “*fecha histórica*” para referirse al momento en que va a llevarse a cabo la “*Función de la reapertura del Teatro Colón*”. Por lo cual, busca de nuevo en esta carta legitimar la función de la reapertura del Teatro Colón como festejo del Bicentenario, enumerando razones por las que la presidenta debería asistir al evento.

La carta de Cristina de Kirchner explica que no asistirá a “*dicho evento*” por “*manifestaciones públicas descalificadoras de índole personal*” de Macri hacia ella, lo que “*marcan un límite que no estoy dispuesta a cruzar*”. Un límite que traspasarlo sería fraternizar con la “*élite*” que Macri representa, caracterizada por la enunciadora como “*cínica e hipócrita*”: “*La política no puede ni debe ser una mera ceremonia de cinismo e hipocresía*”.

Conclusión

En ninguno de los *twitts* que Mauricio Macri escribió entre el 8 y el 28 de mayo del 2010, ni en ninguno de los links, menciona o hace alusión a otros festejos, como los que se llevaron a cabo en la avenida 9 de Julio. De la misma manera que el discurso de Macri en Twitter no habilita un dialogo directo entre un Yo y un Tú opositor, también al hablar sobre los festejos del Bicentenario se nombra solamente a la reinauguración del Colón y no se hace ninguna mención a los otros festejos que superaron a éste en concurrencia, tanto en público como en representantes políticos de toda Latinoamérica, así como en cantidad de eventos.

Además, confirmamos que en el Twitter de Macri se despliegan fuertemente ciertos rasgos del discurso político (ethos del gobernante, construcción del paradestinario) y se intentan mitigar otros, vinculados a la presencia del adversario. No obstante, hemos demostrado que la apelación a un Tú opositor existe, aunque de manera impersonal e indirecta. Si bien encontramos semejanzas entre el discurso político de Macri desplegado en el Twitter y el discurso publicitario, la figura del contradestinario está presente aunque no dicha, lo que permite caracterizarlo como un discurso agónico.

Referencias bibliográficas

Material impreso

NAVAJA DE ARNOUX, Elvira, *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*, Biblios.

IGLESIA, Cristina (2002) "La ley de la frontera. Biografías de pasaje en el Facundo de Sarmiento". En: *La violencia del azar. Ensayos sobre literatura argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

MAINGUENEAU, Dominique (2009) *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires, Edición Nueva Visión.

RAMOS, Julio, "Saber del otro: escritura y oralidad en el Facundo de D. Sarmiento". En: *Desencuentros de la modernidad en América Latina*. México, Fondo de cultura económica.

SARLO, Beatriz y ALTAMIRANO, Carlos (1993) *Literatura/Sociedad* Buenos Aires, Ed. Edicial.

SARMIENTO, Domingo F. (1961) *Facundo, Civilización y Barbarie*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

SVAMPA Maristella (2006) *El dilema argentino, Civilización o Barbarie*. Editorial Taurus.

VERÓN, Eliseo (1987) "La palabra adversativa, observaciones sobre la enunciación política". En: AAVV; *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires, Hachette.

Material virtual

<http://robertoguareschi.com/la-consagracion-de-twitter>

<http://twitter.com/mauriciomacri>

[volver a índice](#)

LA CONSTRUCCIÓN DEL 'SER NACIONAL' DEL DIARIO *CLARÍN* EN EL MARCO DEL BICENTENARIO

Clelia Colombo

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

cle_kurt@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo analiza el suplemento del diario *Clarín* —Argentinos así somos, así nos vemos— publicado el domingo 23 de mayo de 2010 con motivo del festejo del bicentenario. El corpus está constituido por una serie de artículos, encuestas y testimonios que tienen por objetivo construir una “radiografía” de los argentinos, en palabras de *Clarín*, y que actualiza determinados sentidos en torno al “ser nacional”. La encuesta es el método que el suplemento utiliza en la construcción de una imagen estereotipada (Amossy, 2001) del argentino que se sostiene bajo el lugar común de la mayoría (Perelman, 1989) ya que es elaborada teniendo en cuenta las respuestas con mayor porcentaje. Sin embargo, la ambición homogeneizante de este proyecto se concreta en una instancia previa a la realización de la encuesta: en la construcción misma del cuestionario, donde se proyecta un estereotipo definido de antemano por *Clarín*. Esta construcción será analizada conjuntamente con la dimensión argumentativa de los artículos que orientan la mirada sobre los testimonios y las encuestas -materiales que son presentados posteriormente. En base a esto se podrá rastrear el modo en que el suplemento, como dispositivo, construye del objeto “argentinos”. La noción de estereotipo y de identidad serán estudiadas en torno a esta cuestión y en relación con la necesidad de autodefinición que, según *Clarín*, el festejo del bicentenario amerita. Así mismo, se evaluará la eficiencia de la encuesta y de los testimonios personales como métodos de estudio y de análisis sociológico al servicio del proyecto que el diario se propone.

Introducción

El presente trabajo se propone analizar el suplemento del diario *Clarín* “1810-2010 Argentinos así somos, así nos vemos” publicado el domingo 23 de mayo de 2010 con motivo del festejo del bicentenario. El corpus está constituido por una serie de artículos, encuestas y testimonios que tienen por objetivo construir una “radiografía” de los argentinos, en palabras de *Clarín*, y que actualiza determinados sentidos en torno al “ser nacional”.

Teniendo en cuenta los aportes de la teoría de la argumentación, se evaluará el formato del suplemento y el modo en cual la información es presentada favoreciendo la argumentación global. Luego, se analizará la dimensión argumentativa de los artículos que introducen el suplemento en función de orientar la mirada sobre el material contiguo: los testimonios y la encuesta. A los fines de esta exposición sólo nos detendremos en el análisis de la encuesta y dejaremos el estudio de los testimonios para un futuro trabajo.

A partir de las huellas discursivas detectadas en una lectura exploratoria de nuestros materiales, hemos optado por considerar la noción de estereotipo (Amossy, 2010) y establecer vinculaciones con la de identidad nacional (Guibernau, 1998)

Cuando los artículos se focalizan en los resultados de la encuesta, se menciona de forma explícita el estereotipo que construye a los argentinos como contradictorios. Asimismo es posible detectar una segunda instancia de estereotipación que se mantiene implícita. Ésta instancia se reafirma en la construcción misma de la encuesta, donde se proyecta una imagen del “ser nacional” definido previamente. El análisis del armado de las preguntas formará parte de una tercera instancia de análisis. Finalmente, se evaluará la eficacia de la encuesta como método de estudio y de análisis sociológico al servicio del proyecto que el diario se propone.

Lógica del dispositivo¹

El suplemento está compuesto por tres fuentes diferenciadas de información: artículos periodísticos, una encuesta y testimonios personales. Lo primero que se le presenta al lector del suplemento son cuatro artículos, escritos en por redactores y coordinadores del diario *Clarín*. En ellos puede encontrarse una síntesis y una interpretación de los resultados de la encuesta.

La disposición del material, entonces, sigue un orden que determina la visión del lector sobre el suplemento. Los artículos, que se encuentran en las primeras páginas, sintetizan el material posterior volviendo casi obsoleta su lectura. Si el objetivo hubiese sido presentar un análisis de los resultados de la encuesta, los artículos podrían haber estado dispuestos a modo de cierre y conclusión hacia el final del suplemento. Pero el hecho de que se los ubique introduciendo a la encuesta puede pensarse como una forma de predisponer su la lectura.

¹ Tomaremos la noción de dispositivo de Traversa (2001)

Para poder establecer las diferencias entre la interpretación que los artículos ofrecen acerca de la encuesta y los datos que ella misma ofrece, es necesario estudiar su construcción.

Los artículos: determinando una interpretación

El objetivo del suplemento es responder a las siguientes preguntas: “¿Cómo somos hoy los argentinos?” y en base a esto “¿Qué esperamos del futuro?”. Lo que se está planteando es la necesidad auto-definirse en estos doscientos años de independencia.

La orientación que rige los cuatro artículos gira en torno a la validación de los datos que se están presentando como si éstos fuesen un reflejo de la realidad. Con esta finalidad, la estrategia argumentativa a la que recurren los artículos es el uso de la metáfora “radiografía”. Por ejemplo:

“Los resultados de esta ambiciosa encuesta exclusiva integran este primer suplemento y son una radiografía completa de la sociedad, mostrando las distintas facetas y las grandes contradicciones que dibujan nuestro perfil actual.” (Kirschbaum, 2010: 3)²

“Este trabajo, pensado como una gran radiografía para ayudarnos a entender más esta historia de ser argentinos (...)” (Landivar, 2010: 4)

El artículo de Landivar por ejemplo cierra con la siguiente oración:

“Esto somos, ésta es nuestra radiografía, nuestro hoy. Esto somos, ni más ni menos, los argentinos del Bicentenario” (Landivar, 2010: 5)

Como contexto de aparición del término “radiografía” en los fragmentos citados encontramos el uso de un “nosotros” inclusivo, que abarca a la totalidad de los individuos que quiere definirse. El destinatario es integrado en un “nosotros” que a su vez incluye al conjunto de individuos que participaron en la encuesta y a los mismos redactores y coordinadores del suplemento.

Según la Real Academia Española, las acepciones para el término “radiografía” son las siguientes: “1-*Procedimiento para hacer fotografías del interior de un cuerpo, por medio de los rayos X. 2-Fotografía obtenida por este procedimiento. 3-Descripción o análisis detallado. Una excelente radiografía social de la época*” (VVAA, 1984)

Se incluye en las definiciones una acepción metafórica que se vincula con el uso que se le da en el suplemento. Sin embargo, el término contiene muchas implicancias al descontextualizársele de su campo semántico de origen. La radiografía es un

² En todos los casos, el subrayado en nuestro.

procedimiento y un resultado de las técnicas iniciales que se utilizaron para conocer el interior del cuerpo humano. Por este motivo supone una completa objetividad, una fotografía del interior de un cuerpo. El grado de objetividad y precisión atribuido al término aumenta si se tiene en cuenta que nace en el seno de la investigación científica.

Por lo tanto, la metáfora de la radiografía, desde una lectura semántica (Le Guern, 1973) no sólo implica que los resultados de la encuesta se proponen ser una fotografía del interior de todos los argentinos sino que las conclusiones obtenidas de las respuestas representan una descripción objetiva. Esto resulta desorientador ya que el tipo de encuesta utilizado supone una serie de preguntas y respuestas elaboradas previamente, sobre las cuales el encuestado debe elegir. Las respuestas obtenidas son objetivas puesto que están predeterminadas, pero resulta sospechoso pensar que de ellas pueda derivarse la caracterización de “los argentinos”, asimismo, de forma objetiva. Se volverá a este punto posteriormente al analizar la encuesta como método de investigación.

Por otra parte, la sentencia *“Esto somos, ésta es nuestra radiografía, nuestro hoy. Esto somos, ni más ni menos, los argentinos del Bicentenario”* presenta cierto grado de conflicto: el de si los elementos subrayados suponen relaciones anafóricas o catafóricas. Si se los entiende como anafóricos, entonces el término “radiografía” remitiría a la interpretación que el artículo hizo de los resultados de la encuesta. En cambio, si se los piensa como una referencia catafórica, la frase cobraría sentido a modo de introducción o de anticipación de los resultados de la encuesta que se presenta posteriormente.

El conflicto puede suponerse solucionado si admitimos una correspondencia entre la lectura de la encuesta que hacen los artículos y los resultados de la misma. Sin embargo, hay razones para sospechar que esto no sucede. Es necesario, entonces, contrastar la construcción del ser nacional en ambas secciones del suplemento para establecer la relación que se mantiene entre ambas.

La construcción del estereotipo en los artículos

Amossy y Pierrot analizan la noción de estereotipo desde diferentes disciplinas. De todas los abordajes tomaremos la siguiente reflexión a cargo de las autoras: *“En efecto, al estereotipar a los miembros de un grupo se perciben como una esencia inmutable, rasgos que derivan de hecho de su estatus social o de los roles sociales que les son conferidos.”* (Amossy, 2010: 42)

El objetivo del suplemento es la construcción del estereotipo “argentinos”. Ya el título mismo “1810-2010 Argentinos, así somos, así nos vemos” está planteando que el objeto que se construye ya está determinado y caracterizado en las hojas que siguen (tanto en los artículos como en la encuesta)

En el suplemento, la noción de estereotipo converge con la noción de identidad nacional. Montserrat Guibernau explica que aquellos individuos que comparten una cultura, un territorio, una historia crean situaciones para remitirse a aquello los reúne y que “*En estos momentos, el individuo se olvida de sí mismo, y el sentimiento de pertenencia al grupo adquiere prioridad.*” (Guiberneau, 1998: 97) Es así como la construcción de la identidad nacional, realizada sobre la base de estereotipos sociales, produce un borramiento de las individualidades del grupo a favor de aquello que caracteriza al grupo por igual.

Pero, ¿Cuál es ésta función para *Clarín*? ¿Por qué se considera necesario definir al “ser nacional”? El artículo de Silvia Fesquet parece responder al interrogante de la siguiente manera:

“Si, como suele decirse, los aniversarios son propicios para el balance, la reflexión y, sobre todo, la mirada introspectiva, ¿por qué no ensayar el ejercicio, individualmente, ante un cumpleaños común y compartido?” (Fesquet, 2010: 8)

Se introduce la palabra “aniversario” y líneas más adelante se lo resignifica con la expresión “cumpleaños común y compartido”. Los aniversarios remiten siempre a un inicio. En este caso, al nacimiento de la Patria. La autora deja el supuesto en manos de la doxa³ y afirma la necesidad de revisar qué se ha logrado, de qué forma se ha asumido la responsabilidad de los hechos ocurridos doscientos años atrás. Allí se funda la necesidad de construir un estereotipo que defina al ser nacional como un proyecto que sienta sus bases en 1810.

Las respuestas obtenidas de la encuesta no son unánimes sino que muchas veces, la mitad de la población encuestada opta por una opción mientras que la otra mitad opta por la opción contraria. En vez de reflejar estas diferencias, la ambición de construir un estereotipo que englobe a todos los argentinos obliga a establecer la norma estadísticamente. Así, siendo argentinos el 100% de los encuestados, si el 60% de ellos elige la opción A en vez de la B, entonces los argentinos se caracterizan por A y no por B. Ésta es la lógica de la encuesta de *Clarín*.

³ Se entiende el término tal como lo define Amossy: “La Doxa es entonces el espacio de lo plausible tal como es aprehendido por el sentido común” (Amossy, 2000: 2)

De la lectura de los artículos se desprende que la característica definitoria de los argentinos es ser contradictorios. Por ejemplo, en el copete del artículo de Facundo Landivar se lee:

“Chantas y trabajadores, democráticos pero transgresores de la ley, Maradona y Favaloro...La característica compartida hoy por la mayoría de los argentinos es la contradicción (...)” (Landivar, 2010: 4)

Al leer los cuatro artículos, se extrae la conclusión de que la entidad “argentinos” se define por la contradicción, tomándose éste como un elemento esencial de la identidad nacional. Sin embargo, puede pensarse que esta determinación rompe en cierto punto con el esquema de estereotipo. Si se habla estereotipo en tanto esencia inmutable, en tanto características fijas que tienden a borrar las diferencias⁴ entre los individuos, el término “contradicción” resulta incompatible puesto que implica una identificación con dos polos que son opuestos. Esto dista mucho de ser una constante y dificulta la ambición de estereotipación.

Sin embargo, a pesar de que el proceso de estereotipación exige la generalización, la conclusión de los artículos da un paso más: es el resultado de forzar la uniformidad en base a una característica que es intrínsecamente inestable. Es por esto que aún cuando la construcción implique considerar la diversidad como esencia, el estereotipo se forma de todos modos: somos contradictorios.

El suplemento elabora, además, una estrategia de estereotipación latente que se diferencia de la anterior, donde el estereotipo estaba explícitamente enunciado. Se trata de una representación de los argentinos basada en la idea de que la familia es el pilar de la sociedad. Esta construcción es previa, orienta la confección de la encuesta y es posible rastrearla, además, en los artículos.

En estos últimos, se construye el objeto “argentinos”, definiendo al grupo en torno a los afectos familiares. Tomemos el siguiente fragmento del artículo de Landivar:

“Sin embargo, más allá de los temores, hay algo que sí nos define a los argentinos: el amor por la familia. ¿Qué es lo más importante de la vida? Tener a la familia cerca. ¿Qué lo apasiona más en la vida? Estar con la familia.” (Landivar, 2010: 5)

⁴ Introduciendo la noción de estereotipo concebida por la psicología social, Amossy y Pierrot afirman: “En efecto, el estereotipo aparece ante todo como un instrumento de categorización que permite distinguir cómodamente un “nosotros” de un “ellos”. En este proceso, el grupo adquiere una fisonomía específica que lo diferencia de los demás. **Esta uniformidad se obtiene enfatizando, e incluso exagerando, la similitud entre los miembros del mismo grupo. Las variantes individuales son minimizadas en un proceso que va hasta la negación o la incapacidad de percibir las**” (Amossy, 2010: 49)

La familia es la Institución que se encuentra definiendo a este estereotipo preconcebido por el suplemento. Es el pilar fundamental para la afirmación de la identidad de los argentinos:

“Contradictorios y nostálgicos, emocionales, "familieros" -el espacio donde las identidades y pertenencias se establecen más fuertemente-, bastante conservadores en relación al trabajo” (Römer, 2010: 6)

Por otro lado, la construcción de este estereotipo es notable incluso en la organización espacial. Por ejemplo, en algunos artículos se condensa un gran número de temas de la encuesta en un único párrafo y se dedica al tema de la familia un párrafo separado. Es decir, en este caso la importancia del tema para *Clarín* se corresponde con la dedicación de un mayor espacio para su tratamiento.

La construcción del estereotipo en la encuesta

La encuesta está compuesta por cuarenta preguntas, la mayoría agrupadas bajo una temática específica. Cada pregunta posee un número de respuestas entre las cuales el encuestado debe elegir.

Lo que se analizará en este apartado es la configuración de las preguntas. No se tendrá en cuenta la selección por parte de *Clarín* de las opciones disponibles como respuestas. El foco no estará puesto en la polarización que éstas proponen sino en la construcción de los términos en los que se basa la polarización: las preguntas. De esta forma, el estereotipo queda definido en torno a las características y los valores que el suplemento supone que deben ser considerados en la definición del ser nacional, dejando de lado otros, independientemente de las respuestas obtenidas. Las preguntas que componen la encuesta parten ya de una idea previa del objeto que se pretende construir.

En base a la totalidad de las preguntas, esbozaremos la siguiente agrupación temática de las mismas: 1) Valores morales 2) Formas de gobierno y el rol del Estado 3) Elección de emigrar o quedarse en el país 4) Crianza de los hijos 5) Compromiso con los asuntos del país 6) Cultura general 7) Elección de artefactos del hogar que resultan imprescindibles 8) Sexo, fidelidad, amor y matrimonio 9) Ocio 10) Conformidad con diferentes aspectos de la vida personal 11) Religión 12) Salud 13) Fútbol.

Éstas son las cuestiones que el suplemento supone que definen a los argentinos. Nuevamente, el valor fuerte que está puesto en juego es el de la familia: de los trece

ítems listados (cada uno de los cuales involucra más de una pregunta) hay seis que involucran a dicha Institución. Entre estas pueden encontrarse:

- -¿Cómo cree que vivía la generación de sus padres?
- ¿Está de acuerdo con la frase: “Cuando un hijo hace algo malo, es mejor un chirlo a tiempo para evitar males mayores”?
- ¿Qué opina sobre la frase: “El matrimonio no es para toda la vida”?

Como puede verse, la dimensión “familia” recorre las tres generaciones: se extiende desde los padres, pasando por la pareja y el matrimonio, hasta los hijos. Más allá de las respuestas, estas preguntas están formuladas bajo el supuesto de que el individuo encuestado tiene pareja e hijos. La única pregunta que admite como respuesta una opción que la anula es la última (con la opción: “No tengo pareja”) El matrimonio y la crianza de los hijos adquieren un lugar privilegiado en la encuesta y como se ha visto, también en los artículos. Los “argentinos” nunca pueden concebirse desligados del matrimonio, de las cuestiones de pareja ni de los hijos.

El estereotipo subyacente que concibe el suplemento de *Clarín* recoge, entonces, el supuesto doxico de la familia como el pilar central de la sociedad y lo evalúa en el contexto socio-histórico actual. La familia, en este sentido, es pensada desde sus valores tradicionales: dos personas de diferente sexo, es decir, que cumplen una función reproductora, con hijos y de clase media.

La encuesta como método de investigación

Archenti⁵ analiza los diferentes tipos de encuesta y cuestionarios⁶ y clasifica a éstos últimos en: cuestionarios estructurados, semi-estructurados y no estructurados. El cuestionario que utiliza el suplemento entra en la categoría de “estructurados” puesto que en ellos:

“tienden a predominar las preguntas que presentan un menú cerrado de respuestas precodificadas (denominadas PREGUNTAS CERRADAS). Éstas otorgan muy poca libertad al encuestado para desarrollar sus respuestas, quien fundamentalmente elige entre un listado de alternativas que se le presenta” (Archenti, 2007)

Este tipo de encuesta como método de definición de “los argentinos” despierta cierta sospecha ya que polariza y borra los matices entre las respuestas a considerar. Los encuestados se ven imposibilitados de responder libremente y en cambio, deben elegir entre una serie de respuestas que están configuradas por quien arma la encuesta.

Puede pensarse que la información obtenida es, en primera instancia, insuficiente puesto que las respuestas son acotadas y responden a una polarización acerca del asunto en cuestión sin aceptar matices. Y en segundo lugar, no toma en consideración una respuesta que vaya más allá de la problematización que se plantea. No deja lugar para la reflexión acerca de un asunto tan complejo como la identidad nacional.

Dentro de los diferentes tipos de encuesta, el formato que utiliza el suplemento es, entonces, un método no cualitativo sino cuantitativo. Como ya se ha planteado, las conclusiones que se extraen de este método derivan de un análisis estadístico mediante el cual la respuesta con mayor porcentaje establece la norma.

Fernández y Díaz asocian los métodos inductivos con la investigación cuantitativa. En base a esto afirman:

“La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede” (Fernández, 2002: 3)

Desde esta otra perspectiva, podría cuestionarse también el método utilizado en relación con lo que se intenta medir. Se trata de la construcción del estereotipo de los

⁵ El cuestionario es el instrumento de recolección de datos utilizado en la técnica de encuesta

argentinos, de definirlos y encontrar aquello que los une. La selección de una muestra acotada de individuos que representen a la totalidad de los habitantes es otro de los aspectos débiles de este método.

Conclusiones

En suma, en nuestro trabajo hemos abordado el análisis del suplemento, por un lado, desde la disposición del material. En este sentido, hemos detectado que la forma cumple una función estratégica en la determinación del sentido ya que los artículos orientan la lectura de la encuesta y de los testimonios personales. Este planteo se materializa en la presentación del estereotipo del “ser argentino” como contradictorio y por lo tanto, guía a los lectores a rastrear esta imagen en el material que sigue.

Por otro lado, en la totalidad del suplemento pudieron distinguirse dos momentos de estereotipación. El primero es el que se extrae de la lectura de los artículos y los resultados de la encuesta: es el estereotipo que define a los argentinos como contradictorios.

El segundo momento puede rastrearse en algunas partes de los artículos pero fundamentalmente se encuentra en la construcción de la encuesta. Las preguntas están orientadas según lo que el suplemento de *Clarín* entendía por argentinos. Es este estereotipo latente el que estructura las preguntas y el que se define básicamente por las relaciones en el interior de la familia, que es pensada como una sociedad a nivel micro.

Finalmente, la ambición homogeneizante del suplemento entra en contradicción con el método que se elige para la construcción del estereotipo. El tipo de encuesta que se utiliza sólo puede dar cuenta de información cuantitativa y las conclusiones que de ella se extraigan estarán basadas en la estadística. La encuesta descarta la obtención de información cualitativa, lo cual resulta imprescindible tratándose de un fenómeno tan complejo como la definición de la identidad nacional.

Referencias bibliográficas

Corpus

FESQUET, Silvia (ed. General) (2010) *1810-2010 Argentinos Así somos, así nos vemos*, suplemento especial, Bs.As., Diario *Clarín*.

KIRSCHBAUM, Ricardo "Claves del pasado, para ver el futuro" en: Fesquet, Silvia (ed. General) (2010) *1810-2010 Argentinos Así somos, así nos vemos*, suplemento especial, Bs.As., Diario *Clarín*.

LANDIVAR, Facundo, "Ni buenos ni malos, así somos" en: Fesquet, Silvia (ed. General) (2010) *1810-2010 Argentinos Así somos, así nos vemos*, suplemento especial, Bs.As., Diario *Clarín*.

RÖMER, Graciela, "Una sociedad que todavía sigue buscando sus perfiles" en: Fesquet, Silvia (ed. General) (2010) *1810-2010 Argentinos Así somos, así nos vemos*, suplemento especial, Bs.As., Diario *Clarín*.

FESQUET, Silvia, "¿Qué es ser argentino?: "Muchas voces, una patria" en: Fesquet, Silvia (ed. General) (2010) *1810-2010 Argentinos Así somos, así nos vemos*, suplemento especial, Bs.As., Diario *Clarín*.

Citada

AMOSSY, Ruth y Anne Herschberg PIERROT (2010) *Estreotipos y clichés*. Bs.As: Eudeba.

AMOSSY, Ruth (2000) "Lo plausible y lo evidente: doxa, interdiscurso, tópicos" en: *L' argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d' idées, fiction*. París, Nathan. Capítulo 3 (trad. Ana Soledad Montero)

ARCHENTI, Nélica (2007) "El sondeo" en: Marradi, Archenti, Piovani, *Metodología de las ciencias sociales*, Bs.As, Eudeba.

FERNÁNDEZ, Pita y PÉRTEGAS Díaz (2002) Investigación cuantitativa y cualitativa, España, Revista de Atención Primaria n°9.

GUIBERNAU, Montserrat (1998) *Los nacionalismos*, Barcelona, Ariel.

LE GUERN, Michel (1973) *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*, París, Larousse.

TRAVERSA, Oscar (2001): "Aproximaciones a la noción de dispositivo", *Signo y Seña*, n°12, pp. 233-247.

VVAA (1984) *Diccionario enciclopédico de la lengua española* (vigésima edición), Madrid, Real Academia Española.

[volver a índice](#)

CRUCES DISCURSIVOS EN EL BICENTENARIO: LA CIRCULACIÓN DEL DISCURSO DE CRISTINA KIRCHNER EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Lucía Francisca Godoy

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

luciagodoy00@hotmail.com

Resumen

Este trabajo parte del interés por las diferentes lecturas que habilitó el discurso que pronunció la presidenta Cristina Fernández de Kirchner en el marco de las celebraciones por el Bicentenario de la Revolución de Mayo de 1810.

Se analiza los sentidos que surgen en la circulación discursiva de dicho discurso en los medios masivos de comunicación, específicamente, en los diarios. Se analizará la circulación discursiva teniendo en cuenta las marcas del desfase entre la producción de un discurso (el discurso presidencial) y su reconocimiento por otros discursos (las notas periodísticas) (Verón; 2004).

Se rastrea las marcas léxicas-semánticas que se repiten tanto en el discurso presidencial como en los discursos periodísticos, y a partir de esas huellas se interpretan los sentidos que se habilitaban en el primer discurso como texto fuente, y los sentidos que se van a habilitar en los textos de recepción por las operaciones lingüísticas y discursivas que se lleven a cabo. Estas operaciones, como índices de reformulación discursiva, son analizadas en relación con las condiciones de producción de cada medio de comunicación, sus posiciones políticas, su situación en la enunciación y sus objetivos sociales; y con las condiciones de reconocimiento, que en este caso dependen de la relación entre el gobierno y los medios en cuestión.

Finalmente, se concluye que las operaciones de reformulación y desplazamiento operadas por los medios de comunicación están relacionadas con sus propias condiciones de producción como con las condiciones de reconocimiento del discurso presidencial.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte del interés por las diferentes lecturas que habilitó el discurso pronunciado por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner en las celebraciones del Bicentenario de la Revolución de Mayo.

Se analizarán los sentidos que surgen en la circulación de ese discurso en los medios escritos, mediante el análisis de los elementos léxicos que fueron retomados, aludidos o reformulados. Específicamente se abordará la recepción en los diarios

opositores al gobierno, como *Clarín* y *La Nación*, y en un medio favorable, como *Página/12*.

El análisis se interesará por los sentidos que emergen en el desfase entre la realización del discurso presidencial y su reconocimiento por otros discursos, es decir, en la **circulación discursiva** que, según Eliseo Verón, “en lo que concierne al análisis de los discursos, sólo puede materializarse, precisamente en la forma de una diferencia entre la *producción* y los efectos de los discursos” (Verón; 2004: 42)¹.

El trabajo considerará la noción de sentido que propone la Escuela Francesa de Análisis de Discurso: una construcción del analista a partir de la relación de los elementos del discurso con el contexto sociocultural de su producción.

El análisis parte de la búsqueda de huellas discursivas que conectan los textos del corpus, y a partir de ellas se intenta reconstruir ciertas operaciones llevadas a cabo por los medios respecto del discurso presidencial. Fueron rastreadas operaciones de reformulación discursiva, definida por Elvira Arnoux como la diferencia interdiscursiva entre un texto fuente y otro texto (Arnoux; 2009:97) y procedimientos como el desplazamiento, la omisión, el filtraje, que consiste en retener algunos aspectos del objeto y ocultar otros, y el resalte, en el cual se utilizan los medios de la lengua para llamar la atención del receptor (Arnoux; 2009:69).

El análisis será ideológico, en el sentido que lo entiende Verón: una relación entre los discursos y sus condiciones sociales de producción (Verón: 2004: 44), ya que se analiza el reconocimiento del discurso de Cristina Fernández de Kirchner (de aquí en más, CFK) en los medios prestando atención a sus condiciones de producción, el dispositivo enunciativo que usan y sus opciones políticas. Se tendrá en cuenta, como condición de reconocimiento del discurso presidencial, la relación de cercanía o distancia entre ese medio y el gobierno. El análisis buscará desentrañar lo ideológico en esta circulación discursiva, abordándola en su relación con los mecanismos del funcionamiento social, e intentará dar cuenta de los efectos de sentido que emergen de este desfase.

El trabajo se propone demostrar que los medios opositores retoman marcas del discurso presidencial para argumentar contra el gobierno y los medios afines retoman esas mismas marcas para argumentar a favor de su gestión.

¹ el subrayado es mío.

El subrayado de esta cita (y de las siguientes en este trabajo) es mío. Reservo la bastardilla para los resaltados en los textos originales.

El corpus del análisis está formado por el discurso presidencial pronunciado el 25 de mayo de 2010 en la Casa Rosada y por editoriales y notas de opinión, publicadas entre los días 26 y el 30 de mayo del 2010, que presentan homogeneidad ideológica. Por este motivo, se unificaron los textos de acuerdo con el diario que los publicó, atribuyéndoselos a un autor global “Clarín”, “Página/12”, etc. Esta unificación se basa en que los textos y las editoriales reflejaban, por estar publicados en cada diario, una pertenencia ideológica en común.

El trabajo está organizado en siete tópicos del discurso presidencial que son retomados y aludidos por los medios; estos son las interpretaciones de la masividad en los festejos, la construcción del objeto discursivo “Bicentenario”, la disputa por los contenidos, el llamado a la unión, el balance histórico, la división entre el pueblo y el gobierno, y visión sobre la historia.

2. Análisis

2.1. Un evento masivo

En el discurso de CFK se hace referencia a quienes asistieron al Bicentenario a través de sintagmas como “pueblo”/ “millones”/ “todos ustedes”/ “todos mis compatriotas”. Se figura así el festejo como un indicador de patriotismo y de unidad por parte de los ciudadanos. Más adelante en el discurso se utiliza esa masividad con fines políticos, ya que se invita a “no solamente [...] compartir un día que es el del Bicentenario, sino a compartir los trescientos sesenta y cinco días del año el esfuerzo de construir una nación para todos.” Hay una operación metonímica de desplazamiento del día 25 de mayo al resto del año, la unión en los festejos se desplaza a la unión continua.

En *Clarín* se retoman esas huellas “patriotismo” y “alegría”: “Dijo bien la presidenta, anoche ante los mandatarios visitantes, cuando remarcó que hubo <patriotismo y alegría> en esta celebración”. Al citar únicamente eso se filtran muchos elementos del discurso, resaltando sólo la cuestión patriótica y la alegría. Además, el mismo diario le advierte indirectamente al gobierno que no debe interpretar los festejos como “una señal de apoyo” sino como una “lección de civilidad democrática”. Así impugna esa interpretación posible.

Entonces se ve que mientras que en el discurso presidencial la masividad de los festejos es interpretada como una posibilidad de unión en un futuro cercano dentro del modelo presidencial, *Clarín* retoma la cuestión del patriotismo como un sentimiento manifestado solamente en un momento particular y que no habilita futuras alianzas.

2.2. La construcción del objeto discursivo *Bicentenario*

Este objeto es construido en el discurso presidencial como un festejo con personas que “han salido a las calles a festejar, a reír, a estar junto al otro, a compartir [...]”. Así, apelando a la memoria nacional, se lo construye como Bicentenario Popular. Esto es retomado por los discursos de los medios, pero es a la vez recortado y reformulado. Mientras que en el discurso presidencial se resalta el valor de lo popular y puede ser leído (teniendo en cuenta la memoria discursiva argentina) como una alusión al peronismo, en los discursos de los medios opositores (*Clarín* y *La Nación*) se borra cualquier proyección política de los festejos, resaltando únicamente la unión patriótica y filtrando lo ideológico que hubo en ellos: como el desfile de las Madres de Plaza de Mayo, la inauguración de la Galería de los Patriotas Latinoamericanos, entre otras. En *Clarín* se va a reformular este objeto, configurándolo como una “lección” para los dirigentes, “un festejo de la patria”, “un mandato de la ciudadanía”. Se intenta borrar y filtrar cualquier marca que se pudiese analizar como una señal apoyo al gobierno.

En *Página/12*, en cambio, se retoma la “alegría” con la que los ciudadanos festejan el Bicentenario y eso se va a construir discursivamente como la prueba de que los medios que anuncian un país en crisis se equivocan: “Si el clima social fuera el descrito todos los días por los grandes medios, este 25 hubiera sido imposible”.

En suma, desde el discurso presidencial se construye un Bicentenario Popular como una forma de resaltar el valor de la inclusión social y la unidad en el pueblo, cuestión que es avalada por *Página/12* que configura el Bicentenario como la demostración de que los medios mienten al mostrar una sociedad dividida. En cambio, desde los medios opositores se borra cualquier ideograma político para referirse a los asistentes, así el Bicentenario no se asimila a una fiesta popular, sino a una lección de civilidad por parte de los ciudadanos.

2.3. Los contenidos del Bicentenario

CFK sostuvo que el Bicentenario no fue una fiesta con “puro brillo y sin contenido”:

Por eso, hemos querido conmemorar y conmemorar es eso, no es solamente festejar, no nos gustan solamente los fastos con brillos sin contenidos. Creemos en la historia, creemos en la memoria, tenemos nuestra identidad, tenemos pasión por la verdad, por la memoria, por la justicia, pasión por la patria.

Esta división forma/contenido va a ser retomada por los medios: para *Clarín* no fue “una fiesta boba”, y para *Página/12* no fue un “festejo burocrático del Bicentenario”. En el discurso presidencial los contenidos del festejo son presentados: la “memoria”, la “historia”, la “identidad”, la “pasión por la verdad, por la justicia y por la patria”. Estos lexemas, además, remiten al discurso contra la última dictadura militar, que fue apoyada por los grandes medios de comunicación como *Clarín* y *La Nación*. En *Clarín* en cambio, una “fiesta boba” sería una fiesta que uniese al pueblo por el festejo y tuviese sólo por eso, una función social. Dice *Clarín* “No fue una fiesta boba. Nadie supone que esta celebración disuelva por sí misma las injusticias, las peleas de intereses, el desamparo ni los privilegios [...]”. A diferencia del discurso presidencial, donde se niega la fiesta *per se* para darle lugar a los contenidos ideológicos, en este diario se la utiliza para hablar de su inutilidad práctica.

Página/12 va a retomar el tema de los contenidos de la celebración, asociando el hecho que no haya sido “un festejo burocrático” con la enumeración de los homenajes con tinte político. De este modo asocia los contenidos de los festejos, como los desfiles y la inauguración de la Galería de los Patriotas Latinoamericanos, a una lucha política. Después de enumerar los festejos declara: “Todo eso dio forma por sí sólo a una propuesta.” Se retoman los contenidos que nombraba CFK y se lo lleva al plano de una propuesta explícita en el festejo. Así *Página/12* lee en sus contenidos opciones ideológicas que politizaron el Bicentenario y que el pueblo apoyó.

Entonces, mientras Cristina y *Página/12* prefiere resaltar el contenido político e ideológico que hubo en el Bicentenario (los desfiles de Madres de Plaza de Mayo, de la industria nacional, la Galería de los Patriotas Latinoamericanos, etc.) para alinear este festejo dentro de la política presidencial, los medios opositores anulando esos contenidos políticos buscan despolitizar el festejo del Bicentenario y quitarle importancia dentro de la agenda nacional.

2.4. El llamado a la unión

En su discurso CFK convoca la unidad nacional apoyándose en la masividad de los festejos, su desarrollo pacífico y la sensación de patriotismo que de allí emanó. Llama a unirse en un proyecto común, pero no habla de los sectores opositores:

Yo quiero convocar en estos 200 años a todos los argentinos a construir un país en el cual todos podamos sentirnos parte de él, [...] porque hemos sabido superar las diferencias y construir un proyecto estratégico que nos guíe como fue este proyecto estratégico que tuvieron los patriotas ese 25 de mayo de 1810.

Este enunciado podría ser parafraseado de la siguiente manera: <Si construimos un país en el cual todos podamos sentirnos parte de él es porque supimos superar las diferencias y construir un proyecto estratégico>. Es una convocatoria con limitaciones y se restringe la posibilidad de construcción de un país a la unidad en un proyecto. Además, se asimila ese proyecto con el proyecto estratégico de los hombres de mayo, que anteriormente en su discurso, había calificado como un proyecto belicista, ya que había dicho que esas jornadas: “no fueron tan pacíficas, no fueron consensuadas”. Por la relación con el intradiscurso, el proyecto en el que hay que unirse es un proyecto no consensuado por todos, y el llamado a la unidad se figura como una convocatoria a que las posiciones opositoras superen las diferencias y se unan al proyecto estratégico que plantea el kirchnerismo. *Clarín* cita indirectamente el llamado a la unión de CFK, pero lo reformula:

En su mensaje del 25, la presidenta Cristina Fernández de Kirchner hizo una invitación a superar las diferencias y encontrar un proyecto estratégico que guíe a las dirigencias en el esfuerzo de construir una nación para todos.

El lexema “convocar” del discurso presidencial es cambiado por “invitar”, verbo que -según el diccionario de María Moliner- implica el agrado del destinatario de eso a donde o a lo que se lo invita. En cambio, “convocar” -según el mismo diccionario- es llamar a los destinatarios a reunirse con el enunciador en el lugar donde él está. En esta reformulación léxica opera un cambio conceptual: en el discurso fuente se llama a los opositores a unirse en el proyecto que propone el gobierno, pero *Clarín* lo muestra como si la invitación fuera a construir otro proyecto. Además, se cambia el orden oracional, en el discurso de Cristina la “construcción” está en primer lugar y “la superación de las diferencias” y “el proyecto” aparecen como causa de la construcción. En cambio en *Clarín* se coordina la “superación de las diferencias” y “el proyecto”, igualándolos, y la construcción va a ser relegada. *Clarín* logra reformular el llamado realizando la cuestión de los acuerdos que el gobierno no propondría. También el diario reformula a los agentes, ya que en su enunciado los que tienen que buscar el proyecto y unirse son los dirigentes, mientras que la convocatoria en el discurso de CFK se

orienta hacia todos los argentinos. *Clarín* filtra ese “todos” y lo responsabiliza a los dirigentes, este es un modo de atacarlos y acusarlos por la situación social.

Página/12 alude a ese llamado a la unidad como una construcción discursiva que incluye no sólo el discurso de CFK, sino también la inauguración de la galería y el paseo del Bicentenario. Este va a ser presentado como una “propuesta” que “por su pluralismo fue contenedora”.

En resumen, *Clarín* cambia la convocatoria que hace CFK a la unidad nacional con miras a resaltar que el gobierno sería uno de los factores de división social, y que la alternativa para la unidad nacional no está en el apoyo al gobierno kirchnerista, sino en otra alternativa superadora que los dirigentes deben encontrar, muy lejos del llamado que hacía la presidenta en su discurso donde convocaba al pueblo a unirse al modelo que su gobierno propone.

2.5. El balance histórico

El discurso de CFK hace referencia al primer centenario para distanciarse de él, para marcar otro rumbo político y otra carga ideológica. Esta separación se opera a través de marcas como “un Bicentenario diferente”, “el otro, el primer centenario”, y al mismo se lo asocia con marcas como “represión”, “estado de sitio”, etc. Se va a plantear un Bicentenario popular opuesto a ese Bicentenario oligárquico, conservador y represor. Asimismo compara Latinoamérica en los dos momentos, y el balance es positivo: “nuestros pueblos están mejor que hace cien años, pese a quien le pese, estamos mucho mejor que hace cien años”, enfatizando el *mejor* con la repetición. También se enumeran las mejoras respecto del primer centenario yuxtaponiéndolas:

Hace cien años no existían los derechos sociales; hace cien años estaba prohibida y era casi un delito la actividad sindical; hace cien años, por lo menos aquí, no podíamos elegir libre y democráticamente a nuestros gobernantes.

La repetición de la dimensión temporal enfatiza el cambio y las diferencias escogidas, además, se relacionan con los discursos progresistas y peronistas.

En *Clarín* se retoma la comparación con el primer centenario pero se cambian los términos:

Uno de los balances del Bicentenario es precisamente que la Argentina ha tenido en el último siglo un crecimiento muy por debajo de la mayoría de los países, que ha retrocedido en el comercio internacional, y que esto no se ha debido a falta de recursos o capacidades, sino a falta de políticas razonables y a la presencia casi permanente del conflicto paralizante y, en ocasiones, sangriento.

Clarín reformula la diferencia con el primer centenario, filtrando los resultados positivos y resaltando los negativos. Este balance es funcional a la finalidad de criticar al gobierno por sus políticas. *La Nación* también va a retomar la diferencia con el primer centenario, pero para criticar su enunciación misma:

Es mejor imaginar cómo serán el país y sus festejos dentro de cien años que reparar en 1810 y 1910 para jactarnos con fines estrictamente políticos y electorales de una bonanza que dista de ser la adecuada.

En ese nosotros incluso hay una referencia al gobierno, y la estructura comparativa muestra la valoración negativa del discurso aludido, criticando a su vez, los fines políticos escondidos tras la comparación con el primer centenario. Además se filtran las diferencias concretas entre ambos momentos que se habían nombrado.

En los discursos de *Página/12* se retoma la diferenciación con el primer centenario que había propuesto CFK y se la utiliza para apoyar la idea de que la masividad y la popularidad en los festejos fueron fruto del gobierno kirchnerista, de la coyuntura social actual, ya que se dice:

Fue una manifestación popular de la que nadie puede apropiarse sectorialmente pero es indudable fruto de la coyuntura actual de la sociedad y que muy probablemente, no se habría dado en otro momento carente de las circunstancias, las condiciones y los componentes que configuran al país de hoy. Basta con mirar lo que ocurrió cien años atrás.

En este diario también se presenta un balance positivo, valorando la situación actual en la comparación con el primer centenario de la Patria.

En definitiva, constantemente se está comparando, tanto en la producción del discurso presidencial, como en su recepción, el momento actual y el primer centenario. Esto obedece a que en 1910, el gobierno que organizó los festejos, era un gobierno oligárquico con una política económica liberal, modelo al cual se opone el gobierno kirchnerista, y por eso hay tantos lexemas que marcan esa diferencia y esa separación. En la comparación, CFK y *Página/12* van a ver un balance positivo, el pueblo está mejor ahora que hace cien años. En cambio los medios opositores, que están más ligados a los sectores conservadores, van a obtener un balance negativo en cuanto a la situación económica exterior del país, así van a criticar las medidas que implementa el gobierno nacional.

2.6. La relación entre el pueblo y el gobierno

En el discurso de CFK la celebración se configura como un festejo “con el pueblo en la calle”. Hay dos formas enunciativas utilizadas para referirse al pueblo: en tercera persona “el pueblo”, “millones han salido a festejar” “están festejando”, por ejemplo, y en un nosotros inclusivo, como “ estamos conmemorando”; así se auto-representa el gobierno también como partícipe, junto al pueblo, de los festejos. Además, se hace cargo de la organización del festejo utilizando un nosotros exclusivo. Estas formas utilizadas habilitaron diferentes lecturas en los medios. Los medios antagonistas con el gobierno reformularon esos índices enunciativos como una diferenciación tajante entre el gobierno y el pueblo. *Clarín* y *La Nación* enfatizan esa distancia y construyen una oposición entre unos y otros, a través de los predicados que se asocian a cada sintagma. A sintagmas como “pueblo”, “ciudadanía” o “gente” se asocian predicados como “no comparte la cultura de la confrontación”, “festeja en un clima de concordia”, “brindó un testimonio de concordia”, “vivía un clima de sana unión”, “reafirmó valores que están más allá de las riñas”, entre otros. En cambio, a sintagmas como “gobierno”, “oficialismo” y “dirigencia” se asocian predicados como “escribieron una historia de celos, miedos y rencores”, “promueve una cultura de la confrontación”, “política de polarización y agresión”, “alienta enfrentamientos”, entre otras.

Desde *Página/12*, esa distancia entre la dirigencia y el pueblo, que sería esperable que se tendiera a disminuir, es retomada y reproducida con el fin de enfatizar el trabajo de organización del gobierno: “Millones de personas en la calle que asistieron a un modelo de país que se propuso”. En este sentido se configura a la “gente/pueblo” como los que festejan frente al “gobierno” que propone los festejos de acuerdo a la línea política que sigue. Aunque involuntariamente, también afirma esa diferencia que se plantea desde de los medios opositores; la diferencia es que el papel del gobierno es valorado positivamente.

En breve, si bien el discurso presidencial habilitaba ambas lecturas posibles, la unión entre el pueblo y el gobierno o su separación, los medios opositores a través de los diferentes lexemas y calificativos que atribuyen a cada término, logran exacerbar esa diferencia, figuran a los ciudadanos como los que celebran unidos frente al gobierno que busca riñas inútiles. Esta división es funcional a los objetivos de *Clarín* y *La Nación* de desprestigiar al gobierno e impugnar cualquier tipo de apoyo o unidad que se hubiese podido formar en el festejo del Bicentenario.

2.7. La visión de la historia

En el discurso de CFK, la “historia” se configura como una verdad que a veces es borrada para anular los conflictos pero es necesario conocerla para interpretar la realidad:

Nos cuentan visiones muchas veces e historias edulcoradas de esas jornadas gloriosas. No fueron tan pacíficas, no fueron consensuadas [...] Es bueno conocer toda la historia para saber que hay múltiples formas de dar batallas y ellos tenían que dar esa batalla contra aquel colonialismo y siempre hay que dar batallas.

En *Clarín* se retoma este lexema “historia” pero en vez de ser un fin, es algo ya conocido con lo que las personas se reúnen: “La jornada fue una cita única con la historia”, “las actividades [...] cumplieron el objetivo de involucrar a la sociedad en la evocación histórica”, adquiere así los rasgos de una entidad, y la configuración de la historia que surge es la de una praxis conocida y apolítica. La historia configurada así, es funcional al objetivo del diario de despolitizar el festejo del Bicentenario. En *La Nación* se dice que “la historia no es sólo un ejercicio intelectual. Sirve sobre todo para retemplar el ánimo con las conductas más edificantes, comprender los errores y afirmarnos en los rasgos positivos de nuestra nacionalidad.” Al figurar la historia como un elemento de unión y de identificación nacional, también se la despolitiza.

En *Página/12*, en cambio, se va a retomar “historia” y se la va a formular como una praxis que le otorgó una carga ideológica a la conmemoración: “millones de personas en la calle que asistieron a [...] una interpretación de la historia”. *Página/12* la configura como una propuesta ideológica, que definitivamente politizó el festejo y que fue apoyada por los asistentes.

La visión de la historia como una práctica política o apolítica es de suma importancia, porque determina cómo son las celebraciones de las fechas patrias. En el discurso presidencial se muestra que muchas veces la historia es ocultada para borrar los conflictos y las luchas, y *Página/12* va a retomar esta visión política e ideológica de la historia en tanto la considera una interpretación de la historia la que fue celebrada en el Bicentenario. En cambio, los medios opositores, no profundizan en lo político que hubo en los festejos, y los reducen a la evocación de una historia conocida y apolítica, que les es útil en tanto borra el apoyo multitudinario a esa interpretación de los sucesos de los últimos doscientos años.

3. Reflexiones finales

A modo de cierre se puede decir que en los textos mediáticos producidos después del discurso de CFK hay una vuelta sobre distintas temáticas de éste, de la circulación

quedan marcas que los relacionan, y a través de ellas se pueden reconstruir las operaciones de filtraje, resalte, desplazamiento, omisión, entre otras, que habilitan la emergencia de nuevos sentidos. Este análisis muestra que las lecturas de los medios de comunicación estuvieron marcadas por sus condiciones de producción: el contexto social en el que se produjeron, la relación con el gobierno, etc. Así, los medios opositores al gobierno, como *Clarín* y *La Nación* buscaron borrar la posibilidad de politizar los festejos del Bicentenario y figurarlo como una señal de apoyo a su gestión, enfatizando las divisiones en el país y los cambios negativos respecto al primer centenario. En cambio, *Página/12*, que comparte los lineamientos políticos del gobierno e intenta defender su gestión, va a enfatizar la carga política e ideológica de los festejos del Bicentenario y a configurar la asistencia masiva como una muestra del apoyo ciudadano y la evidencia de que la realidad del país es mejor de lo que se muestra en otros medios.

Corpus

Discurso presidencial del 25/05/2010. www.perfil.com

BLANCK, Julio: "El más puro festejo de la Patria"; 26/05/10; en www.clarin.com

Editorial "Una celebración de la ciudadanía"; 26/05/10; en www.clarin.com

Editorial "El mandato de la ciudadanía en el Bicentenario"; 30/05/10; en www.clarin.com

Editorial "Nuestro Bicentenario y el valor de la convivencia"; 30/05/10; en www.lanacion.com.ar

BRUSCHTEIN, Luis; "Bicentenario con una propuesta y un protagonista"; 26/05/10; en www.pagina12.com.ar

——— "Fiestas Patrias"; 29/05/10; en www.pagina12.com.ar

URANGA, Washington; "Reconquista de lo público"; 30/05/10; en www.pagina12.com.ar

Referencias bibliográficas

ARNOUX, Elvira (2009) *Análisis del Discurso*; Santiago Arcos; Buenos Aires.

——— (2008) "La construcción del objeto Nación Chilena en el manual de la Historia de Chile de Vicente Fidel López" en *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del estado*; Santiago Arcos, Buenos Aires.

BENVENISTE, Emile (1971) *Problemas de Lingüística General*; ed. Siglo XXI, México.

CHILTON Paul y Cristina SCHAFFNER (1997) "Discurso y política" en Van Dijk, T (Comp.); *El discurso como interacción social*; Editorial Gedisa; Barcelona.

COURTINE, Jean-Jacques (1981) "Interdiscurso" en *Langages* N° 62; disponible en http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/catedras/linguistica_interdisciplinaria/sitio/linguistica/biblio/sitio/linguistica/biblio/textoslenideo.pdf

——— (1981) "Analyse du discours politique"; en *Langages* N° 62. Disponible en http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/catedras/linguistica_interdisciplinaria/sitio/linguistica/biblio/courtine.pdf

GARCIA NEGRONI, María Marta y Marta TORDESILLAS COLADO (2001) *La enunciación en la lengua. De la deixis a la Polifonía*; Ed. Gredos; Madrid.

MOLINER, María (2007) *Diccionario del uso del español*; Ed. Gredos; Madrid.

PECHEUX, Michel (1975) "Mises au point et perspectives á propos de l'analyse automatique du discours"; en *Langages* N° 37. Disponible en

http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/catedras/linguistica_interdisciplinaria/sitio/linguistica/biblio/sitio/linguistica/biblio/textoslenideo.pdf

——— (1984) "Acerca de los contextos epistemológicos del análisis del discurso"; en *Mots* N° 9. Disponible en:
http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/catedras/linguistica_interdisciplinaria/sitio/linguistica/biblio/sitio/linguistica/biblio/textoslenideo.pdf

REYES, Graciela (1994) *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*; ed. Arco Libros, Madrid.

SIGAL, Silvia y Eliseo VERÓN (2004) "Introducción" en *Perón o Muerte, los fundamentos del fenómeno peronista*; Eudeba; Buenos Aires.

VAZQUEZ VILLANUEVA, Graciana (2006) *Revolución y Discurso: Un portavoz para la integración hispanoamericana - Bernardo Monteagudo 1809-1825*. Buenos Aires, La Isla de la Luna.

——— (2008) "Un léxico posible para analizar discursos" en *Revista Alambre*, marzo de 2008.

VERÓN, Eliseo (2004) "Diccionario de lugares no-comunes" en *Fragmentos de un tejido*, Editorial Gedisa; Barcelona.

——— (1987); "La palabra adversativa" en Verón, E; Arfuch, L; Chirico, M; Ipola, E; Goldman, N, Bombal, M; Landi, O; *El discurso político*; Editorial Hachette, Buenos Aires.

[volver a índice](#)

EN TORNO AL ALCANCE DE UNA PLURALIDAD DE LA HISTORIA: LOS MATERIALES DEL BICENTENARIO

Evangelina V. Schulz

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

evangelinavs@hotmail.com

Resumen

Con motivo de la celebración de los doscientos años transcurridos desde la revolución de mayo de 1810, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Bs. As. produjo el manual *Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Bicentenario 1810-2010: Memorias de un país*, que desató una polémica ante la decisión del nuevo ministro, Esteban Bulrich, de no publicarlo por considerarlo “ideologizado”.

Por otro lado, *La Nación* –cuya publicación contó con el aval del Ministerio de Cultura– emitió una serie de suplementos sobre la temática del bicentenario bajo un foco de análisis académico. Hechos que dejarían un espacio vacío en la enseñanza primaria y secundaria, mientras harían emerger nuevas visiones de análisis histórico en otros ámbitos.

En esta comunicación nos proponemos analizar estos materiales, tomándolos como discursos que

“dialogan” o reproducen la doxa en torno a los deseos de expresar pluralidad como valor primero para analizar los sucesos históricos.

Nuestro corpus de base está constituido por secuencias discursivas que abordan el tema de “la formación del Estado argentino”. En ellas analizaremos los presupuestos e ideologemas (Angenot, 1982) que comparten el manual de enseñanza y los suplementos del diario, el lugar de enunciación en los que se inscriben (Maingueneau, 2002) y los modos de circulación de los sentidos atendiendo a las formas dominantes, emergentes y residuales (Williams, 1958).

Surgidos en un ámbito de rememoración historiográfica, festejos y discernimiento, el manual *Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Bicentenario 1810-2010: Memorias de un país*, el suplemento Bicentenario del diario *La Nación* y el discurso del Ministro de Educación Esteban Bullrich representan construcciones que ilustran de manera llamativa los lugares que puede detentar el sentido de memoria nacional.

El manual pertenece a una colección llamada *Aportes para la Enseñanza*, destinada a los niveles preescolar, primario y secundario de la ciudad de Buenos Aires. Se planeaba distribuirlos de manera gratuita en bibliotecas de escuelas para la consulta

de estudiantes y docentes. Este plan siguió su curso, pero exceptuando al manual de nivel medio en clave de sus contenidos.

Dado que en la elaboración ayudaron instituciones de importante trayectoria como el Museo Histórico Nacional, el Museo Nacional de Bellas Artes, el Centro de Estudios Legales y Sociales, el Museo del Cabildo y la Revolución y la Facultad de Filosofía y Letras UBA, y que se trata de un trabajo que demandó más de dieciocho meses, los trabajadores de la Dirección de Currícula y Enseñanza manifestaron una fuerte oposición a la decisión del Ministerio de Educación de suspender su publicación, señalando una pérdida de recursos públicos ya invertidos y de contenidos y recursos para la enseñanza en la escuela pública.

El proyecto había sido aprobado durante el mandato del anterior Ministro de Educación en diciembre del 2009, y cuando el actual Ministro Esteban Bullrich puso fin a su edición, en febrero de este año, habiendo aprobado previamente el proyecto, se desató una polémica en torno a la sensación de censura que produjo el hecho, con posiciones que van desde el reclamo de libertad de expresión hasta la defensa de una diversidad de sentidos que el manual no presentaría. (posición de E. Bullrich).

El suplemento del diario La Nación es una edición especial en la que se retoman fragmentos de ejemplares del diario Gazeta de Buenos-Ayres (1810), creado a continuación de la revolución de Mayo por decisión de la Primera Junta, siendo algunos de sus objetivos la difusión de las acciones del gobierno, la formación de una conciencia revolucionaria y la expresión del pensamiento de Moreno.

En la hoja primera (de las dos que presentan cada uno de los tres suplementos tomados en corpus) se reproduce la primera plana (o parte de esta) del diario la Gazeta con su artículo correspondiente, mientras que el resto del suplemento se dedica al trabajo desde la opinión y el desarrollo de sentidos sobre la fuente, incluyendo además representaciones artísticas en las cuales se delega el testimonio epocal.

La emisión de este suplemento surge por la acción conjunta del Ministerio de Cultura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Fundación Carolina de Argentina, e involucró la participación de eminentes especialistas en el área.

Contrastaré estos materiales a partir de la confrontación de tres tópicos recurrentes: 1. los sujetos de la historia; 2. la relación Estado/Nación, y 3. las operaciones para llegar a la consolidación de la Nación. Asimismo, mi análisis tendrá en cuenta los presupuestos o ideogemas que se desprenden de estos tópicos.

En primer lugar, observé una concordancia en el recorrido histórico que ambos materiales realizan. Luego, a partir del análisis de presupuestos e ideologemas, observé una divergencia entre lo dicho y lo no dicho en uno y otro caso.

Por otra parte, entablaré una relación entre estas miradas de la historia y la posición sostenida por el ministro Esteban Bultrich en la declaración que publicó en su página personal el día 26 de marzo del corriente año. Como conclusión, explicaré brevemente algunas deducciones derivadas de estos análisis en filiación a nociones relativas a los Estudios Culturales.

Estrategias de manipulación. La doxa y la construcción de acuerdos

El presupuesto central que sustenta el despliegue de ideologemas, tanto en el corpus del manual como en el del suplemento, es el de la necesidad de formación de un Estado para llegar a la consolidación de una Nación. Por lo cual el tema vertebral común a ambos corpus es el de "Estado/Nación". Mientras que el establecimiento de los sujetos en cada texto es el que determina los subsiguientes ideologemas: para el manual los sujetos de la historia son los "grupos sociales subalternos", y en el suplemento, en cambio, es "el núcleo dirigente de Mayo".

Este recorte se hace en el manual desde los estudios latinoamericanos que retomaron en la década de 1990 los postulados del Grupo de Estudios Subalternos de la India, cuyo interés hacia la "recuperación de la historia de los grupos sociales subalternos" se orienta a partir de escritos de Gramsci:

"Las diversas actividades y celebraciones del Bicentenario se presentan como una oportunidad para abordar, desde las asignaturas de Historia y Educación Cívica en el Nivel Medio, algunas de estas renovadas interpretaciones. Consideramos que un aporte enriquecedor de la mirada sobre estos doscientos años de historia debe recuperar estos sectores, habitualmente "opacos" o "invisibles" en los relatos históricos tradicionales, así como los caminos trancos, los proyectos derrotados y las voces silenciadas, los cuales, aún así, incidieron en el rumbo de nuestra historia." (Dirección de Currícula y Enseñanza: 14).

El manual identifica los grupos subalternos en el territorio: los africanos y afrodescendientes, los pueblos originarios (indios), las mujeres y los trabajadores, y desocupados.

Surge otra delimitación derivada de la selección inicial de los sujetos: la construcción de un opuesto negativo, que el interlocutor puede reconstruir, a partir de la circunstancias del sujeto subalterno, como un otro hegemónico. Al tratarse los sectores africanos y afrodescendientes se propone reconstruir una respuesta

siguiendo una lista de consignas clave que explique su invisibilidad intermitente frente al Estado:

- "a) La temprana finalización del tráfico esclavista en 1813 (únicamente habrá nuevas llegadas de esclavos en 1826-1828, mediante actividades de corso).
- b) El envejecimiento de este sector de la población, y la alta mortalidad que se registra en él, en especial entre los libertos.
- c) La participación de importantes contingentes de esclavos negros, de libertos y de morenos libres en las guerras de independencia y las guerras civiles.
- d) El proceso de mestizaje biológico y cultural que se verifica en este sector de la población.
- e) El efecto del proceso inmigratorio de las últimas décadas del siglo XIX, que en algunas ciudades significó una reducción muy importante del porcentaje de negros en el conjunto de la población."(Dirección de Currícula y Enseñanza: 23).

Por otro lado, con respecto al diario *La Nación*, al recuperar fragmentos del diario la *Gazeta*, el propósito central del suplemento es informar sobre las decisiones de un gobierno en formación, presuponiendo que un gobierno X decide y determina en voz de los intereses de una población Y. "Los textos que se presentan a lo largo de esta edición intentan dar cuenta de los principales problemas, debates y decisiones adoptadas a lo largo del primer año de gobierno. Pero además procura mostrar la variedad de temas y tipos de textos que la *Gazeta* comprendía."(Luchilo Lucas y Rocchi Fernando: 2).

Dentro del presupuesto de las "operaciones requeridas para propiciar la consolidación del Estado" la mención de las guerras independentistas no incluye derivados sobre el origen de sus participantes o sus circunstancias. Suplemento que recoge la *Gazeta* del día 12 de julio de 1810: "(...)gastos que se encontraban muy abultados por las guerras y que generaron una rápida toma de conciencia de los gobiernos porteños de que la consolidación de la revolución iba a requerir del desarrollo de importantes -y seguramente prolongadas- campañas militares."(Gelman Jorge : 3).

Por el contrario, en el manual se abre una crítica a la noción de Estado construida desde un enfoque teleológico: "Desde esta "ficción" historiográfica se eliminaba la posibilidad de que, a lo largo del siglo XIX e incluso del XX, existieran caminos alternativos en la construcción de ordenamientos políticos e identidades colectivas tal como efectivamente se concretaron." (Dirección de Currícula y Enseñanza: 13).

Asimismo, se toman análisis filosóficos de Hobsbawm y Ranger sobre la "invención de las tradiciones nacionales". Del mismo modo se cuestiona el concepto de "Nación", desarrollando la nueva visión de los estudios historiográficos de fines de 1980, que sostiene que las preguntas sobre el proceso de formación de los Estados nacionales en Hispanoamérica ya no se plantean en términos de los "obstáculos que halló la nación en ciernes para constituirse, sino en las operaciones que debieron realizar los grupos dirigentes para poder constituirlos y para lograr homogeneizar culturalmente a una población diversa".

La elección de sujetos en el manual provoca que el lugar de "operaciones" resulte caracterizado de manera negativa, puesto que las operaciones destacadas de los sucesos históricos citados son las que precisamente provocan o usufructúan la condición desfavorable de subordinación.

En el suplemento, en cambio, en ningún momento se propone un juicio sobre el presupuesto de "estado", sino que se retoman decisiones o ideales históricamente beneficiosos para la organización estatal y su buen funcionamiento. En pos de ese objetivo las "operaciones necesarias" son caracterizadas como positivas, y el ideologema desprendido en el suplemento responde al paradigma de "avance": "(...) la necesidad de los nuevos gobiernos autónomos de conquistar una autoridad que no les es dada automáticamente y que deberán construir con negociaciones y consensos, pero también de la utilización de la fuerza." (Gelman Jorge : 3).

Respecto del ideologema "nación preexistente", el manual se posiciona en desacuerdo, y señala que las nuevas interpretaciones historiográficas debieron enfrentarse al modelo que Bartolomé Mitre planteaba en su *Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina*, convertida con el tiempo en la "historia oficial argentina".

Mientras que en el suplemento del diario que retoma la *Gazeta* del 25 de septiembre de 1810, se indica una distancia con la idea de una identidad colectiva de "nación preexistente" (expresa mediante el entrecomillado en los términos -colonial, -representación soberana- y -al gobierno superior de estas provincias):

"La disputa por el poder de América entre estas autoridades y los criollos iba a dar lugar - como lo expresan las 'impugnaciones' aquí comentadas- a las primeras consideraciones sobre la condición 'colonial' de los americanos, que aún sin cuestionar el vínculo de fidelidad con el rey cautivo, afirmaban el derecho de los americanos a participar de la elección de una 'representación soberana' y a acceder 'al gobierno superior de estas provincias'." (Goldman Noemí : 4).

Correspondiendo con la línea de sus presupuestos, esta distancia no se explicita o expande en la temática del suplemento.

En las primeras partes del manual sí se cuestiona el presupuesto "necesidad de un estado para consolidar una nación". Pero este desacuerdo no llega a desarrollarse en forma extensa sobre toda la argumentación, porque a lo largo de ésta los sujetos protagonistas se construyen sobre la realidad que es causante de su condición subalterna. Se tratan así las desventajas y las formas de resistencia de estos sectores en el período de la revolución de 1810 y en las sucesiones gubernamentales posteriores, hasta la década del noventa. Como lo expresa un relato -perteneciente al capítulo *El Estado liberal, 1880-1930 (Estado oligárquico y Estado liberal-democrático)*- titulado *Mujeres y derechos políticos: Julieta Lanteri*, que cuenta la lucha de la protagonista contra la discriminación del sistema educativo para poder adscribir como docente en la cátedra de psiquiatría, donde se retoma el presupuesto "la educación como un avance". E igualmente cuando se relatan hechos referentes a la Reforma Universitaria de 1918:

"De ahí en más, los reformistas advirtieron que la universidad es parte inescindible del proceso político. [...] Entonces se proclamó que 'el puro universitario es una monstruosidad', como dijo Deodoro Roca. El obispo fray Zenón Bustos ubicó a los estudiantes más abajo que 'las tribus ranquelinas', y la lucha se hizo general. Los reformistas ganaron la calle, y con el apoyo del diario *La Voz del Interior*, de los sectores liberales y de los gremios incipientes lograron que Yrigoyen, tras meditar cuidadosamente la jugada, interviniera la universidad y la reformase. [...] El ejemplo corrió por la Argentina y el resto de América, hizo pie notablemente en Perú y México donde contribuyó a la fundación de fuertes movimientos democráticos, y marcó una línea fundamental de tal importancia ideológica como hacía mucho tiempo no florecía."(Sanguinetti Horacio : 64).

Este último ideologema se presenta también en el suplemento. Pero allí, en lugar de filtrarse entre el presupuesto de lucha, el de "educación como avance" surge asociado directamente a la idea de "restituir los ideales fundacionales del conocimiento para la conciencia del valor de los individuos, como motor de cambio", dándose continuidad a dos importantes valores iluministas: "libertad y razón".

En suma, la visión ideológica en el suplemento se ancla en el imaginario de la Ilustración.

Si bien en ambos corpus se trabaja con el presupuesto compartido de que el "Estado debe avanzar", la utilización de este en cada uno está determinada por la

selección del "sujeto histórico". En consecuencia, se provoca una divergencia de ideologemas en cuanto a las "acciones que provoca el Estado"; en el caso del suplemento la elección de los dirigentes de Mayo se condice con acciones de apoyo y labor en su dirección, mientras que, de acuerdo al manual, el sujeto subalterno debe resistirlo y luchar para conseguir sus derechos.

Una voz en la elección institucional de sentidos históricos

El comunicado del ministro Esteban Bullrich se encuentra en un área común entre el suplemento y el manual, manifiesta en la posición del Ministerio de Cultura al avalar la creación del Suplemento Bicentenario del diario *La Nación*, y por otro lado en la del Ministerio de Educación al cancelar la edición del manual, ambos en concordancia con la elección de lo que consideran contenidos historiográficos apropiados para los medios de difusión respectivos.

Bullrich se adscribe en una pertenencia colectiva institucional y gubernamental cuando declara:

"La principal razón por la cual tomamos esta decisión es que el material de media establece contenidos conceptuales y no programáticos, esto es, le decía a los chicos y a los docentes qué pensar y enseñar, en vez de presentar diversas visiones y fomentar el debate y el pensamiento crítico. Creo que ningún Jefe de Gobierno, ni Ministro, ni Director de Área debe definir o influir en que los docentes y alumnos utilicen material con una tendencia ideológica, sea esta de izquierda, derecha o "centro". Quiero destacar que este debate no es solo acerca del material del Bicentenario sino acerca de cómo queremos que nuestros chicos se eduquen. La única censura ideológica que existe, es que los chicos aprendan solo una parte del conocimiento. Al consultarlo con Graciela Cappelletti, Directora Operativa de Currícula y Enseñanza, decidí subir en mi web los contenidos sobre el Bicentenario que se habían elaborado para el nivel medio para demostrar que esto no se trata de un acto de censura, sino todo lo contrario. Esto intenta mostrar aún mayor pluralidad. Como Ministro de Educación, no puedo permitir que se publiquen materiales con alguna tendencia ideológica. No es un debate sobre la pluralidad sino que la discusión debería ser ¿Queremos que los chicos piensen lo que nosotros queremos? o ¿Queremos que ellos puedan formular sus propios puntos de vista?"(Bullrich Esteban: EDUCACIÓN Y CIENCIA / POLÍTICA).

La escenografía enunciativa (Maingueneau, 2002) que despliega se reconoce en el espacio de respuesta a la polémica generada en torno a su decisión sobre el manual, enunciada desde su página de origen personal y de acceso público; por lo que la escena englobante integra el discurso político informativo, dentro de una función administrativa del Ministerio de Educación. Bullrich ubica del otro lado, como interlocutores o destinatarios, también a quienes inscriben esta polémica bajo la cuestión de "censura o libertad de expresión". Así dirige su elección hacia un debate sobre "no solo acerca del material del Bicentenario, sino de cómo queremos que

nuestros chicos se eduquen". La introducción aquí del pronombre posesivo "nuestros" lo incluye en un grupo que coincide con los destinatarios, los padres de los alumnos responsables de su educación.

Mientras tanto conforma la escena genérica mediante la distancia que supone la opinión objetiva correspondiente a su cargo de ministro. Desde allí expresa su imparcialidad aclarando que para cualquier interlocutor su discurso sostiene lo mismo, enfatizando "centro" en orden de la hipótesis de que si hubiera materiales en cuestión que coincidieran con sus tendencias que, no son de derecha ni de izquierda, mantendría el deber de no aprobar material ideológico para el estudio.

Desplazándose de la responsabilidad de una censura, señala la publicación en su página web de los contenidos en los manuales, habiendo consultado antes a la Directora Operativa de Currícula y Enseñanza. Esto despejaría la idea de censura, puesto que él habría hablado en acuerdo con quien dirigió la creación del material.

Al mismo tiempo y paradójicamente, sostiene que el impedir la publicación de un material considerado como ideológico no se debe a una cuestión de pluralidad, sino que se trata de la posibilidad de que los chicos "puedan formular sus propios puntos de vista" sin ser influenciados. Al parecer Bullrich imagina algún tipo de discurso pedagógico que no esté construido de manera ideológica, pero siendo esta una premisa que atenta contra la lógica de la naturaleza de cualquier tipo de discurso, al menos, cabe pensar que lo que no se presenta como apto a los ojos de la responsabilidad educativa es la índole de la ideología.

Conclusiones Parciales

Aportes para la enseñanza. Nivel Medio surge en un contexto democrático, en el que muchas formas de censura ya no resultan aceptables o legales, y conocimientos antes "silenciados" se encuentran en lógica libertad de ser expresados para una mayor ilustración del imaginario nacional argentino. En este material la elección de los contenidos se realiza bajo una circunscrita ideología determinada. Si el objetivo se trazó en brindar una nueva visión crítica sobre información antes no explorada en un manual educativo, la falta de toda contrastación propicia la simpatía hacia el grupo de individuos protagonistas; asimismo, en relación con el el objetivo de lograr recuperar una memoria de estos sectores, se evitó la asociación con un análisis constructivo del sistema y los sectores que dominaron sobre ellos.

El recorte llevado a cabo a lo largo de todo el manual sobre el tópico de la "resistencia", que caracteriza la posición de las clases subalternas, deja para el otro el

papel el de "coerción". Y la identidad argentina queda relacionada solo al sector cuyas costumbres y acciones son analizadas.

Del mismo modo, la idea de "progreso" o "avance", privilegiada en el suplemento del diario, se construye enalteciendo valores y acciones encaminados en la afirmación de los temas Estado y Nación; para lo cual se desestiman las circunstancias desfavorecidas de ciertos sectores, en un discurso que declara como principal objetivo dar a conocer el tipo de información que en 1810 el gobierno en curso hacía llegar a la sociedad mediante el diario la *Gazeta de Buenos-Ayres*. Esto es resultado de la orientación ideológica mayormente expresa, perteneciente a la Ilustración, que impulsa la organización de presupuestos en torno a la recuperación de valores, tradiciones y protagonistas relativos al aparato dirigente, al imaginario del Estado-nación y a la idea de "progreso".

En ese sentido, si el manual de enseñanza realiza una recuperación de parte de la memoria historiográfica e insta a su mantenimiento mediante el análisis de tradiciones de resistencia, el suplemento del diario señala la productividad de hacer memoria recuperando y construyéndola al mismo tiempo; se recuerda a La *Gazeta* en particular, como un medio capaz de crear inclusión dentro del mismo movimiento de la información. En la primera entrega del suplemento, que se sirve de la *Gazeta* del día 7 de junio de 1810, y que aborda los motivos de creación de la misma, dice Viviana Martínez, coordinadora general:

"Construir memoria, haciendo memoria. Para que el pueblo sepa de qué se trata.

(...)lo hicimos persiguiendo una meta clara: contribuir a la celebración del Bicentenario de la Revolución de Mayo con un acto de masiva divulgación. Poner en conocimiento público la información nos acerca no solo a la construcción de una memoria colectiva que fortalece la identidad social, sino también a rendir homenaje a uno de los objetivos mejores trazados por nuestros revolucionarios: informar, participar, dar a conocer...

Sumar al vértigo de los acontecimientos al habitante común, a los que no podían participar hasta el momento con la decidida intención de formar una conciencia revolucionaria que lo convirtiera en lo ciudadano."(Martínez Viviana: 4).

Consideraciones Finales. Sobre la falta de pluralidad en las formas residuales

Tanto el discurso del manual como el del suplemento comparten una doxa, lo que difiere es la manipulación del lugar de la información, suponiendo el sacrificio de un sentido por otro sobre un tema común: la memoria historiográfica.

El Ministro de Educación declara defender una "pluralidad" hacia los sentidos históricos, y su opinión sobre el manual como ideologizante se corresponde con el hecho de que este, de hecho, presenta lineamientos ideológicos. Pero la presencia de ideología no diferenciaría a este manual de enseñanza del modo en que se construyen otros, sino que la particularidad yace en la cualidad explícita de estos contenidos ideológicos. Si en su discurso el Ministro anuncia: "la única censura ideológica que existe es que los chicos aprendan solo una parte del conocimiento" , deberían replantearse desde su institución qué clase de discurso permitiría una pluralidad o "neutralidad aproximada de punto de vista" semejante.

Por otra parte, en función de la siguiente cita del suplemento de *La Nación*: "El último punto que vale la pena destacar del contenido del artículo de la Gazeta es el inicio de una crítica del sistema colonial (pese a que se estaba todavía lejos de declarar una independencia) y la reivindicación de nuevos valores que acompañan la voluntad de los primeros gobiernos autónomos. [...] de esta manera se estaba empezando a construir un nuevo imaginario capaz de fundar la legitimidad del nuevo régimen, sobre la base de la crítica del que le antecede." (Gelman Jorge: 4), debemos observar que en, ocasión del Bicentenario, desde el diario, los materiales que se entregan para criticar un sistema que antecedió se corresponden con la interpelación de un interlocutor corrido de la circulación de conocimientos históricos complejos.

Si pensamos en la responsabilidad institucional de llevar a los sectores distintos del estudiantado la pluralidad de sentidos históricos, y consideramos en consecuencia al auditorio implicado en los discursos, observamos que tanto el manual como el suplemento poseen un alcance similar en la difusión de conocimientos.

Los contenidos respectivos parecen tener que competir con la tradición detrás de los géneros manual y diario, relacionados a las funciones cristalizadas de enseñar a jóvenes el modo de conocimiento, por un lado, y a la de informar a la sociedad a modo de fuente, por otro.

Por competir me refiero a que ambos discursos se proponen oferentes de información útil a una adquisición crítica, y son emitidos para individuos que presuponen como capaces de analizarla en función de saberes ya adquiridos. El presupuesto subyacente de ambos materiales es que el interlocutor tendría que poder reponer estos saberes para generar un pensamiento plural, a razón de que lo explícito no se consolida como sentido único.

Como destinatarios directos el Suplemento Bicentenario del diario *La Nación* interpela al "habitante común", y el Manual Aportes para la Enseñanza se dirige a

"docentes y alumnos de escuelas primarias y secundarias". Pero el espacio crítico planteado se absuelve al proponer el diario análisis académicos para la inclusión de un habitante promedio cuya ocupación no es el estudio historiográfico, y por tanto no poseería los elementos para reponer la amplitud de cada presupuesto; y al establecer el manual un análisis medido por reglas de una orientación ideológica para el aprendizaje de un individuo en formación. Frente a la posibilidad de elección de un solo conjunto de ideologemas en ambos casos, la circulación de los sentidos tomaría el mismo circuito de difusión que el discurso frente al cual cada uno, respectivamente, propone contrastarse.

Planteando estos discursos como representaciones de cultura vivida, surgidas desde instituciones formales como una cultura dominante, acorde a la visión de Raymond Williams, observamos la permanencia de formas residuales, sin provocar nuevas relaciones de sentido emergentes en la práctica de su enunciación; aunque quizás si presentarían características emergentes para un interlocutor cercano a su área de conocimiento relativa.

Referencias bibliográficas

ANGENOT, Marc. (1982) "PRESUPUESTO/TOPOS/IDEOLOGEMA", en *La parole pamphlétaire*, París, Payot. Trad. Lía Varela, s.d.

BARRAL, María Elena; Cristina P. Gomez Giusto y Silvia Ratto (2010) *Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Bicentenario 1810-2010: Memorias de un país*, Buenos Aires, Dirección de Currícula y Enseñanza.

BULLRICH, Esteban (2010) Material del Bicentenario. "Yo no pienso como usted, pero daría mi vida para que usted pueda seguir defendiendo lo que piensa" – Voltaire. Disponible en <http://www.estebanbullrich.com/material-del-bicentenario/> [visitado el 8 de septiembre de 2010].

LUCHILO, Lucas. ROCHI, Fernando. Andres Dellich. Viviana Martinez. Jorge Gelman. Klaus Gallo. Noemí Goldman.(2010) *Suplemento del Bicentenario*. Buenos Aires, Diario *La Nación*.

MAINGUENEAU, Dominique (2002) *Problèmes d'ethos*, en *Pratiques* N° 113/114 pp.55-67. [2002], Trad. M. Eugenia Contursi, s.l.e.

WILLIAMS, Raymond (2003) *The long revolution*, (1961), Buenos Aires, Nueva Visión.

[volver a índice](#)

Vigencia de la gramática en la enseñanza
Coordinación: Laura Ferrari

GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA DE LA RAE

Hilda Albano

Universidad de Buenos Aires – CONICET

albanoh@fibertel.com.ar

Resumen

El objetivo de esta exposición es trazar un panorama acerca del tratamiento que la Nueva Gramática de la Lengua Española otorga a las construcciones causales, finales e ilativas en el capítulo 46 de tomo II: Sintaxis.

En primer lugar, cabe señalar que en esta gramática, a igual que varios manuales actuales de gramática del español, se usa el término 'oración' –caracterizada como la relación entre un sujeto y una predicación–. Esta caracterización se aplica tanto a estructuras sintácticamente independientes: *Clara entregó la monografía*, como para las estructuras dependientes, ya sea en relación de coordinación (*Hacía mucho frío así que no salió a correr*), como en la de subordinación (*Quiere que la acompañe a la fiesta; La persona que compró la casa de Rita es un vecino*). Por otra parte, el término de 'oración', para referirse a subordinadas causales, finales e explicativas alterna con el de *construcción*.

Interesa destacar como dato relevante que el tratamiento que la gramática otorga a este grupo de construcciones, no solo responde a características sintácticas, sino también a semánticas puesto que en los tres tipos de construcción se expresan relaciones de «causa-efecto». También es de destacar la diferencia que se establece entre la causa como una noción fundamentalmente *retrospectiva*, mientras que la finalidad es principalmente *prospectiva*. Respecto de las aquí denominadas 'locuciones conjuntivas ilativas' se las analiza como recursos argumentativos que permiten articular los mensajes y establecer la relación «causa-consecuencia». Por tal razón, estas construcciones quedan separadas de las 'consecutivas', las que por estar formadas por los determinantes *tan(to)* y *tal* (expresiones de cierta cantidad o cierto grado) seguidos de una oración subordinada por la conjunción *que*, se las analiza en relación con las construcciones comparativas. Sin embargo, se reconoce el valor de consecuencia o efecto de la subordinada consecutiva.

Introducción

El objetivo de esta exposición es trazar un panorama general acerca del criterio sustentado por la Nueva Gramática de la Lengua Española en el tratamiento de las construcciones causales, finales e ilativas en el capítulo 46 del tomo II: Sintaxis.

Dada la amplísima extensión del capítulo, solo se abordan aquí, dentro de la multiplicidad de construcciones sintácticas, las que más destacan la conexión lógica de causa-efecto.

El primer aspecto que cabe destacar es el título del capítulo: *Construcciones causales, finales e ilativas*, estas últimas llamadas, también, *continuativas*. Pero para

designar las causales y finales, se adopta, preferentemente, el de “grupo preposicional causal”, para las causales y el de “grupo conjuntivo”, para las finales. Respecto de estas denominaciones se sostiene “que reflejan más adecuadamente su estructura sintáctica”. En cuanto al empleo del término *grupo*, en el § 1.11 b se explica que es equivalente, como noción teórica, a *frase* y *sintagma*. Por ello, los *grupos sintácticos*-- sean nominales, adjetivales, adverbiales, verbales, etc—“pueden estar formados por una o varias unidades” .

En cuanto a las ilativas, se plantea una diferencia con las denominadas tradicionalmente *consecutivas*. Las primeras denominadas también “continuativas” son analizadas como construcciones introducidas por conjunciones subordinantes, por ejemplo, *así que*, en lugar de expresiones cuantificativas del tipo *tanto*, *tal*. En las construcciones ilativas como *Hacía mucho frío así que decidimos quedarnos en casa*, *El acusado se contradijo en varias partes de su declaración, por lo tanto quedó demorado* se expresa una consecuencia como derivación natural de lo manifestado con anterioridad. Pero en un ejemplo como *Hacían tanto ruido que tuvimos que llamar a la policía*-- que es analizada como *consecutiva*. Según la Gramática (§46.11), en las consecutivas “se expresa la consecuencia producida por el hecho de que cierto número, cierta cantidad o cierto grado alcancen un rango o nivel muy elevado”. En el ejemplo citado “la llamada a la policía no se produce por la mera existencia del ruido, sino por el nivel elevado que alcanzó” Y se añade que “ la subordinada consecutiva no se limita a expresar el resultado de un estado de cosas, sino que denota la consecuencia extrema de una situación que también lo es”.

1. Construcciones causales y finales

Lo primero que se presenta como relevante en esta interrelación de construcciones es el aspecto semántico que constituye, sin dudas, el eje central que da cuenta del nucleamiento de los tres tipos de construcciones. Según la Gramática, las construcciones causales, finales e ilativas están vinculadas entre sí porque en todas ellas se expresan relaciones de «causa-efecto». Sin dudas, aquí se fija el criterio semántico como el básico para su agrupamiento. Además se añade que las conexiones sintácticas y semánticas que existen entre causales y finales son mayores que las que se establecen entre estos dos tipos de oraciones y las ilativas. Pero también se reconocen los diversos vínculos entre estas últimas y las otras dos. Si bien la conexión lógica de *causa-efecto* se plantea como el punto de partida en el estudio de estas clases de estructuras, desde el punto de vista sintáctico, la Gramática expone un amplio repertorio de construcciones que van más allá de las prototípicas, como

pueden serlo la iniciada con *porque*, para las causales, *para*, para las finales, *así que* para las ilativas para manifestar esa relación causa-efecto.

Para ilustrar lo anterior, la Gramática (p.3449) presenta los siguientes ejemplos¹:

1. *Se quedaron en casa porque hacía demasiado calor.*
2. *Iba a la biblioteca para encontrarse con su novia.*
3. *Hacía mucho calor, así que se quedaron en casa.*

A fin de comprender la relación entre este tipo de construcciones, es necesario detenerse en la explicación que se da respecto de estos textos.

En cuanto a (1), donde la oración subrayada es una causal, se explica que en ella se introduce una causa, cuyo efecto expresa la oración principal. En (2), por un lado, se explicita” el propósito” de cierta acción, pero, a la vez, se pone de manifiesto la causa final que la origina. El primer punto de contacto de naturaleza gramatical que permite relacionar causales introducidas por *porque* y finales encabezadas por *para (que)* es su estructura sintáctica puesto que ambas tienen la forma de un grupo preposicional.

En relación con (3), se sostiene que “se presenta el quedarse en casa como un efecto natural del calor”, es decir, se expresa la consecuencia de lo que se afirma en la oración principal

Después de ser dadas las características generales de estos tres tipos de construcciones, primero se aborda la relación semántica entre causales y finales para pasar, luego, a presentar la multiplicidad de estructuras sintácticas a través de las cuales se manifiesta la conexión *causa-efecto*. Posteriormente se analiza la relación entre causales y finales con las construcciones ilativas.

Respecto del criterio sostenido en la relación entre causales y finales, se empieza por señalar la diferencia que se establece entre ambas en cuanto a la información que aportan con respecto a lo expresado por el verbo principal. Mientras que las subordinadas causales expresan un estado de cosas anterior al del verbo principal, de allí su carácter fundamentalmente **retrospectivo**, las finales transmiten una información posterior a lo que expresa el verbo principal. Su carácter es, pues, **prospectivo**.

Establecidas esas diferencias, se destaca la posibilidad de la alternancia entre causales y finales a partir de la estrecha relación semántica entre preposiciones, por

¹ También se establecen relaciones entre las causales y finales con grupos preposicionales, por ejemplo: Murió **por sobredosis**; Arreglaron el parque **para el disfrute de niños y adultos**.

ejemplo, **para** y **por**. La cercanía entre la causa y la finalidad puede comprobarse, gramaticalmente, a través de dos tipos de construcciones. Ejs.:

4. a. *¿Por **qué** no me dijiste la verdad?*
b. **Para** no provocarte un disgusto./ **Porque** no quería provocarte un disgusto.

Así, mientras no se obtienen diferencias marcadas entre construcciones con infinitivos de interpretación prospectiva introducidos por la preposición *por* y las encabezadas por la preposición *para* como en (5) y (6), (7) y (8), la relación *causa-finalidad* también se observa en (9) y (10). Aunque en estos casos la noción de 'propósito' es esencialmente prospectiva, sin embargo las intenciones que conducen a actuar son las razones que impulsan la acción. De allí que algunas preguntas que se formulan con *por qué* se pueden responder con expresiones encabezadas por *para* y viceversa .

5. *Hablábamos en voz baja por no despertar a los niños.i*
6. *Hablábamos en voz baja para no despertar a los niños.*
7. *Saldremos a la madrugada para llegar a primera hora de la tarde.*
8. *Saldremos a la madrugada porque queremos llegar a primera hora de la tarde.*
9. *¿Por qué ha venido usted?*
10. *¿Para qué ha venido usted?*

Pero esta relación no se da en (11) y (12)

11. *Se tumbó en la cama porque estaba agotado.*
12. *Se tumbó en la cama para descansar un rato.*

En (11), la estructura causal presenta un estado de cosas anterior al hecho que se describe; y en (12) , la final refiere una acción posterior a lo señalado en la principal..

También el ejemplo (13) es otro de los casos en que el concepto de 'causa' interviene en las oraciones finales (46.1f):

13. *Se entrevistaron con el patrón para que les subiera el sueldo.*

En este ejemplo "la subordinada final expresa el objetivo o el propósito que persigue la entrevista, por tanto su finalidad".

La Gramática también destaca que las subordinadas causales constituyen solo una de las muchas formas en las que puede manifestarse gramaticalmente el concepto de 'causa'.

Uno de los casos citados es el que se transcribe en (14), en el que la noción de causa se manifiesta mediante una relativa explicativa.

14. *El ministro, que era nuevo en el cargo, no entendió bien la situación.*

Este texto admite la siguiente paráfrasis:

15. *Porque era nuevo en el cargo, el ministro no entendió bien la situación.*

Otra forma de manifestar la causa, se da a través de la yuxtaposición, por ejemplo:

16. *Los niños cayeron en la cama y se durmieron inmediatamente: tan cansados estaban.*

Pero el sentido causal se reconoce, también, mediante una estructura condicional como (17):

17. *Si hemos llegado hasta aquí, bien puedo quedarme hasta el final.*

Por otra parte, las tres formas no personales del verbo admiten asimismo interpretaciones causales, por ejemplo: (18), (19) y (20):

18. *Cayó al suelo, empujado por la multitud.*

19. *Al vivir en una ciudad pequeña, no tenemos problemas de transporte.*

20. *Conociendo como conocía al personaje, era evidente que la carta escondía una llamada de ayuda apenas disimulada.*

Así como hay diversas estructuras asociadas con la interpretación causal, otras, lo están con la finalidad, por ejemplo la de las relativas de infinitivo como se manifiesta en (21):

21. *No encuentra un lugar donde guardar esos libros.*

En cuanto a las finales, se analizan, también, construcciones: constituidas por el grupo preposicional con la preposición *a*. Uno de los tipos es la conformada con verbo no finito (22) o con subordinada de verbo finito (23). Estas finales se constituyen en complementos de régimen que modifican a verbos de “movimiento”.

22. *Fue al pueblo a comprar comida.*

23. *Entró en la oficina a que le firmen un papel.*

Dentro de las causales y las finales se distinguen: i) las del enunciado; ii) las de la enunciación (§46.3). Mientras las del enunciado son internas al predicado, las de la enunciación son externas

Las causales del enunciado expresan “la causa de la acción o el estado de cosas que describe el predicado del que dependen”, por ejemplo:

24. *Se retiró porque no se sentía bien*

25. *Llueve porque esta zona está cerca de la montaña.*

Las de la enunciación, que son externas al predicado, expresan una inferencia que el hablante extrae a partir de un hecho real, por ejemplo:

26. *Llueve, porque la gente lleva paraguas.*

Este texto admite una paráfrasis del tipo:

27. *Supongo/ infiero que llueve porque la gente lleva paraguas.*

En cuanto a las finales, las del enunciado, son, también, internas al predicado (§ 46.5). La oración final puede seguir a la preposición *a* o *para* por ejemplo:

28. *Vine **para** ver al doctor.*

29. *Julián fue al banco **a** pagar las expensas.*

30. *Los padres la animaron a que hiciera el viaje. .*

Las finales de la enunciación son, como las causales, externas al predicado. Por medio de la oración final se manifiesta la finalidad que se busca al enunciar algo. Por ejemplo:

31. *A la mirada comprometida de Violeta yo la llamaría, para ser exactos, Responsabilidad.*

Este tipo de finales también puede construirse con locuciones preposicionales finales como *a fin de*, *al objeto de*, *en orden a*:

32. *A fin de hablar con el señor alcalde, fue que hice este viaje.*

Estas oraciones finales muestran relación con las locuciones causales pues no solo introducen complementos argumentales, sino que pueden encabezar finales al predicado.

2. Construcciones ilativas

Mediante las construcciones ilativas o continuativas, iniciadas por locuciones conjuntivas (*así que, con que, luego, pues, de modo que, excepto luego o conque*), se introduce una consecuencia como una derivación natural de lo que se ha expresado con anterioridad (§ 46.11) .

Estas construcciones, a igual que las causales explicativas, se basan en un supuesto implícito como se observa en (33):

33. Las calles estaban vacías, pues hacía un frío espantoso.

Según el texto, se parte del supuesto de que, cuando hace mucho frío, es normal que las calles estén vacías. De allí que puede parafrasearse como:

34. Hacía un frío espantoso, de modo que las calles estaban vacías.

Si bien (33) se acerca al significado de (34), existen diferencias entre ambas:

a) Las causales explicativas (33) pueden anteponerse a la oración principal. En estas se suele añadir una justificación de lo que se ha presentado antes como información más relevante:

35. Este año no hay vacaciones, ya que no tenemos dinero en el banco

b) En las ilativas se establece una deducción expresa.

36. No tenemos dinero en el banco, luego este año no hay vacaciones)

c) Las causales explicativas suelen ser declarativas, mientras que las oraciones con que se combinan pueden constituir actos verbales de varios tipos:

37. Ven, que te necesito.

38. Ojalá se vaya porque no lo soporto.

Pero la oración que precede a la ilativa suele ser declarativa, por lo tanto resulta agramatical un caso como el siguiente:

39. Sal de mi casa, así que mañana no te veo.*

Sin embargo, la ilativa puede expresar otros actos verbales, como se observa en los siguientes ejemplos:

40. No tomé un cinco de lo tuyo, así que ¿qué cree que estuve haciendo?

Conclusión

Si bien desde el título del capítulo se habla de tres tipos de construcciones, la Gramática plantea su interrelación, principalmente desde lo semántico en cuanto a la conexión de *causa-efecto*. Sin embargo se focaliza, también, la interrelación en lo sintáctico como lo muestra cuando se analizan por ejemplo, las construcciones con las preposiciones *para* y *por* + infinitivo (*Lo hizo por cumplir con su deber / Lo hizo para cumplir con su deber*) o *para* y *porque* (*Vine para cenar con vos / Vine porque quiero cenar con vos*). Otro aporte que se hace en este capítulo es la diferencia de causales y finales en cuanto a su relación con el verbo principal, lo que determina la distinción entre *causales / finales internas* (es decir, del enunciado) y *externas al predicado* (o de la enunciación). Otro aporte interesante es, sin dudas, la diferencia que se plantea entre las construcciones tradicionalmente denominadas “consecutivas” y las aquí llamadas “ilativas o continuativas”, Esto replantea, por un lado, y amplía, por el otro, el ámbito de lo que es una conjunción subordinante.

En síntesis, el enfoque sintáctico-semántico con que se trabaja en la Gramática en general y en este capítulo, en particular, muestra un riquísimo entrecruzamiento de valores y una multiplicidad de formas para expresarlos.

Referencias bibliográficas

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Sintaxis II. Madrid: Espasa Libros, S.L.U. Capítulo 46: "Construcciones causales o ilativas".

[volver a índice](#)

LA GRAMÁTICA EN EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS: RASGOS GRAMATICALES Y CONTEXTOS

Laura Ferrari

Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de General Sarmiento

lauradferrari@fibertel.com.ar

Resumen

Esta comunicación parte del supuesto de que el conocimiento gramatical es uno de los fundamentos del análisis textual. La afirmación de Halliday de que un análisis de texto que no se base en una gramática no es un análisis, sino un simple comentario acerca de un texto, sigue teniendo absoluta vigencia. Una gramática es a la vez gramática del sistema y gramática del texto (Halliday y Matthiessen 2004). Este autor señala que a partir del análisis del sistema se puede concebir el texto como un proceso más que como un producto.

Con el objetivo de ilustrar esta relación entre la gramática y los textos, en este caso en particular, me ocuparé de analizar algunas construcciones que en su interpretación superan el límite oracional. Para ello utilizaré algunos conceptos de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson 1986), como el contexto y la codificación procedimental que relacionan los aspectos gramaticales y semánticos con los pragmáticos. Los elementos procedimentales expresan instrucciones acerca de cómo combinar los contenidos conceptuales vinculados a otras expresiones y, especialmente, cómo combinarlos con datos contextuales variados. Entre los elementos procedimentales podemos señalar la entonación, considerada un constituyente de la gramática de las lenguas, capaz de distinguir significados, las marcas de tópico y foco y de estructura informativa, los marcadores de la modalidad oracional y evidencialidad, el tiempo y el modo verbales, los determinantes definidos, los pronombres y ciertos conectores discursivos. Desde esta perspectiva, la estructura lingüística determina la construcción del contexto. A partir de estos supuestos teóricos, me interesa reflexionar sobre algunas funciones de la estructura informativa de la oración y su relevancia para el análisis de los textos.

Introducción

Esta comunicación parte del supuesto de que el conocimiento gramatical es uno de los fundamentos del análisis textual. La afirmación de Halliday de que un análisis de texto que no se base en una gramática no es un análisis, sino un simple comentario acerca de un texto, sigue teniendo absoluta vigencia. Una gramática es a la vez gramática del sistema y gramática del texto (Halliday y Matthiessen 2004). Estos autores señalan que a partir del análisis del sistema se puede concebir el texto como un proceso más que como un producto.

Con el objetivo de ilustrar esta relación entre la gramática y los textos, en este caso en particular, me ocuparé de analizar algunas construcciones que en su interpretación superan el límite oracional. Considero que el análisis gramatical nos permite entender mejor algunos errores frecuentes que cometen los alumnos cuando producen sus textos. En consecuencia, creo firmemente que la reflexión gramatical y la propuesta de consignas que impliquen la realización de distintos tipos de paráfrasis que expliciten las estructuras lingüísticas, permitirán que los estudiantes mejoren su desempeño en la producción textual.

En este trabajo en particular analizaré un tipo de estructuras relacionadas con la distribución de la información. A su vez, intentaré identificar algunos problemas relacionados con este tipo de estructuras en textos producidos por estudiantes universitarios.

1. Las funciones informativas

En primer lugar describiré sucintamente las funciones informativas en el plano oracional. Es bien sabido que la partición de la oración en sujeto y predicado tiene en cuenta criterios estrictamente gramaticales. Sin embargo, es posible pensar en otro tipo de funciones en la oración que se relacionan con el contexto situacional y discursivo: se trata de las funciones informativas. A su vez, la estructura informativa de la oración tiene repercusión en varios ámbitos de la gramática (Zubizarreta 1999). Este es uno de los aspectos en los que la gramática se relaciona con la semántica y la pragmática. De ahí mi interés en el análisis de este tipo de estructuras.

La Escuela Lingüística de Praga (Firbas 1992) ha sido una de las primera en estudiar la estructura funcional de la oración, a partir de la partición en dos constituyentes: *tema* y *rema* y su relación con la información conocida y nueva, así como también con el orden de palabras.

El tema o tópico ha sido definido como aquello de lo que se habla (Halliday 1987), el rema o comentario es aquello que se predica acerca del tema. El tema no siempre es el sujeto; ha sido definido como aquello que está linealmente más a la izquierda de la oración. Una distinción relacionada con la de tema y rema, es la de foco/presuposición. El foco es la información no presupuesta por el hablante y el oyente, y que se postula como nueva.

En un orden no marcado el tema constituye información conocida o compartida entre el hablante y el oyente. Frecuentemente está constituido por el sujeto de la oración. Su posición inicial determina el enlace con el contexto previo y tiene función

cohesiva. El rema se ubica en posición final y aporta información nueva o desconocida. En esta posición no tiene un énfasis especial, en cambio si ocupa el lugar reservado a la información dada, es necesario destacarlo a través de recursos fonológicos o sintácticos.

En ciertos casos, el rema puede estar constituido por la oración en su totalidad, es el caso de las oraciones iniciadoras de discurso o presentativas. El tema se expresa típicamente por sintagmas nominales definidos, puede ser pronominalizado o elidido. En cambio, la información nueva privilegia los sintagmas indefinidos o sin determinación.

Por ejemplo:

1. María llegó tarde a la oficina.
2. La que llegó tarde fue María.

En 1, el sujeto es tema o tópico. En 2, el sujeto, pospuesto, es rema o foco.

Las oraciones predicativas suelen articularse en dos estructuras: tema (sujeto) rema (predicado). En cambio, las presentativas suelen tener un sujeto posverbal que es remático, dado el escaso valor informativo del predicado. Estas oraciones tienen la función discursiva de introducir un elemento en el discurso. Un ejemplo de este tipo de oraciones es:

3. Llegaron los invitados.

1.1 Otras ordenaciones posibles

Los casos en los que nos vamos a detener en esta comunicación son aquellos en los que el orden de palabras se altera con fines discursivos que se relacionan con la organización y puesta en relieve de la información. En el caso de las oraciones con orden marcado, el tema adopta, entonces, otro tipo de articulaciones gramaticales. Tales son *los temas vinculantes* y *los temas dislocados* (Zubizarreta 1999, Bosque y Gutiérrez Rexach 2008). Estas ordenaciones tienen particular relevancia en el plano discursivo, en relación con la prominencia temática o la relevancia informativa. A su vez, tienen restricciones gramaticales específicas, como veremos a continuación.

1.1.1 Los temas vinculantes

Este tipo de estructuras introducen un tópicos en el discurso o modifican el anterior. De alguna manera reorientan el hilo del discurso o el tema de la conversación. Suelen ir precedidos por locuciones del tipo: *con respecto a*, *en cuanto a*, seguido de una pausa perceptible. Veamos algunos ejemplos:

4. **En cuanto al examen**, no parece demasiado complicado.

¿Cuáles son las propiedades del tema vinculante? Esta ordenación temática se relaciona con una posición dentro de la oración principal. Es una relación de tipo referencial, pero no hay dependencia gramatical entre el tema vinculante y el verbo de la oración; esto se manifiesta, por ejemplo, en que el tema vinculante no esté encabezado por preposición. En este ejemplo el tema vinculante se relaciona con el sujeto del verbo *parecer*, que en este caso no está explícito. Este estructura solo puede aparecer en la periferia izquierda de la oración.

1.1.2 Los temas dislocados

Esta construcción se caracteriza por ser un tipo de estructura temática que se encuentra en la posición periférica de la oración principal o de la subordinada. El tema dislocado puede encontrarse en la periferia izquierda o eventualmente en la periferia derecha de la oración. Su función discursiva es más flexible. No introduce necesariamente un nuevo tópicos discursivo, le otorga prominencia al tópicos que domina en el discurso.

Veamos algunos ejemplos:

5. **A sus hijos**, Juan los llevó al cine ayer.

6. No entiendo por qué **a sus hijos**, Juan los llevó al cine ayer.

En el caso de los temas dislocados existe dependencia gramatical entre el tema y la posición dentro de la oración, esto queda demostrado por la posibilidad de que el tema dislocado esté precedido por una preposición, como en los ejemplo 5 y 6.

Cuando el constituyente dislocado es el complemento directo o indirecto aparece reduplicado obligatoriamente en la oración por un clítico acusativo o dativo, como sucede en 5, 6 y 7.

7. **A Elena**, Pedro le dio las entradas.

1.2 Anteposición focal

Existe una tercera estructura en la que un constituyente aparece en posición inicial debido a cuestiones informativas. Se trata de la anteposición focal, también llamada

rematización o focalización. En estas estructuras se establece una división entre el constituyente foco y el de la oración, que es considerada información presupuesta por el hablante y el oyente. El elemento focalizado se antepone no como tema sino como información nueva y se establece un contraste con las inferencias derivadas del contexto (Di Tullio 2005).

El elemento antepuesto, o foco, coincide con la cima melódica. En muchos casos el elemento focalizado es un elemento que contrasta con otros constituyentes alternativos posibles, se denomina entonces *foco contrastivo*. Veamos algunos ejemplos:

8. EN LA COCINA está el gato, no en la terraza.

En estas oraciones de anteposición focal se da la inversión obligatoria del sujeto, salvo en aquellos casos en que el sujeto es el constituyente focalizado. Es imprescindible que exista la marca acentual o entonativa para que estos constituyentes se interpreten como focos, de lo contrario son tópicos dislocados.

En realidad, nos interesa destacar un tipo de construcción en la que se aíslan sintácticamente los elementos focales. Son las que se han denominado perífrasis de relativo. Se caracterizan por estar constituidas por tres constituyentes: una oración de relativo libre, un verbo copulativo y el foco de la oración. No vamos a describir exhaustivamente este tipo de construcciones, solo me interesa destacar su relevancia informativa y su relación con la sintaxis.

9. Fue PEDRO el que llegó tarde hoy.

10. PEDRO fue el que llegó tarde hoy.

11. El que llegó tarde hoy fue PEDRO.

En 9, *Pedro* es el constituyente focalizado, seguido por la oración de relativo. El verbo cópula encabeza la oración. En 10, el constituyente focalizado encabeza la oración seguido de la cópula y en 11, la relativa encabeza la oración seguida de la cópula. Este tipo de estructuras son usadas frecuentemente por los alumnos para destacar un tema. A menudo este tipo de construcciones se utilizan para introducir los temas a desarrollar.

2. Análisis de los textos

A continuación presentaré algunos fragmentos de textos producidos por estudiantes ingresantes a la universidad, que presentan alguna dificultad relacionada con estas estructuras informativas. Veamos por ejemplo:

12. Por último, los textos “Dios y la democracia liberal”, “Variabilidad genética en la evolución de la especie humana” y “James Watson y la nueva derecha” argumentan sobre la discriminación. **Respecto del primero**, sostiene que si los derechos naturales son exterminados, predominaría la discriminación, como se ha demostrado a lo largo de la historia.

En 12, el segmento en negrita constituye un ejemplo de tema vinculante. Uno de los problemas que presenta el texto es que en este tipo de temas no existen dependencias sintácticas entre el tema y la oración, solo puede haber una relación referencial.

Una posible paráfrasis que podría volver aceptable el texto es la siguiente:

13. **Respecto del primero**, su autor sostiene que...

En 13, el pronombre *su* señala la identidad referencial con el constituyente temático que se encuentra en la periferia izquierda de la oración. No existen dependencias sintácticas, solo una relación referencial.

Otro ejemplo es el siguiente:

14. **Para las biólogas D. y D.**, ellas argumentan que estas diferencias que marcan entre los seres humanos no son significativas, no es el rasgo al que tendríamos que darle mucha importancia...

En este ejemplo, la construcción inicial constituye un ejemplo de tema dislocado. Desde el punto de vista de la organización de la información, es un tema que tiene valor citativo, indica la fuente o responsable de la aserción. El estudiante, autor del texto, reúne ambas estructuras, explicita el verbo de decir y el sujeto (*ellas argumentan*) a continuación del tema dislocado. Esto da como resultado un texto no aceptable. Este tipo de estructuras han sido analizadas por algunos autores como construcciones modificadoras de la modalidad oracional por ser estructuras que indican el responsable de la aserción (Kovacci 1992).

Veamos otro ejemplo de tema dislocado:

15. **Para Tosar** en su texto Escultores de lo vivo señala que siempre estuvo latente la idea de que existía una ley que explicara la heterogeneidad (...)

En 15, el tópico también indica el origen de la información y el verbo *señalar* lo explicita. Sin embargo la unificación de ambas estructuras vuelve nuevamente el texto no aceptable.

A continuación analizaremos otro ejemplo:

16. **La ideología creacionista**, toda las especies fueron creadas en forma separada y con distintas características, (...)

En 16, el tema vinculante no está relacionado con una posición en la oración principal, como exige este tipo de construcciones periféricas. Podría convertirse en un tema dislocado, introducido por una preposición, como lo muestra la paráfrasis siguiente:

17. **Para la ideología creacionista**, todas las especies

A continuación presentaré un ejemplo de anteposición focal:

18. Estas similitudes y relaciones, son las que demostraremos a continuación, a partir de los textos (...)

En 18, la paráfrasis de relativo pone de relieve el tema que se intentará desarrollar a continuación. No es adecuada la pausa que sigue al constituyente focalizado. En realidad podría pensarse que el estudiante utiliza procedimientos propios del tema dislocado en una estructura de relieve.

Conclusiones

En esta comunicación he requerido ilustrar a través de algunos pocos ejemplos un tipo de estructuras en las que se verifica una relación estrecha entre la gramática oracional y el contexto discursivo. La partición en estructuras informativas se plantea en un espacio en el que se conectan la gramática y la pragmática, dado que la distribución de la información aporta a la oración un significado que excede el significado proposicional, que ha sido llamado tradicionalmente *significado temático*.

Estas funciones señalan distintos tipos de inferencias que los hablantes deben realizar para una adecuada interpretación de los enunciados: la información presupuesta, el contraste que se verifica en algunos tipos de focos, por ejemplo.

Para que los estudiantes produzcan textos que den cuenta de sus intenciones comunicativas, es necesario que dominen este tipo de estructuras y puedan adecuarlas al código escrito. Para ello la reflexión metalingüística y la realización de paráfrasis que favorezcan la explicitación de distintos tipos de construcciones constituyen prácticas pedagógicas adecuadas para la enseñanza de la lengua.

Referencias bibliográficas

BOSQUE, I. y GUTIÉRREZ REXACH (2008) *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

DI TULLIO, A. (2005) *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: La isla de la luna.

FIRBAS, J. (1992) *Functional Sentence Perspective in Written and Oral Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

HALLIDAY, M. y Ch. MATTHIESSEN (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold-

KOVACCI, O. (1992) *El Comentario Gramatical*. Tomo II. Madrid: Arco Libros.

ZUBIZARRETA, M.L. (1999) "Las funciones informativas: tema y foco", en: BOSQUE, I. y V. DEMONTE (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, Vol.3.

[volver a índice](#)

LA PERSPECTIVA LÉXICO-GRAMATICAL EN LA ENSEÑANZA

Mabel Gianmateo

Universidad de Buenos Aires – Universidad del Salvador

ggiammat@gmail.com

Resumen

La palabra no es solo la unidad que primero llamó la atención de los estudiosos del lenguaje, sino que también “de todos los constructos lingüísticos es probablemente el que más se parece a un objeto físico” (Radford et alii. 2000: 208). Para el hablante común, la palabra presenta una “visibilidad” de la que carecen otras unidades fundamentales, como la oración o el fonema.

Además, como es bien sabido, el léxico es el vínculo entre el sistema lingüístico y el conocimiento de mundo. Por estas razones, un planteo basado en la palabra como unidad de la estructura lingüística puede ser un poderoso facilitador del aprendizaje.

En la perspectiva que, a partir de 2008, venimos impulsando desde la cátedra B de *Gramática* de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), planteamos que estudiar gramática es conocer tanto la estructura interna y restricciones de formación de las palabras como las reglas para su combinación.

Pero también sostenemos que los distintos aspectos de la estructura oracional se comprenden mejor si se correlacionan con el significado de los lexemas que intervienen en su formación, por un lado, y con los valores expresivos que los hablantes les otorgan en los distintos contextos comunicativos, por el otro. Nuestra propuesta parte del verbo, la categoría léxica nuclear, que contiene en germen la estructura argumental y organiza la sintaxis oracional. Pero, luego, propone que los estudiantes no solo reconozcan las diferentes estructuras sintácticas que ofrece la lengua, como opciones posibles dentro del sistema, sino que también aprendan a identificar los distintos sentidos comunicativos que pueden derivarse de ellas, tanto como de sus posibles variantes o desvíos, en diferentes situaciones.

En síntesis, una propuesta léxico-gramatical constituye un enfoque integrador que, partiendo de la reflexión sobre el sistema de la lengua, permite llegar a su uso en los textos. Así entendido, el aprendizaje de la lengua materna puede dejar de ser un procedimiento estéril y mecanicista para convertirse en un espacio para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas requeridas por los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

0. Introducción

En esta comunicación, quiero centrarme en presentar la propuesta “léxico-gramatical” para la enseñanza, que es la que, a partir de 2008¹, estamos impulsando desde la cátedra B de *Gramática* de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Nuestro planteo surge de considerar que la palabra no solo es la unidad que primero llamó la atención de los estudiosos del lenguaje, sino que, además, puede considerarse que “de todos los constructos lingüísticos...es probablemente el que más se parece a un objeto físico” (Radford et alii 2000: 208). Esta “visibilidad” que presenta la palabra y de la que carecen otras unidades fundamentales, como la oración o el fonema, hace que, para el hablante común, acercarse al lenguaje sea vincularse con el “mundo de las palabras”. Asimismo, también nos basamos en que, como es sabido, el léxico constituye el vínculo por excelencia entre el sistema lingüístico y el conocimiento de mundo. Por estas razones, creemos, un planteo basado en la palabra como unidad de la estructura lingüística puede ser un poderoso facilitador del aprendizaje, especialmente en los niveles iniciales de los diferentes ciclos educativos.

Ahora bien, aunque esta propuesta parte de la palabra, no se detiene ahí, sino que procura que los estudiantes avancen desde el reconocimiento de las estructuras hacia la identificación de los valores comunicativas que los hablantes les otorgan en diferentes contextos. El estudio de la gramática queda así englobado en un enfoque integrador que, partiendo de la reflexión sobre el sistema, permite llegar a su uso.

1. Breve panorama de situación

La perspectiva que la gramática tradicional impuso en la enseñanza reflejaba su interés taxonómico y normativo. Si bien preocupación central era caracterizar las palabras y sus accidentes, lo hacía a partir de criterios no explícitos e intuitivos, sobre todo de tipo semántico-nocional. La función de la sintaxis era prescribir usos correctos y descartar los incorrectos. El estructuralismo, en cambio, adoptó una postura descriptiva y buscó establecer pautas formales rigurosas que le permitieron mostrar a la lengua como un sistema de relaciones y oposiciones; sin embargo, esto lo llevó a desterrar el significado como criterio poco fiable.

Ahora bien, ¿qué pasaba mientras tanto en las aulas? Hasta el último cuarto del siglo pasado, convivieron los procedimientos tradicionales, basados en la repetición y

¹ Esta fecha corresponde al inicio de puesta en práctica de un programa léxico-gramatical en la cátedra de *Gramática*, no obstante nuestra investigación sobre léxico y aprendizaje lleva más de diez años de trabajo, ya que se inició en 1998, con el proyecto UBACyT F011, y continuó a lo largo de otros cuatro proyectos hasta la actualidad. Los principales resultados han sido difundidos a través de numerosos artículos publicados en libros, revistas especializadas y actas de congresos del país y del exterior, y también en un libro de reciente publicación (v. Giammatteo y Albano (coords.) 2009)

memorización, y la práctica estructuralista del análisis sintáctico, mecánico y muchas veces vacío de contenido. Esta situación condujo al descrédito de la gramática, cuya enseñanza se abandonó casi por completo, aduciendo que no mejoraba las capacidades de comprensión y producción de los estudiantes. Como contrapartida, en las últimas décadas se propició una gramática comunicativa, basada en el texto. En la práctica, la situación no mejoró demasiado, ya que se optó por complementar el modelo estructural clásico estructural con un pseudo-análisis textual², que no ha hecho otra cosa que duplicar la nomenclatura y superponer categorías de análisis (Albano y Giammatteo 2004).

¿Se trata, pues, de desterrar la gramática de la escuela? Escuchemos a un especialista:

Un texto es una unidad semántica, no gramatical. Pero los significados se realizan a través de las palabras; y sin una teoría de las palabras – es decir, una gramática – no hay manera de hacer explícita la propia interpretación del significado de un texto. Así el interés actual en el análisis del discurso está en realidad proveyendo un contexto dentro del cual la gramática tiene un lugar central. (Halliday 1985: XVI–XVII. Trad. nuestra).

De más está decir que coincido con Halliday, en que la gramática tiene que tener un lugar central desde el cual, junto con otros conocimientos, como el de las estructuras textuales y los aspectos pragmáticos, cognitivos e histórico-culturales, debe servir “a la soberana función de dar a entender el significado” (Cruse 1990 :140).

Aunque pareciera que ya hemos dado algunas respuestas, ahora es cuando debemos enfrentarnos al problema central de esta exposición: ¿qué clase de gramática queremos, o mejor, necesitamos, y para qué la queremos? Y conste que no estoy haciendo un juego de palabras.

2. Algunas ideas esenciales sobre el lenguaje y la gramática

La propuesta léxico-gramatical que estamos planteando se apoya en tres ideas esenciales. En primer lugar, la cuestión de la gramática exige tomar como objeto de estudio al lenguaje, para lo cual, se requiere tomar distancia de su uso cotidiano y comenzar a reflexionar sobre su naturaleza. Se reconoce así que se trata de una facultad (Saussure 1916), consustancial al hombre, cuya función excede el ámbito de la comunicación, puesto que constituye el medio más idóneo de transmisión y formación del pensamiento, así como también un mecanismo lúdico y

² No me refiero al análisis textual bien fundamentado (Halliday y Hassan 1976, Beaugrande y Dressler 1981, van Dijk 1983), sino a aquellos que constituyen simples comentarios acerca de los textos, sin sustento en el conocimiento gramatical básico ni de su funcionamiento en los textos (Cf. Halliday 1985: XVI-XVII).

estético fundamental. Desde esta perspectiva, *la gramática con la que trabajemos, debe dar cuenta de las múltiples funciones a las que sirve el lenguaje.*

En segundo lugar, hoy día se acepta que, aunque sea de modo no consciente o subliminal, todo hablante tiene instalado en la mente el conocimiento de la gramática de su lengua, que le permite utilizarla eficazmente, más allá de los errores que puedan surgir en el uso o actuación³. Ahora bien, dado que este conocimiento, al que Chomsky (1965) denominó competencia, no es de tipo consciente, sino más bien un saber de tipo funcional (Jackendoff: 2003) podemos concluir que *estudiar gramática no es otra cosa que hacer explícito ese saber operativo que el hablante común posee y que le permite comprender y producir las infinitas oraciones de su lengua.*

En tercer lugar, también es necesario reconocer que, para producir la ilimitada variedad de oraciones posibles, “el usuario debe tener en su memoria a largo plazo no solo las reglas de combinación sino también algo para combinarlas” (Jackendoff 1996: 109). Y, dado que ese “algo” más son “las palabras”⁴, *junto con el estudio del sistema, también se requiere tener en cuenta la interfaz léxica que da cuenta de cómo interactúan, por un lado, los diferentes componentes intralingüísticos (fonológico, (morfo)sintáctico y semántico) y, por el otro, los aspectos extralingüísticos y situacionales (pragmáticos y discursivos).*

3. La gramática en la enseñanza

3.1. Aspectos morfosintácticos

Pongámonos ahora en la perspectiva de la enseñanza. Si el punto de partida es la propia competencia del estudiante (lo que como hablante nativo “sabe” acerca de su lengua) y el objetivo final es que llegue a un conocimiento explícito (consciente) del sistema, el hilo conductor de la enseñanza no debe ser otro que los propios juicios acerca de la gramaticalidad o agramaticalidad de las distintas construcciones. Esto le permitirá descubrir no solo qué formas existen en la lengua y qué restricciones y correlaciones de aparición presentan, sino también cuáles resultan imposibles y por qué. Estaremos así acercándolo a una concepción de la gramática como “... una

³ P. ej., errores de pronunciación, falsos comienzos, faltas de concordancias (**A los chicos le di caramelos*), o bien errores por factores extralingüísticos (cansancio, distracción; precipitación, etc.)

⁴ Este enfoque tiene su antecedente en el mismo Saussure, para quien la gramática no se restringe solo a “la morfología y la sintaxis, con exclusión de la lexicología o ciencia de las palabras” (1916: 223).

construcción teórica diseñada para describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico” (Di Tullio 2005: 22).

Dado que, según he dicho, el léxico constituye una interfaz que vincula los diferentes componentes de la lengua (Jackendoff 1990: 18), ¿qué supone su dominio? En primer lugar, el conocimiento de las reglas para construir ítems léxicos, propias de la estructuras fonológica -p.ej. *in-capaz*, pero *im-posible* e *i-legal*-, morfológica -p.ej. *útil* > *in-util-idad* y no **dad-util-in-* y semántica -p. ej. *in-útil*, *in-capaz*, pero no **in-feo* o **in-malo*⁵-.

En segundo lugar, es necesario distinguir, dentro de la palabra, los elementos constitutivos: por un lado, los que conforman su significado inherente - raíces y afijos de derivación (p.ej. [des [[[[pena]N] l]Adj] iza(r)]Vneg ción]N) y, por el otro, los que conectan las palabras y van realizando estructuras mayores transmisoras de contenidos conceptuales más amplios -p.ej. *L-o-s marid-o-s modern-o-s/ L-o-s marid-o-s modern-o-s colabora-n en las tareas del hogar. Antiguamente no colabora-b-an/ *Hoy en día no colabora-b-an-*.

Estos conocimientos son relevantes porque, aunque nuestras representaciones del mundo puedan crecer indefinidamente, su reflejo en el vocabulario siempre tiene que ajustarse a los patrones que le imponen los distintos niveles de estructuración de la lengua, tal como se observa en los términos que figuran los siguientes ejemplos extraídos de textos auténticos:

1. Bolivia, territorialización [[[[[t(i)err]N itori]N al]Adj iza(r)]V ción]N de las luchas, globalización [[[[[glob]N al]Adj iza(r)]V ción]N y crisis civilizacional [[[[[civ]N il]Adj iza(r)]V ción]N al]Adj de Occidente. (Anuncio de una conferencia en la Universidad de Buenos Aires. Fuente: Mail del 25/06/06).
2. Este ciclo aspira a desentrañar la construcción hegemónica de la Ciudad de Buenos Aires en torno de una identidad porteña desde la cual se construyó una ciudad civilizada y europeizada, invisibilizando [[in [[(ver) vis]V ibl(e)]Adj,Adj.neg] iza(r)]V ndo]Vger las diversidades, aparentemente conflictivas, con el modelo idealizado de ciudad. Partiendo de la identidad e imagen en base a la cual se ha conformado esta ciudad, nos interesa revelar las visibilizaciones [[[[[ver) vis]V ibl(e)]Adj iza(r)]V ción (es)]N e invisibilizaciones [[in[[[(ver) vis]V ibl(e)]Adj,Adj.neg.] iza(r)]V ción (es)]N producidas en pos de la porteñidad y cómo el patrimonio ha sido un recurso de excelencia en dicha construcción (Folleto “Real Buenos Imaginado. Buenos Aires, entre lo real y lo imaginado. Centro Cultural Paco Urondo].
3. Si de verdad sabés rockear [[rock (and roll)]N ear]V ésta es la oportunidad de tu vida: tocá ante 11.000 personas en el Festival U >Rock Universia...(Folleto U > Rock. Concurso de bandas uni>versia).

⁵ Por lo general, las palabras que tienen un significado negativo, como *feo* o *malo*, no suelen aceptar la combinación con un prefijo con ese mismo valor, como *-in --*infeo*, **inmalo-*. Por otra parte, la existencia de palabras como *lindo* y *bueno*, bloquea dichas formaciones, que tendrían un significado semejante.

Particular relieve cobran en esta perspectiva los aspectos vinculados con la interfaz léxico-sintáctica, ya que para la buena o mala formación de las oraciones es necesario no solo tener en cuenta los aspectos puramente estructurales, sino también la compatibilidad semántica de los elementos. Así podemos decir: *Luis dice la verdad* y *Juan juega al tenis*; pero no **Luis dice un libro* o **El piano practica tenis*—.

La buena formación de las estructuras sintácticas depende, en gran medida, de las exigencias de las piezas léxicas que las integran, sobre todo los verbos. Así p.ej. es importante saber que con algunos verbos ciertos argumentos pueden elidirse sin problemas -*Comimos hace un rato* (se omite qué)-; pero con otros el resultado puede ser una estructura anómala -**Pedro involucró en un problema* (falta a quién?)-; o con cambio de significado -*Juan bebió dos vasos de cerveza* ≠ *Juan bebe*- (= ‘es bebedor’), *Lo consideran muy culto* (= “Juzgan que es culto”) ≠ *Lo consideran* (“lo tienen en cuenta”)-.

El desconocimiento de los aspectos mencionados puede llevar a errores como los siguientes extraídos de un corpus de textos producidos por estudiantes de nivel secundario⁶:

4. *Estas transformaciones formó un cambio de ámbitos sociales* (falta de concordancia sujeto-verbo)
5. *Esto hizo que el valor de las tierras se repercutiera* (falso reflexivo)
6. *Un estado capaz de mitigar* (falta el complemento del verbo).
7. *No quiso reconocer su culpa porque no la existió* (sobra un argumento, ya que el verbo no es transitivo)
8. *Tomás Eloy Martínez atribuye que ha aumentado la lectura de libros por la expansión del mercado del libro; ya sean libros viejos por que cada uno de ellos reflejan lo que somos y además te dejan conocimiento o como dice ciertos relatos en la memoria.* (cambio de régimen preposicional: *por* en lugar de *a* (*atribuir a*); uso de la conjunción *ya* (valor causal) por *aunque* (valor concesivo); falta de concordancia entre *cada uno* y *reflejan*; *te* innecesario y coloquial; *dice* no permite recuperar fácilmente el sujeto, que es T. E. Martínez. El texto además presenta errores de puntuación y ortografía).

3.2. Esquemas canónicos e interpretación de las oraciones

Avanzar en la interpretación de las oraciones, desde los significados más convencionales, que son los que el hablante tiene internalizados, a otros menos frecuentes, que, por lo tanto, exigen mayor esfuerzo interpretativo, como los que involucran sentidos derivados y metafóricos, supone, por un lado, identificar los esquemas canónicos básicos, que hacen posible comprender y utilizar la lengua y, por el otro, descubrir los valores comunicativos que se derivan de sus usos establecidos y

⁶ Ejemplos del corpus de los proyectos UBACyT F089 y F023, recogidos por G. Pagani y P. García.

potenciales. Así, p. ej. a partir del conocimiento de un verbo transitivo como *comer*, que exige un complemento referido a 'algo comestible de consistencia relativamente sólida', será posible contrastar y evaluar la aceptabilidad de combinaciones como: *Como milanesas/ helado/ ?sopa/ *jugo de manzana*. Pero además, también se podrá dar cuenta de los casos en que nuestra capacidad interpretativa va más allá de las estructuras canónicas y asigna significado a construcciones como: *No como vidrio*. (= 'no soy tonto'), que implica un uso irónico de la negación; *Me comí una hora de espera*. ('tuve que "tragarme" la espera') o el futbolístico *Te comiste el amague*. ('Te hicieron creer que la pelota iba para un lado, pero la patearon para el otro'), en las que el verbo solo retiene su significado de 'incorporar o aceptar' y pierde toda referencia a 'algo comestible' (Albano, Giammatteo y Trombetta 2006: 324).

Asimismo, al conocimiento de los esquemas oracionales típicos, debe sumarse el de sus alternancias de construcción sistemáticas, como, p. ej., transitivo/intransitivo; activo/pasivo; oblicuo/reflexivo; personal/impersonal; etc. Sin embargo, su sola descripción y ejemplificación no es suficiente, si no se ponen de relieve los valores comunicativos que derivan de sus diferencias: *El policía detuvo al sospechoso* (activa)/*El sospechoso fue detenido por el policía* (pasiva agentiva)/*Se detuvo al sospechoso* (*por el policía) (pasiva no agentiva); *Los militantes tienen que limpiar las paredes de la ciudad* (personal)/*Hay que limpiar las paredes de la ciudad* (impersonal). De modo semejante, debe mostrarse que ciertas alteraciones sistemáticas del orden canónico (no marcado) de las oraciones producen estructuras marcadas o de relieve: *Al sospechoso lo detuvo la policía en un bar de Palermo* (tematización del objeto; cf. Di Tullio 2005: §19.3.2); *Fue en un bar de Palermo donde la policía detuvo al sospechoso* (focalización). Los aspectos considerados deben habilitar a los estudiantes para distinguir entre oraciones aparentemente semejantes como *A María la echaron del club* y *A Teresa la asustan las víboras*. La primera es nuevamente un caso de orden marcado, con tematización del objeto; en cambio, la segunda, en vez de un verbo de acción, contiene uno de tipo psicológico. Esto explica que, en vez del orden canónico sujeto-verbo-objeto, la construcción "más natural" (no marcada) para estos verbos sea la que lleva el COD –*Teresa*–, que representa al 'experimentante' del proceso psicológico, al inicio, mientras que el sujeto –*las víboras*–, que expresa la 'causa' que origina el proceso, queda al final (cf. *Las víboras la asustan a Teresa* (más enfática)). El acercamiento propuesto llevará a comprender que, dado que, en términos de actividad, la oposición entre 'experimentante' y 'causa' es menos tajante que la que

respecto de los verbos de acción existe entre ‘agente’ y ‘tema’⁷, los atributos típicos del sujeto aparecen repartidos: la posición inicial se le adjudica al experimentante (al que algunas gramáticas, como la de Gili y Gaya (1955), identificaron con el sujeto psicológico de la oración y al que la mayoría de nuestros estudiantes intuitivamente señalarían como sujeto) y la concordancia con el verbo le corresponde a la ‘causa’ que, a pesar de ser el sujeto sintáctico, al no ser ‘humano’ tiene menos prominencia y queda relegada a la posición postverbal.

Con este tipo de ejemplos será posible llevar a los estudiantes a reflexionar sobre lo que cada oración pone en juego y lo que cognitivamente representan los papeles temáticos. Así, para poner un último ejemplo, no es lo mismo decir *A la Iglesia la molestan los gays* (=Los gays molestan a la Iglesia con sus manifestaciones (agentivas)[Ag,T]), que *A la Iglesia le molestan los gays *con sus manifestaciones* (Los gays le molestan a la Iglesia. La Iglesia se molesta con los gays (inagentiva)⁸[Exp, Causa]). En la primera, se entiende que *los gays* son ‘agentes’ porque realizan alguna ‘acción’ que molesta a la Iglesia (protesta, manifestación, etc.), en cambio en la segunda, no hay ‘agente’ y se interpreta que la sola existencia es la ‘causa’ de la molestia que experimenta la Iglesia.

3.3. Hacia una visión integral de la oración

Aunque nuestro planteo parte del verbo, la categoría léxica nuclear, que contiene en germen la estructura argumental y organiza la sintaxis oracional (Albano, Giammatteo y Trombetta 2006), la propuesta que desarrollamos busca dar cuenta de todos los elementos que integran la oración. Para eso, adherimos a los planteos que reconocen para la oración una estructura en tres capas (Rizzi: 1997; Carnie 2001) (ubicadas de derecha a izquierda en la oración):

- la más interna es la *capa léxica o del SV*, en la que al relacionarse el verbo con sus argumentos y modificadores, la predicación se despliega como un evento: [_{SV} Venir temprano [_{SN} Juan]] [_{SV} Comer galletitas [_{SN} los chicos]].
- la segunda, es la *capa flexiva o de la oración*, en la que mediante la flexión verbal –que expresa tiempo y concordancia- el SV se vincula con su sujeto

⁷ La diferencia estriba en que con el verbo de acción, el ‘agente’ deliberadamente actúa sobre el ‘tema’, que pasivamente recibe los efectos; los procesos, en cambio, suponen una ‘causa’ que afecta involuntariamente a un ‘experimentante’, que al ser influido/afectado puede desplegar cierta energía. El ‘experimentante’ entonces, comparte con el ‘agente’, el rasgo de ‘animación’ y el desarrollo de una “cierta actividad” (si bien no ‘deliberada o voluntaria’, como en el caso del ‘agente’). En términos de actividad, entonces, su oposición a la ‘causa’, es menos tajante que la que existe entre ‘agente’ y ‘tema’.

⁸ Mientras que la primera es una construcción agentiva, en la que el sujeto recibe el papel temático de ‘agente’ y el verbo se considera de ‘acción’ - X_{ag} molesta a Y_{tema} -, la segunda tiene la estructura inagentiva, típica de los verbos psicológicos, lo que quiere decir que el SN - *la Iglesia* – que aparece marcado con la preposición *a* y en la posición propia del sujeto, no es un ‘agente’, sino un experimentante, “que controla semánticamente, pero no sintácticamente la oración” (Moreno Cabrera 1991: 437), cuyo sujeto gramatical es la ‘causa’ – *los gays* - A X_{exp} le molesta Y_{caus}. En esta construcción, el clítico *le* es obligatorio.

- y el evento queda localizado respecto del momento de la emisión: [O [SN Juan] [Flex [SV vino temprano]]] [O [SN Los chicos] [Flex [SV comieron galletitas]]]
- la tercera, es la *capa informativa*, conocida también como la *del complementante*, y dado que es allí donde la oración se conecta con la perspectiva del hablante, se ubican allí, los elementos que expresan la fuerza ilocutiva, tales como los adverbios modales, el foco, el tópico y la negación, entre otros: [Comp Seguramente, [O [SN Juan] [Flex [SV vino temprano]]]] [Comp Quizás, [O [SN Juan] [Flex [SV venga temprano]]]] [Comp Francamente, [O [Flex [SV ¿estaban ricas [SN las galletitas?]]]]]

4. A modo de cierre y conclusión

Según estimamos, un enfoque léxico-gramatical puede dar a la enseñanza de la lengua su verdadera dimensión e importancia en la formación de los estudiantes. Si bien el estudio de la gramática debe tener en su centro la descripción y explicación de los fenómenos, una propuesta integral, que nos lleve “de las estructuras al uso”, necesita también incorporar las actitudes y valoraciones del hablante respecto del contenido proposicional que presenta. En esta perspectiva, es necesario considerar a la oración más ampliamente, como un evento que se despliega a través de una estructura tripartita, que permita integrar jerárquicamente los constituyentes y mostrar sus características y vinculaciones.

En suma, una propuesta lexicista –que debe desplegarse paulatinamente a lo largo de los diferentes ciclos educativos- puede hacer frente a lo que Camps y Zayas (2006) presentan como el gran desafío del siglo XXI: la “reintroducción del significado” como elemento fundamental en el análisis de los fenómenos gramaticales. Así entendido, el aprendizaje de la lengua materna deja de ser un procedimiento estéril y mecanicista para convertirse en un espacio para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que los estudiantes necesitan para comprender y producir los textos con los que se vinculan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Referencias bibliográficas

ALBANO, H. y M. GIAMMATTEO (2004) "Según pasan los años. Análisis y reflexión sobre la enseñanza de Lengua en el país en el último siglo", *RASAL*, nº 1, pp.133-147.

ALBANO, H, M. GIAMMATTEO y A. TROMBETTA (2006) "El enfoque de interfaz léxico-sintaxis y su aplicación a la enseñanza de la lengua", *Signo y Seña*, Vol. XV, pp. 309- 330.

BEAUGRANDE, R. de y W. DRESSLER (1981) *Introduction to text linguistics*, Londres: Longman. Trad. española (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.

CAMPS, A. Y F. ZAYAS (coords.) (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Editorial Graó

CARNIE, E. (2008) *Constituent structure*, Oxford, Oxford University Press.

CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press. Trad. española (1971) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.

CRUSE, D.A (1990) "Language, meaning and sense: Semantics", en Collinge, N (ed.): *An encyclopedia of language*, London, Routledge, pp.139-172. Trad. al español (2001): *Lenguaje, significado y sentido: Semántica*, Buenos Aires, OPFYL.

DIJK, T. van (1983) *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.

DI TULLIO. Á. (2005) *Manual de Gramática del español*, Buenos Aires, La Isla de la Luna.

FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. Y A. ANULA REBOLLO (1995) *Sintaxis y Cognición*, Madrid, Síntesis.

GIAMMATTEO M. y H. ALBANO (coords.) (2009) *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*, Buenos Aires, Editorial Biblos

GILI Y GAYA, S (1955) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Spes,

GRUBER, J. (1965) *Studies in Lexical Relations*. Reimpreso como parte de *Lexical Structures in Syntax and Semantics*, North - Holland, Amsterdam, 1976.

HALLIDAY, M.A.K (1985) *An introduction to functional grammar*, London, E. Arnold.

HALLIDAY and R. HASSAN (1977) [1976] *Cohesion in English*, London: Longman.

JACKENDOFF, R. (1972) *Semantic interpretation in generative grammar*, Cambridge M.A., MIT Press.

——— (1990) *Semantic structures*, Cambridge, MIT Press.

—— (1996) *The architecture of the human language*, Cambridge, MIT Press.

—— (2003) "Un nuevo armazón para la gramática generativa", en Mairal, R. y J. Gil (eds.) (2004): *En torno a los universales lingüísticos*, Cambridge, Akal ediciones, pp.199-243.

MORENO CABRERA, J. C. (1991) *Curso universitario de lingüística general*, Madrid, Síntesis.

RADFORD, A. (1997) *Syntactic theory and the structure of English*, Cambridge, University Press.

RADFORD, A., M. ATKINSON, D. BRITAIN, H. CLAHSSEN Y A. SPENCER (1999) *Linguistics : An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. española (2000) *Introducción a la lingüística*, Cambridge: University Press.

RIZZI, L. (1997) "The fine structure of the left periphery", en Haegeman, L. (ed.): *Elements of grammar*, Dordrecht, Kluwer, pp. 281-337.

SAUSSURE, F. DE (1976) [1916] *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Editorial Losada.

[volver a índice](#)

ÁREAS TEMÁTICAS

Políticas públicas de lectura y escritura en Latinoamérica

POLÍTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL CONURBANO BONAERENSE¹

Ana Bidiña

Universidad Nacional de La Matanza

abidina@unlam.edu.ar

Resumen

Frente a las modalidades de ingreso irrestricto ligadas a una política de equidad en Argentina, las universidades del conurbano bonaerense, creadas en la década del 90, se han mostrado flexibles para discutir cuestiones relativas al ingreso y han vuelto la discusión sobre el acceso a la universidad a favor de la existencia de procesos de selección.

La propuesta de mi trabajo es dar cuenta de las prácticas de lectura y escritura requeridas en el ingreso a las universidades del conurbano, con el fin de reconocer: las políticas universitarias que responden al problema del acceso al conocimiento y la representación que cada universidad tiene respecto de su propia función como formadora académica.

En esta ponencia, analizo el marco teórico-metodológico de los materiales pedagógicos que acompañan el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en el ingreso esas Universidades, con el fin de explorar cualitativamente las dimensiones políticas y didácticas de esos materiales desde una perspectiva discursiva.

A partir de la instalación del modelo de *acceso de masas* (en la década de los años 60), la problemática del ingreso a la universidad a nivel internacional ha sido objeto de posicionamientos, discusiones, intercambios cada vez más fluidos, entre los estados, las instituciones y los actores de la educación superior. La idea de democratización de la educación superior en el acceso a la universidad, en oposición a la idea de exclusión como forma de relación social -definida por el neoliberalismo y por la globalización- ha dado lugar a distintos análisis que incluyen la problemática del ingreso como uno de los temas clave en ese proceso.

En muchos casos, la discusión en torno a la política de admisión a la universidad se reduce a un debate en torno a la conveniencia de seleccionar o no a los aspirantes. En ese sentido, falta consenso sobre los alcances de los términos calidad (para algunos autores, excelencia) y equidad, y sobre su aplicación a la educación superior. Mientras

¹ Esta ponencia se enmarca en mi trabajo de tesis doctoral referido a la construcción de las competencias en lectura y escritura en el ingreso a las Universidades del Conurbano Bonaerense. Flacso.

que, con el concepto de excelencia (asimilado a *ingreso restringido*, es reservado a aquellos que además de reunir ciertas características, aprueben un examen y/o consigan una vacante en la institución), se enfatiza la supuesta preservación de elevados patrones de calidad académica; con el concepto de *democratización* (entendida ésta como *ingreso directo* a la institución luego de la obtención del diploma secundario) prevalecen criterios de justicia social y equidad.

En este marco, las Universidades del Conurbano creadas en la década del 90 han desarrollado diversas modalidades de ingreso que parecen responder a la paulatina acomodación de esas universidades a su contexto, pero también a la adaptación del contexto a nuevas alternativas en estudios superiores. La determinación de la función del ingreso y la relación implícita que se establece con la retención de la matrícula en estas universidades se ha convertido en una preocupación que ha generado el debate y el trabajo en conjunto.²

El surgimiento de este nuevo grupo de universidades tiene dos consecuencias importantes. Por un lado crea una nueva oferta de vacantes razón por la cual la demanda se podría haber visto satisfecha. Por otro lado, desde el punto de vista institucional las nuevas universidades tienen más flexibilidad para discutir cuestiones relativas al ingreso y a poco de comenzar a funcionar se encontraron con una normativa, la Ley de Educación Superior (1995), que las impulsa a decidir por su cuenta el diseño de sus políticas de admisión.

La tendencia mostrada por el grupo de nuevas universidades sugiere que existe una ruptura en los noventa respecto de la defensa del sistema de admisión libre a la que adscriben con mayor transparencia aquellas instituciones que no deben lidiar con el peso de su historia. En estas instituciones la relevancia del problema del acceso es fundacional y ha tenido un espacio en la agenda política que ha compartido con la misma definición de la misión de la universidad y su identidad.

Otra característica importante que comparten estas universidades y que está necesariamente vinculada con el problema del acceso al conocimiento es el diseño de los cursos de apoyo sobre dos competencias básicas del nivel medio: la escritura y el razonamiento matemático (en algunos casos se completa con otras materias vinculadas a las carreras elegidas), entendidas como competencias centrales para la formación universitaria sin distinción de orientaciones. (Trombetta, 1998)

² Desde septiembre de 2007, las Universidades del Conurbano han comenzado a realizar reuniones periódicas para la discusión de esa temática con la finalidad de crear una Red de Universidades Nacionales del Conurbano (RUNCOB), que avance en distintas líneas de acción tanto en investigación, como también en la generación de planes, programas y políticas respecto del acceso a esas universidades. La propuesta se sostiene en la idea de que el contexto socio-económico de los aspirantes, los capitales simbólicos familiares, la referencia de antecedentes familiares con respecto a estudios universitarios, generan en las UNCoB un diagnóstico común.

Esta comunicación forma parte de una investigación sobre la construcción de las competencias de lectura y escritura en el ingreso a esas Universidades, que se propone reconocer cómo ellas fundan su posición respecto de la equidad (acceso sin discriminación) y la calidad (acceso según méritos y capacidades) en la formación superior.

En este trabajo, se analizan los materiales pedagógicos que acompañan el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en el ingreso a las Universidades del Conurbano bonaerense, con el fin de reconocer las dimensiones políticas y didácticas de esos materiales desde una perspectiva discursiva. Para ello, a partir del concepto de competencia en la educación y en la lectura y escritura en particular, analizamos el tratamiento que le dan a esas competencias las Universidades del Conurbano en el desarrollo de los materiales didácticos destinados al ingreso.³ La confrontación de las propuestas nos permite, finalmente, dar cuenta del lugar desde el cual cada Universidad construye esas competencias y el marco teórico-ideológico implicado.

Las competencias de lectura y escritura

La noción de competencia surge de los aportes de las nuevas teorías cognitivas al campo de la educación y básicamente significa “saberes en ejecución”. Así, puesto que todo proceso de conocer se traduce en un “saber” entonces es posible decir que son recíprocos competencias y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás dentro de un contexto determinado. (Argudín Vázquez, 2001)

De acuerdo con Cullen (1996), las nuevas miradas que abre la noción de competencia permiten, desde una perspectiva curricular, reconceptualizar los procesos didácticos y definir: los criterios para la selección de contenidos, la concepción de contenidos y la forma de organizarlos, su distribución en el tiempo, su desarrollo en el espacio, las modalidades de aprendizaje y la evaluación.

En el ámbito de la formación superior, Zalba y Gutiérrez (2006) sostienen que las *competencias académicas* deben basarse en el carácter secuencial, progresivo y espiralado del desarrollo de la formación académica en la universidad. Así, si bien la educación superior necesita desenvolverse sobre la base de una formación previa: la correspondiente a los niveles anteriores del sistema educativo (independientemente de

³ Por razones de espacio solo trabajaremos con la propuesta de tres Universidades: Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de La Matanza.

la estructura que este adopte), la propia formación universitaria implica un recorrido en el que los estudiantes van internalizando saberes interconectados y de complejidad creciente.

Teniendo en cuenta esta secuencialidad progresiva y espiralada, las competencias de ingreso se distinguen como aquellas que hacen referencia a los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para el ingreso y permanencia en la Universidad, y conforman un perfil de ingresante, que se constituye en un buen punto de partida para iniciar el diseño y posterior desarrollo curricular sobre la base de un conjunto complejo de saberes fundamentales, que necesariamente se deben haber ido adquiriendo paulatinamente, y con una disciplina sostenida de estudio, durante el cursado de la escuela media y aun en los estudios anteriores.

Dentro de las competencias académicas, la *Comprensión Lectora* y la *Producción de Textos* son consideradas Competencias Básicas, ya que implican el desarrollo de saberes complejos y generales necesarios para cualquier tipo de actividad intelectual. (Zalba y Gutiérrez, 1996)

En la comprensión lectora como competencia se distinguen entonces capacidades, habilidades y aptitudes. Zalba (2006) establece tres etapas de la comprensión lectora. La primera es la *lectura exploratoria* que consiste en decodificar y relacionar el texto con los datos del contexto. La segunda es la *lectura analítica*, en ella, se llevan a cabo las siguientes acciones: interpretación adecuada del *sentido de las palabras* del texto, de acuerdo con el contexto verbal (cotexto) y el contexto de producción. Finalmente, la tercera etapa es la *representación de la información* que consiste en la elaboración de una *representación gráfico-verbal* adecuada a la organización discursiva del texto y a la jerarquización de la información realizada. Si bien la competencia de lectura se pone en juego en las tres etapas, se puede señalar la apelación a capacidades, habilidades y aptitudes en distinta gradación en cada una de las etapas. Así, la capacidad de identificar ideas y argumentos del texto, corresponde a lo que llama *lectura exploratoria*. Las habilidades son las que permiten reconocer problemas y planteamientos diferentes, acercarse a textos de diferente índole, competencias estas que funcionan particularmente en la etapa de la *lectura analítica*. Y las aptitudes están asociadas al discernimiento de textos y entender los respectivos lenguajes, es decir, se ponen más en juego en la tercera etapa: la *representación de la información*.

En la producción de textos como competencia se distinguen también capacidades, habilidades y aptitudes. Zalba (2006) establece tres etapas. La primera es la planificación del texto a producir. La segunda etapa es la escritura del texto que incluye

la realización de borradores apoyándose en lo planificado. Finalmente, la tercera etapa es la revisión del texto, que consiste en Evaluar el escrito en sus distintos niveles; la corrección; la vuelta a la planificación; y la reescritura. También es este caso, como en la competencia de lectura, las capacidades, habilidades y aptitudes en la escritura; se puede observar las capacidades en la planificación del texto a producir; las habilidades, en la redacción de distintos formatos textuales; y las aptitudes, en la revisión del texto escrito.

Los materiales didácticos

Nuestra propuesta está centrada en los materiales didácticos (cuadernillo, compilación, libro) de la/s asignaturas que se proponen como objeto de estudio a la lectura y la escritura en el ingreso a las Universidades del Conurbano.⁴ A partir de esos materiales pretendemos identificar contenidos y metodología⁵.

El análisis pretende recuperar los problemas, los principios, las relaciones que los materiales destacan y que son expresión del marco teórico-ideológico desde el que se hace cada propuesta. Así, algunas de las preguntas que surgen son: ¿qué competencias proponen los materiales, en qué orden, a partir de qué textos, desde qué bibliografía, qué actividades solicitan?; ¿cómo se organizan los contenidos, cómo se propone su enseñanza, con qué modalidades de aprendizaje, con qué objetivos?

Como resultado se espera identificar qué debe saber el alumno para hacer el curso de ingreso (conocimientos previos) y qué debe saber el alumno para ingresar. Pero, además, cuál es la perspectiva del enunciador en los materiales, a quién enuncia (qué se le pide, cómo se le pide), cómo se denomina a los alumnos, al docente, a la universidad, desde qué lugar (contexto) se enuncia.

El análisis

De acuerdo con E. Litwin (1997), la selección del contenido de una asignatura, implica identificar conocimientos, las ideas, los principios de determinado campo temático o área, su relevancia y relación con otros campos. Todo ello da cuenta del marco teórico-ideológico de la asignatura.

Los materiales didácticos de las Universidades del Conurbano presentan el estudio en los géneros discursivos y secuencias textuales, en particular el desarrollo temático

⁴ Este trabajo se ha realizado a partir de las ediciones 2009-2010 del curso de ingreso de las tres universidades mencionadas.

⁵ Dejamos la evaluación para el trabajo de campo con docentes y autoridades, puesto que esa dimensión no se encuentra demasiado explicitada en los materiales.

que remite al discurso académico o científico, como la idea fundamental desde la que se desarrolla la disciplina. En el caso de la UNQ, el universo de los textos se centra en la narración, la explicación y la argumentación (esta última con un mayor despliegue). En tanto la UNGS, prefiere tomar como eje los tipos textuales y su objeto particular de estudio son los textos explicativos y argumentativos. Una vez más lo argumentativo cobra centralidad. Por su parte, la UNLaM realiza un tratamiento más homogéneo de las secuencias textuales (se presentan todas), y amplía la posibilidad de análisis a partir de la explicitación de dos conceptos: la enunciación y la metáfora. De todos modos, lo desarrollado en el material desde la introducción gira en torno a los géneros académicos, y en particular al formato textual seleccionado para la evaluación del curso: el informe de lectura crítico (argumentativo).

Más allá de la diversidad de los materiales didácticos de cada Universidad, se pueden señalar algunos puntos que permiten dar cuenta de continuidades y que responderían a la naturaleza de la disciplina.

En primer lugar, la centralidad de las habilidades (como parte constitutiva de las competencias) en la construcción de las competencias en lectura y escritura. Las capacidades ocupan un lugar secundario en cuanto propuesta de desarrollo y las aptitudes el último lugar, apenas esbozadas.

En segundo lugar, la insistencia en la constitución de un corpus que remite a temáticas comunes. De este modo se construye la competencia cultural o enciclopédica que, de acuerdo con las diferentes propuestas, no puede disociarse de las competencias lingüísticas y discursivas.

En tercer lugar, la escritura en los materiales llega siempre después de la lectura y el análisis de textos, en ningún caso se presenta la escritura en primer término.

En síntesis, la lectura y la escritura en la Universidad están permeadas por un concepto de discurso vinculado al concepto de género discursivo y tipología textual, propuestas estas que se reconocen desde un marco ideológico, social y cultural iniciado por las distintas corrientes del análisis del discurso, la teoría de la enunciación, la lingüística textual. En el análisis de los materiales didácticos realizado, parecen estar presentes dos puntos de vista sobre el concepto de género discursivo⁶: un punto de vista textual y un punto de vista comunicacional. El punto de vista textual está volcado a la organización de los textos, procura definir la regularidad composicional de los textos, proponiendo por ejemplo un nivel intermedio como es el concepto de secuencia entre la frase y el texto, que tiene un valor prototípico: narrativa, descripción,

⁶ Existen diversos puntos de vista sobre este concepto. (Charaudeau y Maingueneau, 2004)

explicación, argumentativa. (Adam, 1992) El punto de vista comunicacional considera que los géneros dependen de la naturaleza comunicacional del intercambio verbal. (Bajtín, 1986).

Por otra parte, los criterios de la disciplina están contruidos a partir del desafío que presentan los textos objeto de análisis, que disparan diversas posibilidades de acercamiento y que dan cuenta de diversidad de criterios para el abordaje de los textos.

¿Qué competencias en lectura y escritura debe tener el alumno para ingresar? ¿Cómo debe leer y escribir? ¿Qué habilidades (competencias) debe tener el alumno para ingresar a las Universidades del Conurbano Bonaerense?

El alumno debe desarrollar fundamentalmente las habilidades que supone una lectura analítica sin llegar a la representación de la información. La perspectiva que adoptan los materiales podría enmarcarse en el modelo estratégico de comprensión lectora (Van Dijk y Kntich, 1983), que sostiene que las dimensiones sociales del discurso interactúan con las cognitivas.

Si bien no hay marcas que refieran a los conocimientos previos del lector, se observa interés por contextualizar el trabajo, por aportar conocimientos culturales y por suponer conocimientos previos relativos al estudio de la lengua. El conocimiento sobre el tema se lo aporta el material y el proceso se le va señalando al alumno a medida que se le presentan las consignas a resolver. Todo ello corresponde a lo que este modelo llama “supuesto cognitivo”.

El modelo estratégico también sostiene la existencia de un “supuesto contextual”. Si bien este supuesto no puede observarse en los materiales con la misma entidad que el supuesto cognitivo, sí se puede señalar que la lectura comprensiva se realiza a partir de situaciones específicas. En todos los casos, la construcción del sentido del texto se presenta compleja y con la necesidad de que el lector agudice su lectura.

Con respecto a la escritura, se presenta estrechamente vinculada a las habilidades de lectura, como rasgo característico del discurso académico. De este modo se enfatiza un enfoque centrado en la escritura como proceso, fundamentalmente en la relación de complementariedad que se presenta entre la lectura y la escritura. Sin embargo, es necesario señalar que no todos los materiales presentan el proceso completo, desde la planificación hasta la revisión de la escritura. Del mismo modo es necesario observar que es posible detectar estrategias de escritura que enmarcan esta competencia en los enfoques gramatical y funcional.

Algunas conclusiones

Para terminar, nos queda pendiente el planteo de la política respecto de la equidad y la calidad. ¿Afirmaríamos que los materiales de cada universidad pueden construir su posición respecto de la equidad (acceso sin discriminación) y la calidad (acceso según méritos y capacidades) en la formación superior?

Después del análisis, nos animamos aquí a plantear algunas tendencias.

La tensión entre equidad y calidad, que evidentemente debe leerse en un marco contextual relativo a las modalidades de ingreso (duración del curso, evaluación, resultados finales, financiación, cupo, etc.), se manifestaría también en los materiales didácticos analizados de las Universidades. El orden en que los materiales hacen su propuesta; la explicitación o no de la instancia examinadora final; la presencia o ausencia de un discurso relativo a la finalidad pragmática de la asignatura (el ingreso a la universidad).

Así, los materiales de la UNQ y la UNGS manifiestan el proceso, el desarrollo de competencias necesarias para el ingreso y permanencia en la universidad, sin dar cuenta de cómo se llevará a cabo la evaluación que efectiviza el acceso a la formación superior. En estas particularidades podemos señalar una tendencia marcada hacia la calidad; aunque la equidad no se encuentra menos presente, ya que justamente las propuestas de lectura y escritura ponen al servicio del alumno todas las herramientas posibles para que se haga uso de ellas. Aquí la perspectiva teórica privilegiada en los materiales (con las particularidades de cada Universidad, según se expuso) da cuenta también de la posición ideológica de cada propuesta: interesa en particular el desarrollo de habilidades, la construcción textual desde el interior de los textos. La equidad presente pero implícita está pensada como un medio para lograr la calidad.

En cambio, la UNLaM, desde el inicio de sus materiales, explicita hacia dónde va la propuesta, con qué objetivos, cómo van a ser evaluados los alumnos y en cada módulo vuelven a tematizarse estos elementos. De este modo parece privilegiarse en forma explícita la equidad. En tanto la calidad, no menos presente, está presentada como un medio para lograr la equidad. La perspectiva teórica elegida también abona este argumento: la insistencia de lo contextual, de la situación de comunicación, también se manifiesta en los modos discursivos elegidos por el material.

Este breve trabajo pretende contribuir en la discusión sobre la dicotomía entre masividad y excelencia, o entre cantidad y calidad en la educación superior. Desde los resultados obtenidos hasta el momento, sostenemos que las Universidades Públicas del Conurbano Bonaerense presentan, desde sus propuestas y materiales didácticos

para el ingreso, sistemas de educación superior universitaria diversificados que asumen el desafío de desarrollar, a la vez, patrones razonables de calidad académica y de equidad social. (Chiroleu, 1998).

Referencias bibliográficas

CHIROLEU, Adriana (1998) "Admisión a la universidad: Navegando en aguas turbulentas". En: *Educação y Sociedade*, Vol. XIX, N° 62, Campinas, abril 1998, ISSN 0101-7330.

FAIRCLOUGH, Norman (1992) *Discourse and Social Change*, Polity Press, Blackwell Publishers, Cambridge-Oxford.

GARCÍA GUADILLA, Carmen (2002) *Tensiones y Transiciones. Educación Superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. México, Cendes, Nueva Sociedad.

SIGAL, Víctor (1995) *El acceso a la educación superior*, Serie Estudios y Propuestas. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1995.

TROMBETA, Agustín (1998) "El ingreso en las universidades nacionales argentinas". En: Decibe, S. (ed.), Buenos Aires: *Sistemas de Admisión a la Universidad*, Ministerio de Educación.

VAN DIJK, Teun y KINTSCH, Walter (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.

[volver a índice](#)

LA LECTURA Y LA ESCRITURA: EJERCICIO INTELECTUAL DE POCOS AMIGOS

Abad Castañeda Borrero

Universidad Surcolombiana

abad_cabo@yahoo.com

Resumen

Si cada día los franceses leen menos (afirma Roland Barthes) pese a que gozan de una cultura de tradición milenaria en procesos de lectura y escritura, ¿Qué podemos esperar de los colombianos donde la tradición cultural sigue férreamente ligada a procesos de pensamiento auténticamente orales?

Al menos tres son los factores que de manera decisiva inciden para que la lectura y menos la escritura logren amigos en la población colombiana: la educación, los medios masivos de comunicación (particularmente la televisión) y el restringido acceso a los libros debido a la ausencia de estrategias eficaces de lectura y al alto costo de éstos.

En el país, los bajos niveles de lectura siguen siendo tema de gran preocupación, los estudios al respecto muestran que aun en la universidad los niveles de lectura comprensiva escasamente alcanzan el literal, muy lejos del inferencial y del crítico. Frente a esta realidad, múltiples son las campañas y programas que desde el MEN (Ministerio de Educación Nacional) se han emprendido pero los resultados siguen siendo desalentadores.

Entonces ¿Qué es lo que pasa? En el país la educación continúa siendo memorística y repetitiva, los docentes de las diferentes áreas del conocimiento no tienen interés alguno en la formación de lectores críticos, a ellos sólo les interesa que los estudiantes respondan lo que él quiere que respondan, además, los profesores, incluso los del área de Español y Literatura, son sino pésimos muy regulares lectores.

De otro lado, la televisión colombiana, además de pésima (sólo enlatados y telenovelas de mala calidad) jamás ha propiciado espacios para el fomento de la lecto-escritura; muy por el contrario este medio se ha utilizado como instrumento de alienación.

Finalmente, el acceso que el colombiano tiene al libro es muy limitado por dos razones: de un lado, el costo de un libro de buena calidad le puede representar el veinte por ciento de los ingresos de un salario mínimo mensual; y de otro, las bibliotecas públicas son insuficientes y donde existen, los horarios de servicio son limitados, por ejemplo no hay una sola biblioteca pública en el país que preste el servicio las veinte cuatro horas al día, trescientos sesenta y cinco días al año.

*Vosotros, ilustres descendientes de Pompilio, condenad todo poema que no le ha sido depurado por muchos días de corrección, que no ha sido pulido y repulido veinte veces.*¹

Es de conocimiento universal que la cultura francesa goza de una tradición milenaria no sólo como grandes lectores sino también como excelentes escritores; no en vano las letras de este país han merecido el reconocimiento en nueve ocasiones del máximo galardón de las letras universales: el premio Nobel de literatura. Por lo tanto, para el estudioso de la literatura, las letras de este país son paso obligado, pues son paradigma tanto para lectores como para quienes incursionan en el mundo de la creación literaria. No obstante, pese a esa rica tradición literaria, los franceses cada vez leen menos, afirma Roland Barthes en su obra: *El Susurro del Lenguaje*.

Pues bien, si los franceses cada vez leen menos, ¿qué será de los colombianos que no gozamos de una cultura siquiera centenaria en asuntos de lectura y escritura? Al contrario de la francesa, la cultura colombiana está cimentada en una fuerte tradición oral; por lo tanto, es apenas natural que aquí la lectura tenga pocos amigos; y por supuesto menos amigos la escritura que es un ejercicio más complejo y de mayor exigencia intelectual. Además, ¿Cómo pretender llegar a la escritura, sino se ha transitado horas, días, años, por los caminos de la lectura?

Frente a la lectura y la escritura se presenta una realidad: no nos gusta la primera y la segunda nos aterroriza; leer es una actividad tediosa y aburrida; y escribir es un ejercicio ajeno a nuestra cotidianidad. Además, en el país aún existe el prejuicio de ver a quienes se dedican al oficio de leer y de escribir como personas inútiles que poco o nada le aportan a la sociedad; todavía se escucha con cierta regularidad, preguntar a quienes desean estudiar literatura, filosofía o áreas que tengan que ver con el pensamiento y las letras: ¿Para qué, sirve eso? ¿De qué vas a vivir? Preguntas que no se le formulan al aspirante a médico, a abogado o a ingeniero. Ahora bien, ¿Y por qué no leemos y menos escribimos? Intentaré en el presente texto argumentar algunas razones que apuntan a dar respuesta a estos interrogantes.

En primer lugar, queda ya planteado, que la cultura colombiana es de tradición auténticamente oral, al punto que buen número de nuestros escritores, incluido el premio Nobel de literatura, pertenecen a esa tradición; en consecuencia, su propia escritura está fuertemente influenciada por lo que Walter Ong ha llamado psicodinámicas de la oralidad. En este orden de ideas, obsérvese que a nuestros mejores escritores, a la cabeza García Márquez, León de Greiff, Rivera, Barba Jacob, Germán Espinosa, Silva, no les precede una tradición rica en cultura escrita; antes de

¹Horacio. *Odas y épidos. Sátiras. Epístolas. Arte poética*, Editorial Porrúa S.A. México DF 1992. Pág. 177.

ellos no existe ni un abundante ni un excelso abanico de escritores, sólo unos pocos dignos de contarse, entre otros: Isaacs, Domínguez Camargo, Rodríguez Freyle; y esto no es gratuito; recuérdese que la primera imprenta se funda en el año 1737 y la primera novela *Ingermina o la hija de calamar* de Juan José Nieto, se publica por entregas en 1944; estos dos eventos son fundamentales para la literatura colombiana pero en realidad muy tardíos.

Este legado de fuerte tradición oral, si bien es cierto que no ha sido impedimento para el surgimiento de excelentes poetas, narradores y ensayistas, también lo es que ha limitado la difusión para que haya más lectores y más escritores seriamente empeñados en trabajar por un auténtico cambio social a partir de la reestructuración de la noesis colectiva.

De otro lado, nuestra apatía por la lectura y la escritura tiene que ver mucho con el sistema general de la Educación del país; para el Sistema Educativo, la lectura y la escritura tradicionalmente no han sido actividades prioritarias; sólo hasta hace muy poco se viene reconociendo la importancia que ellas tienen en los procesos de estructuración del pensamiento y de la conciencia.

Al revisar el currículo académico tanto de la Básica Primaria, Básica Secundaria, Media y aún el universitario, salta a la vista la ausencia de un plan lector claro, serio y comprometido que apunte al objetivo de ganar cada vez más amigos de la lectura y de la escritura. Quienes han tenido la responsabilidad de educar al país han considerado más importante atiborrar al estudiante de conocimientos memorísticos y repetitivos, sin importarles mucho la creación de una conciencia lecto-escritora.

Los métodos pedagógicos que han intentado y que aún intentan enseñar a leer y a escribir siguen viciados por prácticas meramente memorísticas, el docente da por alcanzado sus logros cuando el estudiante responde exactamente lo que a él le interesa; lastimosamente no se aprovecha el recurso de la lectura y la escritura como un camino conducente a generar pensamiento crítico. El mejor estudiante, digno de medallas y reconocimientos, es aquel que memoriza fechas, autores, y en el mejor de los casos, episodios de la historia, la filosofía o la literatura que repetirá acríticamente en un instrumento conductista llamado evaluación. Además, y esto me parece más grave, quienes tenemos la responsabilidad directa de educar niños y jóvenes, me refiero a los docentes, no tenemos el gusto por la lectura ni la disciplina para la escritura, por lo tanto no tenemos la conciencia de lo clave que es formar lecto-escritores. En realidad, el número de docentes amantes de la lectura y la escritura es muy pírrico. Cada profesor de nuestro Sistema Educativo está interesado, cuando lo

está, en impartir conocimientos de su área en particular, conocimientos que a su vez él repite de un texto guía fruto de una editorial y unos escritores sólo interesados en comerciar y posibilitar el facilismo tanto del docente como del educando. Pero el docente no está interesado en leer, y menos en escribir. Al profesor de matemática le interesa sólo la matemática, al físico la física, al químico la química, pero la inmensa mayoría no quiere saber nada de lectura de libros que le ofrezcan la posibilidad de otros saberes. Quede claro aquí, que la promoción de la lectura no sólo ni exclusivamente se refiere a la literatura, también el texto histórico, filosófico, antropológico, etc. es tan bello que permite la aventura de la imaginación.

Ahora bien, si no es aceptable, al menos es comprensible, que los docentes de áreas diferentes a Español y Literatura no lean porque sus intereses académicos están orientados hacia sus especialidades; pero lo que no es admisible es que docentes del área de mayor compromiso en formar lectores y escritores, ni lean ni escriban. Esta actitud es reprochable, máxime cuando el docente cínicamente responde que no lee, y menos va escribir, porque en la universidad le tocó leer demasiado, como si leer cuatro o cinco libros fuera mucho. Pero nada más abominable que la conducta de algunos licenciados en Lengua Castellana egresados de diferentes universidades que cínicamente manifiestan que terminaron carrera y nunca se leyeron un libro; ¡Qué vergüenza llamarlos colegas! y ¡Qué tristeza saber que en sus manos caerán los niños y los jóvenes que tienen el compromiso de pensar un país diferente!

Cuando en la escuela se aborda el tema del porqué la apatía frente a la lectura y la escritura, la mayoría afirma que es responsabilidad del docente del área de Español y Literatura. Afirmación ésta equívoca, pues en realidad, la responsabilidad es de todos los agentes promotores de la educación; empezando por el bibliotecario: quien debe ser un auténtico provocador de buenas lecturas y no el agente pasivo que limita su ejercicio a una actividad administrativa de entregar y recibir libros. El politólogo peruano Bruno Revesz así lo manifiesta:

Tanto los déficits democráticos que padecemos () como los cambios en curso invitan al bibliotecario a actuar como ciudadano con conciencia de su ciudadanía; a tener un rol más activo, a ser no sólo un técnico y un administrador de documentos, sino también un mediador entre el usuario y esta ventana al conocimiento que es su responsabilidad específica; no sólo un mediador sino también un líder que ubica políticamente su acción y es capaz de coordinar con otras instituciones; un agente de cambio y de integración propenso a mover las

*barreras físicas, económicas, intelectuales o sociales que aíslan la biblioteca de la comunidad y su entorno.*²

Ahora bien, si existe un verdadero compromiso del docente, lectores se pueden formar desde cualquier área del conocimiento; por ejemplo, para el profesor de física resultaría más fácil, además de ameno, enseñar la teoría de la relatividad a partir de la lectura del capítulo *La gran explosión* de la novela *El mundo de Sofía* de Jostein Gaader. De la misma manera, la matemática sería más familiar y agradable y menos terrorífica si el profesor que pretende enseñar las tablas de multiplicar, lee junto con los niños *El diablo de las matemáticas*, de Hans Magnus Enzensberger, novela muy didáctica en cuanto al tema de las tablas de multiplicar se refiere. Es bien sabida la complejidad del área de filosofía, se requiere mucho rigor intelectual para acercarse a ella; no obstante, cuan agradable resultaría un curso completo de esta área a partir de la lectura de la novela *El mundo de Sofía*. De igual manera, resultaría más asequible para el estudiante de grado once entender *El mito de la caverna*, de Platón, a partir de la lectura de la novela, particularmente el capítulo trece, *La caverna*, de José Saramago.

Los anteriores sólo son unos ejemplos, pero igual sucede con las demás áreas del conocimiento, todas son susceptibles de ser enseñadas a partir de textos literarios que permitan de un lado alivianar el peso de la exigencia académica, y de otro despertar el gusto por la lectura.

Otra situación que se presenta en la educación y que contribuye a alejar al estudiante del gusto por la lectura y la escritura, es la mala orientación que algunos docentes de Español y Literatura dan a sus educandos; de manera irresponsable asignan lecturas de novelas o textos literarios no adecuados para el grado académico y el nivel intelectual de éstos; por ejemplo, con frecuencia encontramos como lectura obligatoria para el grado quinto de primaria *El coronel no tiene quien le escriba*; *El otoño del Patriarca* para grado octavo; en grado once *La Divina Comedia*; etc. obras de esta dimensión no se pueden asignar a la ligera, pues exigen aunque no lectores especializados, si avisados y que cuenten con algunas herramientas que les permitan acercarse de manera más provechosa.

En relación con este tópico si bien es indiscutible que cada texto intrínsecamente posee sus propios códigos y claves que el lector debe ir reconstruyendo, también lo es que el lector bisoño necesita, - como dijera Estanislao Zuleta, no muletas ni cabestros - pero sí pistas que lo orienten en la búsqueda de las luces del texto; en consecuencia,

² Bruno Revesz. En 6° Congreso Nacional de Lectura para Construir Nación: Memorias Abril 19 a 22 de 2004, Bogotá DC. Fundalectura, 2004 Pág. 51.

el maestro, además de tener la seria responsabilidad de cuidadosamente elegir las obras que va a leer con sus educandos, tiene que ser un auténtico provocador de buenas lecturas, las cuales de manera permanentemente debe acompañar. Entiéndase que el apoyo del maestro es para posibilitar y no coartar el encuentro con los múltiples sentidos del texto; muy por el contrario, debe abrir caminos que conduzcan al estudiante al encuentro con lo maravilloso de la lectura. Además, el docente, como Virgilio a Dante, debe acompañar al educando hasta cierta parte del camino, de allí en adelante, es él quien debe encontrar la ruta que lo lleve al paraíso.

La orientación del maestro debe consistir en lograr que el estudiante alcance niveles de lectura donde los textos que lea lo afecten, así lo manifiesta Estanislao Zuleta refiriéndose a Nietzsche:

El lector que Nietzsche reclama no es solamente cuidadoso, [rumiante], capaz de interpretar. Es aquel que es capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, hable de aquello que pugna por hacerse reconocer, aún a riesgo de transformarle, que tiene que morir y nacer en su lectura, pero que se deja encantar por el gusto de esa aventura y de ese peligro³.

Lo anterior quiere decir que el lector debe alcanzar niveles más profundos de lectura, porque ciertamente, quien luego de leer la novela *La muerte de Iván Ilich* de Tolstói y no se haya cuestionado en lo más profundo de su ser acerca de la complejidad y correspondencia entre la vida y la muerte, es porque la novela no lo tocó, que es uno de los fines esenciales del arte y particularmente de la literatura: tocar el alma humana de todos los tiempos y todas las latitudes. De igual manera sucede con el Quijote, no es suficiente con su lectura, saber que un viejo enjuto y pobre enloqueció de tanto leer libros de caballería, hace falta descubrirse, sentirse Quijote; sentir que cada ser que habita este planeta es un Quijote que ríe y llora.

En este orden de ideas es preciso decir que cada obra tiene un destinatario específico y en unas condiciones especiales; por ejemplo, no cualquier lector puede enfrentarse y salir triunfante, del *Ulises*, de Joyce; de *Terra Nostra*, de Fuentes; o de *Rayuela*, de Cortázar. Frente a estos monumentos de la literatura universal, sólo por mencionar tres, no es suficiente el buen deseo de leer, se hace necesario contar con elementos como la filosofía, la historia, la psicología, etc. que permitan un acercamiento más exhaustivo a cada obra.

³ Zuleta, Estanislao. En: *Los procesos de la lectura*, compilación de Fabio Jurado Valencia y Guillermo Bustamante Zamudio, Mesa Redonda Magisterio, Bogotá D.C. 2001. Pág. 21.

De otro lado, si no es atinado asignar obras inadecuadas al nivel intelectual y grado académico del estudiante, menos lo es asignar obras que el profesor nunca ha leído; esta situación se presenta con mucha frecuencia, el docente siguiendo acríticamente los textos guía que las editoriales con la anuencia de Secretarías de Educación imponen, asigna lecturas de obras literarias que nunca ha leído; lo que conlleva a que el estudiante se encuentre sólo y desorientado en el sendero de la lectura.

Asignar una obra literaria para la que el estudiante no está preparado ni académica ni intelectualmente, y obras que el docente no puede acompañar porque no las conoce, puede causar un daño irreparable pues el aprendiz de lector termina aborreciendo la lectura.

El sistema educativo realmente no nos ha enseñado a gozar con la lectura sino a sufrir con ella; la literatura se impone como una tarea o un castigo, pero nunca como un permanente goce, por ejemplo, cuando un estudiante comete una falta disciplinaria o académica, se le manda a la biblioteca. Además, se lee para responder un examen y pasar un curso, el placer, el trabajo, la discusión, la contradicción dialógica con el texto son categorías ausentes en el ejercicio de la lectura. Fruto de estos vicios el joven llega a la universidad con vacíos enormes que le impiden responder preguntas que impliquen reflexiones profundas.

Ahora, ¿Qué es lo que más se lee en el país? Tonterías: libros de superación personal, de autoestima y los bestseller que impone el mercado. En bibliotecas privadas y en públicas no faltan las obras del almibarado Cohello o del insípido Cántemec Sánchez compartiendo anaquel con los mejores poetas y novelistas del mundo. Este tipo de "literatura" ha hecho una carrera impresionante alcanzando lugares en todos los estratos sociales y culturales.

Frente a la apatía por la lectura, la familia también tiene un importante grado de responsabilidad; no tenemos padres ni madres lectores, esta actividad está ausente de la cotidianidad; además, el libro está lejos de hacer parte de la canasta familiar. Cuando se construye o se remodela una casa, se destina siempre un significativo espacio para habitaciones, baños, salas de visita, e incluso un sitio privilegiado para el bar; mas, pocos piensan en el espacio de la biblioteca; pues éste no forma parte de los imaginarios colectivos.

A la carencia de una cultura de tradición escrita y de un Sistema Educativo que propicie la lectura como medio eficaz para transformar la conciencia humana, se suma un factor más: los medios audiovisuales, particularmente la televisión y la Internet.

Antes de desglosar este aparte, preciso en aclarar que no se pretende satanizar la televisión y la Internet en sí mismas; al contrario, debe reconocerse que son inventos tecnológicos que han facilitado las comunicaciones en la era moderna; lo que se pretende cuestionar es el uso inadecuado que de ellas se ha hecho.

La televisión en Colombia está saturada de programas de pésima calidad: telenovelas mexicanas, venezolanas y peruanas a granel; programas importados y propios donde en hora y media hay más muertes violentas que en un año de incursiones guerrilleras, paramilitares o militares en el país; los programas educativos y culturales que valen la pena son escasos y están ubicados en horarios de poca recepción. Realmente no existen programas televisivos que inviten a la lectura, al contrario, éstos están hechos para enajenar la capacidad crítica y la imaginación; el televidente se sienta frente a la pantalla y allí está puesto todo: imágenes, sonidos, voces, colores; el televidente no tiene que imaginar nada, el productor imaginó y creó por él. Este tipo de televisión propicia la pereza mental, y no invita a la reflexión y a la crítica.

En relación con la Internet, invento maravilloso, no hay duda, es cierto que ha abierto espacios insospechados, como lo afirma Meter Elio, presidente de Lego Systems, citado por Germán Muñoz:

Por primera vez en la historia de la humanidad, una nueva generación está capacitada para utilizar la tecnología mejor que sus padres. “en términos de Margaret Mead, estamos frente a una cultura prefigurativa” en la que son los jóvenes quienes enseñan a sus padres”⁴

Además, continúa Muñoz, esta vez citando a Julio Orione:

Se ha dicho, despectivamente, que Internet es diversión. Enhorabuena que nazcan nuevas formas de diversión. Pero es mucho más: es un camino para que los chicos se acerquen al conocimiento y es una herramienta para enseñarles a pensar.⁵

Esto y mucho más, sin duda, es la Internet, que es lo ideal; pero en cuanto al desarrollo en competencias lectoras y escritoras el balance no es muy alentador, los jóvenes dedican horas, muchas horas, a la navegación cibernética donde encuentran todo lo que buscan. Pero ¿qué es lo que buscan y cómo lo buscan? Buscan información inmediata, información que esté a la mano, la buscan a la ligera y entre más rápido se encuentre mejor. Este navegador quiere todo a la ligera, no digiere, no

⁴ Muñoz, Germán. En: 6° Congreso Nacional de Lectura para Construir Nación: Memorias Abril 19 a 22 de 2004, Bogotá DC. Fundalectura, 2004. Pág. 224.

⁵ *Ibíd.* Pág. 226.

rumia, no discute con el texto; la lectura que realiza es plana, sin reflexión. En cuanto a la escritura el balance no es mejor; realmente estos usuarios de Internet no escriben; digitan sílabas, letras y frases casi siempre incompletas; además, los textos que producen están llenos de incoherencias, faltas de cohesión, sin ortografía, etc. Los chicos escriben en Internet tal como hablan, a esto Ong lo ha llamado oralidad secundaria. Obsérvese que cuando en la universidad al joven se le exige un texto escrito, a la primera fuente que recurre es a Internet de donde baja textos que va pegando hasta formar una especie de colcha de retazos, pero su producción intelectual no se deja ver. Además, los jóvenes no están utilizando este recurso para incursionar en el mundo del conocimiento, o en el intercambio dialógico de saberes, sino para establecer contactos mediáticos a través del Facebook, Sonico, Hotmail, Hi 5.

Contrario a la televisión y la Internet, considero que la radio es un medio de comunicación que logra eficazmente desarrollar la capacidad de imaginación del oyente, como es lógico, ante la ausencia de imágenes visuales, el radioescucha está obligado a crearlas. En este sentido, gratamente recuerdo que de niño que fui un asiduo radioescucha de un programa llamado Kalimán, emisión que se transmitía todas las tardes de lunes a viernes de 5:00 a 5:30 p.m; escuchar este programa era para mí un verdadero placer, y lo mejor, sin darme cuenta, estaba despertando el gusto por la lectura; pues el ejercicio de escuchar, se me antoja que es un tanto similar al de leer en el sentido de que los dos exigen el mismo proceso mental de abstracción.

Cuando escuchaba este programa, como el que escucha un partido de fútbol por la radio, tenía que hacer el ejercicio mental de imaginar todas las escenas, a tal punto de concentración que perdía casi todo contacto con la realidad circundante. Igual sucede con quien escucha el partido de fútbol por la radio, tiene que abstraer no sólo la cancha de fútbol sino todo el estadio, e imaginar a cada uno de los jugadores, las posiciones que ocupan, los desplazamientos que hacen a lo largo y ancho, en otras palabras, es como si al radioescucha le metieran en la cabeza un videocasete y lo pusieran a funcionar.

La radio es como el buen contador de cuentos, esencial en la formación de lectores y de escritores, que logra que el niño o el adulto vean lo que no tienen en frente. William Ospina, refiriéndose a los aparatos modernos (televisión, cine e Internet) que proyectan imágenes, y a la magia del contador de cuentos, bellamente así lo ha descrito:

Ahora hay aparatos casi mágicos que logran inmovilizar a los niños proyectando frente a ellos toda suerte de espectáculos, pero ese es un milagro menor. Más admirable es la magia de quien es capaz de pronunciar palabras que les permitan a los niños ver lo que no está frente a ellos, que haga relampaguear en sus ojos hechos y criaturas que son apenas un hilo de voz, un relato.⁶

En la lectura el proceso es similar, si queremos participar activamente, me refiero a comprenderla, recrearla, reflexionarla; tenemos que hacer el ejercicio de leer una secuencia de letras negras y a través del proceso de abstracción convertirlas en un mundo maravilloso de imágenes.

Para finalizar, la televisión no sólo nos roba la capacidad de imaginar sino también lo ya imaginado: no logro describir el grado de decepción que sufrí cuando descubrí en la televisión que Kalimán no era el héroe de ojos azules y de noventa kilos de recia musculatura que la radio me había hecho imaginar, sino un hombre de mediana complexión y ya estando en años llamado Gaspar Ospina; y que Solín no era un niño inteligente y tierno sino una mujer llamada Érica Crum.

Una razón más que contribuye al bajo nivel de lecto-escritura en el país, es el alto costo y la baja promoción del libro; una edición decorosa de *Don Quijote* o de *Cien años de soledad* puede costar el veinte por ciento de un salario mínimo mensual vigente. Además, la promoción de la lectura a través de las bibliotecas es mínima, pártase del hecho que en el país no existe una sola biblioteca pública que preste el servicio veinticuatro horas al día, trescientos sesenta y cinco días al año; este servicio está limitado a los horarios de atención diurna de lunes a viernes y en muy pocos casos hasta el sábado medio día.

Pese a las dificultades esbozadas y otras sin mencionar, el compromiso de la escuela, padres de familia y sociedad en general tiene que ser decidido en el empeño de mejorar los procesos de la lectura y la escritura en el país. Soy un convencido de que *los libros nos hacen libres*, no en vano lo primero que hacen los dictadores de cualquier lugar del mundo es quemar los libros porque son caminos que llevan a la libertad.

Para finalizar, permítanse las siguientes conclusiones:

- a) Debe promoverse la lectura en el hogar. Particularmente me hice lector escuchando narraciones o cuentos orales que a muchos niños nos contaba un viejo narrador; contar cuentos es otra forma de leer.

⁶ Ospina, William. "El placer que no tiene fin". En: *La decadencia de los dragones*, Punto de lectura, Bogotá 2006. Pág. 14.

- b) El Ministerio de Educación debe exigir que el Estado regule los precios de los libros para que puedan llegar a más hogares; y fortalezca las bibliotecas ya existentes y funde más.
- c) El docente debe reconocer la importancia que tiene la lectura y la escritura en los procesos de estructuración de la conciencia; por lo tanto, debe entender que estas actividades intelectuales tienen que formar parte de su quehacer cotidiano.
- d) La evaluación académica debe convertirse en un espacio pedagógico donde se controviertan y discutan las ideas en aras de generar nuevos conocimientos.
- e) La lectura y la escritura es una moneda de dos caras; las dos se corresponden y se complementan. Leer y no escribir es leer a medias y sólo escribiendo se entiende lo que se lee.
- f) Maestros y agentes educativos deben prepararse más en el manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación con el propósito de reorientar a los jóvenes en la utilización de los medios informáticos con el propósito de generar procesos lecto-escritores.
- g) La sociedad colombiana debe exigir una televisión de calidad que fomente el gusto por la lectura y la escritura.
- h) La escritura es un ejercicio intelectual de mucha complejidad a la que es necesario dedicarle muchas horas de trabajo, debe entenderse no como un resultado sino como un proceso donde se tiene que tachar, escribir y volver a tachar por muchas veces.

[volver a índice](#)

LA LECTURA DE LOS NUEVOS TIEMPOS, UN CAMBIO RADICAL Y NECESARIO

Hernán Faifman

Universidad de Buenos Aires

hernan_faifman@yahoo.com.ar

Resumen

Esta ponencia intenta transmitir la necesidad de reformular la enseñanza de la lectura para adaptarla a los nuevos tiempos. Luego de un breve repaso sobre una reciente discusión en Inglaterra entre dos modelos (la fonética sintética y la enseñanza —literaria de la lengua), se introduce de lleno en la problemática argentina. El trabajo propone que la única forma de reformular o actualizar el vetusto modelo argentino es a) considerar las uniones entre literatura y lengua y b) incorporar el análisis crítico de los medios a la currícula. Ilustra esto último con un análisis modesto del trato que la nueva ley de medios recibió, justamente, en los medios. A modo de conclusión, aboga por la instauración de una nueva materia llamada —Medios en la enseñanza secundaria. Solo así, concluye, se podrán crear ciudadanos conscientes.

En este trabajo, me propongo estudiar la práctica de la lectura pero fundamentalmente a partir de las relaciones que esta mantiene con la escritura. Me interesa proponer un modelo alternativo de educación, o mejor dicho, una nueva forma de enseñar la lectura. Esta debería concentrarse sobre dos ejes: la lectura como escritura (creativa) y la lectura no como simple escaneo de información en un texto, sino como forma de ejercer una crítica sobre el mundo que nos rodea. A esta última se la puede sazonar, si se desea, con la reintroducción de la retórica y los procedimientos de manipulación discursivos más utilizados.

Hablar de la lectura es, indefectiblemente, hablar de la escritura. Sostengo esta afirmación sobre tres polos: uno pasional, uno profesional y otro puramente técnico. El primero responde a una cierta confusión e imposibilidad de diferenciación entre los roles. Como Barthes, no entiendo cómo puede haber gente que lea sin desear o intentar entrar en el juego sensual de la literatura no como receptores sino como emisores. El segundo es más lúdico, si se quiere: leer es ante todo la comprensión de signos o interferir una línea objetiva (el texto) con una línea subjetiva (yo). El escritor

goza del lenguaje, quizás de forma perversa (y aquí vuelve a aparecer Barthes). Se explotan recursos, se manipula el orden, se juega con estructuras canónicas y se las modifica para obtener el reconocimiento del lector más especializado, entre otras cosas. Cualquier lectura, como nos enseñan en la carrera de Letras, es creativa porque nos permite escribir una interpretación, una sensación, aunque esta no se materialice nunca en una hoja. No se puede dissociar la producción de la recepción. Doy un ejemplo concreto: en este momento, estoy leyendo la Habitación Cerrada, una pequeña novela que conforma la trilogía neoyorquina de Paul Auster. La novela se encarga de jugar constantemente con la forma estereotípica de la novela policial e incluso se burla del lector promedio de estas obras, dándonos la respuesta al enigma de antemano, pero recordándonos que no es la respuesta lo que importa, sino el camino para llegar a ella y, fundamentalmente, el recorrido que se hace. Para poder hacer esta lectura se necesita, obviamente, conocer la estructura estereotípica de la novela policial tradicional. El último polo es una verdad de Perogrullo: no se puede leer sin saber escribir y viceversa.

Traigo esto a colación debido al enorme contraste que existe entre estas nociones y la enseñanza actual. Un debate reciente en Inglaterra lo ejemplifica de forma magistral. Lo que debatían el ministerio de educación, diversos especialistas y profesionales y los lobbystas de siempre era cuál era la mejor forma de enseñar a leer. El enfrentamiento era entre dos posturas: una en la cual se consideraba que la mejor forma de enseñar a leer era mediante la fonética sintética (es decir, los sonidos y sus combinaciones) y una que pensaba que, si bien la fonética era relevante, debía ser acompañada de una sólida base literaria. Mi postura obviamente se alinea con la segunda y encuentra su justificación en la siguiente cita:

Learning is not just cognitive, it is also affective, and children's emotions need to be engaged in a positive way if they are to develop an attitude towards reading that tells them it involves pleasure and desire.

Reading needs to be understood by the child to have a purpose and to operate in a context in which they can engage. (...) Young children need opportunities to play with letters and sounds, just as they are invited to play with other new concepts. Incorporating letters in dough, sand and water could form part of a far more meaningful phonics scheme than any photocopy ever could. It can also be argued that acquiring knowledge of sound letter relationships and building the consonant-vowel-consonant (CVC) words so beloved by the phonics lobby is simply not enough. Children need to learn how and when to use phonic

*knowledge to their advantage, in conjunction with other clues, in both reading and writing.*¹

Considero que la escuela Argentina ha tendido a ejercitar la primera. Quizás si más profesores tuvieran en cuenta estas características que hacen al arte de la lectura, precisamente, un arte, mas niños se verían tentados a tomar un libro, leerlo. Muchos de los amigos con los crecí en la secundaria se aburrían (y en el peor de los casos, dormitaban) durante las clases de literatura y lengua por esta cuestión: se enseñaba a la lengua como un objeto muerto listo para ser diseccionado. La lengua es un objeto vivo, un objeto hermoso (y como todo objeto hermoso, peligroso) y así debe ser enseñado. No basta con enseñar las nociones básicas de narratología (“un texto narrativo precisa siempre de un comienzo, un nudo y un final”) sino de las posibles modificaciones que se le puede realizar. En definitiva, se trata de enseñar que leer *bien*, poder realizar lecturas personales de un texto, descifrar el código que hace al texto funcionar puede ser placentero. Es devolverle a los niños lo que algunos cursos se empeñan en destrozar: el placer de leer.

El otro tema que me gustaría considerar es la posibilidad de enaltecer la enseñanza literaria agregándole una nueva arista y, por qué no, una nueva materia: la lectura crítica del mundo que nos rodea. La reforma de la ley de medios y el debate que esta contrajo permitió que se derribara en la Argentina un mito que muchos profesaban con un orgullo desmedido: la objetividad del periodista. Daba igual que medio se tomara, todos, absolutamente todos, intentaban llevar agua para su molino, como quién dice vulgarmente. Para esto, se valían de las estrategias retóricas más conocidas y empleadas a lo largo de la historia: la impersonalización, la ocultación de un argumento requerido por el verbo, la formación de un cierto campo semántico para algún actor en particular, etc. No me interesa entrar aquí en discusiones polémicas o políticas, ni siquiera me tomaré el trabajo de expedirme personalmente sobre el asunto. Sí me interesa mostrar cómo un simple análisis de composición de noticias (sus estrategias argumentativas, sus presupuestos, lo que ocultan y lo que muestran, etc.) abre un nuevo universo a la hora de pensar la enseñanza de la lectura.

Me permito aquí demostrar esto con un par de ejemplos. Tomaré algunos titulares y algunas noticias, y las estudiaré, solo para demostrar lo sencillo que resulta distorsionar una información cualquiera y permitir que esta diga lo que, en definitiva, el editor quiere que se diga. El modelo teórico serán algunas nociones tomadas del modelo de análisis de Hodges y Kress, explicitado y desarrollado en el libro *Language*

¹ East Sussex LA and University Of Sussex Consortium. *History of the Phonics Debate 2000-2007* [en línea]. Disponible en World Wide Web: <https://czone.eastsussex.gov.uk/sites/gtp/library/core/english/Documents/phonics/Phonics-debate.pdf>

as *Ideology* y algunas observaciones propias sustentadas en la base de demasiados autores como para nombrarlos a todos.

Una de las mayores armas retóricas a lo largo de la historia han sido los nombres. La forma en que nombramos las cosas, las designamos y les damos identidad afecta de manera directa como las pensamos. Ya lo demuestran Hodges y Kress con su análisis de la guerra del Golfo en el cual queda evidenciado el uso pernicioso y malicioso que los medios estadounidenses hacían de la denominación para enaltecer, por un lado, a los soldados norteamericanos y defenestrar, por otro, a los soldados iraquíes.

Apliquemos este pequeño concepto a la ley de medios y analicemos las denominaciones con los que distintos medios (tantos oficialistas como no oficialistas) se encargaron de (re)bautizar a la nueva ley de medios audiovisuales.

La Nación

Ley de medios recontra K²

Clarín

Ley de medios K³

Perfil

Ley de medios K⁴

Como vemos, entre todos los diarios abiertamente opositores al Gobierno de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner hubo un consenso en considerar a la ley de medios como un invento K. La estrategia es simple, al nombrarla de esa forma, el contenido de lo que la ley abarca queda de lado. Como si fuera un partido de fútbol, la ley de medios se torna en una cuestión partidista. O se es K o no se es K. Es también significativo como el adverbio “recontra” se utiliza, en el caso de La Nación, para marcar al proyecto como peyorativo. Es malo porque es muy K parece decirnos el titular. Que es K o que atañe ser K o que implica ser K nunca es elaborado ni aclarado. Es malo, muy malo. Como un demonio cuyos engendros legislativos se deben combatir, por la maldad de su padre.

La otra estrategia que mencioné, la creación de un campo semántico de adjetivos y verbos para caracterizar y representar a algún participante, también es otra estrategia

² http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1184933

³ <http://www.clarin.com/diario/2009/09/29/um/m-02008566.htm>

⁴ http://www.perfil.com/contenidos/2009/08/27/noticia_0036.html

común en el conflicto imperante entre la prensa y el Gobierno. Repasemos por caso los titulares de los siguientes diarios:

Clarín

Kirchner atacó a Cobos y lo acusó de ser parte de una conspiración⁵

Cobos busca retomar las sesiones del Congreso y Cristina lo atacó duro⁶

Para defender la Ley de Medios, Kirchner volvió a atacar al Grupo Clarín⁷

La Nación

Cristina Kirchner atacó al funcionario removido y pidió que la dejen gobernar⁸

Ofensiva del Gobierno ante la protesta⁹

Kirchner atacó en duros términos al partido de Macri¹⁰

Cristina Kirchner descalificó uno por uno a los opositores¹¹

Perfil

Cristina Fernández acusó a los medios de querer debilitar al Gobierno¹²

"Le pedí a la Presidenta que no me agreda", dijo el periodista de La Nación¹³

La intención es clara: el Gobierno y sus asociados atacan, el resto son receptores pasivos y/o inocentes. Otra táctica común es llamar a un participante por su nombre para algunas acciones, y por su cargo público en otras. Por ejemplo, "Boudou criticó a Clarín" se lee como un ataque personal de una persona a otra, mientras que "el ministro de economía decretó un aumento de precios" crea un marco de impersonalidad.

No se me ocurren muchos otros temas con tanta capacidad seductora y capaces de generar discusiones tan fructíferas un aula de secundaria. ¿Se imaginan a alumnos discutiendo esto en el nivel medio? Abogo por eso: que el análisis de Medios forme parte de la currícula secundaria. Que la discusión de titulares y la construcción de noticias deje de ser un patrimonio exclusivo de las facultades de Sociales y Filosofía y Letras, que más alumnos a nivel nacional se interioricen en estas cuestiones. ¿O alguien puede negar, en tono serio, que hoy por hoy los medios forman una parte más que substancial de la vida de cualquier persona? En conclusión, dados los nuevos tiempos, es necesario reformar la enseñanza tanto de la lengua como la lectura. Ya no

⁵ <http://www.clarin.com/diario/2010/01/10/elpais/p-02116917.htm>

⁶ <http://www.clarin.com/diario/2010/01/08/um/m-02115958.htm>

⁷ <http://www.clarin.com/diario/2009/12/18/um/m-02103692.htm>

⁸ http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1219767

⁹ http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1010948

¹⁰ http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=887650

¹¹ http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=766918

¹² http://www.perfil.com/contenidos/2010/02/03/noticia_0023.html

¹³ http://www.perfil.com/contenidos/2010/02/04/noticia_0017.html

sirve enseñar la lengua y la literatura como un dispositivo muerto, listo para ser disecado. Ahora se vuelve necesario devolver a la lectura el placer que años y años de estructuralismo le han quitado. Lo importante es enseñar que la lectura es escritura, enseñar la interrelación entre ambas. También es importante darle un marco crítico, enseñar a leer de forma crítica la realidad que nos rodea y los actores que la constituyen. Solo así se pueden construir ciudadanos.

Referencias bibliográficas

AUSTER, Paul (2009) *La habitación cerrada*, Buenos Aires, Página 12.

BARTHES, Roland (2005) *La preparación de la novela*, Buenos Aires, Siglo XXI.

BRASLAVSKY, Berta P. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la Familia y en la escuela*, Buenos Aires: FCE.

CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (eds.) *A History of Reading in the West*. Amherst, University of Massachusetts Press, 1999.

East Sussex LA and University Of Sussex Consortium. *History of the Phonics Debate 2000-2007* [en línea]. Disponible en World Wide Web: <https://czone.eastsussex.gov.uk/sites/gtp/library/core/english/Documents/phonics/Phonics-debate.pdf>.

FISCHER, Steven R. (2004) *A History of Reading*, London, Reaktion.

FREIRE, Paulo (2002) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

HODGE, Robert y KRESS, Gunther (1993) *Language as Ideology*, Londres, Routledge.

[volver a índice](#)

LA LECTURA COMO POLÍTICA PÚBLICA, EL CASO DE MÉXICO

Sonia Patricia López Camargo

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

zonny77@gmail.com

Resumen

En este trabajo presentaremos resultados parciales de una investigación mayor, cuyo propósito es analizar la política pública enfocada a la lectoescritura desarrollada por el gobierno federal de la

República Mexicana durante la última década. Así, la política antes referida tiene como inicio el gobierno de Vicente Fox Quesada, y ha sido sostenida por su sucesor, Felipe Calderón Hinojosa. El objetivo de esta investigación radica en el análisis comparativo entre los planteamientos, principios básicos y lineamientos que ha adoptado la política pública en cuestión durante la última década a partir del análisis argumentativo y discursivo.

El análisis de dichos puntos nos ayudará a comprender los objetivos que ha perseguido y la razón de porqué se debe actuar de tal manera. Lo anterior nos remite indudablemente al diseño que la política social ha adoptado con el transcurso del tiempo, lo cual nos podrá mostrar si la política ha tenido una continuidad considerable que permita ir mejorando las debilidades de la misma, o si por el contrario, no ha existido tal continuidad y cada seis años se parte de cero desperdiándose con ello la experiencia adquirida en el pasado.

Entendemos que el problema propuesto está vinculado al debate relacionado con la planeación de políticas públicas, y en especial de la de tipo social, pues al conocer la manera en que se desarrolla la política que tiene como objetivo el desarrollo de la lectura y la escritura en la población, nos permitirá conocer si en los últimos diez años ha existido una verdadera planeación o simplemente se ha optado por —salir del pasoll (noción tomada de Charles E. Lindblom).

En este marco, intentaremos explicar a partir del análisis discursivo y argumentativo de los planteamientos, principios básicos y lineamientos que han postulado —México Leell y —Programa

Nacional de Lecturall, cómo se ha dado la continuidad entre dichas políticas y cómo han ido modificándose con el transcurso del tiempo para así poder tener una idea general de la situación en la que se encuentra este rubro social tan trascendente

Si bien es cierto que la lectura y escritura se ha vuelto un problema importante en las sociedades contemporáneas, la manera en que es abordado varía de lugar a lugar, y ya no digamos de país en país, por tal motivo, el objetivo del presente trabajo tiene como énfasis el análisis de la política desarrollada por el gobierno federal en México durante la última década. Así pues, mostraré resultados parciales de una investigación mayor cuyo propósito es analizar, a partir del análisis del discurso y del análisis de las políticas públicas proveniente de la ciencia política, porqué los resultados obtenidos

por la política de fomento a la lectura, desarrollada por las últimas dos administraciones federales, hoy en día muestran resultados mucho más limitados en comparación a otras políticas de corte regional.

Las políticas públicas

Para poder iniciar nuestro análisis, es necesario detenernos en una cuestión fundamental que ha de servirnos de punto de referencia metodológico para poder tener una visión mucho más amplia de nuestro tema de estudio, me refiero a las políticas públicas.

Durante la década de los setenta, en Estados Unidos las políticas públicas comienzan su desarrollo como consecuencia de la convergencia de corrientes de otras disciplinas para hacer frente a los nuevos desafíos de los poderes públicos, y de la dificultad de las teorías existentes para ofrecer instrumentos de análisis eficaces con los que afrontar las nuevas demandas. Así pues, el enfoque de las políticas públicas parte de una concepción multidisciplinaria en la que la Ciencia Política asume una función predominante. Esta perspectiva teórica encuentra su génesis en Harold Lasswell y será desarrollada desde Francia por Jean-Claude Thoenig y Michael Crozier, desde Gran Bretaña por Lewis A. Gunn y B. W. Hogwood, C. Ham y M. Hill, Robert A. W. Rhodes y J. J. Richardson, desde Alemania por F. A. Scharpf y R. Mayntz y desde Italia por Bruno Dente.

Este gran desarrollo teórico de las políticas públicas ha originado una gran cantidad de definiciones que ni persiguen los mismos objetivos, ni mucho menos consideran las mismas cuestiones, por ello, es importante señalar qué entendemos por políticas públicas en este trabajo; para ello me apego a la visión ofrecida por Manuel Canto Chac, quien las define como:

...cursos de acción tendentes a la solución de problemas públicos acotados, definidos a partir de la interacción de diversos sujetos sociales, en medio de una situación de complejidad social y de relaciones de poder, que pretenden utilizar de manera más eficiente los recursos públicos y tomar decisiones a través de mecanismos democráticos, con la participación de la sociedad... (Canto, 2002, 70)

Esta definición nos conduce a dos importantes procesos: a) la intervención gubernamental a través de la acción institucional; y b) la definición de un problema público. Las implicaciones de ambos puntos derivan en la atención y desatención de diversos problemas que atañen a la sociedad, a partir de la integración de la agenda

de gobierno y en función de la limitación de los recursos gubernamentales para atenderlos.

La agenda gubernamental se compone del conjunto de temas o asuntos que han llamado la atención seria y activa del gobierno (Elder y Cobb, 2000), de tal forma que procede a invertir recursos para actuar en torno a su atención o resolución. La definición del conjunto de temas y asuntos referidos, se logra a partir de tres procesos: a) el conflicto de intereses sociales en el espacio público, b) la toma de decisiones por parte de las instituciones gubernamentales para seleccionar un problema, y c) la priorización del tema dentro de la agenda para definir el grado de atención que se le brinda.

La definición de la agenda de gobierno, hecha a partir de la identificación de un problema público acotado, implica procesos de conflicto y consenso entre los diversos actores que integran a la sociedad y que tienen un interés que, al interior de su grupo, es considerado como un problema público. El espacio en el que se desarrolla este conflicto, entendido como el espacio público, implica la existencia de relaciones de poder; desigualdad de intereses, recursos e información, entre otras. El producto del conflicto y el consenso, es la integración de un tema de interés en la agenda de gobierno, lo cual implica también la definición del público beneficiado; es decir, no sólo se define el tema que se ha de atender mediante una determinada política pública, sino también el público de la misma. La toma de decisiones relativa a la integración de un tema de interés en la agenda de gobierno, descansa estrictamente en las instituciones gubernamentales y el cuerpo político-administrativo que las integra, pero que, como veremos más adelante, no pueden ser consideradas como ajenas al conflicto de definición de asuntos públicos y al reconocimiento de relaciones de poder que participan en dicho conflicto, por lo que la definición de la agenda no es un proceso decisional que las instituciones gubernamentales tomen de manera aislada, toda vez que también se encuentran en el espacio público y, por tanto, influyen y son influidas por los conflictos y consensos desarrollados en el mismo.

Decidir implica compatibilizar el conjunto de intereses que entran en conflicto (Aguilar, 2000) para lo cual, las instituciones establecen el conjunto de reglas necesario para alcanzar los consensos que permitan al gobierno diseñar e implementar políticas públicas apoyadas en consenso y no imponer políticas gubernamentales basadas en la resolución de conflictos de manera autoritaria. Por lo tanto, la forma en cómo las instituciones resuelven los conflictos relativos a la integración de la agenda de gobierno, constituyen un elemento característico de los

regímenes democráticos o autoritarios (Dahl, 2006; Lijphart, 2000; Fernández Santillán, 2007).

La complejidad de la sociedad actual, en la que las instituciones gubernamentales enfrentan demandas diversas, incluso antagónicas, de los diferentes grupos que la integran, impide materialmente dar respuesta satisfactoria a todas ellas (Luhman, 1998). Por esa razón, la definición de un problema que integre la agenda de gobierno, implica definir también un público acotado y que no puede ser la totalidad de la sociedad. La complejidad de la sociedad, caracterizada por su diversidad y heterogeneidad, deriva también en que los beneficios de las acciones gubernamentales sean diversos, dispersos, difusos y heterogéneos.

El análisis que proponemos, se enfoca en cuestionar si la política de fomento a la lectura desarrollado por el gobierno federal tal y como ha venido manejándose a lo largo de la última década posee los rasgos necesarios que le permitan una buena implementación y con ello, por supuesto, ser capaz de proporcionar los resultados esperados.

México Lee

La política que tiene como objetivo el fomento a la lectura fue creada en el año 2000 bajo la tutela de Vicente Fox Quesada y reformada ocho años después, bajo el mandato de Felipe Calderón Hinojosa que tiene como objetivo fundamental el desarrollo humano. Con base en lo anterior, se desarrolla el programa denominado México Lee. Así, el programa aprobado el 13 de agosto de 2008 por una gran variedad de actores involucrados en la cadena del libro, es hoy en día el programa que desde el ámbito federal dirige el fomento a la lectura a nivel nacional. Cuenta con 5 ejes estratégicos y 6 grandes objetivos, que tienen como finalidad disminuir la brecha entre el libro y el ciudadano, éstos son:

Eje 1: acceso a la lectura y el libro

Eje 2: educación continua y formación de mediadores

Eje 3: difusión e información sobre la lectura y el libro

Eje 4: lectura y vida comunitaria

Eje 5: investigación y evaluación para el desarrollo del lector

Objetivos

1. Disminuir los rezagos lectores y educativos y reducir la inequidad en el acceso a la lectura y el libro a partir del desarrollo de estándares para la medición de capacidades lectoras e implementación de programas de formación lectora, desarrollar un sistema de evaluación especializado sobre libros y lecturas, aumento a la inversión de la infraestructura bibliotecaria nacional, fortalecimiento de Salas de Lectura, invertir en la compra y mejora de calidad de los acervos de consulta pública, creación y consolidación de nuevos espacios emergentes para el encuentro con el libro y la lectura desde la sociedad civil.

2. Fortalecer de manera indisoluble la relación entre educación y cultura como sistemas generados de usuarios plenos de la cultura escrita mediante el fortalecimiento estructural a las Bibliotecas Escolares y de Aula e implementación de estrategias de vinculación y apoyo entre el Programa Nacional Salas de Lectura, la Secretaría de Educación Pública y escuelas públicas de educación básica y media de México.

3. Propiciar el desarrollo social y mejores índices de calidad de vida a través de la formación de comunidades lectoras a través de la identificación de experiencias exitosas desde la sociedad civil para su multiplicación y fortalecimiento, replantear las bases de los fondos actuales para la edición y fomento a la lectura y el libro, además de implementar círculos comunitarios culturales a través de la unificación de programas culturales-artísticos y de fomento a la lectura.

4. Contribuir al fortalecimiento de la cadena del libro con la participación de cada uno de sus actores, propiciar nuevos esquemas de negocio para el sector librero, impulsar y difundir la implementación del precio único del libro, replantear las bases para los concursos nacionales para la coedición y compra masiva de acervos para espacios públicos, generar el tránsito de la librería común hacia espacios libreros culturales, revisar los esquemas financieros para la exportación de libros nacionales, impulsar mecanismos en contra de la duplicación, piratería y copia de obras y fortalecer la defensa de los derechos de autor e impulsar mecanismos y esquemas de fortalecimiento financiero en el apoyo a la industria editorial mexicana.

5. Fortalecer la creación literaria y la editorial, en favor del fomento para la lectura y el libro, al aumentar los niveles de coedición entre Estado e iniciativa privada, capacitación continua para todos los actores de la cadena del libro, desarrollar esquemas de cooperación e impulsar programas para la generación de contenidos culturales, científicos y educativos.

6. Incorporar los nuevos soportes digitales y tecnologías de la información y la comunicación como apoyos para el acceso a la lectura y el libro de toda la población, sobre todo al invertir en equipamiento de soporte digital y proporcionar esquemas de conectividad a todos los espacio públicos culturales del país.

Algunas experiencias exitosas estatales

A pesar de que los Estados no tienen la misma cantidad de recursos económicos, humanos e incluso políticos, han podido desarrollar políticas locales exitosas en pro del fomento a la lectura, entre los casos más importantes tenemos dos, el del Estado de Colima y el de Coahuila. La importancia de comentar estos dos casos se debe, en primer lugar, a que reflejan dos situaciones diametralmente opuestas, Colima es de los estados más pequeños de México, en cambio Coahuila es de los más grandes, y lo mismo sucede con el porcentaje del Producto Interno Bruto, pues mientras que Coahuila es uno de los estados que más dinero aportan a la federación, con Colima no sucede lo mismo. No obstante, a pesar de estas grandes diferencias, tanto Colima como Coahuila cuentan con políticas exitosas de fomento a la lectura, tal como a continuación mostramos. Colima es el cuarto estado más pequeño de la República Mexicana ubicado al norte de México. Su extensión territorial es de 5,627 kilómetros cuadrados. Según el INEGI posee una población de 597.043 habitantes. El estado de Colima tiene un producto interno bruto estatal de 156,993,588 y su actividad económica se basa en los servicios, sobre todo el turismo. A pesar de ello, hoy en día es de los pocos estados que posee una **ley estatal de fomento a la lectura**.

Esta ley, en suma, consta de treinta y dos artículos, cuatro capítulos, y dos artículos transitorios que definen los principales objetivos y ofrecen un fundamento conceptual relativo a la lectura y el libro, además de establecer la obligación gubernamental de estimular, de acuerdo a la disponibilidad que permitan las finanzas públicas, las iniciativas individuales o colectivas de creación, edición, publicación y distribución de libros. Entre las principales acciones que integran dicha ley tenemos:

a) **Mes colimense de la lectura y el libro.** Durante el mes de abril se realizan 300 actividades en donde se realiza una mezcla de disciplinas artísticas a fin de promover la lectura, se trata de un esfuerzo de autoridades municipales, estatales y federales

b) **Tardes de Leyendas y Misterios de los Pueblos de Colima.** Proyecto con una Sala de Lectura itinerante que visita una comunidad rural del estado cada quince días, se trata de un trabajo conjunto con el Programa Cultural de Atención a Públicos Específicos del Consejo Nacional de la Cultura en el cual también colaboran

instructores comunitarios pertenecientes al Consejo Nacional de Fomento Educativo, los cuales fomentan la lectura; prestan y leen libros; y hacen un trabajo de recopilación de tradición oral que ha permitido recuperar más de 100 saberes populares de Colima

c) **El Literario.** Luchador semiprofesional que participa en un circuito estatal de Lucha Libre, cuenta con el apoyo del Programa Nacional de Salas de Lectura en Colima. A donde acude promueve la lectura, sea luchando o visitando escuelas, es un personaje que como llave utiliza la palabra y su único compañero ha sido siempre un libro

d) **Lectura para invidentes.** Se trabaja en coordinación con la Organización de Ciegos del Estado de Colima y el Programa Cultural de Atención a Públicos Específicos y es la propia organización quien decide los libros que se editarán. La organización adquirió una impresora y transcriptor braille que además de imprimir estos textos le permite a las organizaciones elaborar textos escolares y tareas de los niños y jóvenes invidentes que estudian

e) **Lecturas a domicilio.** Jóvenes promotores de lectura, escritores y estudiantes de Letras visitan hogares de todos el Estado, para leer a los habitantes de cada casa obras literarias existentes en las bibliotecas públicas o en los acervos de salas de lectura.

f) **Letras y Trazos en la Pared** Slogans en muros estratégicos en donde se fomenta la lectura

g) **Libros libres en pedazos** A modo de volante, es entregado un fragmento de obras literarias universales que contiene los datos principales del autor, bibliografía ISBN y localización en la Biblioteca Pública más cercana.

h) **Lecturas al oído** Utilizando un “gramófono”, las personas son interceptados en la vía pública e invitadas a dejarse leer un texto al oído. Al final, también se les regala impreso el fragmento para que lo compartan con los suyos.

Ahora bien, pasemos al segundo caso de política exitosa estatal, con ello me refiero al implementado en el Estado de Coahuila.

El estado de Coahuila de Zaragoza está localizado en la parte central del norte de México. Su extensión territorial es de 151,571 kilómetros cuadrados y representa el 7.7% del área total del país.

Según el INEGI tiene 2'495,200 habitantes. El estado de Coahuila tiene un producto interno bruto estatal de 234.823 millones de pesos, con una participación de 3,4% en el PIB nacional, con lo que se coloca en el cuarto lugar entre los estados de México. A

pesar de contar con un extenso territorio y poca población, Coahuila se ha logrado industrializar a partir de la segunda mitad del siglo XX y por ello actualmente alberga a grupos industriales de los más importantes a nivel nacional. En dicho estado cuenta con un programa de fomento a la lectura denominado 'Programa Nacional de Salas de Lectura' el cual tiene más de 10 años de llevar a cabo su labor en la entidad. A lo largo de este tiempo ha incorporado a personas de la más diversa extracción como coordinadores de sala de lectura, desde campesinos y jóvenes hasta profesores, amas de casa, profesionistas diversos, adultos mayores, bibliotecarios, etc. Para ello se han instalado 6 salas de lectura que a lo largo de la última década han mostrado grandes resultados, éstas son:

1. '**El Águila**' ubicada en Nueva Rosita Coahuila, dedicada a adultos y adulto mayores, coordinada por Neftali Leija Aguirre.

2. '**La Hojarasca**' ubicada en Saltillo, dedicada al público infantil y madres de familia, coordinada por María Magdalena Hernández Flores.

3. '**Alas de la Imaginación**' de Francisco I Madero, dedicada al público joven, coordinada por Miguel Reyes Medina y Angélica Carrillo.

4. '**Ejido Tanque Aguilereño**' ubicada en el ejido municipal de Viesca, dedicada al público infantil, coordinada por Sonia Valles y Alicia Barrón.

5. '**Pata de Perro**' de Ramos Arizpe, se trata de un proyecto itinerante enfocado a la población infantil, coordinada por Alba Samadi Martínez López.

6. '**Centro IMAGO IMSS No.16**' ubicada en Torreón, dirigida a los internos pediátricos y a las madres de familia de los internos, coordinada por Renata Chapa y el centro de voluntarios IMAGO.

Ahora bien, comparemos las diferencias y similitudes entre las tres distintas políticas antes mencionadas.

Análisis de la política pública del fomento a la lectura

Por principio de cuentas, estamos de acuerdo en que los tres ejemplos expuestos anteriormente se tratan de políticas públicas, sobre todo si seguimos la idea de Canto Chac, pues dichos ejemplos hacen énfasis en cursos de acción que el gobierno (federal o estatal) ha de llevar a cabo con la finalidad de dar solución al problema del fomento a la lectura, pero aún más importante, que la utilización de los recursos públicos y la toma de decisiones se haga a través de mecanismos democráticos y mediante la participación social, y esto se puede notar en los tres programas mencionados, sobre todo la gran importancia que se le asigna a la participación de la

sociedad, tal y como observamos en los casos de Colima y Coahuila en donde es el propio ciudadano quien realiza algunas funciones importantes de fomento a la lectura, así por ejemplo, en el caso de Coahuila los ciudadanos son quienes se encargan de cuidar y darle seguimiento a las salas de lectura y lo mismo sucede en el caso de Colima, donde son los colimenses los encargados de realizar la mayoría de las acciones en pro de la lectura. En cambio, en el Programa México Lee las acciones están más dirigidas a acciones que el gobierno debe realizar, con lo cual se deja de lado la valiosa participación de la ciudadanía.

Ahora bien, una vez que hemos considerado los tres ejemplos como parte de la agenda gubernamental, hemos de decir que se tratan de políticas pertenecientes a ámbitos distintos, la primera de ellas, México Lee, pertenece al ámbito federal y las otras dos son de ámbito estatal, lo que implica diferencias en cuanto a infraestructura, recursos materiales y humanos, pero sobre todo presupuestales, pero a pesar de ello, las de ámbito estatal han mostrado mejores resultados que la de ámbito federal.

En cuanto a la definición de la agenda de gobierno, hecha a partir de la identificación de un problema público acotado, observamos que en los tres casos analizados se ha implicado un procesos de conflicto y consenso entre los diversos actores que integran a la sociedad, así pues, observamos que hacen énfasis a la ciudadanía, el gobierno (estatal y federal), maestros e incluso luchadores (como por ejemplo en Colima). En el caso de México Lee, además de los anteriores, se hace énfasis en todos los integrantes de la cadena del libro, con lo que se toma en consideración no sólo el sector público, sino además el privado, lo que nos da una visión mucho más amplia del fenómeno social en cuestión.

Lo anterior nos conduce indudablemente a un tema por demás álgido, me refiero a la definición del público beneficiado, pues hay que recordar que no sólo se define el tema que se ha de atender mediante una determinada política pública, sino también el público de la misma. Y precisamente aquí es donde encontramos la mayor diferencia entre las tres políticas que hemos venido analizando. Uno de los grandes problemas que encontramos en la política México Lee, es que no hay una delimitación precisa del público beneficiado, lo que origina fallas estructurales en la política, pues al no definir a los beneficiarios se cae en una ambigüedad, pues ¿quiénes son los ciudadanos que se verán beneficiados? los 60 millones de mexicanos alfabetos mayores de 6 años o a los 31 millones de mexicanos que poseen algún grado aprobado en educación básica o los 6 millones de mexicanos con algún grado aprobado en educación media, y ni que decir de aquellos que poseen educación superior, pero como puede notarse al no haber una delimitada población objetivo no es posible tener una idea clara de lo que el

gobierno pretende realizar y con quiénes lo habrá de hacer y con ello, sus planes, objetivos y metas se convierten en simples buenos deseos, que no son posibles de aterrizar. Por el contrario, tanto las Salas de Lectura de Coahuila, como las acciones realizadas en Colima, si cuentan con una población objetivo mucho más delimitada, así por ejemplo, lo vemos en la Sala de Lectura IMAGO, la cual tiene como población objetivo a los niños que ingresan al hospital y a las madres de familia que los acompañan, lo que permite tener mucho mayor control y con ello es posible darle mayor seguimiento al programa.

A pesar de ello, una similitud que encontramos en los tres ejemplos es la relevancia que ha cobrado la lectura para el gobierno mexicano al grado que hoy en día se está legislando en ello y se están destinando recursos públicos para dicho fin.

Consideraciones finales

Como hemos podido observar a lo largo del presente trabajo, una política que busque desarrollar el fomento de la lectura en los individuos no siempre se encuentra relacionado con la cantidad de dinero que tenga el programa, o la infraestructura que posea, tal y como nos han mostrado los ejemplos expuestos anteriormente.

Pues sin importar que un programa sea desarrollado por el gobierno federal, estatal o incluso municipal, lo que realmente hace que una política pública tenga éxito o no es una buena elaboración de política pública, y con ello me refiero a todo el proceso de política pública, es decir, definición, implementación y evaluación tal y como lo han advertido los estudiosos de las políticas públicas.

De ahí que no resulte extraño que pequeños estados cuenten con una política exitosa de fomento a la lectura, pues a diferencia de la política nacional México Lee en donde ha pesar de contar con un mayor presupuesto e infraestructura, sus objetivos y estrategias son demasiado ambiguos, lo que nos remite a interpretaciones e inconsistencias que se traducen en fallas estructurales y con ello resultados muy limitados.

Referencias bibliográficas

AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. (2000) "Estudio introductorio". En: *El estudio de las políticas públicas*, México, Miguel Ángel Porrúa.

Banco Interamericano de Desarrollo, Modernización del Estado, Washington, BID, 2003.

CANTO CHAC, Manuel (2002) "Las organizaciones civiles en la transición". En: L. Álvarez (coord.) *La sociedad civil ante la transición democrática*, México, Plaza y Valdéz.

—2002, *Introducción a las políticas públicas en Participación Ciudadana y Políticas Públicas en el Municipio*, MCD, México

CHARAUDEAU, Patrick y MAINGUENEAU, Dominique (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, París, Editions du Seuil.

CHARAUDEAU, Patrik (2001) "Para qué sirve el análisis del discurso". En: *La comunicación política. Transformaciones del espacio público*, Coordinador Responsable Adrián Gimete-Welsh, con la colaboración de Silvia Tabachnik, Barcelona, Federación Latinoamericana de Semiótica. Gedisa.

COURTINE, Jean-Jacques (1981) "Analyse du discours à propos du discours communiste adressé aux chrétiens", *Langages*, N° 62, pp. 38-59.

DAHL, Robert (1991) *Modern political analysis*, New Jersey, Prentice Hall.

— (1987) *Un prefacio a la teoría de la democracia*, México, Gernika.

DRYZEK, John S. (2001) "Legitimacy and Economy in deliberative democracy". En: *Political Theory*, N° 29. Pp. 651-69.

EEMEREN Van, Franz y GROOTENDORST, Rob (2006) *Argumentación: Análisis, evaluación*, Buenos Aires, Biblos (traducción: Roberto Marafioti).

ETKIN, Jorge (1999) *Metáfora y doble discurso político: los juegos del lenguaje en las prácticas de poder*, Buenos Aires, Eudeba.

FABBRI, Paolo (2001) "El discurso político". En: *La comunicación política. Transformaciones del espacio público*, Coordinador Responsable Adrián Gimete-Welsh, con la colaboración de Silvia Tabachnik, Barcelona, Federación Latinoamericana de Semiótica. Gedisa.

FAIRCLOUGH, Norman (1989) *Language and Power*, England, Longman Group.

FOUCAULT, Michael (1972) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.

— (1979) *La microfísica del poder*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.

— (1992) *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets. (Primera edición en francés: 1970.)

—(1983) *El discurso del poder*, México, Folios.

—(1989) *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.

GARCÍA, Erica (1975) *The role of Theory in Linguistic Analysis: The Spanish pronoun system*, Amsterdam, North- Holland.

—1988, "La Lingüística Cartesiana o el Método del Discurso". En B. Lavandera (ed.), *Lenguaje en contexto*. Vol. I. Nº 1. pp. 5-36.

—1995, "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnoprágmatas". En: K. Zimmermann (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Madrid, Vervuer Iberoamericana.

GILBERT, Michael. A. (1994) "Multi-Modal Argumentation". En: *Philosophy of the Social Sciences*, Thousand Oaks, Londres, Sage Periodical Press, New Delhi, Vol. 24, 2.

HAIDAR, J., (1997), "La democracia en el discurso parlamentario: tensiones y contradicciones". En: Gimete-Welsh, Adrián y Otavalengo, Regina (comps.), *La argumentación parlamentaria*, México, Porrúa.

MARTÍNEZ, Angelita (1995) "Variación lingüística y etnoprágmatas: dos caminos paralelos". En: II Jornadas de lingüística Aborigen, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires: 427-437.

—(2000) "Lenguaje y Cultura. Estrategias etnoprágmatas en el uso de los pronombres clíticos *lo, la, le*, en la Argentina, en zonas de contacto con lenguas aborígenes", Instituto de Lingüística comparada, Universidad de Leiden.

—(2004) Variación lingüística y estrategias discursivas. En: Contini-Morava, Ellen C.; Kirsner, Robert S. y Betsy Rodríguez-Bachiller (eds.) *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis*, Studies in Functional and Structural Linguistics 51.

MEYER, Michael (1987) *Lógica, lenguaje, argumentación*. Buenos Aires, Hachette.

TOULMIN, Stephen E. (1958) *The uses of argument*, Cambridge, Cambridge University Press.

WODAK, Ruth y MAYER, Michael (comps.) (2003) *Método de Análisis Crítico del Discurso*, Barcelona, Gedisa.

WOLDENBERG, José (1996) *La difícil gobernabilidad democrática*, de Jesús Murillo José, Transición Mexicana, México, UNAM.

Páginas de internet consultadas

Consejo Nacional para la cultura y las artes: <http://www.conaculta.gob.mx/>

INEGI: <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx>

Secretaría de Educación Pública: <http://www.sep.gob.mx/wb>

México Lee: <http://salasdelectura.conaculta.gob.mx/espanol/articulos.php>

[volver a índice](#)

LA PRESENCIA DE LA SUBALTERNIDAD EN LOS CAMBIOS MOSTRADOS POR LOS MITOS COSMOGÓNICOS DE LAS ETNIAS YE`KUANA, YUKPA Y YANOMAMI AL SER TRANSCRITOS COMO LITERATURA INFANTIL

Jenifer Monsalvo

jenifer-monsalvo@hotmail.com

Wendy Salas

wendyermany@hotmail.com

Universidad de Carabobo, Venezuela

Resumen

Esta investigación abordará el análisis de la presencia de la subalternidad en los cambios mostrados por los mitos cosmogónicos de las etnias Ye`Kuana, Yukpa y Yanomami al ser transcritos como literatura infantil, un problema que se ha venido presentando a través del tiempo por los controles globalizadores, enmarcado en el capitalismo, presentándose específicamente en los mitos indígenas, ya que no encajan dentro de este sistema porque poseen otra estructura social y un carácter religioso distinto. La fundamentación teórica se enmarcará bajo la concepción de los estudios postcoloniales y en la subalternidad como crítica defensora de los dominados, definiendo y argumentando por medio de los estudios postestructuralistas la gran farsa de las editoriales al clasificar la cosmogonía indígena como “literatura infantil” Se utilizará una metodología de tipo documental, con un diseño bibliográfico que abarcará las unidades de análisis representadas por cinco (5) mitos indígenas que en la actualidad forman parte de una colección de cuentos infantiles.

Introducción

La cultura indígena es parte de la cultura formadora del país, desde la existencia del continente, ella ha sobrevivido miles y miles de años a través de la oralidad y el arraigo de sus enseñanzas, valores y costumbres. En la actualidad los procesos de globalización, de capitalismo y consumo han hecho de ella algunas transformaciones que desde la llegada de los españoles se han ido fecundando para obviar su participación dentro de la conciencia nacional.

Los aborígenes del continente americano han sido siempre subordinados por la transposición de una cultura a otra, por el desprecio a sus creencias y por la imposición de una lengua desconocida que dejó de reconocer la pluralidad existente en el continente y las tradiciones y cosmogonías vividas por los mismos, y es que

desde el mal llamado descubrimiento de América son muy pocas las voces que han dicho algo sobre la tradición precolombina.

Por lo que, lo esencialmente indígena ha quedado de lado por muchos escritores, investigadores e historiadores, porque las editoriales, consejos culturales y organizaciones tienen una visión eurocentrista de la cultura indígena y muestran sus cosmogonías como algo ficcionario que no es realidad, presentándolos como literatura infantil al momento de transcribirlos y adaptarlos, transformando el carácter sagrado a un carácter de entretenimiento, dejando de lado la visión del indígena, sus formas y tradiciones, la enseñanza de su lengua para una mayor comprensión, enseñando mitos que son transmitidos por Shamanes sagrados a todo un pueblo como cuentos cortos para niños, sin explicarles su sentido real y hacerles valorizar sus raíces ancestrales para comprender su presente.

Los mitos cosmogónicos indígenas nacieron para dar explicación a la formación del mundo, para crear un sistema de valores sagrados dentro de las diferentes costumbres y enseñanzas de sus comunidades, los mismos son impartidos a través de la oralidad en momentos determinados de gran relevancia en la vida de sus miembros, por lo tanto no se imparten de manera arbitraria a cualquiera sino con una significación específica, lo que no sucede en la sociedad criolla cuando divulgan los mitos indígenas.

Por ello, se habla de la subalternidad de los mitos cosmogónicos indígenas al ser transcritos como literatura infantil, porque los mismos se hacen subalternos de las editoriales y publicaciones que a través del poder modifican al mito, y hacen de su sacralidad un cuento para niños, los cuales en las culturas indígenas no están preparados para recibir tal sabiduría, descontextualizando así el texto y el legado indígena que en él se presenta.

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Analizar la presencia de la subalternidad en los cambios mostrados por los mitos cosmogónicos de las etnias ye`kuana, yukpa y yanomami al ser transcritos como literatura infantil.

Objetivos Específicos

Definir los discursos subalternos enmarcados en los estudios postcoloniales.

Analizar los elementos que expresan la subalternidad de la cultura indígena ante la posición dominante de la conocida literatura infantil.

Explicar las diferencias entre el significado de literatura y el significado de mito cosmogónico.

Metodología

La metodología utilizada en la presente investigación se basó en las líneas de investigación del Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, las cuales se enmarcan en los lineamientos de la lengua y sus estudios multidisciplinarios, situando la investigación en la temática de lenguas indígenas habladas en el territorio nacional, así como en el aspecto de Literatura y Estudios Críticos, abarcando las temáticas de Literaturas Indígenas americanas y Literatura para niños y jóvenes.

Tipo de investigación

La investigación es documental, en ella se presenta un marco conceptual para formar un cuerpo de ideas sobre el estudio y se apoya, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos.

Diseño de la investigación

El diseño de investigación es bibliográfica, en ella se sigue un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas para el aporte de nuevos conocimientos.

Técnica de recolección de datos

La técnica que se utilizará para recolectar los datos de esta investigación es un arqueológico bibliográfico, una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos.

Modo de la investigación

En cuanto al modo, la investigación se basó en el modo analítico, que según los autores Díaz y Navarro (1995) se define como: “Un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada”. (p.25)

El discurso subalterno en los estudios postcoloniales

Los estudios postcoloniales

Los estudios no solo consisten en la reivindicación de nuevos espacios para una serie de historias menores, o de contraponer la historia contra la historia, son la búsqueda de las modificaciones dadas por el poder o capital que ha hecho olvidar al mundo y los pueblos su verdadera raíz.

Postcolonial es criticar la modernidad desde las herencias, desde las historias coloniales, es el discurso de la contramodernidad. Y tanto en términos de situación o condición como de producción teórica y discursiva tiende a estar vinculadas con las experiencias del tercer mundo en contradicción con las del mundo occidental.

Continentes, países y pueblos que denotan el estudio postcolonial

La dominación ejercida en el colonialismo se refleja de una manera clara en primer lugar entre el occidente y el oriente, presentándose el oriente como el subalterno y el occidente como el dominador. Distintos autores postcoloniales han abordado este tema pero es Edward Said (1976) el mayor representante del conocido “orientalismo”; término que se emplea para describir la aproximación occidental hacia la oriental y que el autor explica como: “la disciplina a través de la cual Oriente fue (y es) abordado sistemáticamente como un tema de estudio, de descubrimiento y de práctica” (p.110).

El autor expresa que el orientalismo fue ejercido en todos los ámbitos (cultural, intelectual y económica) por Europa.

La historia de América también está tramada junto a la historia de Europa, que quiso realzar durante siglos su dominio sobre este continente, presentando como descubrimiento aquel día de 1492, en el que llega a tierras americanas el naufrago Cristóbal Colón y a pesar de que encuentra toda una cultura desarrollada por aborígenes de la zona, hace ver ante Europa y ante la historia mundial que América estaba constituida por una cantidad de indios sin conocimientos, sin religión, sin vergüenza y caníbales que había que someter y domesticar para civilizarlos y que sirvieran al imperio Europeo.

La Subalternidad y el subalterno

La subalternidad y sus estudios reflejan las condiciones de explotación a que estaban sometidos campesinos y trabajadores así como los pobres urbanos, y se presenta como la resistencia a la dominación de la elite.

Los subalternos son las clases y las voces más bajas que quedan sumergidas por el ruido de los mandatos estatistas, mandatos que con la pretensión de escoger para el pueblo lo que debe ser histórico, no los deja elegir su propia relación con el pasado y se incapacitan para escuchar.

La subalternidad en el mundo de hoy

La subalternidad se introdujo por el continente de occidente y su conquista de oriente, y por su afán de obtener más tierras, de adueñarse de las riquezas de otros, de expandir su imperio se convirtieron en viles conquistadores, en violadores de los derechos naturales y hasta en ladrones y arrebatadores de culturas ancestrales que casi lograron hundir en el olvido y que marcaron una gran huella de vacío en el colonizado. Pero en la actualidad el occidente no se presenta como el único conquistador con ansias de poder, ha venido creciendo un imperio en América, que se muestra más fortalecido que el imperio occidental, porque tiene economía, tecnología, armas, medios de comunicación astucia y dominio de extensos territorios y se denomina Estados Unidos de norte América.

Las producciones y consumo de los bienes culturales manejados por el imperio estadounidense y controlado desde otras fronteras por corporaciones y agencias privadas se concentran en obviar lo nacional, perdiéndose de ésta forma el discurso de

nación-pueblo-cultura y dejando a los sujetos en una situación de indefensión que los convierte en simple comunidades de consumidores.

Hoy en día, son subalternos los indígenas y su tradición oral, por las grandes editoriales del poder, que al traducir a la lengua del conquistador, el español, transcriben toda una cosmogonía de años y años de historia en simples cuentos para los niños y la transgreden haciéndola llamar “Literatura infantil”, sin darles el verdadero carácter sagrado que desde los ancestros milenarios tenían.

La subalternidad indígena

La historia de dominación del indígena

A finales del siglo XV la historia y sus libros manejados por la burguesía europea se han encargado de realzar la idea del descubrimiento de América y Venezuela como país marcado duramente por la visión europea del mundo se adapta a esta idea. No puede llamarse descubrimiento a la imposición de una economía, una religión, una arquitectura, una raza y a la lucha ejercida por los hombres europeos en contra de los americanos que fueron atacados desde todos los aspectos posibles.

Por lo que, la subalternidad de los mitos indígenas de la colección warairarepano se puede comprobar desde la historia de las etnias que las conforman, como lo son la “ye`kuana”, “Yanomami” y “Yukpa”, las cuales han vivido desde la colonización una historia de sufrimientos y luchas con los españoles, quienes han querido ocultar su visión del mundo, sus tradiciones y cultura por intereses comerciales, económicos y capitalistas, los que no se evidencian en esta colección que solo muestra la visión eurocentrista al narrar una historia linda de colores y flores que no presenta la total realidad de nuestros ancestros, al decir en la narración Ye`kuana “El sobrino desobediente” (2006): Los ye`kwana hemos logrado desarrollar una cultura perfectamente adaptada a este medio y lo conocemos tan bien, y lo hemos defendido con tanto celo, que nadie puede decir que lo haya conquistado o colonizado. (p.29); o en “El cazador Perdido” (2006), cuando se escribe sobre los Yukpa:

Entre 1530 y 1540 el conquistador alemán Ambrosio Alfinger recorrió la región...A su paso, incendió poblados y diezmó a sus habitantes, provocando la huida de los sobrevivientes a tierras altas donde nos mantuvimos bastante aislados durante siglos. (p.45)

Y también en la narración Yanomami “El rabipelado envidioso” (2007), que explica: Nosotros los Yanomami vivimos en los bosques tupidos que se despliegan entre Venezuela y Brasil. (p.42)

De tal forma, en estas citas se pone en evidencia el ocultamiento de información relevante sobre los indígenas, se oculta parte de su historia ya que no se cuenta que el pueblo ye'kuana se llaman “no conquistados” porque han tenido que luchar para proteger su tierra, porque han sido obligados a trabajar duro en las plantaciones de caucho ;ni tampoco expresan que los Yukpa no solo huyeron de su tierra sino que también fueron despojados de las mismas, y sometidos a condiciones de vida precaria, al igual que los Yanomamis han sido torturados, perseguidos y mal tratados desde la conquista hasta nuestros días.

Las lenguas indígenas transcritas y traducidas al español

A través de la lengua se instaura un sistema de poder y a la vez de discriminación y dominación, el que tiene el poder quiere imponer su lengua para borrar la cultura del dominado y esto fue uno de los aspectos que los colonizadores al llegar a América implantaron para dominar al colonizado, en este caso al indígena. En América desde la llegada de los conquistadores españoles la lengua español se convirtió en una ventaja y privilegio, mientras que las lenguas indígenas se consideraron inferiores y se quiso que sus hablantes dejaran de usarla, implantándose a Dios como un hablador del español, a la realización de negocios solo a través de ésta lengua.

El poder eclesiástico se implanto en caseríos indígenas para conocer su cultura y en el plan de recopilarla para olvidarla la comienzan a traducir a la lengua del dominado, una traducción que no siempre coincide con la originaria, porque va impregnada con la interpretación del autor que la puede utilizar como arma de doble filo, y tomar lo que le importa desechando lo que no le importa.

Nuestros indígenas comenzaron a ser escuchados y luego transcritos para terminar traducidos y dominados por la lengua del poder. Lo que se puede verificar en la colección warairarepano, en sus narraciones Yukpa, Yanomami y Ye`kuana. Estas narraciones son parte de la traducción de mitos sagrados indígenas al español por diversos autores, como lo indica en su contraportada, donde se le reconoce como una “versión bilingüe”, es decir traducida de la lengua indígena al español, la cual reduce el texto original a algunas paginas que se cuentan de manera sencilla.

Además son impregnadas de una adaptación realizada para adecuar al texto para los niños, por lo que al finalizar la narración presentan una explicación de la misma, en

la cual se verifica la traducción e interpretación que hicieron los autores y la pérdida del sentido sagrado que representan para el pueblo de origen.

Los medios de comunicación o dominación del indígena

Los grandes medios de comunicación buscan mostrar lo propio del poder y mantener abajo a las clases dominadas, buscan defender a las elites y por eso siempre muestran su versión y no la del pueblo dominado.

Los indígenas desde hace años atrás han sido arrastrados por esta globalización de los medios de comunicación, que muestran un cambio cultural, que quieren seguir obviando lo nativo y quieren seguir mostrando a los aborígenes como salvajes, fantasiosos, brutos y sanguinarios como se denota en programas de televisión que muestran tan alejados de nuestro mundo a las diversas etnias indígenas y en las editoriales que llaman a sus cosmogonías “literatura indígena”, como en el caso de los mitos indígenas presentados en la colección warairarepano, en la cual muestran en todas sus narraciones al finalizar el siguiente escrito: Monte Ávila Editores ha apoyado la iniciativa de un equipo de investigadores, acrecentando el número y calidad de las publicaciones dedicadas a las literaturas indígenas que, aunque llevadas de la oralidad a la escritura, permanecen fieles a sus raíces ancestrales.

La literatura y el mito: dos verdades encontradas

La literatura como arte de imaginación escrita

Se puede decir, que la literatura hace uso de la palabra para crear un imaginario propio, que expresa lo que el autor quiere, por ello la literatura no se presenta totalmente pura cuando el lector la lee, ni es meramente lenguaje sino que se transforma en fantasía, en inverosimilitud, en simple creación. La literatura se puede llamar arte por su manipulación de los signos lingüísticos, por su presentación manejada e inventada por el escritor, por su atención y disfrute por parte del lector y por su aporte estético, expresivo, humano a la sociedad.

Por consiguiente, la realidad de la literatura, es una realidad inventada, que hace uso de los códigos escritos y presenta características propias que sumergen la creación, la imaginación y la ficción en un mismo entramado que se considera literatura.

La literatura infantil como manipulación del hombre

La literatura no se clasifica de acuerdo al tipo de receptor, se clasifica de acuerdo a lo que expresa, a lo que muestra, por lo que la denominación de "literatura infantil es un error y aunque es presentada como una convención en el ámbito universitario no deja de caer en la falta justificada por los autores que promueven este género, y se contradicen al reconocer una mala utilización de la palabra pero de igual forma aceptarla como término.

Además del error de término, la literatura infantil es diseñada para los niños pero por adultos, que escriben no con el fin de realizar arte con un lenguaje literario, sino en busca de influir en el desarrollo de las competencias lingüísticas del niño, de los procesos imaginativos y críticos del pensamiento, y en la estimulación de la creatividad verbal, creando un texto moralizante, con fines propios que más allá de divertir buscan orientar y manipular al niño hacia la visión del adulto que escribe, transgrediendo el sentido de la literatura. Y es una gran contradicción concebir los mitos y leyendas indígenas fuente de la literatura infantil, solo por la justificación de crear una conciencia cultural.

El mito como realidad indígena

El mito es parte de la historia sagrada del hombre, parte de su ser y de sus manifestaciones religiosas, se convierte en creencia, en realidad sagrada a medida que es transmitido en el tiempo y hecho realidad por las sociedades que lo comparten o no, el mito es la historia del principio es parte de un relato de creación en todas las sociedades donde se profesa. El mito se presenta como una verdad clara e imitable para la sociedad.

De esta forma, es considerado como desacralización del mito, el hecho de convertirlos en una colección infantil, que no manifiesta la realidad original del mito, sino que lo convierte en simplicidad, porque lo transcribe de la oralidad a la escritura y luego a la adaptación, mostrando al indígena como extranjero, trasgrediendo su cultura sin importar su voz en un falso arraigo por lo propio que realmente es lo ajeno.

Conclusiones

- El imperio de la palabra española condenó a todos los lenguajes del mundo no occidental a vivir entre las sombras, entre la miseria y el desprecio, ya que ayudo al olvido de conciencia de sus propios hablantes.
- Europa dejó en América grandes huellas de dominación, no sólo impuso su lenguaje, también impuso su ley, su religión, su poder mercantilista. y en este proceso de encubrimiento afecto especialmente a las sociedades indígenas, ya que se redujo su cultura y simplifico su significación, convirtiéndoles en renegados, menospreciados y excluidos.
- Se mantiene subalterna la cultura indígena por las sociedades modernas monopolizadas por el capitalismo, la cual a través de las grandes editoriales del poder se han encargado de la compilación, traducción y adaptación de sus mitos convirtiéndolos en cuentos infantiles.
- No es aceptable el término “literatura indígena infantil” porque el corpus tomado para la creación de este supuesto género son los mitos cosmogónicos de nuestros indígenas, que los han creado para transmitir sus valores, enseñanzas y procesos de formación de vida y no como diversión y ficción.

Referencias bibliográficas

ARGOTI, Aristóbulo (2006) *La Creación de los Animales*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamérica.

ARMATO, J. (2006) *El Cazador Perdido*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamérica.

BALESTRINI, Miriam (2006) *Como se elabora el proyecto de investigación*, Caracas, Consultores Asociados BL.

BHABHA, Homi. (1986) *The other question: difference, discrimination and the discourse of colonialismo*, Londres.

ELIADE, Mircea (1981) *Lo Profano y Lo Sagrado*, Barcelona, Guadarrama/ Punto Omega.

GUHA, Ranahit (2002) *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Barcelona, Crítica.

MEZZADRA, S., SPIVAK, G., TALPADE, C., SOTA, E., HALL, S., CHAKRABARTY, D., MBEMBE, A., YOUNG, R., PUWAR, N. y RAHOLA, F. (2008). *Estudios Postcoloniales. Ensayos Fundamentales*, Madrid, Edición Traficantes de Sueños.

MOSONYI, Esteban (1982). *Identidad nacional y culturas populares*, Caracas, La Enseñanza Viva.

NAVARRO, P. DÍAZ, C. (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Editorial Síntesis.

SAID, Edward (1978) *Orientalismo*, Nueva York, Debolsillo.

VELÁZQUEZ, Manuel (2006) *El Sobrino Desobediente*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamérica.

[volver a índice](#)

LA CÁTEDRA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN INICIAL. RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE POLÍTICA PÚBLICA

María Mercedes Potenze

mmpotenze@yahoo.com.ar

María Laura Piarristeguy

marialaurapia@yahoo.com.ar

Ministerio de Educación de la Nación

Resumen

Este trabajo se propone dar cuenta de una experiencia de política pública referida a la enseñanza de la lectura y la escritura llevada adelante por el Ministerio de Educación de la Nación entre los años 2009 y 2010. Se trata de la *Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial*, un dispositivo de formación pionero en su género, que tiene dos particularidades dignas de destacar. Por un lado, consiste en una propuesta abierta y plural que problematiza las múltiples prácticas pedagógicas que conviven en nuestro país y que promueve la reflexión sobre la alfabetización inicial. Desde esta perspectiva convoca a especialistas provenientes de distintos enfoques y escuelas teóricas, todos ellos con una reconocida historia de trabajo en el campo, y con divergentes maneras de ver y entender la temática.

Así, logra integrar actividades, contenidos y líneas académicas que suelen excluirse mutuamente. Por otro lado, la cátedra apela a las nuevas tecnologías de la comunicación. Tiene una modalidad virtual a través de un sistema de videoconferencias por el cual, si bien las clases se realizan en la Ciudad de Buenos Aires, simultáneamente se transmiten en todas las jurisdicciones del país. Al finalizar cada exposición se abre un espacio de preguntas e intercambio donde participan los docentes de las distintas jurisdicciones. También la cátedra construyó un espacio virtual (blog) que almacena los distintos materiales y posibilita que estén a disposición de los docentes y demás profesionales que asisten a esta capacitación. Este blog posibilita al mismo tiempo la socialización de experiencias y puntos de vista de los maestros. Así, la cátedra colabora en el fortalecimiento de un cuerpo común de saberes acerca de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, focalizando la mirada en los puntos comunes entre las diferentes líneas teóricas.

Allí donde las condiciones son más difíciles es donde los objetivos pedagógicos deben ser más atrevidos. Quienes tienen muy poco o casi nada merecen que la escuela les abra horizontes...

Emilia Ferreiro

Este trabajo se propone dar cuenta de una experiencia de política pública referida a la enseñanza de la lectura y la escritura llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación entre los años 2009 y 2010. Se trata de la *Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial*, un dispositivo de formación docente pionero en su género, que tuvo dos particularidades genuinas para destacar. Por un lado, consistió en una propuesta abierta y plural que estudió las múltiples prácticas pedagógicas que conviven en nuestro país y promovió la reflexión sobre la alfabetización inicial. Desde esta perspectiva se convocó a especialistas provenientes de distintos enfoques y escuelas teóricas, todos ellos con una reconocida historia de trabajo en el campo, y con divergentes maneras de ver y entender la temática.

Por otro lado, la cátedra apeló a las nuevas tecnologías de la comunicación, tuvo una modalidad virtual a través de un sistema de videoconferencias por el cual, si bien las clases se realizaron en la Ciudad de Buenos Aires, simultáneamente se transmitieron en todas las jurisdicciones del país. Al finalizar cada exposición tuvo lugar un espacio de preguntas e intercambio donde participaron los docentes y otros profesionales, de las distintas jurisdicciones.

A su vez, la cátedra construyó un blog que recopiló los distintos materiales y permitió que estén a disposición de los docentes que asisten a esta capacitación. Este blog permitió al mismo tiempo la socialización de experiencias y puntos de vista.

La Ley Nacional de Educación promulgada en el año 2006 sostiene la necesidad de “fortalecer la centralidad de la lectura y de la escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”¹. Para efectivizarlo, el Ministerio de Educación de la Nación estableció líneas de acción prioritarias tendientes a fortalecer las políticas de enseñanza. Aquí encontró un lugar fundamental la consolidación de una Política de alfabetización inicial a nivel nacional, que promueva la creación de acuerdos, por esto, junto a otras líneas específicas que se están desarrollando en todo el país², se ideó la *Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial*.

¹ Ley de Educación Nacional, Capítulo II: “Fines y objetivos de la política educativa nacional”, Art., inc I.

² como ser la “*Mesa Federal de Alfabetización Inicial*”, el programa “*Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial*”, la producción de materiales para alumnos y docentes, entre otras.

La alfabetización es un tema siempre vigente en la agenda educativa, ya que lamentablemente los índices de repitencia en los primeros grados de la escolaridad primaria son elevados en muchas de las jurisdicciones. A su vez la repitencia acarrea como consecuencia sobreedad y *una marca indeleble en las biografías escolares de las niñas y niños*.

¿Qué entendemos por alfabetización?

Compartimos con la Dra. Berta Braslavsky que “un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible”. Actualmente la palabra alfabetización se utiliza, en sentido amplio para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para *el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita* que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. Incluso el término se extiende a nuevas competencias, como por ejemplo la alfabetización científica y digital.

Quizás la definición que completa esta idea es la del pedagogo brasileño Paulo Freire: “La alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento”.

Los procesos de alfabetización dejan de ser entendidos como mera transcripción de códigos para comenzar a concebirse como procesos cognitivos, insertos en un contexto histórico y social. No se trata de una adquisición natural, sino del aprendizaje del sistema y de las estrategias de uso de un producto cultural: la lengua escrita. Entonces, escribir implica entrar en una comunidad de discurso donde se desarrollan prácticas en contextos específicos y enseñar a escribir es enseñar a participar en esa comunidad con tareas auténticas en interacción con los otros.

Enseñar a leer y escribir supone la distribución de ciertos saberes centrales para una igualitaria inclusión social y la creación de una sociedad más justa. En la actualidad la posibilidad de leer y escribir, condiciona el ejercicio de la ciudadanía y el derecho al trabajo. Por esto debe constituirse como un proyecto con intencionalidad política y pedagógica para garantizar la distribución del conocimiento y así superar desigualdades de partida en los entornos sociales de los alumnos.

La escuela del siglo XXI está obligada a pensar la alfabetización en el marco del multilingüismo porque “...la historia de la alfabetización está impregnada de multilingüismo”³. Los niños ingresan a las aulas con diversas experiencias de uso de la

³ En Revista “Lectura y vida”, Año 15, N°3, artículo: “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia” Emilia Ferreiro, setiembre 1994.

lengua o de diferentes lenguas según sus propios contextos de referencia. Esta heterogeneidad debe ser considerada para que no se convierta en un obstáculo para el aprendizaje escolar, específicamente para la alfabetización inicial.

La alfabetización es un continuum que se inicia en la primera infancia y se desarrolla durante toda la vida.

Nuestra cátedra

En relación con la enseñanza del sistema alfabético de escritura, coexisten prácticas que remiten a distintos métodos de enseñanza. Atendiendo a esta pluralidad, se buscó poner en diálogo distintas escuelas teóricas, distintos enfoques que en principio por plantear diferencias, en pocas ocasiones conviven en los espacios de formación docente. De esta manera, la cátedra fue concebida como un espacio privilegiado de reflexión y de discusión plural.

La cátedra se inauguró con el panel que se tituló **“Más allá de las querellas; la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir”**. El título hace referencia al libro de Berta Braslavsky publicado en 1962. La intención fue reconocer todos aquellos métodos o enfoques de distintas líneas teóricas y experiencias que circulan en torno a la alfabetización inicial, conocerlos, analizarlos, ponerlos a disposición de los docentes de todo el país para generar el intercambio reflexivo que este medio nos permite. En esa oportunidad se convocó a María Luz Flores, Delia Lerner y Sara Melgar, representantes de algunas de estas líneas teóricas.

Las clases de la cátedra se organizaron en torno a los distintos enfoques y dimensiones. En ellas los docentes tuvieron la posibilidad de acceder a una comunicación actualizada de conocimientos provenientes de la historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura, de la literatura infantil y de propuestas didácticas enmarcadas en los enfoques: psicogenético, el sociocultural y el enfoque equilibrado. De esta forma, se pusieron a disposición las últimas reflexiones del saber didáctico, ese saber social, académico, práctico que viene de la investigación y de proyectos escolares y de la capacitación de docentes donde ese saber se pone a prueba.

El cronograma de clases y conferencistas fue el siguiente:

	Título de conferencias	Especialistas invitadas
CLASE 1 – 30/09/2009	La alfabetización en los primeros años de la escolaridad.	Mirta Torres y María Elena Cuter
CLASE 2 – 19/10/2009	Focalizar la mirada en la enseñanza de la escritura.	Diana Grunfeld, Cinthia Kuperman. y María Elena Cuter.
CLASE 3 – 18/11/2009	Planificar el nuevo año: asegurar ciertas condiciones didácticas en el aula de primero.	Mirta Castedo y Mirta Torres.
CLASE 4 – 10/12/2009	Historias del leer y escribir.	Pablo Pineau
CLASE 5 – 4/03/2010	Alfabetización temprana, ¿cómo empezamos?	Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena.
CLASE 6– 13/04/2010	¿Por qué no comprenden?...repensar las prácticas lectoras en el marco de la alfabetización temprana.	Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena.
CLASE 7 – 10/05/2010	Alfabetización y literatura	Ricardo Mariño e Istvansch
CLASE 8 – 08/06/2010	Educación intercultural	Ana María Borzone y María Luisa Silva
CLASE 9 – 08/07/2010	Alfabetización en contextos	Sara Melgar y Marta Zamero.
CLASE 10 y11 09/08/2010 - 08/09/2010	Cultura escolar: tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial	Silvia González y Pilar Gaspar.

Siguiendo a Berta Braslavsky, asentimos que *la alfabetización inicial depende sustancialmente de una estrategia política en determinado momento histórico y de la pedagogía concebida como un todo donde el subsistema didáctico propiamente dicho interroga a otros subsistemas en particular el psicológico dentro del marco cultural de una realidad social concreta. La propuesta interdisciplinaria no puede aceptar que una sola teoría resuelva el problema de la alfabetización inicial.*

Al transcurrir la cátedra, se evidenció que muchos conceptos fundamentales de las distintas líneas teóricas se comparten. Nuestro objetivo fue aunarlos para formar con ellos un cuerpo común de saberes acerca de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

Específicamente, las líneas teóricas acuerdan en:

- La convicción de que *la alfabetización supone el ingreso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita.*

- Que los niños y las niñas tienen que tener acceso a la lectura y escritura, de *textos completos* desde los primeros años escolares.
- Que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso y supone un *logro progresivo de la autonomía*.
- Que la enseñanza de la lectura y la escritura requiere de intervenciones docentes planificadas, sistemáticas y sostenidas en el tiempo.

Es para destacar entonces que, el debate entre los diversos enfoques se inscribe en el **cómo** se adquiere la lectura y la escritura. Los mismos no se dan exclusivamente en Argentina, sino que están vigentes en el resto de América Latina y en el mundo anglosajón.

Un dispositivo novedoso

En lo que refiere al formato del dispositivo de formación, es necesario resaltar que se trató de un ciclo de teleconferencias que se transmitieron a través de la red de la Fundación OSDE desde la Ciudad de Buenos Aires y en forma simultánea en las otras 36 filiales del país. De esta manera, participaron todas las jurisdicciones.

A partir de estas posibilidades técnicas se instauró la dinámica participativa de la exposición de los especialistas y un posterior espacio de intercambio con los docentes ubicados en los distintos auditorios del país. Lo emocionante de estos momentos fue escuchar como las distintas tonadas características de cada provincia de nuestro país, se mezclaban cálidamente.

Asimismo para enriquecer la cursada se construyó un blog⁴ que contiene links de interés, espacios de intercambio con los especialistas, los textos de las conferencias, fotos y demás. La idea de este espacio virtual fue poner a disposición de los docentes materiales útiles e interesantes tanto para su formación, como para su tarea diaria en las escuelas. El blog permitió que los participantes escriban haciendo comentarios y preguntas a los especialistas al finalizar cada clase.

Para finalizar, elegimos tomar prestadas estas palabras de Dussel y Southwell, "...nos toca a nosotros, los docentes, ofrecer presencia y palabra también..." hacer de puente con los saberes que portamos y los caminos que están abriéndose o pueden abrirse para nuestros alumnos. A esta mediación, vamos equipados con problemas clásicos y nuevos, y con herramientas útiles y otras que será necesario revisar. Es

⁴ <http://catedraalfabetizacion.blogspot.com>

imprescindible hacerse nuevas preguntas, revisar nuestros conocimientos para incluir nuevas miradas que permitan hacerles lugar a la novedad de situaciones, la pluralidad de infancias, para acompañar situaciones inéditas. Esto, claro está, es una tarea compleja que requiere formación y reflexión sobre la experiencia, que demanda políticas educativas que fortalezcan las condiciones para ejercer el trabajo, y también la asunción de una posición que recupere la responsabilidad que se tiene como educador.

Para seguir pensando:

- Se trató de un dispositivo de formación docente virtual pionero en el género, aún no existen muchas experiencias en trayectos similares, teniendo en cuenta que no se trata de un curso a distancia tipo *e-learning*, con aulas y tutores.
- Aunque si se tiene mucha repercusión de las clases de la cátedra en el boca en boca, en los comentarios personales que nos hacen desde los equipos técnicos, los directores, etc., no tenemos tanta participación en el blog y en las clases mismas.
- Sin embargo, los productos de la cátedra, los dvd con las clases filmadas y una publicación con los textos de las clases que se están confeccionando, son muy solicitadas por los directores de las escuelas, los profesores de los institutos como insumo de trabajo con los docentes y futuros docentes. Esto nos lleva a pensar que aunque se trata de un ciclo de conferencias no tendrá una vida efímera.

Referencias bibliográficas

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Serie Cuadernos para el aula. Área Lengua. 1, 2 y 3. Primer Ciclo EGB/ Nivel Primario.

BRASLAVSKY, Berta. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

— (2004) *Primeras letras o primeras lecturas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

— (1962) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*, Buenos Aires, Kapelusz.

DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam "La docencia y la responsabilidad política y pedagógica". En: El Monitor de la Educación N° 25 5^{ta} época. 2010.

FERREIRO, Emilia. "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia". En *Lectura y vida*. Año 15, N° 3, septiembre 1994.

[volver a índice](#)

POLÍTICAS PÚBLICAS EN COLOMBIA PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA: ¿AUTONOMÍA O IMPOSICIÓN?

Edga Mireya Uribe Salamanca, docente Escuela de Idiomas UIS

edgauribe@hotmail.com

Silvia Consuelo Morales Mariño, estudiante Lic. Español y Literatura UIS

silvia_esmas@hotmail.com

Danilo Andrés Rey Jerez, estudiante Lic. Español y Literatura UIS

danielord1@hotmail.com

Favio Sarmiento Sequeda, estudiante Lic. Español y Literatura UIS

favioxox5@hotmail.com

Judith Alexandra Vázquez García, estudiante Lic. Español y Literatura UIS

rastamargarita@hotmail.com

Universidad Industrial de Santander, Colombia

Resumen

Uno de los impactos de la globalización es el conocimiento de idiomas por razones comerciales, políticas, académicas o personales. En la Unión Europea, las lenguas oficiales fueron revalorizadas en los documentos públicos mediante una política lingüística clara. En el continente americano no existe una política común al respecto pues en el norte predomina el inglés mientras que en el centro y el sur prevalece el español.

En este sentido, cada país es autónomo de seleccionar las directrices en materia de enseñanza de idiomas. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional elaboró, con la ayuda de expertos de varias regiones, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas extranjeras: Inglés* basándose en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* del Consejo de Europa (2000). El programa nacional de bilingüismo ha propuesto el inglés como lengua extranjera prácticamente obligatoria en las instituciones educativas públicas y privadas con el apoyo del gobierno; de hecho, los exámenes de estado (pruebas SABER, en la educación básica, ICFES, en la media vocacional, y ECAES, para la educación superior) evalúan la competencia en inglés.

Ahora bien, pese a la fuerte influencia de este idioma, surge paulatinamente un fenómeno lingüístico de expansión de una segunda lengua extranjera: el francés. Desde el 2009, la Embajada de Francia, las Alianzas Francesas y el Ministerio de Educación han promovido su enseñanza en el sector privado y especialmente en el público. ¿Cuáles son las razones de este auge? ¿Qué ventajas y desventajas se presentan a futuro? ¿Es posible hablar de bilingüismo o plurilingüismo en este contexto? ¿Cuál es la acogida de sus actores? ¿Esta política nacional es una imposición o una opción? Con esta ponencia, pretendemos abordar la discusión que surge al respecto actualmente en Colombia y que puede repercutir en las políticas pedagógicas en lengua extranjera en las sociedades latinoamericanas.

Las sociedades actuales se rigen por el fenómeno de la globalización especialmente en materia económica, política y educativa; la ciencia y la tecnología

como fuentes de poder contribuyen a este fin. La UNESCO, en la Conferencia mundial sobre la educación superior que se llevó a cabo en París en el año 2009, resaltó la responsabilidad que todos los gobiernos deben asumir frente a los desafíos de la internacionalización, la regionalización y la globalización en los siguientes términos: *“Higher education as a public good and a strategic imperative for all levels of education and the basis for research, innovation and creativity must be a matter of responsibility and economic support of all governments. As emphasised in the Universal Declaration of Human Rights “higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit” (Article 26 paragraph 1)”* (UNESCO, 2009, p. 1).

Dentro de este contexto, las políticas públicas deben estar encaminadas a la promoción de la educación como factor de progreso de una sociedad. Según el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009, que presenta algunos hechos y cifras regionales de América Latina y el Caribe, cerca de 69 millones de niños habían recibido la educación primaria mientras que 59 millones de alumnos habían finalizado el ciclo de secundaria y 16 millones de estudiantes estaban inscritos en la enseñanza superior en 2006. En suma, pese al avance de los países de Latinoamérica y el Caribe en lo concerniente a la escolarización, es necesario seguir trabajando en la búsqueda de estrategias para alcanzar tres pilares fundamentales del sistema educativo: el acceso, la equidad y la calidad.

Una de las áreas de enseñanza imprescindibles para el desarrollo social y económico es el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Según el Marco común europeo de referencia, “esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe.” En efecto, uno de los impactos de la globalización consiste en la necesidad de manejar mínimo un idioma diferente al materno por razones comerciales, políticas, académicas o personales.

En la Unión Europea, las lenguas oficiales fueron revalorizadas en los documentos públicos mediante una política lingüística clara del Consejo de Europa cuyo resultado fue la publicación del Marco común europeo de referencia para las lenguas. Con esta unificación de criterios en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de idiomas, se cumplió con el objetivo principal de restar peso a las tendencias homogeneizantes para favorecer el respeto por la diversidad cultural y lingüística.

En el continente americano se dificultan la creación y la realización de una política común al respecto por factores geográficos y lingüísticos. En los países del norte, como Canadá y Estados Unidos, predomina el inglés como lengua oficial; sin

desconocer la influencia francesa en Quebec y la latina (español de América) en la sociedad estadounidense. En el centro y el sur del territorio prevalece el español, salvo en Brasil, las Guayanas y otros países donde aún existen lenguas indígenas y criollas. En el Caribe encontramos, por último, una rica variedad lingüística (francés, inglés, español, holandés y lenguas criollas) puesto que las islas de este sector fueron históricamente receptoras de la colonización de varios países europeos.

En este sentido, cada país en América Latina es autónomo de seleccionar las directrices en materia de enseñanza de idiomas. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional elaboró, con la ayuda de expertos de varias regiones, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas extranjeras: Inglés*, basándose en el *Marco Común del Consejo de Europa (2000)*. Con el fin de mejorar la calidad de vida de la población colombiana y prepararla para responder a las exigencias de la globalización, el Gobierno Nacional ofrece los estándares internacionalmente compatibles para todos los niveles educativos en el país: básica primaria (de los grados 1 a 5), básica secundaria (de 6 a 9), media vocacional (de 10 a 11) y educación superior.

Estos estándares se enmarcan en el Programa Nacional de Bilingüismo cuyo fin se orienta a formar ciudadanos “capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural.” De esta manera, se reconocen los múltiples beneficios de aprender una lengua extranjera para un mejor desarrollo social, cultural y cognitivo del individuo tales como el respeto de la pluralidad, el favorecimiento de las relaciones interpersonales, el desarrollo de la autonomía, el fortalecimiento de una conciencia sociolingüística, el aumento del uso de las capacidades síquicas superiores, la permanente actualización de la información y la interdisciplinariedad en un enfoque sistémico.

Cabe señalar que en la formulación de los estándares se ha propuesto el inglés como lengua extranjera prácticamente obligatoria en las instituciones educativas públicas y privadas con el apoyo del Gobierno Nacional; de hecho, los exámenes de estado (pruebas SABER, en la educación básica, ICFES, en la media vocacional, y ECAES, para la educación superior) evalúan la competencia en inglés. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional propone cinco razones fundamentales para argumentar la importancia de la lengua inglesa: su carácter internacional, el intercambio entre diferentes culturas, el acceso a formaciones académicas, becas y

pasantías, la diversidad de oportunidades laborales y la facilidad de comunicación entre angloparlantes nativos o extranjeros.

Ahora bien, pese a la fuerte influencia de este idioma y a la marcada tendencia hacia un cierto grado de homogeneización surge paulatinamente un fenómeno lingüístico de expansión de una segunda lengua extranjera: el francés. Sharon L. Shelly explica que “In recent years the global French-speaking community has recognized the need to better coordinate its efforts to assert the vitality of French in a world increasingly dominated by English.” En general, se ha escogido este idioma en nuestro país teniendo en cuenta, más que el número de francófonos en el mundo, la importancia histórica mundial de su cultura.

En efecto, el auge de la propagación Nacional del Francés como lengua extranjera se establece dentro de varios factores que afectan de manera clara la paulatina inserción de la nueva lengua dentro de los parámetros del conocimiento plurilingüe. Uno de los factores más importantes resulta ser la divulgación popular del sentido de modernidad de la lengua francesa, así como su relación eterna con la cultura y la belleza. Ya antes, en la época que precede la República, Colombia, en ese momento la Nueva Granada, había establecido un estrecho vínculo con la cultura francesa y su lengua, pues la población criolla y pudiente, se sentía representada por la explosión de la nueva ola de conocimiento y humanismo que trajo consigo, no sólo el idioma como fuente de prestigio esnobista, sino también la Declaración de los derechos del hombre, y todos aquellos recursos intelectuales con los cuales el pueblo pudo conseguir su emancipación de la corona española. Cabe señalar entonces que el lento pero fuerte apogeo actual del francés en Colombia se maneja también desde las huestes ya detalladas de un factor importante en la globalización, referida más exactamente al comercio del Gobierno local y sus vínculos laborales o económicos con Francia.

En materia educativa, es un hecho que después de Estados Unidos y España, Francia se convierte, en estos últimos años, en uno de los destinos preferidos por los estudiantes colombianos que finalizan sus estudios universitarios. La República de Colombia y la Embajada de Francia han consolidado sus vínculos desde hace varias décadas por medio del Convenio de Cooperación Científica y Técnica firmado el 18 de septiembre de 1963, el Convenio Marco de Cooperación Cultural firmado el 13 de junio de 1979 y los recientes convenios firmados entre las gobernaciones, alcaldías y universidades de algunas ciudades y departamentos del país.

En este contexto surge el Plan de acción de cooperación universitaria y educativa que busca respaldar y facilitar los planes de integración del francés. Desde el 2009, la

Embajada de Francia, las Alianzas Francesas y el Ministerio de Educación han promovido su enseñanza en el sector público y privado. Este esfuerzo común significa un comienzo del cambio de paradigma en la hegemonía del inglés como lengua extranjera obligatoria, fundamentalmente por las relaciones con Estados Unidos, y la apertura a una posible aceptación del plurilingüismo como vía de acceso a conocimientos socialmente significativos. La preocupación, en particular de la Embajada, por recuperar el plan de enseñanza del francés que, en 1994 fue desplazado del sistema de educación pública en Colombia, lleva a consolidar este nuevo plan de reintroducción de la lengua francesa en el programa nacional de Bilingüismo. Al respecto, Louis-Jean Calvet afirma que “on verra se développer l’effort officiel de diffusion du français hors de France, à travers la création de différents organismes et l’attribution de crédits importants à des opérations linguistiques et pédagogiques”.

Como resultado, actualmente más de 95 colegios en Cundinamarca, Bogotá, Quindío, Barranquilla, Boyacá, Cali, Barrancabermeja y Pereira, han decidido integrar el francés en sus nuevos planes de estudio curricular. Las ventajas de este fenómeno benefician directamente a estudiantes, profesores, instituciones educativas y al país.

En primer lugar, el aprendizaje del francés permite al estudiante acceder a una formación más integral, equitativa y diversa que le ofrecerá mayores oportunidades académicas y laborales a futuro, tales como becas, estadías e intercambios en los ámbitos nacional e internacional; con ello, podrá tener una visión más amplia del mundo y una mayor aceptación de la diversidad. Con respecto a los docentes, se abrirán nuevas opciones laborales para los actuales y los futuros licenciados en lenguas quienes tendrán la opción de acceder a programas de capacitación lingüística, didáctica y cultural. En lo concerniente a las instituciones educativas involucradas en este proyecto, los beneficios van desde el prestigio local hasta una apertura a la internacionalización mediante un aumento de los índices de calidad. Todo lo anterior influye en el progreso social de un país que responda a los retos de la globalización a través de la consolidación de sus relaciones internacionales con territorios francófonos en los cinco continentes.

Sin embargo, cabe señalar algunos de los inconvenientes que se vislumbran en el desarrollo de este proyecto. El Ministerio de Educación Nacional brinda total autonomía a los colegios que quieran participar; no obstante, el estudiante carece de esta misma autonomía para la decisión de la lengua extranjera de su interés. A esto se adiciona que los recursos disponibles para la enseñanza del francés son escasos, el acceso a los medios de comunicación francófonos es limitado y la disponibilidad de

profesionales especializados en el área es reducida. Es un hecho que el inglés seguirá siendo obligatorio y que el francés tendría así menor importancia, lo que podría desencadenar una absurda rivalidad lingüística donde los maestros de las dos lenguas entrarían en conflicto laboral y sus aprendices en conflicto personal por preferencias idiomáticas; tal como lo ilustra Calvet, “si l’homme, donc, est entré dans la communication linguistique sur le mode du plurilinguisme, il a en même temps géré ce plurilinguisme sur le mode de la péjoration. Convertissant la différence en subordination, considérant la langue de l’autre comme inférieure.”

Llegado a este punto podemos concluir que el Gobierno Nacional colombiano, a través del Programa de Bilingüismo, está uniendo esfuerzos para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras en el país. El apoyo va dirigido a los diferentes sectores de la comunidad educativa como las secretarías de educación, las instituciones educativas, los docentes, estudiantes y padres de familia. Es así como ha comenzado en el ámbito nacional un interesante fenómeno de expansión en materia de lenguas extranjeras cuyo fin es valorar la riqueza lingüística de nuestro planeta y su coexistencia en cada ciudadano que habita el sur de un continente aparentemente monolingüe pero con una inmensa diversidad sociocultural. Queda establecido entonces que “les hommes sont donc confrontés aux langues. Où qu’ils soient, quelle que soit la première langue qu’ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d’autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas, sont dominés par elles ou les dominant : le monde est plurilingue, c’est un fait.”

Referencias bibliográficas

CALVET, Louis-Jean (1999) *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Pluriel, Hachette Littératures.

Conseil de l'Europe (2001) *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

DELORS, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, París, Unesco.

Ministerio de Educación Nacional (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Guía N° 22. Bogotá: M.E.N.

Ministerio de Educación Nacional (1999) *Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros*, Bogotá: M.E.N.

TAGLIANTE, Christine (2005) *L'évaluation et le Cadre européen*, Paris, Broché.

UNESCO (2009) *World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*, Paris, UNESCO.

—(2009) *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009 "Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza"*.

ZÚÑIGA, Gilma y BERNAL, Lilian (2005) *Evaluación, estándares y currículo de inglés. Una propuesta de maestras*. Neiva, Universidad Surcolombiana.

[volver a índice](#)

Políticas lingüísticas en UNASUR

DISCURSO MEDIÁTICO E INTEGRACIÓN REGIONAL. LA NOMINACIÓN DE UNASUR EN LA PRENSA GRÁFICA

Julia de Diego

CONICET – CPS/FPyCS – Universidad Nacional de La Plata

jdediego@conicet.gov.ar / juliadediego@yahoo.com.ar

Resumen

El acuerdo que posibilita el uso por parte del ejército norteamericano de siete bases militares en Colombia fue un acontecimiento clave, a partir del que los diarios argentinos enunciaron sus propias definiciones acerca del modelo de integración regional que propone la Unión de Naciones

Suramericanas -Unasur-.

Los alcances de este pacto fueron discutidos por los doce mandatarios miembros en una cumbre extraordinaria llevada a cabo en Bariloche el 28 de agosto de 2009. Allí, a pesar del masivo rechazo a la postura defendida por Álvaro Uribe, se aceptaron las bases con algunas condiciones, evitando una ruptura del bloque.

Antes y después de este evento, *Página/12*, *La Nación* y *Clarín* publicaron notas de opinión en las que se enunciaron estrategias argumentativas en torno a valorar, calificar y nominar a la Unasur, como elemento discursivo articulador de las expresiones y acciones de la política regional latinoamericana.

Se propone así, un abordaje de la construcción discursiva del sintagma Unasur y, partiendo de concebir a los periódicos como actores políticos, analizar qué estrategias argumentativas disímiles se presentarán como diferencia entre las publicaciones, lo que les permitirá establecer posicionamientos particulares respecto del accionar político del bloque.

El anuncio del acuerdo que posibilita el uso por parte del ejército norteamericano de siete bases militares en Colombia fue un acontecimiento a partir del que los diarios argentinos enunciaron sus propias definiciones acerca del modelo de integración regional que propone la Unión de Naciones Suramericanas -Unasur-.

Tras una cumbre que se había llevado a cabo el 10 de agosto de 2009 con la ausencia de Álvaro Uribe en Quito, la presidenta argentina Cristina Fernández de Kirchner decidió convocar a una reunión extraordinaria en Bariloche, anuncio a partir del que comenzaron a circular versiones políticas y mediáticas en torno a las figuras

intervinientes y sus acciones, la cuestión del narcotráfico, el acuerdo en sí mismo y en relación al tipo de vínculo entre las naciones de Unasur.¹

El encuentro se llevó a cabo el 28 de agosto y, a pesar del rechazo mayoritario a la postura defendida por Uribe, se aceptaron las bases con algunas condiciones, desestimando así los augurios de ruptura.

Antes y después de este acontecimiento, *Página/12*, *La Nación* y *Clarín* desplegaron diversas estrategias argumentativas enunciadas en notas de opinión, en torno a valorar, calificar y nominar a la Unasur como elemento discursivo articulador de las expresiones y acciones de la política regional latinoamericana.

Este trabajo propone introducir posibles vías de abordaje al análisis de la construcción discursiva del sintagma Unasur. Y en otro plano, partiendo de concebir a los periódicos como actores políticos (Borrat, 1989), analizar qué elementos se identifican como diferencia entre las publicaciones, buscando inferir posicionamientos respecto del accionar político del bloque.

Desde donde partir

Entenderemos aquí a los textos como lugares de manifestación de sentidos, susceptibles de una multiplicidad de lecturas. (Verón, 1995) En este sentido, se priorizará un enfoque comunicacional, entendiendo que el ordenamiento del análisis discursivo “pone en relación el campo del lenguaje con saberes provenientes de otros dominios.” (Arnoux, 2009: 38) Esto significa abordar la discursividad de los dispositivos mediáticos como producción social de sentido, en la instancia en que esos discursos circulan, es decir, se comunican masivamente.

Partiendo de pensar a los textos argumentativos como espacios en la superficie redaccional, en los que el periódico es, no sólo narrador, sino también comentarista de los acontecimientos políticos (Borrat, 1989), indagaremos acerca de los posicionamientos que emergen en los discursos. Partiremos de marcas particulares en la materia significativa²: las concepciones utilizadas para definir la Unasur y las nominaciones que recibe el significante integración regional latinoamericana.

La importancia de este elemento radica en que el anuncio del acuerdo de cooperación militar entre Estados Unidos y Colombia puso de manifiesto, en principio, tres problemáticas centrales que históricamente han afectado a la Región y que

¹ Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Suriname, Uruguay y Venezuela.

² La selección del corpus analizado se llevó a cabo teniendo en cuenta la presencia en cada texto del sintagma Unasur, la ubicación explícita de las notas en el género de opinión (ya sea por la sección, el autor, o el tono de los elementos de titulación) y un recorte temporal que incluyó agosto y septiembre de 2009.

ineludiblemente se traducen en un cuestionamiento al interior de Unasur: el narcotráfico, la guerrilla y la injerencia norteamericana en el territorio sudamericano.

Esta densidad problemática que dispara la medida, vuelve la reflexividad sobre la integración como elemento complejo que, de alguna manera, integra los antecedentes históricos y conflictivos que venimos mencionando. La integración es pensada aquí como un horizonte. Los discursos analizados coincidirán en concebir a la unión regional como una necesidad, propia de un futuro global ineludible. La definición de este orden posible, de este significanté vacío (Laclau, 1996) que los textos argumentativos buscan llenar, es la que entra en disputa en los discursos mediáticos.

El problema en los mecanismos

Como primer elemento identificamos la idea que circula en torno a un fallido funcionamiento interno de la Unasur, en relación a las dinámicas internas de la toma de decisiones multilaterales, que explicaría una resolución del conflicto no deseada.

En uno de los análisis posteriores a la Cumbre que publicó *Página/12* se propuso que, "La fuerza de Uribe no fincaba en su discurso, quizá funcional para su platea doméstica, sino en el mentado talón de Aquiles de la Unasur." (Wainfeld, P12, 30.8.09) Esta metáfora logró reunir varios sentidos vinculados a explicar los resultados de la salida airosa -según esta mirada- de Uribe, en relación a su capacidad de veto, propia de todos los mandatarios del bloque. Dice el texto:

La "diplomacia presidencial" signa al organismo, en el que prima la lógica (o, si uno quiere ponerse dramático, la dictadura) del consenso. El poder de veto de cualquier integrante condiciona cualquier avance. (...) Uribe llegó acá [a Bariloche] con el hecho consumado y el veto bajo el brazo y lo hizo sentir. (Wainfeld, P12, 30.8.09)

Según esta perspectiva, la necesidad irrevocable de buscar acuerdos para evitar la ruptura del organismo vuelve al consenso un tirano que, en última instancia, genera que una mayoría se someta a los designios de un tratado que había sido consumado unilateralmente. A partir de esta argumentación el posicionamiento del discurso queda claro: se está en contra del veto presidencial, porque da luz verde a un pacto sobre el que no se pudo decidir colectivamente.

Según postula el discurso editorial de *Clarín*, el problema radica en el tipo de materialización institucional de la Unasur: "la falta de consistencia de sus instituciones, que deriva en desarreglos políticos, polarización interna y recurrentes reyertas y desacuerdos intra-regionales." (CL, 24.8.09)

El tono que predomina en *La Nación* es el de concebir al organismo como “adolescente” (Cárdenas, LN, 21.8.09) y, en ese sentido, colmado de torpezas y apuros. Como estrategia, se desarrolla en uno de sus artículos una comparación con la Organización de Estados Americanos -OEA-, concebida, a diferencia de la Unasur, como un tipo ideal de integración, un horizonte de consenso y debate democrático. Se dice que se conciben como escenarios de “diálogo regional o subregional” distintos:

La OEA (...) posee un evangelio democrático, expresado en la Carta Democrática Interamericana. Unasur, en cambio, menciona oblicuamente la democracia. Se refiere, es cierto, a la necesidad de “fortalecerla”. Pero aclara que “cada Estado adquiere sus compromisos en función de su respectiva realidad”, sea esta democrática o no. (Cárdenas, LN, 21.8.09)

Su constitución es disímil, lo que, según este discurso explicaría varios de los funcionamientos actuales: “La OEA es un organismo maduro, con trayectoria. (...) Es hija de la reflexión, no del apresuramiento.” (Cárdenas, LN, 21.8.09) Mientras que la unión latinoamericana, no sólo presenta una constitución cuestionable, sino que además puede ser una de las causantes del debilitamiento de la OEA:

se concibió casi a la carrera. Sin escuchar a la opinión pública. Una actitud con algo de conspiración, aunque no de cisma. (...) la vida de la organización está, curiosamente, todavía pendiente de ratificación por parte de casi todos sus miembros. (...) como instancia alternativa puede, en alguna medida, haber contribuido a debilitar a la OEA. (Cárdenas, LN, 21.8.09)

La unidad y el consenso como horizontes

En la mayoría de los artículos analizados surge como objetivo central de la cumbre de Bariloche la búsqueda de unidad, entendida como horizonte necesario para mantener unido al organismo.

En relación a la presencia de Uribe en el encuentro, se observó dijo en *Página/12* “Que viniera, que escuchara los reproches casi unánimes, que firmara el documento y posara para la eternidad eran los máximos (sí que parciales) objetivos accesibles.” (Wainfeld, P12, 30.8.09) La presencia del mandatario colombiano garantizó una importante posibilidad de evitar la fractura de Unasur pero, frente al acuerdo consumado, era el único consenso al que se podía aspirar.

Incluso antes de la Cumbre, *Clarín* también se expresó en relación a identificar una solución ideal que no iba a ser posible, frente a la necesidad de conformarse con la conservación de la unidad:

La capacidad para resolver las diferencias entre los gobiernos (...) están puestos a prueba, una vez más. Si estos no han logrado aún concretar las expectativas y promesas de unidad, al menos deben servir para alejar del horizonte los mayores desencuentros, riesgos y amenazas. (CL, 24.8.09)

Y, una vez concluido el encuentro se dejó bien claro que “el logro fue lo que se pudo evitar, ya que la condena al acuerdo Bogotá-Washington para el uso de siete bases hubiera significado la crisis del grupo.” (Fraga, CL, 8.9.09)

En una visión más trágica, parece haberse cumplido este objetivo pero de manera momentánea: se llega a afirmar que “La Unasur no se partió, pero guarda en su seno el huevo de la serpiente.” (Verbitsky, P12, 30.8.09) Al tiempo que en *Clarín* se dijo que: “hay más fractura que integración. (...) en la Unasur ‘duermen en la misma cama pero sueñan cosas distintas’.” (Pérez Llana, CL, 10.9.09)

Podríamos decir que desde éstos discursos se construye una utilidad de la Unasur vinculada directamente con la idea de resolver problemáticas regionales. En *Página/12* se sostiene que “no quiere decir que se consiga un acuerdo, sino que se pacte un ámbito donde procesar las diferencias y los conflictos de intereses.” (Wainfeld, P12, 16.8.09) Mientras que, desde la vereda de enfrente, *La Nación* dirá que allí radica la principal dificultad, debido a una imposibilidad de resolver cuestiones sin pedir ayuda:

Es un reflejo de la dificultad de la región para resolver sus problemas; (...) Todos aplauden que los Estados Unidos no sean un socio mayor ni menor, sino igual, como define Obama, pero, en la emergencia, miran arriba, o al cielo, en espera de la solución. Es hipocresía; eso es. (Elías, LN, 16.8.09)

Se expresa aquí una dura crítica a partir de definir como “hipocresía” la actitud de los mandatarios latinoamericanos a los que se acusa de distanciarse discursivamente de la colaboración norteamericana, pero a la que finalmente siempre estarán atados por necesidad.

La necesidad fue otro de los argumentos vinculados con el privilegio de la unidad, en términos de la centralidad de la actuación en conjunto, frente a un contexto mundial que se presenta como un desafío, en relación a problemáticas supranacionales que afectan a la región.

En el análisis previo al encuentro de Bariloche, *Página/12* postulaba que “Un frente regional unido, manifiesta firmeza ante las amenazas a la paz conjunta, son vectores de la política exterior de Lula y de los Kirchner.” (Wainfeld, P12, 16.8.09) En este sentido, se afirma que:

La paz en América del Sur (...) la cimienta la convivencia de varios gobiernos con afinidades político-ideológicas. Los más radicales (Venezuela, Bolivia y Ecuador) tensan la cuerda pero, in extremis, tienen el tino de comprender que más les vale cooperar con Argentina y Brasil que se afanan por apoyar su gobernabilidad y canalizar sus demandas. (Wainfeld, P12, 30.8.09)

Asimismo, en *Clarín* se afirma que la mandataria argentina “con sus pares de Brasil y Chile, entre otros, pueden contribuir a ordenar la hoja de ruta cooperativa que necesita y reclama la región.” (García Moritán, CL, 20.8.09)

A diferencia de los otros dos periódicos, en *Página/12* se pone el énfasis en una unidad política que permite que las posturas más radicales acuerden con encauzar sus demandas a través de los roles negociadores de los mandatarios más moderados. “Qué es América latina hoy, ayer estuvo claro. Tan claro, que fue Suramérica la que estuvo representada en Bariloche”, (Russo, P12, 29.8.09) se expresa remarcando esta idea de identidad política.³

En *La Nación*, por otra parte, este elemento adquiere un sentido negativo, al transformarse en la definición de una complicidad al interior del bloque, mediante la que se permiten situaciones que no estremecen como deberían a una impávida Unasur.⁴

En este sentido, puede leerse que las acciones adjudicadas directa o elípticamente a la política chavista buscan denunciar una hegemonía dañina sostenida por una connivencia del resto de los jefes de Estado que no denuncian su accionar. De allí se deriva que la Unasur tenga una “efectividad dudosa” (Elías, LN, 16.8.09), a partir de una explicación de los problemas internos como producto de un intento de liderazgo de sectores no democráticos.

En otro de los artículos se sostiene que el “espíritu de Unasur no se concibió como inclusivo, sino más bien como autonómico, o casi excluyente”, que iría en contra de “un mundo que se abre”, a apostar a un “diálogo cerrado, en dos idiomas. Donde algunos se abroquelan fácilmente en la emoción, más que en la razón. En su seno es posible, por ahora al menos, acampar en el totalitarismo.” (Cárdenas, LN, 21.08.09)

En términos de poder, lo que plantea el discurso de *La Nación* es la existencia de una puja de dos modelos, uno moderado y el otro confrontativo y no democrático: "No

³ En la línea de enunciar la posición crítica unificada de los países respecto del pacto militar y la soledad de Uribe, se dice también que “Quedó en claro que nadie, salvo el conservador Uribe de Colombia, acepta la idea de permitir que los 'marines' desembarquen en ningún país de la Unión.” (Pasquini Durán, P12, 29.8.09)

⁴ Se habla por ejemplo de las “arbitrariedades y los recortes de libertades en Venezuela; la inversión de petrodólares en causas políticas que, en ocasiones, perjudican a los demás; el acercamiento al presidente de Irán (...); la airada defensa del presidente de Sudán (...), ni los lazos con las FARC.” (Elías, LN, 16.8.09)

son gratuitos los elogios de Obama a Lula: legitima el liderazgo silencioso de Brasil ante el avance del liderazgo ruidoso de Chávez. En la Unasur, la posición ambigua de uno choca con el pronóstico bélico del otro." (Elías, LN, 16.8.9)⁵

Clarín también identifica una serie de hechos y confrontaciones como elementos disruptivos al interior de Unasur, adjudicándole las culpas a los tipos de gobierno que encabezan Chávez y Uribe:

Colombia y Venezuela han ingresado hace tiempo en fricciones y tensiones bilaterales que tiene como fuentes la característica de sus respectivos gobiernos, las acusaciones de injerencia en los asuntos internos, las vinculaciones externas de las FARC y el narcotráfico y las medidas de incremento militar del presidente venezolano. Se trata de un cuadro que dista de las promesas de integración y desarrollo regional inscritas en los tratados constitutivos del Mercosur y el Unasur. (CL, 24.08.09)

La Unasur como objeto de uso

También fue frecuente encontrar caracterizaciones de Unasur que la conciben como un espacio de poder que puede ser utilizado según conveniencias particulares de los mandatarios.

Por ejemplo, la figura de Brasil como actor global y líder regional va a ser recurrente en los tres medios analizados y, en este sentido, como factor de poder decisivo en las disputas regionales.

En *La Nación*, Brasil aparece como el impulsor de la coalición, al afirmar que la Unasur es "de hechura brasileña" (Elías, LN, 16.8.09) Se dice que "aparece como un apoyo lógico a su liderazgo regional", aunque al mismo tiempo, se sostiene que "Para Hugo Chávez, Unasur es, más bien, una caja de resonancia a la que Telesur se acopla, a la manera de amplificador. Un instrumento de poder, entonces." (Cárdenas, LN, 21.8.09)

Sobre el final del artículo se retoma la figura de Brasil para construirla como un modelo que sirve de estrategia argumentativa para definir el tipo de integración que es preciso defender, en contra del modelo venezolano:

Brasil pugna, además, por ser referente (...) Como Chile, sabe que el mundo no se mueve a empujones. (...) postulan -y viven- el pluralismo. Enhebrando

⁵ Esto se ve en otra de las notas en la que se piensan estas divisiones internas como posibles factores de ruptura: "Por una parte, aparece la actitud intimidante propia de Hugo Chávez y sus aliados. Por la otra, la diplomacia tradicional, prudente, respetuosa, que caracteriza a Brasil, Chile y Uruguay." (Cárdenas, LN, 21.8.09)

pacientemente los consensos, en lugar de imponerlos de cualquier manera. Empeñados en construir, en lugar de demoler. Capaces de mirar hacia adelante y proponer visiones (no sueños) comunes. (Cárdenas, LN, 21.8.09)

En *Clarín*, Brasil emerge como el responsable de la creación del bloque, pero además como agente capaz de haber pensado este proyecto a la sola luz de su objetivo particular de convertirse en actor global. Se dice en el texto que Lula: “expresó en voz alta una idea que debió acuciarlo toda la jornada: Brasil, país fundador de la Unasur, fue incapaz de ejercer el liderazgo regional al servicio del cual fue concebida.” (Pérez Llana, CL, 10.9.09)

Las soluciones, en el futuro

Fue relevante en los textos argumentativos, la idea de ubicar las resoluciones de los conflictos en un futuro. Sobre definiciones particulares acerca del presente de Unasur, como una coalición de países inacabada, se plantearon ideas proyectivas en términos de lo que se debería hacer o, en una línea más política, vinculadas a certezas, esperanzas o expresiones de deseo.

Respecto del primer elemento, *Clarín* incorporó textos elaborados por dos autores que habían desarrollado su tarea en el ámbito político.

El autor del primer texto fue el ex presidente chileno, Ricardo Lagos. En él sostuvo la necesidad de avanzar, si quedarse “enredados en retóricas” (Lagos, CL, 6.9.09), en el camino que llevará a un tipo de integración que, si bien no se termina de definir, sería la vía para, por un lado, solucionar los conflictos internos y, por otro, integrarse al mundo.

Para eso establece como objetivo último, aquel orden ideal que es significado por el consenso. Dice el artículo que se trata de “asumir aquellas formas de interdependencia que nos permitan alcanzar un consenso regional ante los nuevos desafíos. Es la única forma de acercarnos con seriedad a estos temas y dejar de lado esos enfrentamientos que, a ratos, tienen mucho de retórica y poca sustancia.” (Lagos, CL, 6.9.09)

En este caso la solución estaría dada por privilegiar los consensos y los tonos moderados del debate, más que en sus contenidos, ante la construcción de la idea de un consenso posible de alcanzar. Hay una versión lavada de las expresiones políticas opuestas respecto del conflicto generado por la injerencia territorial del ejército estadounidense que se engloban en enfrentamientos retóricos.

Este desarrollo argumentativo contribuye a afirmar que “hoy, para reforzar nuestra independencia, debemos hablar con un solo discurso si queremos una globalización con rostro humano y justo. (...) Demostrar que tenemos respuestas para los ciudadanos de este siglo y no del que quedó atrás.” (Lagos, CL, 6.9.09) Los desafíos son nuevos. Puede inferirse que los que quedan entrampados en las explicaciones históricas del asunto, son los mismos que entronizan a esas “retóricas”, en vez de encarar los planteos regionales con acciones concretas.

Otro de los columnistas fue el ex vicescanciller Roberto García Moritán, en cuyo texto se apela en primer término a “fortalecer la estabilidad regional”, pensando en una unión de países en la que

los mecanismos de integración económica comercial y de infraestructura física se pongan definitivamente en marcha y produzcan los resultados esperados conforme los intereses de cada uno de los países de la región. Es así como restablecer la lógica de la cooperación sobre la base de acciones concretas podría ser uno de los objetivos centrales de la reunión (García Moritán, CL, 20.8.09) de Bariloche.

Queda claro aquí que por un lado, se piensa en una integración regional básicamente material -económica, infraestructural, y comercial-. Por el otro, no se definen cuáles son estas acciones concretas que propone implementar.

No se desestima el trabajo ya hecho por la Región para enfrentar los nuevos desafíos, aunque sí se afirma que “La lista de instrumentos acordados para enfrentar estos problemas es ciertamente larga como esencialmente declarativa.” Lo que ha generado la necesidad de recuperar también la “lógica de la racionalidad” frente a un contexto que por oposición se definiría como irracional, materializada en “ciertos códigos de conducta indispensables” como por ejemplo el “fomento de la confianza recíproca en el campo de la seguridad regional.” (García Moritán, CL, 20.8.09)

La vaguedad en las frases propositivas vuelve a constituir la posibilidad discursiva de evadir el conflicto y dar como alcanzable la idea de cooperación. En definitiva, se debe ser racional y dialoguista, pero no se sabe en torno a qué y de qué manera.

En el segundo grupo de afirmaciones se ubica una definición de un bloque unido en términos de la centralización de los enemigos en los que defienden el acuerdo militar entre Estados Unidos y Colombia, respecto de lo que se dice: “Hay doce países en América latina, algunos más radicales que otros, montados en un tren de la historia que marcha en otra dirección. Da la impresión de que Uribe y García se quedaron en el andén de la estación, sin pensar que el tren ya no volverá a pasar.” (Mignolo, P12,

27.8.09) A diferencia de la postura global más dialoguista de *Clarín*, en *Página/12* parece afirmarse que las cartas ya están echadas, es decir, los enemigos son tan claros que nunca se van a poder subir al tren de la unidad. En este punto, si bien no hay un uso del nosotros para definir al grupo de los opositores al pacto, sí es posible identificar el posicionamiento crítico del enunciador frente a aceptar las argumentaciones a favor de las bases.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, Evira (2009) *Análisis del discurso*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

BORRAT, Héctor (1989) *El periódico, actor político*, Barcelona, Gustavo Gili.

LACLAU, Ernesto (1996) "¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?" En: *Emancipación y Diferencia*, Buenos Aires, Ariel.

VERÓN, Eliseo (1995) *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización*. Universidad de Buenos Aires.

Artículos periodísticos

WAINFELD, M. "Qué noche, Bariloche", *Página/12*, 16.8.09.

MIGNOLO, W. "Las oscuras aristas de la democracia", *Página/12*, 27.8.09.

PASQUINI DURÁN, J. M. "Seguridades", *Página/12*, 29.8.09.

RUSSO, S. "Suramérica", *Página/12*, 29.8.09.

WAINFELD, M. "Sonría, lo estamos filmando", *Página/12*, 30.8.09.

VERBITSKY, H. "El que no corre", *Página/12*, 30.8.09.

GARCÍA MORITÁN, R. "Para superar tensiones regionales", *Clarín*, 20.8.09.

"Revertir el clima de conflictividad en América latina", *Clarín*, 24.8.09.

LAGOS, R. "Respuestas para este siglo, no para el anterior", *Clarín*, 6.9.09.

FRAGA, R. "Un país con vocación de poder", *Clarín*, 8.9.09.

PÉREZ LLANA, C. "Las contradicciones que jaquean a nuestra región", *Clarín*, 10.9.09.

ELÍAS, J. "Las bases de la hipocresía", *La Nación*, 16.8.09.

CÁRDENAS, E. J. "Unasur, también en la encrucijada", *La Nación*, 21.8.09.

[volver a índice](#)

EL ESPAÑOL DE LA ARGENTINA: DESCRIPCIÓN DE LAS VARIEDADES Y POLÍTICAS SOBRE LA LENGUA

Laura Kornfeld

Universidad Nacional de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires –
CONICET

lkornfel@ungs.edu.ar

Resumen

Entre la prolífica obra lingüística de Berta Vidal de Battini (1900–1984), se destaca *El español de la*

Argentina, cuya primera versión data de 1954 (la segunda, definitiva, apareció diez años después, editada por el Consejo Nacional de Educación). En ese libro, basado en las investigaciones de campo de su autora, se enumeran una serie de particularidades léxicas, morfosintácticas y fonológicas dialectales de distintos puntos del país, con el objetivo manifiesto de proporcionar a los maestros elementos para el conocimiento y reconocimiento de las particularidades regionales.

Menos entusiasmo provocan las conclusiones que se extraen de ese meticuloso análisis: luego de una morosa descripción de cada pronunciación, expresión o estructura gramatical que no corresponden al español estándar, Vidal de Battini recomienda corregir la mayor parte de las particularidades en aras de la homogeneización social y cultural propugnada como objetivo central de la educación pública argentina. *El español de la Argentina* resulta, así, menos un estudio teórico que un proyecto de política lingüística, si bien las 34 recomendaciones de corrección sistemática vienen matizadas por el reconocimiento de que no hay una norma unívoca para todo el país, sino que esta debe ser pluricéntrica.

En la preceptiva sugerida en *El español de la Argentina*, juega, pues, un papel central el concepto de *corrección lingüística*, que se define monolíticamente a partir del habla de la —gente culta del país, opuesta a las —impropiedades y defectos del habla vulgar. En ese sentido, Battini participa del puritanismo lingüístico del grupo de investigadores creado en torno de la figura de Amado Alonso, director del Instituto de Filología de la UBA durante el período 1927–1946, aunque en ella se exprese de forma visiblemente más moderada que en otros integrantes, como el propio Amado Alonso o Américo Castro. La presente comunicación se propone no solo revisar los principales aspectos reunidos por Vidal de Battini que atañen a la morfosintaxis de las variedades del español de la Argentina, sino también discutir su ideología en relación con la norma para una lengua nacional, ideología que a lo largo de las décadas ha seguido impregnando la concepción de la lengua, y particularmente de la gramática, en la enseñanza.

i. Introducción

En la Argentina, la concepción de la gramática se ha regido en general por una visión normativa: el acento se pone en cómo debería ser la lengua y no en lo que efectivamente es. Tal vez a causa de la adopción de modelos lingüísticos idealizados es que las herramientas de la gramática no se han utilizado para describir y explicar en forma sistemática los fenómenos propios de las variedades de nuestro país, una situación que se repite en otros países hispanoamericanos.

En este trabajo me voy a referir a una *rara avis* dentro del panorama gramatical argentino: el libro de Berta Vidal de Battini, *El español de la Argentina*, de 1964. Ese libro, una de las pocas descripciones integrales de la gramática de las distintas variedades del español de la Argentina, tenía el objetivo explícito de hacer llegar a los maestros de todo el país una serie de recomendaciones de corrección que apuntale la homogeneización lingüística, a la que considera meta principal de la escolarización.

En esta exposición me propongo no solo revisar algunos fenómenos relevantes reunidos por Vidal de Battini que atañen a la fonología y la morfosintaxis de las variedades argentinas del español, sino también relevar las tensiones, oscilaciones y contradicciones de su discurso en relación con su descripción de los datos. Espero que ese recorrido nos permita, a su vez, reconstruir (o deconstruir) ciertas líneas ideológicas que moldean su concepción de la norma que debería subyacer a la lengua nacional, una ideología que a lo largo de las décadas ha seguido impregnando la concepción de la lengua (y de la gramática) en la enseñanza.

ii. *El español de la Argentina: gramática*

Van, primero, algunos apuntes sobre la autora de *El español de la Argentina*. Berta Vidal de Battini (1900–1984), nacida y criada hasta su adolescencia en la zona rural de San Luis, estudió Letras en la Universidad de Buenos Aires y formó parte de los equipos de investigación creados por Amado Alonso, durante su largo período como director del Instituto de Filología de esa universidad (1927–1946). En su juventud, Battini había escrito varios libros de poesía, todos centrados en el paisaje de su provincia: *Alas* (1924), *Agua serrana* (1931), *Tierra puntana* (1937) y *Campo y soledad* (1937); se la reconoce, de hecho, como una de las primeras poetisas de San Luis. A partir de la década de 1930, el amor por su región natal la llevó a la investigación del habla y las formas narrativas populares: de 1931 data el más antiguo de los relatos incluidos en los 10 tomos de los *Cuentos y leyendas populares de la Argentina* (publicados en Ediciones Culturales Argentinas, 1980-1994), testimoniando más de cuatro décadas consagradas a tareas de campo en diversas provincias argentinas.

Según declara Battini en la introducción a la colección, en esas tareas colaboraron financieramente el Consejo Nacional de Educación, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y, a partir de 1964, el recientemente fundado Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); la presencia institucional se explica por el ambicioso alcance de los *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*, que requirieron más de 150 viajes por diversas provincias argentinas.

En sus trabajos de campo están basados, también, los dos grandes estudios lingüísticos que ha dejado Vidal de Battini: *El habla rural de San Luis* (Facultad de Filosofía y Letras / UBA, 1949) y *El español de la Argentina* (la primera versión es de 1954 y la segunda, definitiva, apareció diez años después, editada por el Consejo Nacional de Educación), a los que cabe sumar numerosos artículos sobre temas puntuales de léxico, morfología o fonología dialectales.

El español de la Argentina, en el que nos centraremos, resulta particularmente destacable por la ambición de sus objetivos: proporcionar a maestros de todo el país elementos para el conocimiento y reconocimiento de las particularidades regionales.

Un vistazo general deja ver que la descripción tiene un grado de precisión envidiable, particularmente en lo que se refiere a las características del habla rural y regional, así como al registro de expresiones o estructuras sintácticas particulares de la Argentina¹. Como obra de divulgación es modélica aun hoy, ya que presenta en forma escalonada las reflexiones de la bibliografía más avanzada de la época a través de un sistema de citas y notas al pie especialmente diseñado para el público docente.

A modo de ejemplo, un poco arbitrariamente, vale la pena repasar algunos de los fenómenos propios del español de la Argentina que se registran allí.

Fonética

En relación con la pronunciación, Battini destaca diversos fenómenos de orden fonético de gran extensión en el territorio, especialmente en las zonas rurales. Entre ellos se cuenta la pronunciación de j por f (juerte, jué) o de g por b (güena, güelva), la acentuación sobre los pronombres clíticos (echemé, cosaló), la omisión de ciertos sonidos (é, tá, cansao) y la fusión de varias palabras, generalmente de naturaleza gramatical (vuá y su variante guá).

¹ En cambio no parece muy ecuánime la descripción de la influencia inmigratoria en el habla urbana, particularmente la de Buenos Aires (cfr. infra).

Además, Vidal de Battini describe las diferentes entonaciones de la Argentina en relación con las distintas zonas lingüísticas. En relación con la porteña, por dar un ejemplo, distingue la “entonación tradicional” de “las nuevas entonaciones de Buenos Aires”. La primera es “entre todas las de la Argentina, la que más se acerca a la entonación castellana, particularmente la que observamos en los descendientes de antiguas familias criollas y de finos hábitos lingüísticos: el acento señorial del porteño de familias patricias, y en el pueblo, el acento grave y reposado del campesino de antiguo arraigo. Esta es la entonación de toda la región rioplatense (incluido el Uruguay)” (pág. 130). Según Battini, esa entonación es propia de la lengua general: una “entonación criolla con características propias dentro de las generales del acento español” (p. 132). Las entonaciones nuevas, en cambio, incluyen la tonada lunfarda (o arrabalera o maleva) y “una entonación de influencia italiana no bien definida”, que “se ha extendido modernamente desde las clases populares hacia ciertos sectores de las clases cultas; en grados y matices diversos se advierte su tono agudo y su final ascendente; en la frase enunciativa la vocal acentuada final, con alargamiento, mantiene su tono, con descenso imperceptible, y hasta da la impresión de ascender como en el esquema de la interrogación”. Cita a Amado Alonso y Henríquez Ureña, quien consideran que esa nueva entonación “va abiertamente contra las tradiciones idiomáticas del país” (p. 135). Volveremos, luego, a los efectos “poco tradicionales” de la inmigración sobre el español de la Argentina.

Morfología

Previsiblemente un lugar preponderante dentro de los fenómenos morfológicos lo ocupa el paradigma verbal. “En la escuela se enseña, por supuesto, la conjugación de la lengua culta con la persona tú y sus formas verbales correspondientes, y es el uso que se mantiene en la expresión escrita. Pero la lengua popular y familiar usa el vos en todo el país” (p. 155). A causa de la extensión del vos, Battini presenta el paradigma correspondiente, lo cual resulta una iniciativa saludable, al carecer los maestros de otros instrumentos de consulta, excepto la propia intuición. Algunos datos presentados, sin embargo, no parecen certeros y propenden a atribuir al tú una mayor vitalidad de la que efectivamente tenía en aquel momento: “entre personas de cultura de todo el país se oye vos cantas, vos comes, vos vives, vos eres”. Si bien (como se verá más adelante) Battini recomienda resignarse a la utilización del vos en la oralidad (véase p. 190), resulta poco adecuada la descripción de que el uso de las formas correspondientes se restringe a ese ámbito, excluyéndolo de la lengua escrita.

En relación con el pronombre de segunda de plural utilizado en toda América, Battini afirma algo semejante: “En la escuela se enseña la conjugación de la lengua culta con la persona vosotros y sus formas verbales correspondientes, pero en el habla popular y familiar se usa en su lugar el ustedes con la forma verbal de la tercera persona: ustedes cantan, ustedes comen, etc.” (p. 157). Al igual que lo que sucede con el vos, resulta llamativa la idea de que el ustedes solo se usa en la lengua o habla popular y familiar, porque sugiere que hay registros formales donde se usa el vosotros (o el tú), aunque luego eso se vea desmentido por la misma autora: “En la actualidad [el vosotros] se oye excepcionalmente en estilo oratorio”, aclara (p. 158). También resulta discutible el supuesto de que la escuela enseña (y debe enseñar) una gramática que corresponde a una lengua que no se oye en ningún lugar de la Argentina. Es en estos pasajes donde aparece más fuertemente la idea de que existe una norma ligada per se al español peninsular, pese a que explícitamente ello parezca desmentirse (cfr. infra).

En las páginas dedicadas a los adverbios, Vidal de Battini intercala numerosas expresiones coloquiales, familiares o generales en el español de la Argentina, que no suelen registrarse en los diccionarios académicos y que señalan tiempo, lugar, cantidad, modo, etc., como en el momento menos pensado, a las cansadas, del tiempo de ñaupa, como horar y media, cualquier día, tierra adentro, campo afuera, cuesta arriba, a borbotones, medio, al hilo, a calzón quitado, a las disparadas, etc (pag. 160-161). Dentro de la sección de “Interjecciones”, finalmente, Battini resalta el caso del che, del que menciona su raigambre hispánica; lo diferencia, de paso, del che guaraní –posesivo de primera persona- y del che mapuche, que equivale a ‘gente’, interviniendo en una polémica científica contemporánea en torno del origen de la interjección (p. 164).

Sintaxis

En la descripción sintáctica de Battini ocupa un lugar privilegiado el voseo: se mencionan sus antiguos orígenes hispánicos, como tratamiento de respeto, en el Cid, junto con la pérdida progresiva en el español peninsular y su conservación en el americano. En el caso particular de la Argentina, Vidal de Battini atribuye la extensión del vos a la crisis política (y espiritual) de 1820, afirmando que previamente, entre los patriotas de Mayo, se utilizaba el tú, lo cual parece una hipótesis (cuando menos) arriesgada y difícil de probar. El vos sería, así, expresión del desorden y de la anarquía (pp. 167-170), una hipótesis que “combina bien” con las expresadas unos años antes

por Amado Alonso y Américo Castro en relación con el poco apego de los rioplatenses por las instituciones o las jerarquías.

Toda una serie de fenómenos sintácticos atañe a los pronombres clíticos o átonos. Por ejemplo, Battini registra la producción de formas imperativas como traiganmelón, esperemén, estesen, que implican un reanálisis paradójico de los límites entre verbos y pronombres, ya que la marca flexiva del plural (-n) se realiza después de los clíticos lo, me y se (p. 175). También se expresa en los clíticos la asimilación de la primera persona con la tercera, que se da en regiones muy diversas, aunque parece alentado por la influencia del quechua en la zona del Noroeste (o NOA) y Santiago del Estero y del mapuche en la Patagonia: Se vamos, se quedamos (p. 171). Otro fenómeno que, según constata Battini a partir de datos de Kany, existe en casi todas las variedades del español americano es el de los “clíticos caníbales”, en que la expresión de la pluralidad del OI se expresa en el OD a causa de la invariabilidad de la forma se: Les di la pelota → Se las di (pp. 175-176).

Entre los fenómenos con una localización geográfica más restringida se cuenta, en Córdoba y las provincias del NOA, el conocido fenómeno de la reubicación de los pronombres clíticos en relación con las formas imperativas: nos vayamos al pueblo, nos compremos un caballo (p. 174), que se verifica en todas las clases sociales.

Battini es cautelosa en la descripción de los adverbios recién y nomás (no más), que manifiestan en la Argentina una distribución que no concuerda con la peninsular. Sobre el primero, advierte que “se ha generalizado en el español de la Argentina, en todas las clases sociales: Recién mañana vendrá, Recién en 1820 se publicó; Recién se va. Es un uso tan arraigado, aun entre la gente culta, que ha habido tentativas para defenderlo y para obtener la adopción de la Academia” (pp. 183-4). Del segundo: “En la Argentina lo usamos con verbo y adverbio, en expresiones que se consideran incorrectas: Me va así no más (regular), Así no más es (precisamente); Porque sí no más (sin razón); Déjelo así no más (de ese modo o de esa forma); Entre no más (sin reparo), y otras. Este uso es común en todas las clases sociales” (p. 185).

iii. *El español de la Argentina: política*

Como puede apreciarse del escueto relevamiento anterior, el libro de Vidal de Battini tiene una loable profundidad en lo que hace a sus observaciones fonológicas y gramaticales, muchas de las cuales siguen teniendo vigencia en la actualidad.

Menos entusiasmo provocan las conclusiones que se extraen de la meticulosa descripción de todas las pronunciaciones, expresiones o estructuras gramaticales que no corresponden al español estándar. Vidal de Battini recomienda corregir la mayor

parte de las particularidades “populares” o “rurales” (p. 72) en aras de la homogeneización social y cultural propugnada como objetivo central de la educación pública argentina: “Los regionalismos pueden quedar para el habla de la intimidad, pero el niño debe saber cuál es el uso correcto” (p. 193). Es totalmente explícita la idea de que debe corregirse la oralidad de los alumnos (“Cuidar la pronunciación...”, “Imponer la pronunciación...”, “Corregir en el habla popular...”, “Establecer el uso...”), es decir que las correcciones no se refieren a la lengua escrita.

En algunos casos, las recomendaciones resultan esperables: así, se aconseja corregir formas como *sientesen* o *sientensen*, que se consideran (aún hoy) incorrectas (recom. 17, p. 191). En otras recomendaciones se transparenta la conciencia de Vidal de Battini sobre cambios que le parecen poco deseables pero que considera irremediables: “La *y* rehilada, que ya no se puede corregir, constituye una característica del español de Buenos Aires y su gran zona de influencia” (recom. 10, p. 190); “El voseo está incorporado al habla de los argentinos. Lo ha impuesto el uso. Ya no es posible corregirlo” (recom. 15, p. 191). En otros casos, la perspectiva histórica nos ayuda a comprender lo infructuoso de ciertas formas de corrección, puesto que los fenómenos en cuestión constituyen, ya, parte del habla culta de todo el país. Así, Battini opta por “Recomendar el uso de las formas de futuro en lugar de las perifrásticas que son comunes” (recom. 27, p. 192) o por considerar que el llamado “clítico caníbal” en *se los di a ellos* es un mero error o vacilación (recom. 18, p. 191). Esas dos características que el español de la Argentina comparte con la mayor parte de las variedades hispanoamericanas son, hoy, propias del habla culta. Otras sugerencias se refieren a fenómenos que aún están en expansión y que, previsiblemente, terminarán por imponerse aun en el habla culta, como la acentuación aguda de las formas con clíticos (*digalé*, *sientesé*, recom. 12, p. 190) o la falta de concordancia entre el clítico dativo y el correspondiente OI léxico (*dale saludos a los padres*, recom. 18, p. 191)

Las 34 recomendaciones no cubren, tampoco, todos los fenómenos descriptos previamente, sobre muchos de los cuales el estudio de Battini carece de recomendaciones explícitas: no se dice, por ejemplo, qué debe hacer el maestro con las locuciones de valor locativo, temporal, modal o cuantitativo (pp. 160-161) o con los adverbios *recién* y *nomás* (pp. 183-185), cuyo uso está extendido en todas las clases sociales (según resalta la propia Battini), o con el *che*, si bien en este último caso el hecho de mencionar que “en el siglo XIX era común a la mejor sociedad porteña, como lo atestigua Mármol en *Amalia*” (p. 164), es un argumento tácito en favor de su aceptación.

El español de la Argentina resulta, así, menos un estudio teórico que un proyecto de política lingüística, si bien las 34 recomendaciones de corrección sistemática vienen matizadas por el reconocimiento de que la norma debe ser pluricéntrica: “No existe en la Argentina una región que por su modo de hablar podamos recomendar como modelo para la enseñanza de nuestras escuelas” (p. 189). Y Ángel Rosenblat en el prólogo afirma para el mundo hispanoparlante: “No se puede aplicar al habla hispanoamericana general las mismas normas que al español peninsular. El seseo, por ejemplo [...] es un hecho consumado e irreversible de nuestra pronunciación. Aun la igualación de // -y puede admitirse en las regiones americanas donde esté enteramente impuesta. La obra escolar no puede estrellarse en esfuerzos infructuosos” (p. 11).

En cambio, en la preceptiva sugerida en *El español de la Argentina*, sí juega un papel central el concepto de *corrección lingüística*, que se define monóticamente a partir del habla de la “gente culta” del país, opuesta a las “impropiedades y defectos” del habla vulgar. Tanto Vidal de Battini como Ángel Rosenblat, autor del prólogo, son explícitos en este punto: “Lo decisivo es, pues, el uso de la gente culta” (p.11), sentencia este último. El concepto de corrección lingüística, con la clase alta como norma y como factor homogeneizador, puede considerarse una herencia del imperativo de la unidad de la lengua español de Andrés Bello (y otros patriotas hispanoamericanos del siglo XIX), como se advierte en la siguiente cita de Domingo Faustino Sarmiento en la polémica pública que ambos mantuvieron en Chile: “En las lenguas, como en la política, es indispensable que haya un cuerpo de sabios, que así dicte las leyes convenientes a sus necesidades (las del pueblo) como las del habla en que ha de expresarlas; y no sería menos ridículo confiar al pueblo la decisión de sus leyes que autorizarle en la formación del idioma” (*Un Quidam*, séud. de Andrés Bello, citado por D.F. Sarmiento, 1842).

En nuestro país, ese imperativo fue acentuado, a partir de comienzos del siglo XX, por el temor de las élites a la(s) barbarie(s) lingüística, cultural, social e ideológica resultantes de la inmigración, que las llevaron a abandonar las posturas lingüísticas más liberales de la generación del '37 (como Esteban Echeverría y Juan María Gutiérrez) o del propio Sarmiento.

En ese sentido, Battini participa del puritanismo lingüístico del grupo de investigadores creado en torno de la figura de Amado Alonso en el Instituto de Filología en la UBA. Sin embargo, ese puritanismo en ella se expresa de forma visiblemente más moderada que en otros integrantes del mismo grupo, como el propio

Amado Alonso o Américo Castro. Vaya una prueba contundente, extraída de *La peculiaridad lingüística rioplatense*:

“Se ha notado a menudo la corrupción del habla estudiantil, con jergas que ni reemplazan al castellano ni permiten mantenerlo a un nivel de viabilidad social. El señor Herrero Mayor decía en *La Nación* (27-II-1927) que los defectos de pronunciación, ‘unidos a una pobreza franciscana de léxico, hacen de cada presunto bachiller un ente mecánico e inexpressivo’. Se oyen frases como ésta: ‘Vení en casa hoy, que yo voy de vos mañana’. Y añade algo que está muy de acuerdo con lo que en varias ocasiones hemos dicho: ‘Podría parecer una exageración el hecho de querer reducir a términos patológicos el fenómeno normal de la inexpressividad de la lengua en labios de innumerables jóvenes estudiantes; pero no sería raro que un estudio de ese carácter diera por resultado el probable descubrimiento de una dislogía congénita en las novísimas generaciones. ¿Qué son sino manifestaciones de tal índole las frecuentes estoglosias, el tartajeo, el acento áfono?’ Según el Sr. Herrero Mayor, [...] la ‘novísima, artificiosa y absurda jerigonza lunfarda [es] lo más confuso, inexpressivo y pobre que como instrumento verbal se haya empleado e parte alguna. Y sin embargo, ésa es la huella que tienta constantemente y sigue por natural impulso el jovenzuelo que moldeo su personalidad, su hombría, más allá de los muros del colegio, a cuyo umbral llega, atiborrado de vulgarismos, de expresiones innobles, de giros torpes” (pp. 32-33).

¿Es Pedro Barcia, el actual presidente de la Academia Argentina de Letras, el que habla aquí? No, es Avelino Herrero Mayor, citado por Américo Castro, refiriéndose a los jóvenes... de 1927.

En cambio, en *El español de la Argentina* no se observa alarmismo ni desprecio alguno por las variantes regionales, sino interés y simpatía por los fenómenos lingüísticos del habla popular, tal como señala Rosenblat en el prólogo: “Los modos de hablar están observados con cariño, y así quiere que los vea el maestro”.

El juicio de Battini, en cambio, es bastante menos favorable cuando se trata de la influencia de los extranjeros en las grandes concentraciones urbanas: “Nuestra inmigración, en su casi totalidad, se ha compuesto de hombres de trabajo, de escasa cultura, y muchos analfabetos, que en buena proporción procedían de regiones dialectales, caso común entre los italianos. A este cosmopolitismo se le ha achacado y se le achaca la mayor de las peculiaridades que rebajan la calidad de nuestra lengua nacional, particularmente la que se habla en Buenos Aires” (p. 68). Y también “Se señalan como condiciones del habla del hombre-masa de Buenos Aires: el

empobrecimiento extremado de la lengua, la despreocupación absoluta por su manejo, la falta de atención hacia la lengua escrita y hacia el habla de las personas cultas y la poca valoración de la corrección lingüística” (pp. 59-60). Aquí Vidal de Battini prácticamente replica los términos de Amado Alonso y Américo Castro, que centraban las razones del “desbarajuste lingüístico” de Buenos Aires en “1. Plebeyismo universal del momento presente / 2. Ruptura de la tradición idiomática en toda Hispano-América / 3. Tardía importancia de la Argentina como colonia / 4. Colosal aumento de Buenos Aires merced al aluvión inmigratorio” (Castro 1960, p. 34, citando a Alonso). Su mala predisposición a la influencia italiana la lleva, a su vez, a minimizar su importancia; así, afirma: “La voz que ha tenido mayor fortuna es la fórmula de saludo *chau* [...] que no se siente ya como extranjera” (p. 70), una expresión de deseos más que una descripción honesta de la situación lingüística del habla de la ciudad de Buenos Aires (ver Di Tullio en prensa para un exhaustivo panorama de la robusta influencia italiana en el español rioplatense).

iv. Conclusiones

A partir del recorrido realizado se puede destacar que la descripción de Battini, como tal, sigue teniendo valor hoy en día. Pero hay dualidades, tensiones, ambigüedades y contradicciones que recorren su obra, en forma especialmente clara cuando describe con amorosa precisión los fenómenos propios de los dialectos populares o regionales y luego aconseja corregir, imponer y establecer determinados usos en la lengua oral.

Reivindico, pues, su obra en tanto acto de amor pero creo, simultáneamente, que vale la pena replantearnos hoy, en este Bicentenario, sus presupuestos ideológicos. En particular, sería oportuno discutir la premisa de que la unidad de la lengua nacional tiene que basarse en una superioridad intrínseca de la lengua culta, y que esta debe funcionar como modelo no solo para la escritura sino también para la oralidad.

Hace casi 40 años, en un estudio magnífico que se considera fundante de la sociolingüística, William Labov demostró convincentemente que el dialecto negro vernacular del inglés en los EE.UU. seguía reglas fonológicas y gramaticales tan estrictas como las de las variedades estándares. Hoy, numerosos estudios ratifican aquellas conclusiones pioneras e insisten que los fenómenos más estigmatizados de la oralidad se rigen por una gramática formalmente perfecta y predecible.

Indiferente a esos adelantos, en nuestro país el modelo correctivo en la lengua, incluida la oralidad, continúa vigente; para defenderlo, suele esgrimirse un argumento

capcioso, que apela a la inclusividad: la escuela debe corregir para homogeneizar el habla y así garantizar la integración social de los niños cuyos padres hablen dialectos diferentes del estándar. Sin embargo, tal vez sea hora de poner ese presupuesto en cuestión y plantear opciones: por ejemplo, en lugar de homogeneizar compulsivamente el habla de los alumnos para evitar que se vean discriminados, apuntar a anular los prejuicios sociales, que en buena parte la escuela sigue difundiendo.

De este modo, se trataría de aceptar una norma realmente pluricéntrica para el habla, concibiendo las diferencias dialectales y sociolectales simplemente como diferencias, y no en términos de superioridad o inferioridad, y de concentrar los esfuerzos de corrección en la escuela en la adquisición de los diversos registros de la lengua escrita. La diferencia entre oralidad y escritura consiste en que la lengua o el dialecto materno son, precisamente, maternos: se adquieren inconscientemente, a edades muy tempranas, y se asocian con el afecto, la historia y la identidad, mientras que la lengua escrita es, claramente, un sistema subsidiario, artificial, para el que es necesario aprender, en forma consciente, reglas (que deben ser enseñadas y, por lo tanto, también es válido corregir).

No pretendo que este breve trabajo constituya una respuesta definitiva a estos interrogantes, sino, apenas, dejar planteadas algunas cuestiones que suscita la lectura de *El español de la Argentina* y que, según creo, siguen esperando una discusión detenida aún hoy, a casi 50 años de su publicación.

Referencias bibliográficas

CASTRO, América (1960) *La peculiaridad lingüística rioplatense*, Madrid, Taurus, segunda edición ampliada.

DI TULLIO, Ángela (en prensa) "La lengua italiana en la Argentina". En: Serianni, L. (dir.) *Enciclopedia L'italiano nel mondo*, Vol. 1, Turín, UTET.

LABOV, William (1972) *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

SARMIENTO, Domingo F. (2007) *Ejercicios populares de la lengua castellana (y yapa)*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional / El Zorzal.

VIDAL DE BATTINI, Berta (1964) *El español de la Argentina*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

[volver a índice](#)

DE LA CREACIÓN DE LA ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1951) A LA NUEVA POLÍTICA LINGÜÍSTICA PANHISPÁNICA (2004): DESPLAZAMIENTOS EN LAS POSICIONES DE AUTORÍA DE LAS ACADEMIAS

María Florencia Rizzo

Universidad de Buenos Aires – CONICET

rizzoflorencia@gmail.com

Resumen

El año 1951 marca un antes y un después en la historia de las relaciones institucionales entre la RAE y las academias de la lengua española. Durante aquel año se realiza en México, por iniciativa del presidente Miguel Alemán, el I Congreso de Academias de la Lengua Española. A su vez, este acontecimiento político-lingüístico da origen a otro: la creación de la Asociación de Academias de la Lengua Española (AALE). A partir de este momento, las academias acuerdan formar parte de una entidad que las agrupe y que provea un marco adecuado para el trabajo coordinado y equitativo de todas ellas. En esta comunicación, que forma parte de una investigación que tiene como objetivos analizar las orientaciones glotopolíticas en torno a la cuestión del español y estudiar la relación entre los discursos sobre la lengua y la construcción de imaginarios identitarios en los congresos de la lengua española, nos proponemos indagar dos acontecimientos político-lingüísticos que repercutieron en el funcionamiento institucional y en las posiciones de autoría de la RAE y de las restantes academias: la creación de la AALE (1951) y la publicación del documento que expone la llamada Nueva Política Lingüística Panhispánica (NPLP) (2004).

Nuestro trabajo se ubica en el campo disciplinario de la Glotopolítica (Arnoux 2008) dado que esta perspectiva se interesa por las intervenciones en el lenguaje atendiendo a su relación con los procesos socio-históricos de los que participan. El análisis aborda un corpus conformado por algunos documentos institucionales y prólogos de instrumentos lingüísticos. Observamos que bajo una entidad colectiva que tiende a equiparar y a unificar el trabajo de estandarización del español, la responsabilidad en la toma de decisiones y la autoría de las obras académicas, subyace una desigualdad que reproduce la estructura jerárquica existente históricamente y que se materializa tanto en la organización sobre la que se funda la AALE como en determinados discursos que esta produce. La NPLP supone un desplazamiento enunciativo que redefine las posiciones de autoría de la RAE y de las academias de la lengua en lo que concierne a la producción de instrumentos lingüísticos. Sin embargo, creemos que esta transformación opera fundamentalmente en un plano discursivo.

El año 1951 marca un antes y un después en la historia de las relaciones institucionales entre la RAE y las academias de la lengua española. Durante aquel año se realiza en México, por iniciativa del presidente Miguel Alemán, el I Congreso de Academias de la Lengua Española (I CALE). A su vez, este acontecimiento político-lingüístico da origen a otro: la creación de la Asociación de Academias de la Lengua Española (AALE). A partir de este momento, las academias acuerdan formar parte de una entidad que las agrupe y que provea un marco adecuado para el trabajo conjunto. En esta comunicación, que forma parte de una investigación que tiene como objetivos analizar las orientaciones glotopolíticas en torno a la cuestión del español y estudiar la relación entre los discursos sobre la lengua y la construcción de imaginarios identitarios en los congresos de la lengua española, nos proponemos indagar dos acontecimientos político-lingüísticos que repercutieron en el funcionamiento institucional y en las posiciones de autoría de la RAE y de las restantes academias: la creación de la AALE (1951) y la publicación del documento que expone los postulados de la llamada Nueva Política Lingüística Panhispánica (NPLP) (2004).

El trabajo se ubica en el campo disciplinario de la Glotopolítica (Arnoux 2008, Arnoux y del Valle 2010) ya que esta perspectiva se interesa por las intervenciones en el lenguaje atendiendo a su relación con los procesos socio-históricos de los que participan. Dado que trabajamos con materiales de archivo apelamos a herramientas metodológicas del Análisis del Discurso (Arnoux 2006). El análisis aborda un corpus conformado por algunos documentos institucionales y prólogos de instrumentos lingüísticos.

El papel de las academias en la Asociación de Academias de la Lengua Española

La creación de la AALE parece indicar el comienzo de una nueva etapa para estas instituciones a partir del trabajo coordinado y equitativo de todas las academias que hasta ese entonces –simplemente– asistían a la RAE en la elaboración de instrumentos lingüísticos destinados a todo el ámbito hispánico. Sin embargo, la producción de obras colectivas recién se hará palpable medio siglo más tarde, en 1999, año en que se publica la nueva *Ortografía de la Lengua Española* bajo la firma de todas las academias. A partir de ese momento la *visibilización* de la autoría conjunta irá aumentando cada vez más. No obstante, presumimos que tal estructura se asienta más en operaciones discursivas que en hechos concretos. De ahí que intentemos demostrar, en las próximas líneas, que el trabajo de las academias de la lengua continúa subordinado a las decisiones de la matriz central.

La realización del I CALE se enmarca en un contexto institucional complejo para las relaciones académicas en el ámbito hispánico. Por lo que sabemos, luego del CLH no se realizaron congresos de la lengua española hasta el año 1951. Si bien la ausencia de una continuidad en encuentros de este tipo –que cobrará sistematicidad a partir del I CALE–¹ puede explicarse por la intervención de múltiples factores, creemos que expresan una tensión institucional cuyo punto de mayor rispidez ancla precisamente en el mencionado Congreso de Academias.²

En términos generales, las exposiciones del encuentro se orientaron hacia un mismo objetivo, la defensa de la unidad y pureza del idioma español por parte de las Academias. Sin embargo, dos propuestas político-lingüísticas expresaron los intentos de intervención no solo en la lengua, sino específicamente en las relaciones institucionales entre las academias. Por un lado, Martín Luis Guzmán, miembro de la Academia Mexicana de la Lengua, plantea la separación de las academias americanas y filipina respecto de la matriz central. Por otra parte, se propone la realización de un diccionario integral de la lengua española preparado por las academias hispanoamericanas, independiente del que publica la RAE, que dé cuenta de la diversidad que recorre el español de un lado a otro del Atlántico, principalmente en América. Ambos planteos fueron rechazados por mayoría de votos en las sesiones plenarias del Congreso; sin embargo, exhiben una tensión en las relaciones entre las academias. En este sentido, hacemos nuestras las palabras de J. del Valle (2010), para quien la amenaza de fragmentación de la lengua no era una preocupación real en ese contexto, pero sí a nivel institucional: conceptualizaciones alternativas –y contradictorias– atravesaban el cuerpo político del idioma.³

¹ A partir de este primer Congreso, la Asociación de Academias de la Lengua Española convocará congresos cada cuatro años aproximadamente, en los países donde las instituciones tienen su sede: Madrid (1956), Santafé de Bogotá (1960), Buenos Aires (1964), Quito (1968), Caracas (1972), Santiago de Chile (1976), Lima (1980), San José de Costa Rica (1989), Madrid (1994), Puebla de los Ángeles (1998), San Juan de Puerto Rico (2002), Medellín (2007).

² Esta tensión puede rastrearse, por ejemplo, en el prólogo del diccionario académico de 1925: “Para esta tarea, la Academia, falta de información propia, hubo de atenerse casi sólo a los vocabularios de americanismos que andan impresos; al seguirlos, sin duda habrá cometido errores, mas espera que las Academias Correspondientes que allá están constituidas puedan ayudarle a enmendarlos en las ediciones futuras” (DRAE 1925: VIII). La falta de comunicación entre la RAE y las academias correspondientes también se exhibe en el prólogo al diccionario de 1956: “La admisión de nuevos americanismos ha llevado un ritmo más lento porque en este terreno la Academia Española sigue en espera de la colaboración que repetidamente ha solicitado a sus Academias Correspondientes” (DRAE 1956: VII).

³ Los fundamentos de la iniciativa presentada por el académico mexicano hacen referencia a la ausencia de la RAE en el Congreso y, consecuentemente, al incumplimiento que esta acción supuso a la carta constitutiva de la Asociación de Academias de la Lengua Española. La propuesta, bajo la forma de una recomendación, consiste en que las academias renuncien a su asociación con la RAE y que “asuman así de lleno la autonomía de que no deben abdicar y la personalidad íntegra que les es inalienable” (*I CALE* 1952: 419). Esto no supone una incomunicación entre las academias sino, por el contrario, el trabajo coordinado incluso con la RAE pero “ya sobre un pie de igualdad”. Quienes apoyan la propuesta del diccionario también destacan la necesidad de las academias americanas de asumir mayor autonomía respecto de la Península y una actitud más activa. Desde esta perspectiva, el diccionario actual elaborado por la corporación madrileña no da cuenta de la realidad americana, por lo tanto, es fundamental que el léxico sea recogido y seleccionado por las academias hispanoamericanas. A pesar del fervor que desató el debate planteado, la moción quedó desestimada por 11 votos negativos frente a 6 positivos.

En consecuencia, podemos destacar dos aspectos paradójicos del I CALE: en primer lugar, el acontecimiento en el cual se acordó la creación de una Comisión Permanente del Congreso y de la Asociación de Academias se realizó sin la presencia de miembros de la RAE; por otro lado, junto con la iniciativa de la creación de esta entidad colectiva surgieron propuestas de corte rupturistas.

Sin embargo, más allá de hechos puntuales como los comentados, las relaciones –de colaboración, ¿de complicidad?– entre las academias y la RAE siguieron su curso, reunidas desde mediados del siglo XX en la mencionada Asociación. Dicha entidad integra a todas las academias de la lengua española existentes en el mundo, esto es, la RAE, las diecinueve Academias hispanoamericanas,⁴ la de Filipinas y, a partir de 1980, la Norteamericana. Sin embargo, bajo este cuerpo colectivo que tiende a equiparar y a unificar la responsabilidad en la toma de decisiones y la autoría de las obras académicas, subyace una desigualdad que reproduce la estructura jerárquica existente históricamente y que se materializa, en primera instancia, en la organización misma sobre la cual se funda la Asociación.

Si bien la creación de la AALE se sitúa en 1951, esta recién queda constituida en el III CALE realizado en Bogotá en 1960 y se acentúa definitivamente en el encuentro siguiente convocado en Buenos Aires en 1964 (López Morales 1995). La Comisión Permanente, órgano de coordinación entre las Academias que constituyen la Asociación, está constituida por tres cargos que residen en Madrid durante todo el año (Presidente, Secretario General y Tesorero) y por cinco vocales, cuatro de ellos delegados de las Academias americanas y de la Filipina, y uno de la Española, que trabajan con los primeros. En primer lugar, entonces, dos de los cargos principales dentro de la Asociación, esto es, el de Presidente y Tesorero, deben ser ocupados exclusivamente por miembros de la RAE. Por otra parte, no es menor el dato de la ubicación de la sede de la Comisión Permanente: Madrid, centro geográfico y político donde se concentra el poder estandarizador de la lengua española en el ámbito hispánico. Por último, tal como figura en los Estatutos de 1964, la principal función de las Academias dentro de la Asociación es “colaborar con la Real Academia Española, según las normas de trabajo que se acuerden, en la redacción de la Gramática y del Diccionario común, como en la recolección de los regionalismos de su respectiva zona

⁴ Las mencionamos a continuación por orden de fundación: Academia Colombiana de la Lengua (1871), Academia Ecuatoriana de la Lengua (1874), Academia Mexicana de la Lengua (1875), Academia Salvadoreña de la Lengua (1876), Academia Venezolana de la Lengua (1883), Academia Chilena de la Lengua (1885), Academia Peruana de la Lengua (1887), Academia Guatemalteca de la Lengua (1887), Academia Costarricense de la Lengua (1923), Academia Panameña de la Lengua (1926), Academia Cubana de la Lengua (1926), Academia Paraguaya de la Lengua Española (1927), Academia Dominicana de la Lengua (1927), Academia Boliviana de la Lengua (1927), Academia Nicaragüense de la Lengua (1928), Academia Argentina de las Letras (1931), Academia Nacional de Letras del Uruguay (1943), Academia Hondureña de la Lengua (1949), Academia Puertorriqueña de la Lengua Española (1955).

lingüística” (*IV CALE* 1964: 13). De este modo, la creación de la Asociación parece brindar más un marco institucional a vínculos que ya estaban establecidos entre las Academias que un verdadero cambio en la base de estas relaciones. Dicho de otro modo, la Asociación institucionaliza el papel de las Academias como colaboradoras de la matriz central. La estructura de la entidad reproduce las antiguas jerarquías en la toma de decisiones.⁵

La “nueva” orientación político-lingüística de la Real Academia Española hacia finales del siglo XX

En ocasión de la realización del III Congreso Internacional de la Lengua Española en noviembre de 2004 en la ciudad de Rosario, la AALE da a conocer un documento en el que se exhiben las premisas político-lingüísticas que renovarían sus prácticas regulatorias: el reconocimiento de la diversidad al interior de la lengua española compatible con el mantenimiento de la supuesta “unidad básica” del sistema; y el trabajo compartido, en pie de igualdad, entre la RAE y las restantes academias de la lengua española destinado principalmente a la renovación de los instrumentos lingüísticos, con el objetivo de configurar el estatus del español como lengua internacional.

Si bien durante el acontecimiento mencionado se enuncian por primera vez públicamente los postulados de la llamada NPLP,⁶ la AALE reconoce como primera manifestación panhispánica la nueva *Ortografía de la Lengua Española* difundida en 1999. Como ya señalamos, la publicación de esta obra fue el puntapié inicial para que la RAE comenzara a incorporar como coautoras de los instrumentos lingüísticos al resto de las academias de la lengua. A partir de este momento, y fundamentalmente desde 2004, se produce un desplazamiento enunciativo que redefine las posiciones de autoría de la Corporación madrileña y de las restantes academias. La RAE deja de

⁵ Otra prueba del desequilibrio en las posiciones que ocupan España y América en lo que atañe a la planificación lingüística del español se evidencia al observar la composición de uno de los corpora del banco de datos del español que se brinda en la página oficial de la RAE: el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). Si bien el Diccionario Panhispánico de Dudas señala que “el CREA es una muestra representativa de todas las variedades que presenta el español en nuestros días” (2005: 17), cabe recordar que la mitad de este corpus –que reúne muestras representativas del español extraídas de textos escritos (90%) y orales (10%) desde 1975– corresponde a España y la otra mitad a los países hispanoamericanos (*NPLP* 2004). Sin hacer un análisis cuantitativo detallado, es evidente que la proporción de hablantes en la Península no es ni remotamente la misma que la que hay en el continente americano.

⁶ Encontramos antecedentes en el Congreso de la Lengua Española realizado en Sevilla en el año 1992 (cf. Rizzo 2009).

firmar en tanto cuerpo único y pasa a incorporar en el sintagma a la Asociación de Academias de la Lengua Española, mientras que las academias dejan el lugar de “colaboradoras” y pasan a ser “co-autoras”. En primer lugar, a partir del análisis de un conjunto de enunciados extraídos de los prólogos a las obras académicas, daremos cuenta del desplazamiento mencionado. En una segunda instancia, intentaremos demostrar que, efectivamente, este desplazamiento consiste más en una construcción discursiva que una realidad concreta.

Para comenzar, nos detendremos en algunos prólogos de los diccionarios académicos y de la ortografía producidos desde fines del siglo XIX hasta el presente. Incluimos también en esta serie discursiva el documento de la *NPLP* dado que comparte con los otros textos una dimensión programática, es decir que exhibe la orientación glotopolítica de la Institución académica. Tomando como punto de partida la propuesta de J. J. Courtine (1981), abordaremos estos enunciados en tanto espacios de la *memoria discursiva*, es decir, en tanto enunciados que hacen circular, en el presente de un acontecimiento discursivo, formulaciones anteriormente enunciadas. Estos enunciados ya-dichos que reaparecen en una nueva coyuntura se localizan en el interdiscurso, en tanto lugar donde se construyen los objetos de los que el sujeto se apropia para hacer de ellos los objetos de su discurso (Courtine 1981), y se materializan en el intradiscurso, esto es, en la secuencia discursiva efectivamente realizada. De este modo, todo decir se ubica en la confluencia de dos ejes: uno vertical, el de la memoria situada en el interdiscurso; otro horizontal, el de la actualidad que se plasma en el intradiscurso (Orlandi 1999). Asimismo, las huellas del interdiscurso presentes en la superficie lingüística producen un *efecto de memoria* que puede ser, en términos de Courtine, un efecto de repetición, de reformulación, pero también de transformación, de silenciamiento y de ruptura de enunciados anteriores. Así, al indagar las relaciones entre textos de este tipo buscamos examinar las regularidades y los desplazamientos en relación con la memoria discursiva. En particular, nos centraremos en los fragmentos que refieran al tipo trabajo realizado por las academias en la elaboración de las obras.

La *NPLP* constituye nuestra secuencia discursiva de referencia en torno a la cual organizamos el corpus. Teniendo en cuenta que en este texto se expone la nueva orientación glotopolítica de la RAE, suponemos que en él operará una ruptura en la memoria discursiva. Pero si consideramos que el comienzo de este cambio se remonta a 1999, tal como lo señala la misma Academia, los indicios de quiebre deberían ser perceptibles en textos anteriores a la *NPLP*. El fragmento que presentamos a continuación es nuestra formulación de referencia; a partir de ella, examinaremos los

enunciados que integran el dominio de memoria para ver el funcionamiento parafrástico:

*En los últimos años, **la Real Academia Española y las veintiuna Academias de América y Filipinas** que con ella integran la Asociación de Academias de la Lengua Española vienen desarrollando una política lingüística que implica la **colaboración de todas ellas, en pie de igualdad y como ejercicio de una responsabilidad común**, en las obras que sustentan y deben expresar la unidad de nuestro idioma en su rica variedad: el Diccionario, la Gramática y la Ortografía. [...] Las facilidades de comunicación ofrecidas por las nuevas tecnologías han favorecido el trabajo concertado de las Academias, que, de este modo, han forjado una poderosa y activa **red de colaboración** que, más allá de cualquier retórica fácil, materializa una política de alcance internacional (NPLP 2004).*

En palabras de E. Orlandi (1999), todo discurso está atravesado por una tensión entre la repetición y lo diferente, la estabilidad y la transformación: así se produce un juego entre procesos parafrásticos en tanto formulaciones diferentes del mismo decir ya asentado, esto es, retorno de la memoria, y procesos polisémicos en tanto emergencia de lo diferente, es decir, ruptura en la significación. En nuestro caso, buscamos dar cuenta del funcionamiento parafrástico, siguiendo la propuesta de S. Serrani (1997). Desde esta perspectiva, las paráfrasis, entendidas como relaciones semánticas no estables entre unidades lingüísticas del discurso (Serrani 1997: 43), *resuenan*⁷ significativamente en el interdiscurso y se manifiestan a partir de huellas en el intradiscurso, a través de diferentes realizaciones lingüísticas. A continuación, presentamos el conjunto de enunciados que integran el dominio de memoria de la formulación de referencia:

*Que la obra de pulir y **enriquecer** la lengua castellana se ha hecho popular, lo patentiza el extraordinario aumento que para esta edición ha tenido la **cooperación** de personas y corporaciones diversas, así de España como de América (Diccionario de la Lengua Castellana por la Real Academia Española 1899).*

⁷ En cuanto a la relación entre la noción de *paráfrasis* y de *resonancia*, la autora señala lo siguiente: "Entiendo que hay paráfrasis cuando podemos establecer entre las unidades consideradas una resonancia –interdiscursiva– de significación, que tiende a construir la realidad (imaginaria) de un sentido. Resonancia porque para que haya paráfrasis la significación es producida por medio de un efecto de vibración semántica mutua" (Serrani 1997: 47).

Así no es de extrañar que [la Academia] haya aceptado agradecida y hasta solicitado a veces la **colaboración** no sólo de otras Corporaciones, y sobre todo la de sus correspondientes, que están por estatuto obligados a prestársela [...]

Finalmente, es de justicia consignar aquí que la Academia se ha visto en muchas ocasiones generosamente **asistida** en su labor por individuos meritísimos de otras Reales Academias, por muchos de sus correspondientes [...] la Academia se complace en rendir en estas líneas el tributo de su gratitud más íntima y fervorosa a cuantos de algún modo la han favorecido con su ilustradísima y desinteresada **cooperación** (Diccionario de la Lengua Castellana por la Real Academia Española 1914: VII-VIII).

También es distingue de la precedente edición la que ahora se publica con el número XVII, porque en ésta se ha podido restablecer la costumbre tradicional de incluir en las páginas preliminares la relación de los individuos que forman parte activa de la Real Academia, y de los que componen las Academias correspondientes y **colaboradoras** de la Española en América y Filipinas, así como la lista de los correspondientes, tanto españoles como extranjeros (Diccionario de la lengua española 1947).

En las voces y acepciones americanas se han podido añadir unas y fijar otras en su sentido y localización gracias a una mayor relación con las Academias **hermanas** y a la presencia de académicos suyos que **han cooperado** en nuestros trabajos, desde que en 1965 se constituyó la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española (Diccionario de la lengua española 1970: VII).

Lo hace para **cooperar** al mantenimiento de la unidad lingüística de los más de trescientos millones de seres humanos que, a un lado y otro del Atlántico, hablan hoy el idioma nacido hace más de mil años en el solar castellano y se valen de él como instrumento expresivo y conformador de una misma visión del mundo y de la vida. Por eso ha solicitado insistentemente la Academia la **cooperación** de sus **hermanas** correspondientes y asociadas para dar mayor cabida en su DICCIONARIO a las peculiaridades léxicas y semánticas vigentes en cada país. Gracias a tal colaboración ha sido posible revisar y **enriquecer** en la presente edición el contingente americano y filipino (Diccionario de la lengua española 1992: VII).

*Los detallados informes de las distintas Academias han permitido lograr una Ortografía verdaderamente panhispánica_ [...] Quiere esto decir que nuestro viejo lema fundacional, “limpia, fija y da esplendor”, ha de leerse ahora, más cabalmente, como “unifica, limpia y fija” y que esa tarea la **compartimos**, en **mutua colaboración**, con las veintiuna Academias de la Lengua Española restantes, las de todos los países donde se habla el español como lengua propia. Es lo que hemos hecho en esta ocasión. (Ortografía de la Lengua Española 1999: V).*

*[...] Es de justicia que las últimas palabras sean de gratitud a los lingüistas que han **colaborado** con nosotros y, sobre todo, a las Academias **hermanas** que, con su diligente, minucioso y esmerado **trabajo de revisión**, han **enriquecido** el texto y han sancionado esta obra como la Ortografía de la comunidad hispánica (Ortografía de la Lengua Española 1999: VIII).*

*Es de justicia destacar en este caso la **colaboración** de las Academias **hermanas** [...] tanto en el trabajo general como en el específico de la revisión o incorporación de voces y acepciones propias de cada país. La Comisión Permanente de la Asociación de Academias revisó y homogeneizó después los trabajos particulares. El paso que se ha dado es muy importante: se ha más que duplicado el número de americanismos en artículos, acepciones y marcas, que en este momento superan las 28000. Con ello nos situamos en el camino correcto para conseguir **un diccionario verdaderamente panhispánico**, reflejo no solo del español peninsular sino del de todo el mundo hispanohablante (Diccionario de la lengua española 2001).*

En los enunciados considerados a lo largo de la serie, notamos en el lugar asignado a las academias en la elaboración de los instrumentos lingüísticos un predominio de las regularidades –aunque es posible identificar algunas variaciones que responden al contexto– por sobre los desplazamientos o las transformaciones a lo largo del tiempo. A pesar de que los enunciados presentan algunas modificaciones en la formulación, funcionan parafrásticamente. En todos los casos, resuena la idea de las academias en tanto colaboradoras de la RAE: ellas *asisten*, *enriquecen*, *cooperan*. Todas estas acciones suponen una posición secundaria, accesorio, respecto de una tarea principal y de un responsable al cual se asiste, con el que se coopera. Es de este modo como se actualiza una dimensión de la memoria discursiva hispanista que postula y defiende la conservación de la unidad lingüística del español en la comunidad hispánica, en la que España ejerce un liderazgo “natural” frente a los países hispanoamericanos (cf. Rizzo 2010a). En efecto, los enunciados entablan, en términos generales, una

continuidad en tanto activan la memoria, reforzada a su vez por las repeticiones del lexema *hermanas* que remite a la metáfora de la familia que integra el imaginario de comunidad hispánica analizado en un trabajo anterior (cf. Rizzo 2010b).

En la formulación de referencia parece producirse, en cambio, una ruptura respecto de esta memoria. Allí aparecen todas las academias de la lengua como encargadas de las tareas de producción de instrumentos lingüísticos. El trabajo ahora supone la colaboración de todas ellas “en pie de igualdad y como ejercicio de una responsabilidad común”, es decir, bajo relaciones que guardan una simetría. Así, se produce un desplazamiento discursivo: el lugar subsidiario otorgado históricamente por la Institución española a las academias es “reemplazado” por supuestas posiciones equitativas respecto de la responsabilidad de ejercer la estandarización de la lengua española. En cuanto a los fragmentos correspondientes a las obras consideradas panhispánicas, como la *Ortografía* de 1999 o el *Diccionario* de 2001, se identifica apenas un indicio del desplazamiento o, más aún, una vacilación en el primer texto. En este enunciado se hace referencia a un trabajo compartido, de colaboración mutua, pero más adelante se señala el papel de colaboradoras otorgado a las academias.

Por lo tanto, entendemos que los textos considerados actualizan, en diversas instancias coyunturales, ciertos lugares de la memoria asociados a la tradición discursiva hispanista, que defiende la unidad del español en la comunidad hispánica. Es en la formulación de referencia que se produce un cambio que repercute en la memoria. Ahora bien, ¿este desplazamiento enunciativo supone una ruptura en la memoria discursiva? Creemos que implica una transformación en la memoria hispanista pero no supone una ruptura y que dicha transformación opera en un plano discursivo. A su vez, si observamos el documento que expone la *NPLP* (2004) y las obras que lo sucedieron, esto es, el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) y la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) notaremos que, aunque de modo matizado, persiste la asimetría que marcó históricamente las relaciones entre la Institución española y las academias.⁸ Dichas obras están firmadas del siguiente modo: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. Esta disposición, que a simple vista no llama la atención, revela nuevamente posiciones desiguales entre la RAE y las academias: el sintagma *Asociación de Academias de la Lengua Española* integra a la primera, por lo tanto, no habría, en principio, ninguna razón para que la Corporación madrileña figure aparte. Y, sin embargo, las nuevas obras aparecen firmadas de esta forma: se marca una

⁸ En la misma dirección, D. Paffey (2007) plantea que el discurso que sostiene la política lingüística panhispánica simula igualdad pero que, sin embargo, establece autoridad y jerarquía.

separación en dos partes donde una ocupa un lugar superior respecto de la otra. Este modo de mención también aparecerá en los prólogos de las obras académicas.⁹ En el texto de la *Nueva gramática* se identifican dos sintagmas conectados por la conjunción coordinante en los que resuena la memoria discursiva hispanista que remite a las relaciones históricas entre España y América, a partir de la marca del posesivo y del lexema *hermanas*: “[La Gramática es] el último exponente de la política lingüística panhispánica que la Academia Española y sus veintiuna Academias hermanas vienen impulsando desde hace más de un decenio” (2009: XL).

Asimismo, los textos que describen la metodología de trabajo empleado durante la producción de las obras académicas exponen la asimetría a la que hemos hecho referencia. En relación con la elaboración del *Diccionario Panhispánico de Dudas*, el documento de la *NPLP* señala que en su elaboración “han participado de modo activo todas las Academias de la Lengua Española”. A continuación, se explica el modo (“panhispánico”) de trabajo implementado y se enumeran los procedimientos llevados a cabo por la RAE y por las Academias hasta la finalización de la obra:

Esta comisión, presidida por el director de la Real Academia Española, y presidente de la Asociación de Academias, está integrada por académicos representantes de todas las zonas lingüísticas americanas.

Un equipo de filólogos especialistas en español normativo, integrantes del Departamento de “Español al día” de la Real Academia Española, se encarga de preparar los artículos del diccionario, que periódicamente se reúnen en un borrador. Los miembros de la Comisión de Información Lingüística y neologismos de la RAE supervisan y discuten el borrador. Este primer texto básico se envía a todas las Academias de la Lengua Española para que realicen las observaciones que estimen oportunas. El equipo de redactores recibe las observaciones de cada una de las Academias y las integra en un único documento, que se somete a debate en las reuniones periódicas que celebra la comisión interacadémica. Con arreglo a las decisiones adoptadas por la comisión, se modifica el borrador y se aprueba la versión definitiva (2004: 10-11).

⁹ Citamos a continuación otros ejemplos presentes en los prólogos del *Diccionario panhispánico* y de la *Nueva gramática*: “El texto básico del Diccionario panhispánico de dudas fue aprobado el 13 de octubre de 2004, en una sesión plenaria conjunta de la Real Academia Española y de la Asociación de Academias presidida por SS. AA. RR. los Príncipes de Asturias en el Monasterio de Yuso de San Millán de la Cogolla” (2005: XII); “Los acuerdos de la RAE y la Asociación de Academias que el lector verá plasmados en esta obra se basan en la interpretación que estas instituciones hacen de todos estos factores” (2009: XLIII); “Para contribuir a solucionarlo, la RAE y la Asociación de Academias han acordado elaborar varias versiones de la presente obra” (2009: XLV).

En este caso, resulta pertinente detenernos en el análisis de la modalidad de mensaje del fragmento citado, que refiere, en términos de D. Maingueneau (1976 [1989]),¹⁰ a la forma en que está estructurado el enunciado, a la distribución que presenta su información. La modalidad de mensaje contribuye a la configuración de una distribución asimétrica de las funciones de las academias. En primer lugar, ocupan la posición *tema*¹¹ del enunciado sintagmas que incluyen la expresión *Real Academia Española* o *RAE*. A su vez, estos sintagmas, que aluden a equipos o comisiones de trabajo, cumplen el papel de agentes, es decir, desempeñan un rol activo en el enunciado. En cambio, los sintagmas *Academias de la Lengua Española* o *las Academias* ocupan la posición de *rema* asociada a su vez con papeles pasivos. En todas las instancias de producción la Academia Española coordina, dirige, controla el proceso hasta la instancia final, es decir, es quien tiene la última palabra (“prepara los artículos del diccionario”, “supervisan y discuten el borrador”). Mientras que la función que cumplen las Academias durante el proceso de elaboración del diccionario – independientemente del trabajo de los representantes que estas brindan para conformar la Comisión Interacadémica– se reduce a “realizar observaciones” que luego serán sometidas a evaluación. Al respecto, resulta interesante observar el último enunciado del fragmento citado anteriormente: aquí la forma impersonal de los verbos (“se modifica”, “se aprueba”) borra el agente del último procedimiento en la realización del diccionario: la RAE.

En el caso de la Nueva Gramática, la composición de las comisiones que exhibe el texto pone nuevamente de relieve la dominancia peninsular: el presidente de la Comisión Interacadémica fue Víctor García de la Concha y el coordinador Guillermo Rojo; Ignacio Bosque desempeñó el papel de ponente; la sección de fonética y fonología estuvo a cargo de José Manuel Blecua.

Para finalizar, observamos que bajo una entidad colectiva que tiende a equiparar y a unificar el trabajo de estandarización del español, la responsabilidad en la toma de decisiones y la autoría de las obras académicas, subyace una desigualdad que reproduce la estructura jerárquica existente históricamente y que se materializa tanto en la organización sobre la que se funda la AALE como en determinados discursos que esta produce. La NPLP supone un desplazamiento enunciativo que redefine las

¹⁰ Según D. Maingueneau (1976 [1989]), la *modalidad de mensaje* refiere al sentido que produce la organización de la información dentro del enunciado. Se analizan determinados índices, tales como el tema y el rema, los usos de voz pasiva, las nominalizaciones y la impersonalidad.

¹¹ Las nociones de *tema* y *rema* que toma D. Maingueneau remiten a la distinción realizada por el lingüista inglés M. A. K. Halliday. Para la lingüística sistémico-funcional el tema es el pilar sobre el que se apoya el mensaje; el rema, el cuerpo del mensaje. Es decir que el criterio de identificación es posicional.

posiciones de autoría de la RAE y de las academias de la lengua en lo que concierne a la producción de instrumentos lingüísticos. Sin embargo, creemos que esta transformación opera fundamentalmente en un plano discursivo.

El análisis realizado da cuenta de una operación discursiva que intenta instaurar una imagen de igualdad, de equilibrio en las funciones de las instituciones académicas en lo que concierne a la producción de instrumentos lingüísticos y, en términos generales, a su condición de agentes estandarizadores en el ámbito hispánico, pero que, sin embargo, exhibe una centralización en la toma de decisiones que pone de relieve la persistencia de la asimetría que marcó históricamente las relaciones entre la institución española y las academias.¹²

¹² En este sentido, J. Del Valle (2007) plantea que la promoción de una suerte de esfera pública de la lengua, es decir, de un supuesto espacio democrático en el cual la comunidad panhispánica converge para tomar decisiones en torno al futuro de la lengua, constituye la principal estrategia que impulsa la RAE para borrar su carácter de grupo con intereses socialmente localizados, esto es, su condición de comunidad discursiva. En esta dirección, D. Lauria y M. López García (2009) analizan detalladamente la Nueva Política Lingüística Panhispánica a partir del abordaje de los discursos que la Academia produjo en los últimos años y del contraste con sus instrumentos normativos. Del análisis de artículos concretos del Diccionario Panhispánico de Dudas las autoras extraen algunas conclusiones: en primer lugar, las variedades del español se reducen a dos, la peninsular (representada por Castilla) y la atlántica (formada por Hispanoamérica en su totalidad y las islas Canarias), con lo cual no se identifica la real diversidad lingüística del mundo hispánico. En segundo término, la norma estándar o panhispánica del español se corresponde en la mayoría de los casos con el modelo peninsular; así, las entradas parecen responder menos a los lineamientos de la nueva política lingüística panhispánica que a los ideogramas clásicos de la RAE pretendidamente trascendidos.

Fuentes

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1951) *Primer Congreso de Academias de la Lengua Española*. México.

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1964) *Cuarto Congreso de Academias de la Lengua Española*. Buenos Aires.

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2004) *La nueva política lingüística panhispánica*. III Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1899) "Advertencia". En *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española* (13ª edición). Madrid: Imprenta de los Sres. Hernando y compañía.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1914) "Advertencia". En *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española* (14ª edición). Madrid: Imprenta de los sucesores de Hernando.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1925) "Advertencia". En *Diccionario de la lengua española* (15ª edición). Madrid: Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1947) "Advertencia". En *Diccionario de la lengua española* (17ª edición). Madrid: Espasa-Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1956) "Preámbulo". En *Diccionario de la lengua española* (18ª edición). Madrid: Espasa-Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1970) "Preámbulo". En *Diccionario de la lengua española* (19ª edición). Madrid: Espasa-Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992) "Preámbulo". En *Diccionario de la lengua española* (21ª edición). Madrid: Espasa-Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999) "Prólogo". En *Ortografía de la lengua española* (Edición revisada por las Academias de la Lengua Española). Madrid: Espasa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001) "Preámbulo". En *Diccionario de la Lengua Española* (22ª edición). Madrid (versión en CD).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005) "Prólogo". En *Diccionario panhispánico de dudas*. Bogotá, Santillana.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009) "Prólogo". En *Nueva Gramática de la lengua española. Morfología, Sintaxis I*. Madrid: Espasa.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, E. N. DE (2006) *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

—(2008) Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos.

ARNOUX, E. N. DE y J. DEL VALLE (2010) "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". En : *Spanish in Context* 7:1, pp. 1-24.

COURTINE, J. (1981): "Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chrétiens)". En: *Langages*, Nº 62.

DEL VALLE, J. (2007) "La RAE y el español total: ¿esfera pública o comunidad discursiva?". En: Del Valle, J. (ed.): *La lengua, ¿Patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt/Madrid, Vervuert/Iberoamericana, pp. 81-96.

DEL VALLE, J. (2010) "La construcción del hispanismo trasatlántico: lecciones de una polémica mexicana sobre el idioma". En: ORTEGA, J. (ed.) *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y trasatlánticos*. Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, pp. 227-238.

LAURIA, D. y M. LÓPEZ GARCÍA (2009) "Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: ¿una nueva política lingüística panhispánica?". En *Lexis*, Vol. XXXIII (1), pp. 49-89.

LÓPEZ MORALES, H. (1995) "Las Academias americanas". En: SECO, M. Y G. SALVADOR (Coords.) *La lengua española, hoy*, Madrid, Fundación Juan March, pp. 281-290.

MAINGUENEAU, D. (1976) *Introducción a los métodos del análisis del discurso*, Buenos Aires, Edicial, 1989.

ORLANDI, E. P. (1999) *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, Campinas, Pontes.

PAFFEY, D. (2007) "Policing the Spanish language debate: verbal hygiene and the Spanish language academy (Real Academia Española)". En: *Lang Policy*, Nº 6. pp. 313-332.

RIZZO, M. F. (2009) "La nueva orientación político-lingüística de España en la escena pública: el Congreso de la Lengua Española (Sevilla, 1992)". En: *Revista Question*, Nº 22, Universidad Nacional de La Plata, otoño de 2009 [ISSN 1669-6581]. Disponible en línea: <http://www.perio.unlp.edu.ar/question/>

—(2010a) "El Congreso Literario Hispanoamericano (Madrid, 1892): configuración de una matriz discursiva". Ponencia presentada en el *XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL)*. Mendoza, 6 al 9 de abril de 2010. Actas en prensa.

—(2010b) "Imaginario y proyecto político en el Congreso Literario Hispanoamericano (Madrid, 1892)". En: Arnoux, E. N. de y R. Bein (Comps.): *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires, Eudeba.

SERRANI, S. (1997) *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*, Campinas, Editora da Unicamp.

[volver a índice](#)

Cultura escrita en sociedades latinoamericanas actuales

¿LÓGICA DE LA ESCRITURA IMPRESA O DE LA PANTALLA? ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS TEXTUALES, HIPERTEXTUALES Y MULTIMEDIALES UTILIZADAS EN LOS CURSOS DE CAPACITACIÓN DEL PORTAL EDUC.AR¹

Guadalupe Álvarez

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, CONICET –
Universidad Nacional de General Sarmiento

galvarez@ungs.edu.ar, gggalvarez@gmail.com

Resumen

En la medida en que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están cada vez más presentes en nuestra vida, la educación no puede obviarlas (Gros Salvat, 2000). En el caso argentino, sin embargo, al momento de incorporarse las nuevas tecnologías, los docentes no estaban capacitados, por lo que llegaron, incluso, a presentar actitudes de resistencia (Barrionuevo, 2007).

Por otra parte, recién en la *Ley Nacional de Educación 26.206*, que al ser sancionada en 2006 deroga la *Ley Federal de Educación*, las TIC ocupan un lugar más definido. En un capítulo con

Disposiciones Específicas, se reconoce a Educ.ar Sociedad del Estado como organismo responsable, entre otras actividades, del desarrollo, la evaluación, la contratación y la calificación de contenidos que se incorporen dentro del Portal Educativo Educ.ar. Este portal, entonces, se destina a ejecutar las políticas definidas por el Ministerio de Educación en materia de integración de las TIC en el sistema educativo. Teniendo en cuenta estas observaciones y que el Portal incluye a un grupo importante de docentes de todo el territorio argentino, creemos primordial analizar, desde la semiótica social multimedial, las estrategias textuales, hipertextuales y multimediales empleadas en los cursos de capacitación del Portal Educ.ar. De este análisis, se desprende que, si bien en algunos cursos aparecen estrategias propias de las posibilidades que brinda la pantalla, en otros todavía se verifica un predominio importante de la lógica de la página impresa, aun cuando el curso esté desarrollado por medio de una modalidad completamente online. Suponemos que las observaciones derivadas del análisis serán relevantes para comprender, en futuras etapas de la investigación, las representaciones y los usos de las TIC por parte de los docentes.

¹ Este trabajo forma parte de un proyecto mayor que se lleva a cabo en el Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación del CIAFIC-CONICET, con el cual pretendemos contribuir a la comprensión de las relaciones que los docentes argentinos establecen con las nuevas tecnologías. Para cumplir este objetivo, analizamos las diferentes intervenciones de los docentes en el Portal Educ.ar a fin de caracterizar las representaciones que tienen sobre las TIC y sobre la relación de estas tecnologías con el ámbito educativo, así como los usos concretos que realizan de ellas.

1. Introducción

En la actualidad, las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), están incorporadas en todos y cada uno de los ámbitos de la sociedad, incluido el sector educativo (Harasim y otros, 1998; Gros Salvat, 2000). Como explica Gros Salvat (2000), en la medida en que las nuevas tecnologías están cada vez más presentes en nuestra vida, la educación no puede obviarlas. Sería, según la autora, como si la escuela se negara a enseñar a leer y escribir. Sin embargo, estas tecnologías han entrado en los centros educativos de manera poco favorable. En el caso argentino, que nos ocupa específicamente en este trabajo, al momento de incorporarse las nuevas tecnologías, los docentes no estaban capacitados, por lo que llegaron, incluso, a presentar actitudes de resistencia (Barrionuevo, 2007). Por otra parte, en la *Ley Federal de Educación*, que se sancionó en 1993, no se presenta ninguna disposición directamente concerniente a estas nuevas tecnologías. Recién en la *Ley Nacional de Educación 26.206*, que al ser sancionada en 2006 deroga la Ley Federal, las TIC ocupan un lugar más definido. Esta ley contiene un capítulo con Disposiciones Específicas dentro del cual se reconoce a Educ.ar Sociedad del Estado como organismo responsable del desarrollo, la evaluación, la contratación y la calificación de contenidos que se incorporen dentro del Portal Educativo Educ.ar, respondiendo a los lineamientos aprobados por su Directorio o por el Ministerio de Educación. Por otra parte, el Ministerio de Educación encarga al antedicho organismo y por mediación de la señal educativa “Encuentro”, la emisión de programas de televisión educativa y multimedial.

El portal Educ.ar, entonces, se destina a ejecutar las políticas definidas por el Ministerio de Educación en materia de integración de las TIC en el sistema educativo. Sus destinatarios son básicamente los docentes. El objetivo es que entren y se registren, y en su área de usuarios tengan sus mail, cursos, suscripciones y contactos en comunidad, y desde ahí recojan y aporten contenidos. En este sentido, el portal cuenta con cuatro secciones que corresponden a acciones del docente: Noticias (informarse sobre novedades de tecnología y educación), Recursos educativos (enseñar), Capacitación (aprender), Debates (opinar/participar).

De este modo, este Portal en sí y sus características muestran la relevancia que se ha adjudicado a la formación por medio de la computadora, particularmente, a través de redes informáticas.

Teniendo en cuenta estas observaciones, y, en particular, que el Portal Educ.ar ejecuta las políticas nacionales sobre TIC e incluye a docentes de todo el territorio argentino, creemos primordial analizar, desde la semiótica social multimedial (Baldry &

Thibault, 2006; Lemke, 1997, 2000; Kress, 2004; O' Halloran, 2004; Scollon & LeVine, 2004), las estrategias textuales, hipertextuales y multimediales empleadas en los cursos de capacitación ofrecidos. Suponemos que este aspecto es relevante para comprender, en futuras etapas de la investigación, los usos de las TIC por parte de los docentes.

2. Sobre las tecnologías de la información y la comunicación

Las TIC comprenden elementos y técnicas utilizadas en el tratamiento y la transmisión de las informaciones, principalmente informática, Internet y telecomunicaciones. En lo que se refiere específicamente a las redes informáticas, se componen de hardware (ordenador y módem), software (correo electrónico, conferencias, etc.) y líneas de telecomunicaciones.

Si bien algunos autores (Ong, 1993) han señalado que la computadora es una forma de tecnologizar la palabra al igual que la escritura o la imprenta, otros han establecido importantes diferencias entre la página impresa y la página web (Baldry y Thibault, 2004; Gros Salvat, 2000; Kress, 2004).

Baldry y Thibault (2004), por ejemplo, han caracterizado la página web como una unidad visual y espacial que se presenta en la pantalla de una computadora. Este tipo de página tiene, por un lado, características típicas de una página impresa. En particular, puede ser leída de derecha a izquierda y de arriba abajo, lo que permite un acceso a su significado potencial a partir de la especificación de posibles vías de lectura. Pero, también, la página web tiene peculiaridades que le brinda la pantalla, como la multimedialidad, la hipertextualidad y, en relación con lo anterior, el alto grado de interactividad.

De acuerdo con Salaverría (2001), en el plano comunicativo, el adjetivo multimedia identifica a aquellos mensajes informativos transmitidos, presentados o percibidos unitariamente a través de múltiples medios. De manera similar, Gros Salvat (2000) explica que el medio informático integra diferentes notaciones simbólicas y, a diferencia de la hoja impresa, permite mostrar en pantalla fenómenos de procesos cambiantes. Estas peculiaridades, según la autora influyen fuertemente en la cognición. En este sentido, algunos estudios (Braden, 1996; Horton, 1994) han mostrado que el texto, cuando está acompañado de imágenes o animaciones, es realmente guardado de dos modos diferentes en el cerebro y hay más posibilidades de que se recuerde la información si se presenta en dos formatos. Pero, para que ocurra una buena retención, lo visual debe complementar al texto. Si no existe relación entre

ellos, no se asegura la retención de los datos. En línea con esta observación, Mayer (2001) sostiene que los elementos visuales y las palabras facilitan el aprendizaje solo si han sido diseñados adecuadamente para ayudar a los estudiantes en la construcción colaborativa del conocimiento.

Respecto de estas peculiaridades, es interesante considerar las observaciones de Kress (2010), quien sostiene que los diversos medios (sonido, escritura, imagen, etc.) ofrecen diferentes posibilidades para producir significados. El habla, por ejemplo, ocurre a lo largo del tiempo: un sonido sigue a otro, una palabra a otra. La imagen, en cambio, se despliega sobre una superficie en un espacio. Sus elementos están simultáneamente presentes y son leídos por el orden de interés de quien mira.

Según Kress (2010), en las escrituras alfabéticas escritas, la escritura es una categoría del límite: si bien su presencia en el espacio y sus elementos en una linealidad dan la impresión de que trabajan como la imagen, la lectura de lo escrito está dominada por el orden de la sintaxis y la linealidad. Además, el habla y la escritura comparten, de diferente modo, los aspectos de la sintaxis y el léxico. Así, mientras que la secuencia de elementos en el tiempo determina la lógica del habla y la escritura, el espacio y las relaciones entre los elementos simultáneamente presentes determina la lógica de la imagen. Las lógicas del tiempo y del espacio son diferentes y ofrecen posibilidades distintas para producir significados.

A partir de los presupuestos anteriores, Kress (2004) ha llegado a proponer que, mientras que el libro y su página han sido el sitio de la escritura, y la lógica de la escritura ha modelado el orden de la página del libro; la pantalla es el sitio de la imagen y la lógica de la imagen está modelando el orden y la disposición de la pantalla. En este sentido, así como la imagen que aparece en la página de un libro debe estar subordinada a la lógica de la escritura, la escritura que aparece en la página estaría subordinada a la lógica de la imagen.

En cuanto al hipertexto, como indican Baldry y Thibault (2004), permite que no haya estructuras a priori que causen o guíen las actividades de realización de significados desde el principio al fin. Por el contrario, hay un interjuego entre los textos, los géneros, las modalidades semióticas, las tecnologías, y las percepciones y las acciones de los usuarios. La interacción entre todos estos factores proporciona soluciones estables en el momento.

Como se puede deducir de lo dicho hasta el momento, la página Web desplaza el control hacia el usuario de la computadora. El énfasis está puesto más en la variabilidad, la flexibilidad, las múltiples actividades, la fluidez de los recursos

semióticos y los efectos emergentes locales sensibles al contexto, que se producen, por ejemplo, al mover el mouse o hacer clic en un objeto de una página. Es decir, la página web constituye una interfaz dinámica e interactiva entre el usuario y las posibilidades de la página como un todo.

Gros Salvat (2000) añade que la interactividad se pone de manifiesto en diferentes niveles: desde los objetos, la navegación y las conexiones, hasta los entornos en los cuales el usuario debe tomar decisiones, responder a preguntas o resolver problemas. Por otra parte, según la autora, el alto grado de interactividad es otra de las características del medio informático que influye en la cognición.

En síntesis, la página web es híbrida: comparte características de una página estática y, al mismo tiempo, tiene un potencial multimedial, hipertextual y dinámico, en la medida en que los usuarios pueden actuar sobre la página y obtener respuestas de sus acciones.

De acuerdo con las observaciones anteriores, frente a cursos de capacitación impartidos por redes informáticas, como en el caso del Portal Educ.ar, resulta ineludible tener en cuenta los diferentes modos en que se integran recursos de diversas materialidades (por ejemplo: diseño en pantalla y escritura). Es por este motivo que, en esos cursos, proponemos estudiar las estrategias textuales, hipertextuales y multimediales empleadas. Esto supone considerar algunas cuestiones fundamentales, como el diseño de los cursos de formación *online* (McAnally Salas y Pérez Frago, 2000) y las propiedades discursivas de la interacción comunicativa (Sánchez-Upegui, 2009; Mercer, 2000; Silva, 2006).

3. Metodología

En consonancia con las cuestiones planteadas y el objetivo propuesto, la metodología es de carácter netamente cualitativo (Constantino, 2002b; Guba & Lincoln, 1998; Vasilachis de Gialdino, 2007 [2006]) y encuadrable en el marco de la semiótica social multimedial (Baldry & Thibault, 2006; Lemke, 1997, 2000; Kress, 2004; O' Halloran, 2004; Scollon & LeVine, 2004).

La semiótica social, según explica Lemke (1997), es una aproximación al estudio del significado y la acción social.

En este marco, las tres metafunciones de Halliday (1994 [1985]) resultan fundamentales. Se supone, entonces, que cada cada acto de producir significado:

1- construye un “estado de la cuestión”; es decir, presenta relaciones entre los participantes semióticos y los procesos como si estuvieran siendo observados

objetivamente desde el exterior. Desde el punto de vista visual, esto es la función figurativa o representacional que nos muestra una escena y las relaciones entre sus elementos.

2- indica cuán verdadero o cierto el productor desea que quien interpreta considere el “estado de la cuestión”, o indica una evaluación acerca de si ese “estado de la cuestión” es bueno o malo, necesario u obligatorio. Desde el punto de vista visual, cada imagen adopta una instancia orientacional que posiciona a quien mira en relación con la escena (e.g. intimidad, distancia, etc) y establece algún tipo de orientación evaluativa del productor/interpretante hacia la escena en sí.

3- construye un sistema de relaciones organizacionales definidas como un “todo” o partes de un “todo”. Desde el punto de vista visual, se despliegan recursos composicionales para organizar el texto visualmente en elementos y zonas, y se vinculan zonas con aspectos tales como color y textura. (Lemke, 1998).

Desde esta perspectiva, los recursos semióticos, que abarcan no sólo lo lingüístico sino también imágenes, símbolos, música, sonido, espacio, etc., son elementos usados para producir significado. Un sistema de recursos semiótico, por otra parte, comprende un sistema de posibles significados y formas típicamente empleadas para producir significado en un determinado contexto (Baldry y Thibault, 2006:18).

En este marco, la estrategia (o táctica) se define del siguiente modo: cuando realizamos cualquier tipo de acción social significativa, utilizamos recursos estratégicamente [...] dentro de ciertos límites tenemos una amplia libertad para producir una gran variedad de diferencias sutiles en los significados, a través de lo que hacemos y el modo en que lo hacemos (Lemke, 1997:208).

En relación con los conceptos anteriores, se ha llamado principio de integración de recursos a la combinación de recursos que intervienen para crear significados. Este principio es fundamental cuando intentamos comprender cómo los significados se crean en un texto multimedial (Baldry y Thibault, 2006: 19).

El corpus de este trabajo forma parte de una investigación más amplia que, como hemos adelantado (ver nota al pie 1) se centra en el análisis del Portal Educ.ar. A los fines de trabajo, nos centramos en cuatro cursos de capacitación moderados² y consideramos tanto su diseño general como sus foros y *chats*. Estos cursos son los siguientes:

² Los cursos moderados, a diferencia de los autoasistidos, están a cargo de un tutor que guía las actividades y modera los foros y las *chats*.

- *Las Redes Sociales como entorno para la enseñanza y el aprendizaje en Internet* (desde ahora aludido como Redes): espacio para reflexionar acerca del modo de socialización telemático y para comprender el valor educativo de las redes sociales.

- *Internet como recurso de innovación docente* (Internet): introducción a los servicios sincrónicos y asincrónicos de internet: WWW, correo electrónico, chats, weblogs, portales, etcétera.

- *Enseñar y aprender: viejos y nuevos roles* (Filosofía): espacio orientado a todos aquellos docentes interesados en abordar la educación desde una perspectiva filosófica.

- *Introducción a la lectura y la escritura de narraciones ficcionales* (Ficción): ámbito de intercambio capaz de ayudarnos a potenciar nuestras habilidades como lectores y escritores críticos de textos ficcionales.

Esta investigación se lleva a cabo por fases, durante las cuales se aplican diferentes métodos y técnicas para el relevamiento y el análisis de los datos:

- Recolección y sistematización del corpus: descripciones del diseño de los cursos y relevamiento de los materiales, los foros y las *chats*;
- Observación y lectura analíticas y sucesivas de los cursos, sus materiales, foros y *chats*, desde primeras impresiones - sin un trabajo de encuadre teórico sino más bien de captación de la dinámica global y los significados manifiestos- hasta relecturas con diferentes criterios e instrumentos conceptuales;
- Relevamiento de las diferentes estrategias textuales, hipertextuales y multimediales empleadas en cada curso;
- Comparación de las estrategias empleadas en los diferentes cursos e interpretación de los resultados.

4. Análisis

Inicialmente, cabe mencionar que la plataforma en la cual se imparten los cursos determina la disposición de la pantalla. Las páginas de los cursos presentan las siguientes características:



Figura 1. Página de inicio de un curso

De acuerdo a lo que muestra la Figura 1, la página inicial contiene:

- en la parte superior, una franja en la que figura el símbolo del Portal Educ.ar, la referencia al espacio del curso en que se encuentra el usuario y un menú relativo al portal (los ítems son: inicio/ ayuda/ mis datos / búsqueda / administrador);

- debajo de esta franja, tres columnas: a la izquierda, el menú del curso en el que aparecen las secciones, que suelen ser iguales para todos los cursos. Una parte comprende las secciones de “Propuestas de formación”, otra parte de “Comunicación” y la última es la que indica “Salida”. Al centro, se despliega la sección que cada uno seleccione (por ejemplo, “Presentación” o “Foros”). A la derecha, se indica el título del curso y los tópicos incluidos en cada sección.

Como pone en evidencia esta descripción, existen varios recursos semióticos comunes en la organización de las páginas y estos están determinados básicamente por las características propias de la plataforma y las directrices del Portal Educ.ar, donde los cursos se imparten.

Independientemente de estas similitudes, hemos podido observar diferentes aspectos que permiten distinguir un curso de otro en la medida en que ponen de manifiesto un uso diferencial de estrategias textuales, hipertextuales y multimediales. A los fines de este trabajo, nos referimos solo a tres de ellos: la portada, los foros propuestos y las intervenciones en los foros.

4.1. La portada

La portada se presenta apenas uno ingresa a todos los cursos e incluye, por un lado, el título del curso y sus características y objetivo general. Si bien en la totalidad de los cursos se incluye este tipo de contenido, existen algunas peculiaridades de los recursos de la portada que diferencian unos de otros. Particularmente, en el corpus de este trabajo, los cursos Redes e Internet se distinguen de Filosofía y Ficción.

En los dos primeros cursos, el contenido se combina con el uso de negritas, recuadros e imágenes. Esto se puede ilustrar con la portada del curso Redes.



Figura 2. Página inicial del curso Redes.

Como muestra la Figura 2, por un lado, se resaltan algunas palabras que resultan fundamentales para continuar con el desarrollo del curso, como “Presentación”. Por otro lado, se incluye una imagen relativa al tema del curso. En el caso de Internet, aparece un rectángulo con una mano sobre un Mouse y arriba de la mano diferentes íconos del Internet como la frase http:// o el símbolo de Mozilla Firefox.

En cambio, como ejemplifica la Figura 1, que es la portada de Filosofía, en este curso como en el de Ficción, el contenido no se acompaña de imágenes y solo en un caso se recurre a la negrita.

4.2. Los foros

Los foros constituyen una de las secciones de los cursos del Portal y suelen ser una parte fundamental de su desarrollo. En este sentido, los foros tienen, en general, una finalidad didáctica y se presentan como verdaderos espacios de trabajo para el aprendizaje. En este sentido, se vuelve fundamental la interacción comunicativa entre los participantes (Constantino, 2000a). Independiente de este uso predominante de los foros en el Portal Educ.ar, su cantidad y denominación varían de un curso a otro.

En algunos casos, como en Redes e Internet, la cantidad de los foros está directamente relacionada con los módulos, por lo que, en general, hay tantos foros como módulos. Por otra parte, en Internet y, sobre todo en Redes, la denominación de cada foro alude al número de módulo que se va a discutir o trabajar. Por ejemplo, "Actividad del Módulo 2". Solo en algunos casos, el foro adopta la denominación del concepto que se va a discutir.

En cambio, en Filosofía y Ficción, hay más foros que módulos presentados y el título de los foros coincide con los conceptos o los temas con los cuales se inicia el intercambio. En el caso de Ficción, los foros son denominados como "Relaciones entre la literatura y la vida cotidiana", "Sobre el arte de escribir", "Recursos fónicos, sintácticos y semánticos", entre otros.

4.3. Las intervenciones en los foros

Existe una amplia variedad de perspectivas y modelos para el estudio del discurso didáctico *online* (e.g. Sánchez-Upegui, 2009; Silva, 2006), por lo cual las intervenciones en los foros pueden ser caracterizadas considerando infinidad de aspectos. En este caso, nos centramos en el uso de herramientas multimediales, incluidos los hipertextos. En este sentido, notamos, nuevamente, que los cursos Redes e Internet se diferencian de Filosofía y Ficción.

En Filosofía y Ficción, salvo excepciones en las cuales aparece el link a un video o a un cuento, los temas y conceptos son presentados y desarrollados a partir de la reflexión escrita, es decir, una serie de enunciados determinados netamente por el código lingüístico.

En cambio, en Redes e Internet, la reflexión escrita se combina con el uso de diferentes herramientas propias del medio informático, particularmente de Internet. En Redes, por ejemplo, el docente indica a los alumnos que creen un usuario en Facebook y lo compartan en el curso. En Internet, por su parte, el docente propone, como actividad obligatoria, que los alumnos realicen un breve comentario en un weblog de educ.ar y que, luego de realizar este comentario, publiquen en el foro la dirección URL del artículo del weblog que comentaron y una breve explicación que justifique la elección del artículo.

5. Conclusiones

En este trabajo analizamos las estrategias textuales, hipertextuales y multimediales empleadas en cuatro cursos de capacitación ofrecidos en el Portal Educ.ar. En este sentido, registramos al menos tres ejes en los cuales se verifica un uso diferencial de dichas estrategias, a saber: la portada, los foros y sus intervenciones.

En cuanto a la portada, notamos que se emplea siempre para presentar el tema y objetivo general del curso, pero que, mientras que en algunos casos, este contenido se presenta a partir del uso de negritas, recuadros e imágenes, en otros no se recurre a estos recursos.

En relación con los foros, se emplean en general con fines didácticos. En algunos casos, la cantidad y la denominación están condicionadas por los módulos del curso. En cambio, en otros la cantidad de foros excede la cantidad de módulos y su denominación está relacionada con los conceptos a trabajar.

En cuanto a las intervenciones, si bien podrían distinguirse por múltiples aspectos, en este caso nos hemos centrado en el uso de herramientas multimediales utilizadas. En este sentido, hemos notado que, en tanto algunos cursos desarrollan los conceptos a partir estrictamente de la reflexión escrita, en otros la reflexión escrita se combina con el uso de otros recursos, como la participación en redes sociales o la frecuentación de blogs.

De acuerdo con estas observaciones, notamos que, si bien en algunos cursos aparecen estrategias textuales, hipertextuales y multimediales propias de la pantalla y la pc, en otros todavía se verifica un predominio importante de la lógica de la página impresa, aun cuando el curso esté desarrollado por medio de una modalidad completamente online.

Creemos que estas observaciones derivadas del análisis representarán un gran aporte al momento de intentar comprender, en futuras etapas de la investigación, la representación y el uso de TIC por parte de los docentes.

Referencias bibliográficas

BRADEN, R. (1996) Visual literacy. En: D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, New York, Simon and Schuster Macmillan.

BALDRY, A. THIBAUT, P.J. (2006) *Multimodal Transcription and Text Analysis*, Londres, Equinox.

BARRIONUEVO. M. B. (2007) El lugar de las TIC en la agenda política educativa argentina del siglo XXI, *Revista Iberoamericana de Educación* N° 44/6, pp. 1-10.

CONSTANTINO, G. D. (2002a) Presenza vitale contro presenza virtuale: studio contrastivo dei modi strategico-discorsivi della interazione didattica. En: M. Banzato (Ed.) *Apprendere in rete*, Torino, UTET.

CONSTANTINO, G.D. (comp.) (2002b) *Investigación Cualitativa & Análisis del Discurso en Educación*, Catamarca, Universitaria.

DUART, J. M y SANGRÀ, A. (comp.) (2000) *Aprender en la virtualidad*, Barcelona, Editorial Gedisa.

GROS SALVAT, B. (2000) *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, Barcelona, Editorial Gedisa.

GUBA. E.G. y LINCOLN, Y.S. (1998) Competing Paradigms in Qualitative research. En: Denzin, N.K. & Y.S. Lincoln: *The Landscape of Qualitative Research*, Thousand Oak, CA, Sage.

HALLIDAY, M.A.K. (1982/1978) *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.

—(1994/1985) *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold.

HARASIM, L.; HILTZ, S.R.; TUROFF, M. y otros (1998) *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*, Barcelona, Editorial Gedisa.

HORTON, W. (1994) *The icon book: Visual symbols for computer systems and documentation*, Toronto, ON, John Wiley & Sons.

KRESS, G. (2004) *Reading Images: Multimodality, Representation and New Media*. Disponible en: <http://www.knowledgerepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html> [Consulta: 10 de noviembre de 2009.]

KRESS, G. (2010) *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary Communications*, Routledge, Londres.

KRESS, G. LEEUWEN, T. (2003) *Reading Images: The grammar of visual design*, Londres, Routledge.

LEMKE, J. (1997/1993) *Aprender a hablar ciencia*, Barcelona, Paidós.

—(2000): *Multimedia Genres for Science Education and Scientific Literacy* [en línea]. <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/webs/nasa/Davis-NASA.htm>

Ley Federal de Educación, N° 24.195. 1993.

Ley de Educación Nacional, N° 26.206. 2006.

MAYER, R. (2001) *Multimedia Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

MCANALLY, L. Y PÉREZ FRAGOSO, C. (2000) Diseño y evaluación de un curso en línea para estudiantes de licenciatura, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-mcanally.html>

[Consulta: 10 de noviembre de 2009.]

MERCER, N. (2000) *Words & Minds. How we use language to think together*, Londres, Routledge.

O' HALLORAN, K. (2004) *Multimodal Discourse Analysis*, Nueva York, Continuum.

—(2009) Multimodal Analysis and Digital Technology, en: A. Baldry y Montagna (eds.) *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and Practice. Proceedings of the Third International Conference on Multimodality*, Campobasso, Palladino.

ONG, W. (1993/1982) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

SALAVARRERÍA, R. (2001) Aproximación al concepto de multimedia desde los planos comunicativo e instrumental, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 2001, n.º 7, pp. 383-395.

SÁNCHEZ-UPEGUI, A. (2009) Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual, *Educación y Educadores*, Vol 12, N° 2, pp. 29-46.

SCOLLON, R. y LEVINE, P. (2004) Multimodal Discourse Analysis as the Confluence of Discourse, en Levine Philip, Scollon, R. (eds.) *Discourse & technology*, Washington, Georgetown University Press.

SILVA, J. (2006) Formación docente en un espacio virtual de aprendizaje: una experiencia concreta en el contexto chileno, *Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, N° 7(1). Disponible en: http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07/n7_art_silva.htm

[Consulta: 22 de octubre de 2009.]

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) (2007/2006) *Estrategias de una investigación cualitativa*, Buenos Aires, Editorial Gedisa.

[volver a índice](#)

ESCRIBIR HOY EN EL POSGRADO: MITOS Y RETOS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA DE LOS PROFESIONALES

Constanza Moya Pardo

Universidad Externado de Colombia – Universidad Nacional de Colombia

mcmoyap@unal.edu.co

Resumen

Los índices de lectura y escritura de la mayoría de universidades, dentro y fuera del país, han puesto sobre la mesa la necesidad de reflexionar y buscar prontas respuestas y soluciones a este comportamiento lingüístico que ha dado origen a nuevas preguntas: ¿los estudiantes universitarios están leyendo y escribiendo de otra manera, con otros propósitos comunicativos y en otros contextos? ¿Están preparados para afrontar el rigor de la escritura académica? ¿Tomar la decisión de hacer una maestría presume exigencia académica en la producción textual? ¿Los intereses y motivaciones de los estudiantes de posgrado presuponen producciones textuales de carácter académico? ¿Qué imaginario tienen los estudiantes sobre la escritura académica del posgrado?

Evidentemente, hoy no existe un solo modo de leer y escribir. Los estudiantes no muestran tanto interés por los textos propios de la cultura letrada; prefieren, en cambio, leer imágenes y pantallas porque han desarrollado una gran capacidad audiovisual. Si bien es cierto que estos nuevos procesos comunicativos que conforman el mundo de la informática y de las nuevas TICs requieren de un importante proceso de lecto-escritura, no es menos cierto que sus hábitos de escritura se han modificado pues presentan mayor dificultad frente a la producción textual formal, lineal y literal propia del contexto académico.

Escribir en el posgrado, por ejemplo, enfrenta a los estudiantes a nuevos retos como la conceptualización y elaboración de marcos teóricos- propios de la investigación que se realiza en las diferentes disciplinas- tarea que se hace más compleja, a la hora de escribir. Los estudiantes universitarios actuales ven la escritura como un mecanismo instrumental desconociendo la posibilidad que ella ofrece para potenciar el aprendizaje y producir conocimiento, lo cual tiene que ver, entre otras cosas, con el poco reconocimiento que tiene la escritura en el contexto universitario y en el ámbito académico en general. En ese sentido, como afirma Carlino (2004) la escritura académica no es sólo responsabilidad de los alumnos sino de la comunidad universitaria en su conjunto, de la cultura académica que —poco se ha ocupado de promover la escritura considerada con el lector, la función epistémica del escribir, la revisión sustantiva de los textos y el empleo temprano del papel para armar el propio pensamiento.

Este escrito enfatiza la idea de que la escritura permite a los estudiantes, además de expresar su pensamiento, reflexionar sobre los distintos conocimientos disciplinares que han apropiado y, que gracias a ésta, logran incrementar. En ese sentido, es importante resaltar que en la interacción académica: enseñanza – aprendizaje se llevan a cabo una serie de procesos cognitivos de naturaleza muy compleja como los que intervienen en el desarrollo de competencias comunicativas.

Comprender y producir textos, por ejemplo, implica no solo el reconocimiento del código lingüístico, es decir, su codificación o descodificación, sino operaciones mentales de inferencia, interpretación, generalización, reconstrucción y abstracción, entre otras. Estas operaciones intelectuales posibilitan el acceso a otros saberes que son transmitidos fundamentalmente a través de la lectura y expresados a través de la escritura.

Introducción

Las necesidades académicas del contexto actual exigen retos y compromisos que contribuyan a mejorar los procesos de comprensión y producción textual necesarios para el buen desempeño de los estudiantes. La realidad muestra que una de las causas del bajo rendimiento y de la deserción académica se debe, precisamente, a la incapacidad de los estudiantes para leer e interpretar eficientemente los distintos textos que circulan en el aula. Estas falencias, en consecuencia, les impiden adquirir los conocimientos necesarios para su adecuada formación.

Los resultados de los distintos estudios que indagan por los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de los distintos niveles secundarios y terciarios arrojan índices desalentadores que preocupan a toda la comunidad académica, hecho que nos ha llevado a revisar nuestro papel y compromiso con esta temática. Sin lugar a dudas, las nuevas concepciones en la producción textual, las exigencias de la escritura académica, especialmente, a nivel de posgrado y la falta de competencias comunicativas de los estudiantes de este nivel educativo son determinantes, tanto en la culminación exitosa del proceso académico e investigativo como en el desempeño profesional, de ahí la necesidad de realizar un acompañamiento permanente durante el desarrollo de los programas investigativos y de idear nuevas estrategias que aporten en este propósito.

Lo cierto es que los índices de lectura y escritura de la mayoría de universidades, dentro y fuera del país, han puesto sobre la mesa la necesidad de reflexionar y buscar prontas respuestas y soluciones a este comportamiento lingüístico que indudablemente han dado origen a nuevas preguntas: ¿Están leyendo y escribiendo de otra manera, con otros propósitos comunicativos y en otros espacios? ¿Están preparados para afrontar el rigor de la escritura académica? ¿Tomar la decisión de hacer una maestría presume exigencia académica en la producción textual? ¿Los intereses y motivaciones de los estudiantes de posgrado presuponen producciones textuales de carácter académico? ¿Qué imaginario tienen los estudiantes sobre la escritura académica? ¿A mayor formación profesional mejor cualificación escritural? ¿Las revisiones lingüísticas de los anteproyectos se convierten en oportunidades de aprendizaje o las ven como un proceso de corrección para subsanar errores?

Lo anterior motivó la necesidad de emprender un proyecto¹ que aporte a la reflexión académica y sistemática del ejercicio de la investigación y del papel de la escritura en la producción de conocimiento, en los posgrados afines a las Ciencias Sociales.

1. ¿Qué significa escribir en el posgrado?

En la interacción académica: enseñanza – aprendizaje se llevan a cabo una serie de procesos cognitivos de naturaleza muy compleja como los que intervienen en el desarrollo de competencias comunicativas. Comprender y producir textos, por ejemplo, implica no solo el reconocimiento del código lingüístico, es decir, su codificación o decodificación, sino operaciones mentales de inferencia, interpretación, generalización, reconstrucción y abstracción, entre otras.

En términos generales la escritura se concibe como un medio de comunicación que posibilita contactarse con otros que no están físicamente presentes. Por otra parte, la escritura nos ayuda a plasmar el pensamiento y garantiza memoria y permanencia de la información. En sentido más estricto, la escritura según Carlino (2004) sirve para representar la información, para configurar ideas: “al escribir, se trabaja sobre el pensamiento, se le da una forma entre otras posibles; la reflexión surgida a través de la escritura es diferente de la reflexión no escrita”. En cuanto a la escritura académica podemos concluir que su gran aporte radica justamente, en la posibilidad que nos brinda para re-pensar y producir conocimiento.

Por otro lado, se afirma que en el proceso de investigación y de elaboración de documentos, por ejemplo la tesis, hay dos tipos de escritura, con funciones y características diferentes: la escritura privada y la escritura pública. Escribir públicamente plantea casi siempre dificultades porque el que investiga no siempre cuenta con la habilidad de escribir su trabajo y sus resultados, “saber y saberlo demostrar es saber dos veces” (Baltasar Gracián). Aparte de las dificultades que de por sí ya tiene la escritura académica, la escritura pública plantea nuevas dificultades y otros desafíos, la tesis por ejemplo.

Los estudiantes de posgrado se ven en la necesidad de elaborar un trabajo escrito resultado de una investigación como requisito o exigencia para obtener su título de maestría o de doctorado. Estos trabajos académicos se caracterizan por una marcada complejidad tanto conceptual como discursiva. “Antes de la tesis o en simultaneidad

¹ Proyecto de investigación: La escritura Académica y la Producción de Conocimiento en el Posgrado. Investigadoras: Constanza Moya e Ingrid Vanegas. Profesoras investigadoras. Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia. Agosto de 2009-2011

con su elaboración, los estudiantes deben redactar textos no solo producidos para las evaluaciones parciales sino también para la participación en otras actividades propias de la vida académica: monografías, informes de lecturas o experiencias, respuestas a consignas integradoras, presentaciones a congresos y artículos, cuyas dificultades, sobre todo respecto de los dos últimos géneros, son reconocidas por numerosos estudiantes” (Arnoux E, 2004)

Esta constante actividad escritora propia de los estudios de posgrado no debería centrarse solo en las funciones de evaluación o de comunicación de resultados, sino en la elaboración del conocimiento particular de las disciplinas acordes con los términos y estilos discursivos propios del nivel académico superior. En ese sentido, la escritura académica debe atender tanto a su función comunicativa como a su dimensión epistémica.

Aun en los casos en que los estudiantes hayan tenido un acompañamiento metodológico y una formación lingüística, los escritos de posgrado se convierten en obstáculos y retos muchas veces difíciles de superar y de alcanzar pues como bien lo plantea Elvira Arnoux (2004) demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que sólo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores.

Esta situación, puede llevar a reconocer y a considerar más agudamente el valor epistémico de la escritura. Como observaba David Olson (1998) la escritura permite la distancia entre el pensador y lo pensado; lo pensado, una vez escrito, se convierte en una representación externa, estable en el tiempo, manipulable y revisable. La actividad de escritura actual exige poner en relación, confrontar, los conocimientos previos con las demandas de la situación. En este sentido, cada palabra escrita representa un encuentro y, al mismo tiempo, una lucha con los saberes previos.

2. Algunos mitos alrededor de la escritura académica

Según Olson (1998) entre las creencias erradas acerca de la naturaleza de la escritura está el hecho de pensar que *la escritura es la transcripción del habla*. Sabemos que no podemos escribir como hablamos, pues en cada una de estas manifestaciones intervienen un conjunto de elementos y de procedimientos propios de cada contexto. Si bien es cierto que “el escribir es un modo de hablar” no podemos desconocer que en el escribir las palabras escritas alcanzan una cierta dificultad y no son tan comunes como aquellas que se usan en el hablar ordinario, dan ciertamente

mayor autoridad a lo que se escribe. Las palabras orales dependen, entre otras cosas, del contexto, del tono, del gesto, *del aquí y del ahora*, del otro.

En algunos contextos no tan académicos, el hablar y el escribir son más cercanos, como en el caso del *chat*, donde podemos visualizar y escribir una conversación cotidiana, intentamos escribir los sonidos, visualizar los sentimientos, las emociones y las intenciones. En estos casos, las diferencias agudas entre hablar y escribir comienzan a difuminarse y se produce un encuentro pragmático de códigos en procura de un estilo que poco o nada tiene que ver con la formalidad de la cultura letrada. Es claro que en la escritura académica no podemos escribir como hablamos, en cambio, procuramos escribir como pensamos, es decir, ponemos en el papel todo aquello que pasa por el pensamiento y por la imaginación.

Evidentemente, hoy no existe un solo modo de leer y escribir. Los estudiantes no muestran tanto interés por los textos propios de la cultura letrada; prefieren leer imágenes y pantallas porque han desarrollado una gran capacidad audiovisual. En este mismo sentido, sus hábitos de escritura se han modificado pues presentan mayor dificultad frente a la producción textual formal, lineal y literal propia del contexto académico, mientras que su gusto y habilidad escritora se incrementa a la hora de escribir correos electrónicos o chatear. Sin lugar a dudas, estos nuevos procesos comunicativos que conforman el mundo de la informática y de las nuevas TICs requieren de un importante proceso de lecto-escritura. Todos estos usos requieren de la lectura y la escritura.

Así mismo, le hecho de enfrentar nuevos retos como la práctica de la escritura y la conceptualización de marcos teóricos que suponen los estudios de investigación en las diferentes disciplinas hacen más compleja la tarea a la hora de escribir. Los jóvenes actuales ven la escritura como un mecanismo instrumental desconociendo la posibilidad que ella ofrece para potenciar el aprendizaje y producir conocimiento.

La tecnología y los nuevos hábitos comunicativos demandan múltiple maneras de leer y escribir de procesar la información. La frontera entre lo oral y lo escrito se ha empezado a difuminar y la coexistencia de los diferentes lenguajes ha consolidado un nuevo paradigma de comunicación humana que no podemos desconocer. El gran reto será entonces lograr la convivencia de la cultura letrada propia de la academia, la oral propia de la cotidianidad y la audiovisual producto de la era digital. (Moya, C. 2009:2).

Si bien esa es una realidad, no es menos cierto e importante el papel de la escritura en el ámbito y quehacer académico. La universidad recurre a distintos tipos de textos

orales o escritos como instrumentos para transmitir y recibir conocimientos, sin que medie reflexión alguna sobre la organización y función de dichos textos y menos aun sobre el papel de éstos en las personas que lo asumen. La producción escrita, permite no solo que los estudiantes expresen su pensamiento, sino también que reflexionen sobre los distintos conocimientos que han apropiado de su saber disciplinar y cómo a través de ella logran incrementar su conocimiento.

Desconcierta el poco reconocimiento que tiene la escritura en muchas disciplinas incluso en niveles superiores de educación lo cual se refleja en la escasez de estudios al respecto y en el desinterés por desarrollar y acompañar dichas competencias. Lo cierto es que en la mayoría de las universidades existe la presuposición de que los profesionales que cursan estudios de posgrado ya han desarrollado habilidades avanzadas de escritura que les permiten el desempeño autónomo y exitoso en las actividades y tareas requeridas, lo cual está muy lejos de ser verdad. Ahora, si eventualmente algunos estudiantes que cursan posgrados, especialmente en Humanidades o en áreas de las Ciencias Sociales, han tenido la suerte de contar con cursos o talleres de escritura o de redacción técnica y científica, valoran la importancia de la escritura en su formación disciplinar pero, la gran mayoría de ellos, reconocen que esto no es suficiente para encarar el desafío de hacer una tesis.

En el caso específico de los estudiantes que cursan la maestría en Ciencias de la Educación, (docentes en su mayoría), de acuerdo con las encuestas y entrevistas realizadas, privilegian y reconocen, en la escritura académica, un instrumento de comunicación entre pares, un ejercicio que permite mostrar y socializar una experiencia educativa, a veces anecdótica, y, en muy pocas oportunidades, se descubre en la escritura, una herramienta que participa y permite la producción del conocimiento.

Otro aspecto importante que aporta a esta reflexión está relacionado con los contenidos de los cursos y programas de las materias de lengua española o de cursos de expresión oral y escrita que han recibido los estudiantes de los posgrados ya que éstos privilegian la enseñanza de estructuras sintácticas o de oraciones que poco o nada aportan al arduo ejercicio de la producción escrita.

Un alto porcentaje de estudiantes universitarios opinan que no existe ninguna relación entre la enseñanza de la gramática y el proceso de comprensión y producción de textos.

Se evidencia un gran vacío entre los conocimientos gramaticales y lingüísticos recibidos en los niveles primarios y secundarios y las exigencias textuales a las que se

ven enfrentados los estudiantes que cursan carreras de pregrado y que optan por estudios de posgrado. Todo parece indicar que no se ha descubierto el papel funcional de la gramática y su utilidad en la escritura. ¿Para qué aprender tanta gramática y tantas estructuras sintácticas sino es para plasmar nuestro pensamiento a través de la escritura? ¿Cómo lograr que nuestra competencia lingüística se convierta, por fin, en una competencia comunicativa e inclusive en una competencia cognitiva?

A pesar de los preocupantes resultados en la evaluación de los procesos de lectura y escritura seguimos enseñando contenidos descontextualizados que no ofrecen herramientas necesarias para las exigencias académicas de los estudiantes, entonces ¿por qué privilegamos la enseñanza de la oración y subestimamos la importancia del texto?

La mayoría de los docentes que enseñan lengua materna siguen pensando que la “gramática” es el arte de hablar y escribir correctamente una lengua y que por eso si el alumno sabe gramática es un magnifico comunicador.

Pero los hechos demuestran que esto no es cierto. El conocimiento de cómo se estructuran gramaticalmente las oraciones aisladas, no conduce directamente a un conocimiento de la utilidad de la lengua. Este aprendizaje requiere de una orientación diferente en su enseñanza. Por eso es necesario el cambio de posición en algunos docentes, que no consistiría en enfocar la oración como unidad aislada en la enseñanza de la lengua materna sino en combinación con otras hasta construir textos. “Una vez que aceptemos la necesidad de enseñar la lengua como medio de comunicación, obviamente no consideraremos más el lenguaje en términos de oración solamente” (Widdowson, 1978:90).

De este modo, el desarrollo de estas habilidades comunicativas no constituye un fin en sí mismo, sino que deben convertirse en la llave de acceso a otros aprendizajes, de tal suerte que si no se consiguen, se verán comprometidos muchos otros aprendizajes. De ahí la necesidad de construir estrategias pedagógicas, desde las distintas áreas del saber, que permitan cualificar los procesos de lectura y escritura necesarios para el buen desempeño académico.

3. Los retos de la escritura académica

Uno de los retos que todos los docentes de las distintas disciplinas debemos asumir en nuestro quehacer pedagógico es el de ocuparnos de la “alfabetización académica” porque la lectura y la escritura son los principales instrumentos de aprendizaje y porque no son habilidades generales que puedan ser transferidas a cualquier contexto

sino que tienen especificidades en cada rama del conocimiento. Sin embargo, debido a las generalizadas dificultades de los tesis, y al reducido número de estudiantes que logran finalizar sus trabajos, es preciso que los posgrados ofrezcan espacios permanentes e integrados donde se logre articular la investigación y la producción de conocimiento a través de la escritura y en consecuencia de las tesis, La elaboración de la tesis no puede seguir siendo la responsabilidad de un solo docente que debe ayudar a hacer frente a los obstáculos antes mencionados. Por eso se hace inminente que en todos los posgrados se abran espacios y actividades tendientes a una formación constante y sistemática de la escritura, en el los cuales se atienda tanto a su dimensión epistémica como comunicativa y se logre articular la escritura con la producción del conocimiento, es decir, investigar y escribir.

En concordancia con lo expuesto por Arnoux (2004), para que este tramo de los estudios pueda completarse adecuadamente es necesaria también aquí una intervención didáctica que acompañe el proceso de adquisición de nuevas habilidades en respuesta a las demandas cognitivas y discursivas del posgrado, para lo cual las prácticas de escritura reguladas constituyen un andamiaje fundamental. Estas deben darse en un marco de interacciones múltiples: entre pares, con intervención del o los coordinadores, en el espacio del taller o en encuentros tutoriales con los coordinadores o con el director de tesis.

Por último, es necesario recordar una de las funciones importantes de la escritura, además de generar conocimiento, es convertirse en el pasaporte que adquiere el profesional para pertenecer a una determinada *comunidad científica*, ya que estas prácticas discursivas no son propias de cada individuo sino de la comunidad académica a la que pertenece, es decir, al conjuntos de personas que comparten actividades, conocimientos, valores, y que emplean la escritura para determinados fines.

La escritura en el posgrado es en esencia un producto público que permite la interacción con los otros miembros de la comunidad académica por cuanto garantiza el diálogo entre pares; contribuye, además, a la socialización de los saberes y, especialmente, permite visibilizar el conocimiento. La escritura en la investigación es propia de las comunidades científicas. Por lo tanto, quien no escribe no se ve, no se conoce, no.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, E. (2004) "La intervención didáctica en el proceso de escritura de los trabajos finales exigidos por las carreras de postgrado". Ponencia en la Mesa redonda *Comunicación y Educación como procesos integrados en contextos complejos*. Tercer Encuentro de Educación, Comunicación, Información y el Libro. 30ª Feria del Libro de Buenos Aires, 2 y 3 de mayo de 2004.

CARLINO, P. (2004 a) "Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios". Trabajo publicado completo en las Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje", organizado por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11, 12 y 13 de febrero de 2004.

Disponible en:

<http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf>

OLSON, D. (1998) *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.

WIDDOWSON, (1978) *Teaching Language as Communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

[volver a índice](#)

Prácticas sociales de lectura y escritura en el ámbito educativo

CONTEXTOS DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIOEDUCATIVA: ESCRITURAS DOCENTES QUE INTERROGAN PRÁCTICAS

Úrsula Irene Argañaraz

uli_arg@yahoo.com.ar

Ana Rosa Moyano

anarmoyano@yahoo.com.ar

Programa Educación Secundaria en Contextos de Encierro

Resumen

La complejidad de las tareas docentes en contextos de riesgo social demanda la construcción de espacios de producción textual para la reflexión y el armado de estrategias pedagógicas que sostengan la intervención en estos contextos. De esta necesidad, surge la presente comunicación.

Articular en la escritura metodología, práctica docente y teoría posibilita asumir frontalmente esta problemática. De este modo, las escrituras de los docentes operan como memoria y transformación de la experiencia en conocimiento comunicable.

Desde la complejidad de la autoría compartida de esta ponencia, reflexionamos sobre la escritura de las prácticas. Esta reflexión orienta y posibilita la instalación del dispositivo pedagógico en aulas del conurbano bonaerense, de Institutos de menores y de un Centro de atención de adicciones donde las autoras se desempeñan.

Concebimos las escrituras de los alumnos como experiencias producidas en un ámbito educativo pero insertas en una diversidad de prácticas sociales con las que se articulan en un contexto social más amplio. En este sentido, escribir implica el reconocimiento de problemas y la producción de hipótesis para resolverlos, postulado válido para las instancias de escritura tanto de los docentes como de los alumnos.

A partir de la producción de textos donde los alumnos reflexionaron respecto de sus recursos o habilidades con la palabra, aparecieron algunas representaciones estereotipadas acerca de la lectura, la escritura y la literatura en una población que ha sido excluida de la cultura escolar. Estas concepciones fueron puestas en cuestión desde el trabajo con el relato oral, el debate, la lectura y la escritura.

En el rol de favorecer el ingreso a la cultura escrita, la convicción del docente de que el otro tiene algo interesante para aportar, la pregunta, la escucha y el trabajo con los intereses, los saberes previos y la cultura de los alumnos son modos de garantizar el derecho a la educación.

Desde la escritura compartida de este texto nos proponemos reflexionar sobre nuestras prácticas. Asimismo, esta reflexión orienta y posibilita la instalación del dispositivo pedagógico en aulas de Centros Socioeducativos de Régimen Cerrado y de un Centro de Atención de Adicciones donde nos desempeñamos cotidianamente.

Hoy vamos a hablar desde un nosotros complejo que nos incluye a las dos como equipo de investigación, participantes de un intercambio de experiencias de intervención y observación en las aulas donde nos movemos. Este nosotros al que nos referimos cuenta también de las experiencias de los jóvenes lectores y escritores que acompañamos en sus prácticas con la palabra oral, la lectura literaria y la escritura.

La escuela secundaria en contextos de encierro

Trabajamos como docentes en el *Programa de Educación Secundaria en Contextos de Encierro* perteneciente al Área de Educación del Adulto y el Adolescente (CABA). La escuela forma parte del Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) 24 con la modalidad de cursada cuatrimestral y aprobación por asignatura. Después de cursar tres años, los alumnos se reciben con el título de Perito Comercial Especializado en Administración de Empresas.

El Programa comenzó su tarea educativa a mediados del año 2003 en los entonces denominados Institutos de menores de Capital Federal¹ pertenecientes al Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (Nación) por un convenio entre éste y el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. En octubre del 2008 comienza la escuela en Casa Flores que es un centro de día para la atención en adicciones. Se suma a este programa ya que los residentes, si bien no están encerrados, permanecen todo el día en la institución.²

Lo habitual es que los jóvenes no permanezcan en los Institutos ni en Casa Flores el tiempo que demanda completar la cursada, por eso la propuesta es que al salir del Centro que los aloja continúen los estudios en el CENS donde están inscriptos como alumnos regulares, sumándose a la población que concurre habitualmente al mismo.

Con el objeto de favorecer la inclusión social y de garantizar el derecho a la educación de las y los jóvenes albergados en dichas instituciones, el programa se propone instalar la escuela secundaria. Cuando decimos esto nos referimos al lugar

¹ La denominación actual es *Centros Socioeducativos de Régimen Cerrado* y pertenecen a la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.

² El Centro de día para la Atención en Adicciones Casa Flores depende del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires. Los jóvenes están por su propia voluntad y durante la noche y el domingo están en sus casas con internación domiciliaria.

tanto físico como simbólico que ocupa la escuela en estas instituciones como un espacio diferente dentro de los Centros Socioeducativos de Régimen Cerrado y dentro del Centro de Atención en Adicciones, un espacio que intenta construirse desde prácticas y discursos propios de lo escolar, donde la y el joven pasan de ser nombrados como “adictos” o “presos” a ser estudiantes.

El intercambio interinstitucional es un punto central permanente en la organización de la escuela secundaria en estos contextos: intercambio que implica interacción con la institución que alberga a la escuela y los diferentes actores que constituyen estos escenarios.

Otro rasgo que caracteriza el espacio escolar en estos contextos es la heterogeneidad de niveles en las aulas: distintos sectores sociales (aunque sea claro el predominio de jóvenes provenientes de los más castigados por las crisis), historias diversas en relación a las instituciones de encierro y al grado de arraigo en la cultura escolar. En los institutos, hay chicos que han entrado y salido muchas veces hasta llegar a los 18 años y otros que a esa edad ingresan por primera vez. También son muy diversas las causas por las que están privados de su libertad. Con respecto a Casa Flores, también hay chicos provenientes de distintos sectores sociales, algunos han estado penalizados y otros no.

En lo concerniente al arraigo en la cultura escolar algunos jóvenes, más allá de haber terminado la primaria, no han ingresado realmente a la cultura escrita y otros vienen de experiencias positivas en este ámbito. Algunos asistieron a la escuela hasta hace poco tiempo y otros hace años que no están en un aula. Los ingresos, así como los egresos, son cotidianos. En el caso de Casa Flores por las recaídas en el consumo, el abandono del tratamiento o el traslado a otras instituciones más adecuadas a las necesidades de ese joven en ese momento. En el caso de los Institutos, las altas y las bajas tampoco están determinadas por cuestiones educativas. Se genera entonces una matrícula en constante movimiento, donde los cursos se conforman con estudiantes de diferentes niveles que además permanecen en el curso diferentes períodos. Estas circunstancias imprimen una dinámica particular al trabajo en el aula, dado que la educación secundaria se organiza con docentes a cargo de disciplinas específicas. Esto implica una sustancial diferencia con el modo en que pueden trabajar en estos contextos tanto la escuela primaria como la educación no formal. También marcan una diferencia con las escuelas en instituciones carcelarias de adultos donde el tiempo de permanencia suele ser mayor.

Trabajamos con sujetos en instituciones que ponen su marca: jóvenes inmersos en la misma problemática social se representan de manera distinta en distintas instituciones. No es lo mismo un alumno en una escuela común, “de la calle”, que un alumno sujeto de un proceso de tratamiento de adicciones o un alumno internado en un Instituto por estar en conflicto con la ley penal. Son instituciones con intervenciones muy fuertes en la vida de las personas, con lógicas internas determinadas por las situaciones límites que se presentan donde se pone en juego el riesgo de la propia vida de los jóvenes y la de los otros.

Ana trabaja como profesora de Lengua y Literatura y coordinadora de talleres de lectura y escritura en algunos de los Centros socioeducativos de régimen cerrado de Capital Federal.

En el CENS que funciona en el Centro de Atención en Adicciones Casa Flores, Úrsula trabaja como facilitadora pedagógica con la función de construir el espacio puente donde se articulan dos instituciones: la escolar y la socioterapéutica³.

Jóvenes sujetos de la enunciación: generan textos, lecturas y escritos

Quando escribimos estamos poniendo en acto una práctica social que, como tal, tiene una historia que nos precede, unos modos de ser llevada adelante que no surgieron de la nada sino que ocurren en contextos concretos en los que se van configurando modos posibles de leer y de escribir. El proceso de escritura, de escrituras, entonces, se produce en una determinada situación y es una práctica entre otras prácticas sociales.⁴

La frase de Chartier, ilustra nuestra concepción de las escrituras de los alumnos y las nuestras como experiencias producidas en un ámbito educativo e insertas o en tensión con una diversidad de prácticas sociales con las que se articulan en contextos institucionales y sociales más amplios.

En Casa Flores hay una serie de escrituras que forman parte esencial del tratamiento. Todos los días escriben el Recuento de Eventos Significativos (RES), los días jueves, el Rutero (un plan de acción para el fin de semana) entre otros textos que tienen formatos específicos para cumplir una determinada función terapéutica. Estas actividades enfrentan a los residentes con problemas en relación al uso de la lengua: organización textual, estructuras sintácticas, signos de puntuación, léxico y ortografía. Es una demanda desde la experiencia cotidiana que genera interrogantes en los

³ Acerca del rol del facilitador pedagógico, remitimos a nuestro artículo: “Lecturas y escrituras: trazando rumbos. El rol del facilitador pedagógico en una escuela inserta en un centro de atención de adicciones”, en <http://recursos.educ.ar/congreso-literatura/?p=153>

⁴ Roger Chartier, *Escribir las prácticas*. Foucault, De Certau, Marin, Buenos Aires, Ed. Manantial. 2006

residentes- alumnos: “¿qué pongo y qué dejo afuera del escrito? ¿Cómo hago para que se entienda esto que quiero decir?”

Una práctica extraescolar habitual entre los jóvenes, tanto de los Institutos como de Casa Flores, es la copia de poesías, aforismos, proverbios y fragmentos narrativos con diferentes grados de adaptación a los destinatarios y generalmente, asumiendo la escritura del texto como propia diciendo: “esto lo escribí yo” negándose a citar al autor.

En los lugares de encierro donde se encuentran los jóvenes en conflicto con la ley penal, la práctica tiene un sentido muy concreto de comunicación mediante cartas con sus padres, parejas, amigos, con sus afectos en el afuera. Algo que llama la atención en esta escritura epistolar es el cuidado en la estética: elección del papel, letra, colores y dibujos que acompañan el escrito. Las palabras extraídas de otros textos ponen voz a sus pensamientos, sentimientos y emociones. Que se los acompañe en la lectura y selección de los textos para un destinatario real, una actividad que les produce profundo placer, los anima a vencer los obstáculos iniciales con los que se encuentran.

Uno de estos obstáculos se ubica en la lectura. Al escoger libremente entre los libros de la biblioteca, los alumnos se encuentran con la diversidad: estéticas que le son familiares (ciertas poesías de amor, libros de autoayuda, best sellers) y también otras que rechazan por desconocidas, con léxico, sintaxis y referencias culturales – hechos históricos, lugares geográficos e idiosincrasias– que no les resultan familiares. La siguiente escena de lectura resulta interesante para pensar esto:

En el Instituto Rocca Ana estuvo leyendo historias de terror con los alumnos. Cada alumno eligió uno de los libros ofrecidos y comenzó a leer de manera silenciosa. Uno de los chicos del grupo que más interesado estaba en la actividad se había encontrado con *La aldovranda en el mercado* de Emma Wolf y había compartido con sus compañeros un fragmento del texto, leyéndolo en voz alta. A la semana siguiente, otro alumno que no había mostrado interés en los encuentros anteriores, pidió el texto que su compañero había leído y lo siguió durante las dos horas de clase. El que tenía mayor familiaridad con la lectura escogió esta segunda vez: *Quien le tiene miedo a Demetrio Latov* y no pudo dejar de leer, se lo llevó a la celda para terminarlo. Cuando lo devolvió comentó entusiasmado su lectura y le pidió: “¿tiene otro que tenga ese lenguaje?”. Estos libros, de autoras argentinas, están escritos en la variedad del español del Río de la Plata e incorporan registros familiares a nuestros lectores.

Con respecto a la escritura, la dificultad para algunos ya se presenta en el sólo acto de copiar un texto, por eso cuando les proponemos una actividad que la implica nos

solemos encontrar con una resistencia que suele sostenerse en el argumento: “tengo fea letra” o que desemboca en el pedido “escribalo usted”.

Con respecto a la habilidad con los distintos soportes tecnológicos (la escritura a mano o en computadora) encontramos una gran diversidad. En algunos casos, escribir en teclado es un favorecedor y en otros es un obstáculo que se suma. Los que tienen la cultura del ciber encuentran en las nuevas tecnologías un aliado para enfrentar sus dilemas con la birome.

Mencionamos dos de los obstáculos más inhibitorios que enfrentamos cuando les proponemos actividades de lectoescritura: el encuentro con estéticas y universos culturales ajenos y la falta de práctica de escritura.

En contextos donde la cultura escrita se vive como ajena, la resistencia a las actividades que propone la escuela suele aparecer en términos de auto descalificación mediante el recurso al estereotipo presente en frases como: “*soy un desastre escribiendo*”, “*tengo horrores de ortografía*”, “*soy un burro*”, “*tengo la cabeza quemada por la droga*”, “*¿no se da cuenta que somos chorros?*”

Las experiencias de escritura son un lugar privilegiado para que surjan estas representaciones sociales e interrogarlas. Un lugar donde se ponen en juego los distintos recursos de los alumnos, donde los obstáculos considerados por ellos como “imposibilidades” se puedan abordar como puntos de partida para el trabajo.

Vamos a ilustrar un tercer aspecto que tiene que ver con la intervención que realizan los alumnos sobre los textos con una situación de escritura que tuvo lugar en Casa Flores.

Durante el primer mes y medio de funcionamiento de la escuela en Casa Flores se había estado explorando la pequeña biblioteca leyendo de diversos modos: lectura silenciosa, en grupo, en voz alta, trabajando con dramatizaciones, actividad que desarrollan también fuera del ámbito escolar en teatro y en otros talleres del tratamiento. Dos días antes del acto de despedida la profesora de teatro, desde la dirección del Centro le propusieron a la facilitadora pedagógica que los alumnos escriban un texto en la escuela para leer en el evento. Ante la inminencia del mismo, los invitó a buscar en la biblioteca poemas que hubieran leído y les gustaran para hacer un collage integrando en un escrito fragmentos de distintos textos. Transcribimos una de las producciones:

Palabras para una amiga

*Marcela como el arco iris le das color
a todos los lugares por los que vas.*

*Como una puesta del sol, les agregas brillo.
Con la paciencia de los bosques,
esperás que los sueños crezcan
y como la flor más especial del jardín
crecés más fuerte y más bella cada día.
Seguí creciendo de todas las maneras,
Sos talentosa, fuerte, valiente, fiel a vos misma, leal.
Y, lo más importante
jamás te das por vencida.
Porque amás las palabras
tal vez algún día
escribas un libro.
La gente te busca porque les ponés voz
a los sueños, porque percibís las cosas pequeñas
y hacés que lo imposible parezca real.
Pensás que vale la pena intentar entender el mundo
y tenés el coraje de sumergirte en él
para cambiar lo que no te gusta.
Sos alguien que cree en las personas,
en mirar un cielo con nubes de plata, en los colores,
en las cábalas mágicas. Sos alguien que sueña despierta.
Sé valiente. Sé agradable. Sé salvaje. Ve lejos.
Las palabras hacen más que plantar semillas milagrosas,
si vos las escribís, podés transformar el mundo.*

Durante la escritura de esta ponencia quisimos volver a los libros que los alumnos habían tomado como base de sus escritos y (oh, casualidad) ya no estaban en la biblioteca. Entonces rastreamos en Internet versos pertenecientes al poema del alumno y nos encontramos con distintas versiones, algunas en prosa pero en ningún lugar el escrito completo tal como él lo presentó en el evento. En la búsqueda dimos con dos textos distintos donde reconocimos la mayor parte de los versos.

El collage del joven insiste en la importancia de las palabras, enfatizando en la escritura: "Porque amás las palabras tal vez algún día escribas un libro". En el cierre del texto aparece una apelación a la destinataria del texto propio "Si vos las escribís, podés transformar el mundo". Este gesto constituye un reenvío ya que invita a escribir tanto a Marcela, la profesora de teatro a quien está dedicado, como a todos los presentes en el evento (destinatarios adicionales) y, sobre todo, a sí mismo.

Cada lectura escribe un texto nuevo en tanto que produce significaciones nuevas. Es en este sentido que nuestros alumnos escribieron sus lecturas. Lecturas propias, significativas.

De la intervención a la observación. Reflexionar desde la experiencia del aula

En el rol de facilitar la inclusión escolar y garantizar el derecho a la educación, la apuesta del docente al aporte del alumno, a la pregunta, a la escucha y a la inclusión educativa desde el trabajo con los intereses, los saberes previos y la cultura del otro son modos de legitimar la toma de la palabra por parte de los jóvenes.

El intercambio de experiencias, el diálogo, la escritura de esta ponencia entendida como memoria de las prácticas son instancias de formación permanente que debemos asumir y propiciar como puerta privilegiada de acceso a la palabra pública, a la inclusión social. De este modo, las escrituras de los docentes operan como memoria y transformación de la experiencia en conocimiento comunicable. La escritura no sólo transmite conocimiento sino que lo produce en su devenir.

Referencias bibliográficas

ALVARADO, Maite; PAMPILLO, Gloria (1989) *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

ALVARADO, Maite, *Escritura e invención en la escuela*, en AAVV. *Los cbc y la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, AZ editora, s/a.

—(comp.) (2001) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.

BAJTÍN, Mijail (1982) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

BARTHES, Roland (1994) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*, Barcelona, Paidós.

BRUNER, Jerome (1998) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.

BURBULES, Nicholas (1999) *El Diálogo en la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

BOMBINI, Gustavo (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del zorzal.

CHEVALLARD, Yves (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.

CHARTIER, Roger (2006) *Escribir las prácticas. Foucault, De Certau, Marin*, Buenos Aires, Manantial.

— (2005) *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Ed. Universidad Iberoamericana.

DURINI, Ángeles, *¿Quién le tiene miedo a Demetrio Latov?*, Buenos Aires, Editorial SM. 2002. Ilustraciones: Pablo Bernasconi.

DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2006) *Chicos en banda*, Buenos Aires, Paidós.

FREIRE, Paulo (1985) *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

— (2005) *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

FRUGONI, S., *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, Libros del zorzal, 2006.

KLEIN, Irene, "Escribir como lector".
<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/131.pdf>

—(2007) *La narración*. Buenos Aires, Eudeba.

LARROSA, J.; ARNAUS, R. y otros (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Editorial Laertes.

OLSON, D. y TORRANCE, N. (eds.) (1995) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Ed. Gedisa.

PETIT, Michelle (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE.

—— (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, México, Océano.

TOBELEM, Mario (1994) *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Santillana.

WOLF, Emma (1989) *La aldovranda en el mercado*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho. Ilustraciones: Sergio Kern.

[volver a índice](#)

LA ARGUMENTACIÓN EN LOS MANUALES ESCOLARES: UNA LECTURA CRÍTICA

Susana Bahamonde

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

susba210@yahoo.com.ar

Resumen

En el marco del proyecto de investigación *Nuevas propuestas en didáctica de la argumentación* hemos realizado una lectura crítica de manuales de lengua y filosofía que actualmente circulan en el ámbito de la enseñanza media, para relevar la manera en que se concibe y se instrumenta la pedagogía de la argumentación en la escuela. Coincidimos con Giménez et al. (2009:4) en que los manuales escolares constituyen un dispositivo analítico clavell porque a partir de la reforma educativa de los '90 conformaron el insumo escolar básico y casi exclusivo para vehicular las novedades disciplinares de la reforma, donde este contenido ocupó un espacio importante, pero no fue objeto de un trabajo sistemático en la capacitación de los docentes. Nos detenemos en examinar las metodologías de abordaje desde distintos aspectos: selección de autores y/o escuelas teóricas que funcionan de soporte; proporción del espacio asignado a la práctica y la teoría; desarrollo de esta última según categorías, esquemas, técnicas o plan retórico; formas de presentación de las consignas y ejercicios propuestos; y tipos de corpora trabajados. Este análisis se orienta a reponer una instancia de reflexión para ensayar la apertura de nuevos caminos didácticos que conduzcan a mejorar la enseñanza y aprendizaje de una práctica discursiva tan rica y compleja como lo es la argumentación.

Introducción

Emprendimos la tarea de hacer un relevamiento crítico de las maneras en que se concibe y se instrumenta la pedagogía de la argumentación en algunos manuales en uso dentro de nuestro ámbito de trabajo: escuela de enseñanza media (EGB y Polimodal), en la Provincia de Santa Cruz. El método consistió en confeccionar fichas descriptivas de cada texto, para contrastar en detalle el abordaje pedagógico en cuanto a marcos teóricos, espacios asignados a teoría y práctica, selección de contenidos, tipos de consignas y ejercicios, y *corpora* de materiales trabajados. El objetivo es obtener un panorama de base empírica acerca de los criterios y metodologías puestos en marcha en esta muestra, que permita reflexionar acerca de sus probables aciertos y debilidades, a la luz de los resultados obtenidos en nuestra propia práctica docente y de investigación.

Corpus

El corpus de nuestro análisis se encuentra conformado por diez textos: dos dedicados por entero a la argumentación, otro del ámbito de la Filosofía, y el resto del área de Lengua de nivel EGB 3 y Polimodal. Estos últimos cuentan con uno o dos capítulos destinados al tema. La referencia de los mismos se expone al final de este trabajo, junto a sus respectivas siglas identificatorias.

Marcos teóricos: enfoques y autores

El recorrido de los desarrollos teóricos nos permitió reconocer una presencia muy fuerte de la Nueva Retórica de Perelman, y mucho más esporádica y fragmentaria de otros enfoques teóricos como los de Van Eemeren (PP), Toulmin (ESTR), Plantin (K1), Van Dijk (K1, NE), y la Retórica Clásica (COL -LONG). Algunos textos no mencionan sus fuentes teóricas, ni aparecen en la bibliografía final, porque ésta sencillamente no existe (SANT).

Distribución del espacio asignado a la teoría y la práctica

En tres de los manuales (PP, COL, LONG) se encuentra un importante espacio concedido al desarrollo teórico que, visto en su conjunto, aparece muy diverso en cuanto a qué se elige conceptualizar y cómo se lo hace. Más adelante ejemplificaremos este aspecto.

En cinco de los materiales (ESTR, K1, UPR, K2, SANT) observamos desarrollos teóricos llamativamente breves, situados en espacios muy acotados de la página, o como márgenes o pequeños recuadros que terminan cumpliendo casi una función ilustrativa, análoga a la inclusión de fotografías o de obras de arte, sin promover una reflexión teórica.

Aún en aquellos casos en que el desarrollo teórico es central, su extensión por sí misma no siempre garantiza la claridad en la presentación de los conceptos. En efecto, en algunos textos (NE, COL) encontramos definiciones y citas de autores especializados, pero éstas no son comentadas críticamente y supeditan la transposición didáctica de los mismos al eventual profesor.

Sólo en uno de los manuales analizados (AIQUE) encontramos una distribución equilibrada entre desarrollo teórico, texto ilustrativo y desarrollo práctico. De este mismo material rescatamos el abordaje de temas teóricos que va claramente de lo general a lo particular y que logra -sin forzar el vínculo con lo cotidiano- ir de lo concreto a mayores niveles de abstracción, lo cual contrasta con lo observado en gran

parte del resto de los manuales donde la secuenciación y complejización no se observan con claridad.

Teoría: estructura del discurso argumentativo

Si nos detenemos específicamente en la estructura del discurso argumentativo, observamos esquemas algo similares pero no coincidentes:

- ✓ introducción-tesis-argumentos- contraargumentos-conclusión (SANT)
- ✓ tesis-argumento-conclusión (PP)
- ✓ introducción-tesis-argumento- fuente (cita de autoridad)- conclusión (ESTR)
- ✓ tema-tesis-argumento-conclusión (LONG)
- ✓ tesis-argumento (UPR, AIQUE)
- ✓ introducción-demostración-conclusión (COL)
- ✓ punto de partida o hecho-tema-tesis- argumentos-conclusión (NE)

En los dos textos de la editorial Kapelusz directamente no está contemplada la presentación de una estructura u organización argumentativa.

Otra cuestión observada es el intento de proponer el plan retórico clásico como modo de organización del discurso. En algunos casos este plan aparece con adaptaciones y vinculaciones a los usos actuales pero de forma confusa. Por ejemplo, las nociones de *inventio*, *dispositio* y *elocutio* se entremezclan con las de tema, tesis, argumentos, conclusión, donde además aparecen equivalencias ambiguas entre *elocutio* y estrategias argumentativas.

En este sentido nos parece más adecuado el tratamiento que se hace en otros materiales donde se relaciona el discurso argumentativo con la antigua retórica pero sin intentar extrapolar el plan clásico a los usos actuales, o bien incursionando en él sólo como señalamiento del origen y posterior desarrollo histórico de este tipo de discurso (AIQUE, COL).

Siguiendo con la remisión a conceptos de la retórica clásica, se ha observado que en casi todos los casos analizados cobra relevancia el factor persuasivo como elemento central del discurso argumentativo, lo cual no deja resquicios para pensar en el acto de argumentar como propia autoafirmación, como generador de nuevo conocimiento, ni tampoco se considera su aspecto negociador para el consenso en las argumentaciones cotidianas.

Teoría: técnicas argumentativas

La heterogeneidad en el tratamiento de la organización del discurso argumentativo encuentra su contrapeso en un abordaje más unificado de las “técnicas argumentativas”, un aspecto que parece ofrecer menos dificultad a la hora de ser definido y ejemplificado. Así, el material analizado coincide en la presentación de ciertas técnicas. Si las enumeramos por frecuencia de menciones de mayor a menor contamos con mayoría de *cita de autoridad*, seguida en orden decreciente por *ejemplificación* y *analogía*, *pregunta retórica*, *causa-efecto*, y *generalización*. El resto aparece con gran dispersión, mencionadas sólo en una o dos oportunidades cada una.

No deja de ser interesante referirse a la variedad de designaciones: la mayoría habla de “estrategias”, pero también se usan las expresiones: “tipos de razonamientos”, “técnicas”, “procedimientos”, “argumentos” y “procedimientos de argumentación indirecta”, como si fueran equivalentes. Esta variación terminológica se suma a la heterogeneidad señalada en el tratamiento de la organización discursiva de la argumentación.

Una nueva comprobación corrobora lo que venimos diciendo: 1) dos textos (K1 y K9) no tratan el tema de la estructura argumentativa; 2) otros dos manuales (ESTR-SANT) no desarrollan el tema de las técnicas argumentativas. Es decir, no se puede rastrear un núcleo invariante que sea común a todos los textos en lo que concierne a lo estructural y retórico, que se nos presentaban, *a priori*, como aspectos imprescindibles para concebir la argumentación. Esto revela una inestabilidad en el seno mismo del campo de esta disciplina, propio de su carácter aún en construcción, que puede generar como consecuencia vacilaciones, perplejidades y confusiones a nivel pedagógico, perfectamente entendibles.

Teoría: conectores

Un tema que se presenta como infaltable es el uso de los conectores, aunque no en todos los casos puede percibirse con claridad la relación entre éstos y la organización del texto argumentativo. No se diferencian los niveles a los que afectan, ni se promueve la identificación del alcance de los conectores para tener en claro los elementos que son articulados por ellos. Consideramos que la explicitación de la función que cumplen los conectores, tanto como la que cumplen las estrategias, es insoslayable para evitar luego el simple rastreo de marcas en el análisis como también el automatismo de su uso en las propuestas de producción.

Teoría: aspectos poco desarrollados

Respecto a la situación de *enunciación* del discurso argumentativo, en varios casos se abordan las condiciones de adecuación al destinatario y de legitimidad del argumentador, pero no hay un desarrollo suficiente acerca de los contextos o ámbitos habituales de uso.

Entre los aspectos poco desarrollados podemos mencionar el tema de las *marcas subjetivas* de la presencia del emisor en el texto; el de las *falacias*, principalmente como habilitación de la posibilidad de refutación; y el problema de las diferencias entre *argumentación- explicación*. El abordaje de esta última distinción suele estar simplificado bajo la idea taxativa de marcar una frontera entre la “objetividad de los hechos” y la “subjetividad de las opiniones”, concepción en la que persiste aún la idea de verdad absoluta y no como constructo. Esto reduce la posibilidad de interpretación crítica de una realidad que suele presentar todo el tiempo las creencias como hechos.

Otro aspecto muy poco trabajado es el de lo *implícito*, ineludible a la hora de plantear la reconstrucción de una tesis que no aparece explicitada, al analizar el relieve que cobra la tesis reconstruida por el destinatario, al reestablecer la relación entre argumento y tesis, en fin... al intentar recuperar el pensamiento que subyace a la superficie del texto argumentativo.

Por último, el concepto de *polifonía* es otro de los que necesitarían recibir mayor atención, como base importante a tener en cuenta para que el alumno sepa identificar voces diferentes a nivel interpretativo y pueda incorporarlas a nivel de su producción.

En general hay una tendencia a desarrollar mayormente los aspectos más sencillos de tratar y ejemplificar mientras que los aspectos más complejos son relegados a un menor o escaso desarrollo, o no llegan a vincularse de manera clara al contenido. Un síntoma de esto es el hecho de que las estrategias de mayor frecuencia de aparición sean la *ejemplificación* y la *cita de autoridad*, que son las que exigen un mínimo (o ningún) esfuerzo interpretativo de parte del alumno, quien se limita a detectar fragmentos entrecorridos o encabezados por la expresión “por ejemplo”...

Práctica: consignas y ejercicios

Centrándonos ahora en la parte práctica de los manuales hemos advertido en algunos casos dificultades como:

* excesiva amplitud en las consignas, no orientadoras de la respuesta ej: *¿Cuáles de las siguientes ideas son persuasivas y cuáles no? Marque con SÍ o NO;*

Determine: cinco hechos, tres opiniones (NE)

* consignas excesivamente pautadas como una receta_ ej: *Elaborar una carta de lectores siguiendo este paso a paso: 1-Escribí la tesis.../2-Construí enunciados ...para que te sirvan como argumentos...3- Ahora vinculá tu tesis y tus argumentos con conectores, usá por lo menos cinco de la lista....4- ¿Último paso! Agregá a tus enunciados subjetivemas... (UPR). En esta propuesta se sigue el camino inverso de la concepción de un razonamiento: primero la información y luego, como si fueran elementos externos añadidos: la articulación de los conectores, y la subjetividad como ingrediente final!*

* consignas que apelan a una conciencia metacognitiva que los alumnos generalmente no poseen, ej: *Evaluar lo leído y realizar inferencias entre los conocimientos previos y los conocimientos aportados por el texto.* Lo curioso es que esta consigna está intercalada en el mismo ejercicio con otra extremadamente simple como *identificar citas directas (NE)*

En general se puede decir que muchas de las actividades propuestas se limitan a estimular actos de percepción de las evidencias: *marcar, detectar, subrayar (conectores, subjetivemas, estrategias etc.)* en forma fragmentaria y local, perdiendo de vista la tarea interpretativa global del texto. Además, en muchos casos no se alcanza a percibir la articulación del objetivo a que apunta cada ejercicio con lo expuesto en la teoría.

Hasta aquí nos hemos detenido en todo lo que, a nuestro parecer, está presentando algún tipo de flanco débil u obstáculo cognitivo al estudiante. Las principales dificultades detectadas en cuanto a la interpretación se sintetizan en que la mayoría de las actividades no promueven el análisis de cómo funcionan los elementos en el texto, el efecto que producen, o cómo pueden reformularse logrando otros efectos, tampoco apuntan al reconocimiento de relaciones inferenciales; y en cuanto a la producción: no promueven la elaboración personal sino que favorecen la aplicación mecánica de modelos, condicionando demasiado la propia producción del alumno.

Práctica: corpora trabajados

Respecto a los tipos de *corpora* trabajados, aparece variedad de géneros y de niveles de abstracción. Desde cartas de lectores, reseñas críticas sobre arte,

publicidades y propaganda política, hasta viñetas humorísticas, notas de opinión, ensayos, y fragmentos de literatura. Creemos que las decisiones con respecto al corpus a trabajar son cruciales, porque si éste no resulta pertinente, cualquiera que sea el abordaje teórico resultará anulado. En este sentido observamos en uno de los manuales un ejemplo de una carta de lectores que en realidad no contiene ninguna argumentación: es un claro acto de habla de agradecimiento por el tratamiento de un tema de salud, sin ningún tipo de argumento (LONG).

En sólo dos de los materiales estudiados (AIQUE-COL) aparece un corpus compacto constituido por textos que desde diferentes perspectivas abordan un mismo fenómeno o tema. Consideramos que el trabajo con textos diversos que desarrollan un mismo tema desde diferentes puntos de vista parece ser un camino adecuado para mostrar a nuestros alumnos la verdad como efecto de sentido en el discurso y por lo tanto como objeto de debate. Se deja así abierto el camino para que poco a poco puedan ir percibiendo la toma de posición ante el mundo que se opera a través del lenguaje como también puedan ir construyendo y sosteniendo las propias posturas de manera cada vez más elaborada.

A modo de conclusión

Creemos que está claro que estas cuestiones no pueden garantizarse sólo a través de la enseñanza conceptual de la argumentación y la resolución automatizada de ejercicios. Debemos partir de la consideración de la argumentación como fenómeno complejo que atraviesa diferentes disciplinas y más aún la vida cotidiana y, sin perder ese horizonte, avanzar en la teoría y en la práctica. Además debemos considerar que el alumno no está vacío de conocimiento sobre este tipo de discurso, lo ha escuchado y lo ha utilizado de forma espontánea en situaciones cotidianas, el desafío es cómo llevar ese conocimiento que el alumno trae a una progresiva comprensión de su funcionamiento, a una concientización de ese saber intuitivo, y a su empleo en niveles cada vez mayores de abstracción o complejidad tanto en la interpretación como en la producción. Se trata de acompañarlo en un paso a paso hacia una reelaboración más compleja de ese saber que no está en el aire, sino que el alumno ya posee en cierto modo. Aquí estaría el punto de inflexión en relación a las propuestas didácticas que venimos analizando: la teoría y las actividades en la mayoría de los casos dejan como saldo conocimientos fragmentados y sin suficiente anclaje en discursos sociales reales, lo que instala una distancia y un desinterés evidente en el alumno, quien no alcanza a percibir el valor potencial inmenso que representa un manejo más eficiente y

competente de la práctica argumentativa. Sobre todo si somos conscientes de que la realidad no está solamente mediada sino construida por el lenguaje.

Corpus

ASCÚA, Verónica (1999) *Argumentos*. Buenos Aires: Edit. UPR [UPR]

ATORRESI, Ana; M. BANON; S. GÁNDARA; L. KORNFIELD Laura (1999) *Lengua y Literatura. Introducción a la lingüística y a la teoría literaria*. Buenos Aires: Aique Polimodal. [AIQUE]

AVENDAÑO, Fernando; G. CETKOVICH (1998) *Lengua*. Buenos Aires: Santillana [SANT]

BLANCO, M. I. et al. (1999) *Lengua y Literatura I. Introducción a los discursos sociales y cuestiones literarias en textos universales y argentinos*. Serie Libros con libros. Buenos Aires: Estrada Polimodal. [ESTR]

CAPPANA, Pablo; A. BUGALLO; M. MANRÍQUEZ; G. MAGDALENA (2002) *Filosofía. Formación Ética y Ciudadana 1*. Activa. Buenos Aires: Puerto de Palos. [PP]

DURANTE, Vicente J. (1999) *No-sí Estoy de Acuerdo. Claves de la argumentación*. Biblioteca Polimodal. Buenos Aires: Kapelusz. [K1]

MATEUCCI, Norma (2008) *Para argumentar mejor: lectura comprensiva y producción escrita*. Buenos Aires: Novedades Educativas. [NE]

PETRUCCI, Herminia et al. (2002) *Tomo la palabra*. Lengua y Literatura I. Buenos Aires: Colihue. [COL]

ROLANDO, Leticia N.; S. Santos (2006) *Lengua y Literatura 9*. Buenos Aires: Kapelusz. [K 9]

SARDI D'ARIELLI, Valeria (2001) *Lengua 4: Los discursos sociales*. Buenos Aires: Longseller. [LONG]

[volver a índice](#)

LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS: OPERACIONES INTERPRETATIVAS

Josefa Berenguer

jbereng@ffha.unsj.edu.ar

Mónica María Teresita Nicolás

tnicolasd@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de San Juan

Resumen

El presente trabajo expone un aspecto de los resultados de la investigación La lectura de textos académicos en la universidad. Se analiza un conjunto de reformulaciones discursivas producidas por alumnos de las carreras de Letras e Ingeniería de la UNSJ, a partir de la lectura de manuales de Lingüística y Física. El objetivo del estudio es reconocer operaciones interpretativas de lectura vinculadas al tratamiento de la información semántica y de la modalidad en textos disciplinares. La perspectiva teórico metodológica corresponde al Análisis del Discurso, entendido como disciplina interpretativa que se ocupa de las huellas del ejercicio del lenguaje por parte de los sujetos.

1. Introducción

La presente ponencia expone un aspecto de la investigación “La lectura de textos académicos en la universidad” que se desarrolla en la Universidad Nacional de San Juan¹. El trabajo presenta un estudio de casos de lectura académica: la lectura de un texto del área Lingüística por parte de alumnos de segundo año de la carrera de Letras y la lectura de un texto de Física por alumnos del segundo año de las carreras de Ingeniería.

Se analiza un conjunto de reformulaciones discursivas producidas por estudiantes con el objetivo de reconocer operaciones interpretativas de lectura vinculadas al tratamiento de la información semántica y de la modalidad de textos disciplinares. La perspectiva teórico- metodológica corresponde al Análisis del Discurso, entendido como disciplina interpretativa que se ocupa de las huellas del ejercicio del lenguaje por parte de los sujetos.

¹ Proyecto: “La lectura de textos académicos en la universidad” CICITCA – UNSJ- 2008 -2010

2. Análisis de operaciones interpretativas

2.1 La lectura de textos académicos

La lectura, en tanto práctica discursiva, incluye procesos de producción, distribución y consumo de textos; y la naturaleza de dichos procesos varía entre los diferentes tipos de discursos de acuerdo con factores sociales. El consumo de textos se realiza en forma diferente en distintos contextos sociales, dependiendo tanto del tipo de trabajo interpretativo que se les aplique como del modelo de interpretación disponible.

Analizar la lectura desde esta perspectiva conlleva el concepto de *interpretación*, diferenciado del de comprensión del discurso de carácter fundamentalmente lingüístico. Interpretar es inscribir un intercambio en un género discursivo que instaura un contrato de habla el cual refleja el estatuto de los interlocutores y los objetivos del intercambio e instituye una organización particular del discurso.

En el caso de este estudio, se trata la lectura de textos académicos pertenecientes a la clase “manual” de disciplinas específicas como la Lingüística y la Física, empleados como material de estudio en el contexto de la enseñanza universitaria.

Se consideran *textos académicos* un conjunto de clases textuales que se emplean para enseñar/aprender en la universidad (manuales, libros, materiales de cátedra, etc.). Tienen como función básica la transmisión de saberes y se caracterizan por la asimetría de conocimientos entre autor y lectores.

Para analizar el trabajo interpretativo que la lectura involucra se acude principalmente al procedimiento de reformulación por parte del lector-escritor. Se entiende por *reformulación*, en un sentido amplio, la transformación de una unidad discursiva de tamaño variable en otra que se supone semánticamente equivalente. Este procedimiento adopta formas muy variadas de acuerdo con el género discursivo al que se aplica y al nivel en el que interviene. La *reformulación interdiscursiva* implica la transformación de un texto fuente en otro texto.

También se toma en cuenta el tipo de lectura caracterizado como *lectura de búsqueda*, para responder a preguntas previamente establecidas

Siguiendo la hipótesis y propuesta de Ofelia Kovacci para el análisis de la oración, las categorías de dictum y modus se extienden desde esta unidad lingüística al texto para su abordaje. Se entiende el **dictum** como estructura semántica del texto, la información, el contenido que presenta mediante el conjunto de cláusulas que lo constituyen. Se concibe el **modus** como el tono y modo del texto, determinado por el conjunto de cláusulas y huellas lingüísticas que revelan la presencia del enunciador. Esta última dimensión cobra un papel relevante en el caso de los textos de Lingüística.

Si bien la apropiación de conceptos, principios y sus relaciones (dictum) es fundamental en el aprendizaje para la construcción del conocimiento, el reconocimiento del modus y de las estrategias lingüísticas que lo hacen evidente también es necesario cuando se lee un texto de este campo del saber, en tanto muestra la presencia del hablante y las condiciones de producción o generación del conocimiento.

2.2 Lectores, textos y pruebas

La recolección de datos se llevó a cabo a partir de la aplicación de pruebas de lectura a dos grupos de estudiantes: 32 alumnos de la asignatura Sintaxis y Semántica (Letras, FFHA, UNSJ) y 59 alumnos de la asignatura Física II (ciclo básico Ingeniería, FI, UNSJ). Ambas asignaturas tienen en los correspondientes planes de estudio, al menos, una materia anterior correlativa propia del área (Morfología y Sintaxis y Física I, respectivamente).

Las pruebas aplicadas, en ambos casos, se organizan en torno a “tareas de lectura”, solicitadas a través de consignas abiertas y de carácter semiestructurado.

Los textos fuente elegidos, *La lengua como sistema simbólico*² y *El ojo*³, forman parte de un conjunto de materiales de archivo seleccionados de manuales empleados en las cátedras mencionadas.

El texto de Lingüística tiene una extensión de 76 líneas, distribuidas en dos páginas y media. Incluye también dos esquemas gráficos. Desarrolla un nuevo concepto de lengua para los estudiantes de este curso, ya que introduce la noción de interfases en relación con los dos planos (significado / sonido) del sistema lingüístico.

El texto de Física tiene una extensión de 49 líneas, distribuidas en dos páginas y media. Contiene cuatro figuras y dos ilustraciones. Presenta el ojo como sistema óptico, los procesos de formación y transmisión de la imagen, los conceptos de adaptación, aberraciones de la visión y tamaño aparente.

La aplicación de las pruebas se realizó en el horario de clase de las asignaturas correspondientes, como una actividad de cátedra, sin preparación previa y teniendo en cuenta la secuenciación del desarrollo de contenidos del curso. Las distintas consignas remiten a ejercicios/solución de problemas habituales en los cursos universitarios.

² Moreno Cabrera, J. C. 1994. *Curso Universitario de Lingüística General*. T. II. Cap. I: Preliminares

³ Resnick Halliday. *Física*. V.II. CECSA

Las respuestas a estas consignas constituyen, tal como se consideró anteriormente, reformulaciones del texto fuente proporcionado para la lectura, selección de opciones e identificación de expresiones lingüísticas y procedimientos discursivos.

En este trabajo, se expone sólo el análisis de los datos obtenidos a partir de las siguientes consignas de cada prueba

Lingüística:

“Realice un esquema conceptual que muestre la organización de la información en el texto”.

“Identifique en el texto los fragmentos en los que se manifiesta la actitud, posición del autor (modalidad). Transcriba, por lo menos una expresión lingüística que la manifieste”.

Física:

“Presente el contenido del texto en no menos de quince (15) y no más de treinta (30) líneas”.

“¿Qué relación se plantea en el texto entre lente-córnea / distancia focal / adaptación?”

2.3 Operaciones interpretativas en la lectura de textos académicos

En las reformulaciones obtenidas se han explorado la recuperación de conceptos disciplinares, las formas de organización de la información y el reconocimiento de la modalidad, entendidas como indicios de operaciones interpretativas puestas en juego por los estudiantes en la lectura.

La recuperación de conceptos es considerada como un continuum de menor a mayor recuperación de conceptos disciplinares, la organización de la información es analizada a partir de la presencia de relaciones y dependencias entre los conceptos o del reconocimiento de los procedimientos retórico- discursivos propios de los textos académicos. La modalidad es estudiada mediante su identificación y relación con las expresiones lingüísticas que la vehiculizan en el texto.

Los estudiantes de Letras

La primera consigna solicitada a los estudiantes de Letras “Realice un esquema conceptual...”, impone al lector estudiante, además del reconocimiento de los distintos conceptos, la operación de establecer tanto las jerarquías y dependencias entre los conceptos como distinguir los criterios adoptados, a veces implícitos, que definen tales

relaciones. Para el caso del texto fuente empleado en la prueba, el esquema constituye un modelo de la concepción del sistema de la lengua. Los conceptos, en este caso las interfases básicas -sintaxis, morfosintaxis, morfología y morfofonología- mediadas por el léxico, forman parte de la organización o estructura conceptual. La idea de continuum y de mediación es el criterio que subyace a la red conceptual de este texto.

En lo que concierne a la operación recuperación de conceptos, casi la tercera parte de los informantes recoge información en el esquema de los ocho párrafos y de los dos esquemas gráficos del texto; 9 estudiantes lo hacen sólo de seis párrafos y el resto retoma información de entre tres y siete párrafos.

Los 32 alumnos ubicaron en el esquema las dos interfases básicas: interfase semántica (IS) e interfase fónica (IF), reiteradas a lo largo del texto: mencionadas en el texto en cuatro párrafos y destacadas en el cuarto como los dos únicos niveles necesarios de representación.

La mayor parte de los alumnos ubica también el léxico como componente importante. La explicación puede encontrarse en el hecho de que constituye el tema del quinto párrafo, introducido por preguntas retóricas, se repite en el VIII párrafo y es destacado por el autor como concepto reiteradamente en el texto a través de marcas de modalidad.

La sintaxis y la morfología, en cambio, no son recuperadas con la misma frecuencia en el esquema, a pesar de que constituyen el tema de dos párrafos. Debe observarse que acerca de la sintaxis se despliega en el texto una idea compleja en estrecha relación con la semántica con la que se la identifica en la simbolización.

En cuanto a la organización de la información, pueden distinguirse dos lógicas que se corresponden con dos tipos de representación gráfica: esquema de contenido y esquema conceptual, que en algunos casos pone en evidencia las relaciones por medio de flechas.

Una parte de los estudiantes propone un esquema de contenido ajustándose a la secuencia del texto. Se transcribe a modo de ejemplo

Definición básica de lengua y objeto de estudio

Lenguaje como sistema de simbolización. Definición de Chafe

Niveles de representación lingüística necesarios

Función primordial de la sintaxis

El léxico como conector interfásico

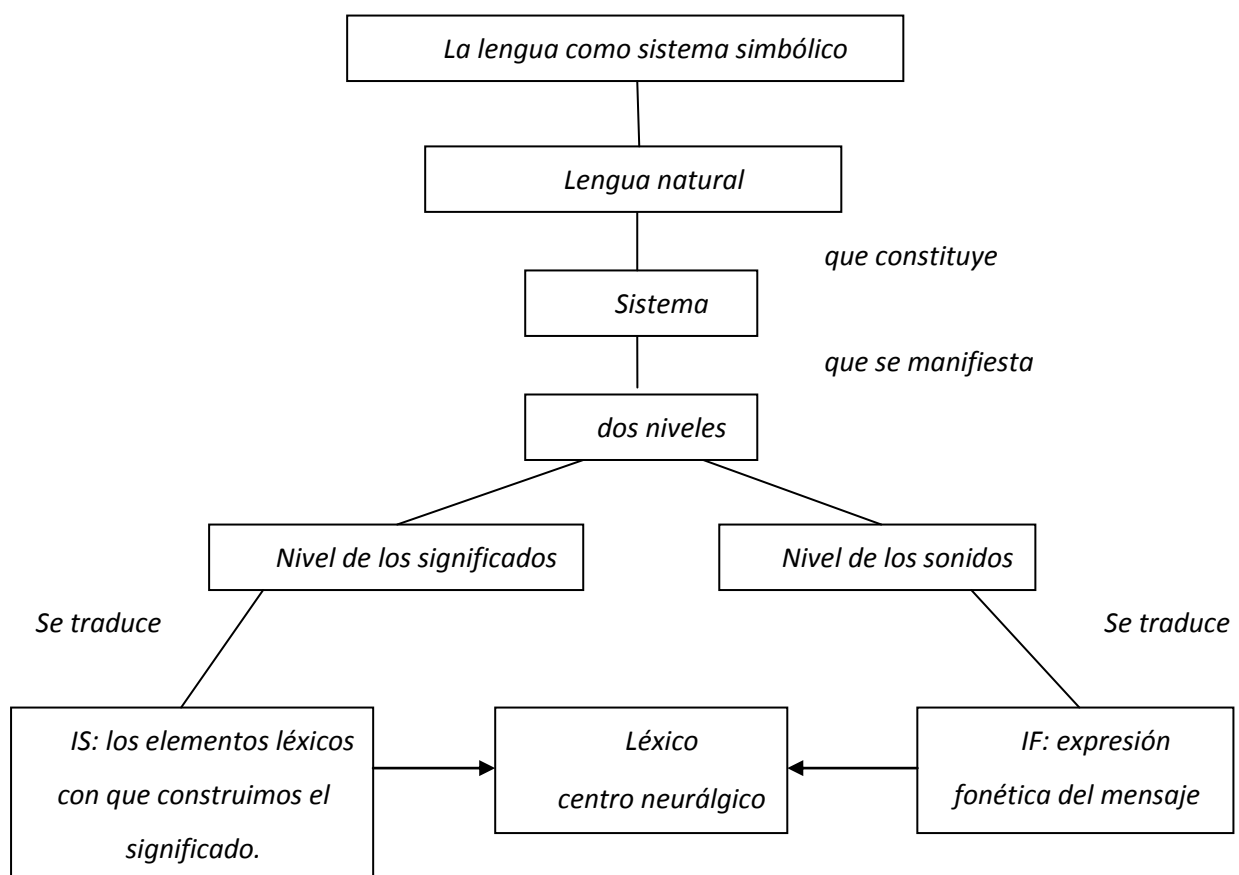
Importancia de la morfología

Ubicación de la morfología en la simbolización lingüística

Incorporación de denotación y sonido. Tipos de simbolizaciones

(L24)

Otro grupo organiza la información en un esquema conceptual, que traduce la interpretación particular del lector. Se transcribe un caso.



En el primer caso, el esquema de contenido muestra fundamentalmente el plan del texto. En el segundo caso se advierten los conceptos y la red constituida por la relación entre ellos. Puede inferirse, en consecuencia, la teoría que subyace a la red, tal como la interpretó el estudiante.

Cuando el esquema representa la relación entre los conceptos, se distinguen dos situaciones. En algunas reformulaciones, la red es muy simple y general, el entramado

se realiza sobre la base de muy pocos conceptos. La red pierde especificidad. Otras reformulaciones, dibujan una red con mayores nudos conceptuales que evidencian mayor profundización en la lectura y el reconocimiento de subcategorías. Es decir hay mayor recuperación de conceptos y sus relaciones.

Respecto de la consigna "*Identifique en el texto los fragmentos en los que se manifiesta la actitud, posición del autor (modalidad). Transcriba, por lo menos una expresión lingüística que la manifieste*", se analizan únicamente los datos correspondientes a los reforzadores o especificadores de la aserción explícitos en el texto.

Según los modos de abordar la *modalidad*, los alumnos se distribuyen en tres subgrupos:

- Los alumnos que no advierten la presencia de la modalidad en el texto, 9 sobre 33.
- Los que reconocen la modalidad sin establecer relación con las formas lingüísticas que la expresan.
- Los que reconocen la modalidad e identifican las expresiones lingüísticas que la manifiestan. Sólo 12 alumnos de los 33 se encuentran en este tercer grupo.

Las formas léxico gramaticales "*es evidente que*" y "*es claro que*", que refuerzan afirmaciones del autor en el texto, sólo son reconocidas y transcritas por cinco alumnos. Es de destacar, sin embargo, que otro grupo de alumnos transcribe como marcas de modalidad paráfrasis, citas de autoridad y ejemplos, lo que da la pauta que los estudiantes no sólo relacionan la modalidad a expresiones léxico gramaticales sino también a procedimientos discursivos, operación que podría considerarse adecuada si el concepto "expresión lingüística" (empleado en la consigna) se entiende en un sentido amplio.

Los estudiantes de Ingeniería

El análisis de las respuestas de los estudiantes de Ingeniería a la consigna “*Presente el contenido del texto...*” permite establecer algunas regularidades en cuanto al tratamiento de la información del texto fuente.

Respecto de la información incluida en éste, se evidencia que la mayor parte de los lectores estudiantes realiza un tratamiento de la totalidad de la misma, aunque los niveles de recuperación conceptual y las formas de organización manifiestan considerables diferencias.

Los contenidos del texto fuente abarcan: la descripción del ojo como sistema óptico; el proceso de formación y transmisión de la imagen; el fenómeno de adaptación; las aberraciones de la visión y su corrección con distintos tipos de lentes; un ejemplo con la resolución de una ecuación y la explicación física del tamaño de un objeto.

De los contenidos presentados en el texto fuente, 39 de los 59 estudiantes retoman información que incluye el último tópico desarrollado en el texto (“tamaño aparente”); 18 de los restantes retoman hasta las “aberraciones de la visión” que constituye el quinto de los siete tópicos de los desarrollados en el texto fuente. El sexto tópico correspondiente a un ejemplo, configurado por un problema en el que se aplica una ecuación, es retomado sólo por 2 de los 59 lectores.

La categoría de análisis “*recuperación de conceptos disciplinares*” permite distinguir tres subclases de reformulaciones: las de recuperación elemental, las de recuperación media y las de recuperación amplia o compleja. Las reformulaciones de recuperación elemental se limitan a la mención de algunos conceptos básicos sin ocuparse de las interrelaciones que mantienen.

El ojo

Sistema óptico de mayor importancia. Explica como la luz ingresa al ojo y como se enfoca para captar la imagen para trasmitirla hasta el cerebro. Además de cómo es el mecanismo de el ojo desde el momento en el que capta el rayo de luz (dilatación) hasta que trasmite la imagen captada. (I20M)

En las reformulaciones de recuperación media, el repertorio de conceptos retomados es más abarcativo y se registran algunos tipos de relaciones entre ellos.

Una persona es hipermetrope cuando el ojo relajado produce imágenes de objetos distantes detrás de la retina, lo cual se corrige con lente convergente...
(15F)

Los casos de recuperación amplia o compleja reproducen un repertorio amplio de conceptos, múltiples relaciones entre ellos y también numerosas definiciones. Este último grupo corresponde casi exclusivamente a aquellas reformulaciones que, desde el punto de vista de la organización de la información, se caracterizan como “imitativas”.

Respecto de la categoría *organización de la información*, es posible agrupar las reformulaciones en dos clases.

Por un lado, un conjunto reducido de las reformulaciones que manifiesta el reconocimiento de algún tipo de “plan textual” en el que pueden distinguirse dos niveles:

- Reconocimiento de una función comunicativa textual en la que un texto “habla”, “refiere” a tópicos específicos.

El texto nos habla del ojo nos muestra como está formado... (132M).

En sí el texto se refiere a la forma que actúa el ojo humano cuando se le acerca o aleja un objeto... (138M)

Dentro de este grupo, se marca en ocasiones el registro escrito a través de la relación entre información aportada y su distribución en párrafos.

En los siguientes párrafos se explica... (115M)

- Reconocimiento del tipo textual expositivo - explicativo y su función, a través de la identificación de algunos procedimientos retórico - discursivos que lo caracterizan, tales como definición, descripción, clasificación.

El texto trata básicamente de una perspectiva física y científica del ojo humano, tomando al mismo como un sistema óptico. En la primera parte se expone el funcionamiento del ojo, su constitución morfológica y la denominación de cada elemento que compone el mismo (118M).

Luego describe el funcionamiento general desarrollando el concepto de fenómeno de “Adaptación” (115M)

En algunos pocos casos, se marca la pertenencia de la información al campo disciplinar de la “óptica geométrica”. Se especifican, a veces, niveles de conceptualización propios de la disciplina.

El texto introduce al lector a los conceptos de óptica geométrica (...). En el puede encontrarse las partes del ojo y la funcionalidad de cada una de ellas. (I5M)

Por otro lado, el conjunto más numeroso de las reformulaciones producidas por los estudiantes de ingeniería evidencia una organización de la información caracterizada por la combinación de segmentos informativos de notable similitud con la superficie del texto fuente, lo que permite clasificarlos como reformulaciones “imitativas”. Las operaciones más relevantes realizadas son la selección y supresión, respetando el orden propuesto por el texto. Puede caracterizarse como una operación en la que predomina la “representación semántica”.

El ojo

Es el sistema óptico de máxima importancia. La luz entra al ojo a travez de la pupila y se enfoca sobre la retina. La retina recibe la imagen y transmite la información a lo largo del nervio óptico. La forma de la lente cristalina puede alterarse mediante la acción de los músculos ciliares. El punto más próximo a la retina se denomina punto próximo... (I48M)

El análisis de las respuestas a la consigna “*qué relación se plantea entre lente-córnea/distancia focal /adaptación*” permite recortar de manera específica algunas formas de tratamiento del sistema conceptual de la disciplina realizado por los lectores alumnos.

Del total de 59 estudiantes, 5 no responden esta consigna y 14 no logran establecer relaciones entre los tres conceptos. Algunos lo hacen sólo entre dos de ellos (lente-córnea y adaptación o adaptación y distancia focal) mientras otros recurren a respuestas generales del tipo *...se relacionan los tres con el ojo cuando entre la luz* (I4F).

De los 40 lectores que responden a esta consigna, 11 realizan reformulaciones de carácter imitativo que reproducen el texto fuente suprimiendo algunos segmentos.

Las 29 reformulaciones de carácter explicativo son las que revisten mayor interés para este análisis. A partir de ellas es posible valorar las relaciones establecidas por los lectores respecto de los tres conceptos disciplinares en juego.

Sólo 8 toman como punto de partida el concepto de adaptación e invierten el orden en que los tres conceptos aparecen en el texto fuente. Cada una de estas reformulaciones constituye una definición de dicho concepto que incluye a los otros dos y permite reconocer una orientación de lectura dentro de un marco conceptual de la disciplina.

La adaptación es un proceso donde la lente córnea regula por la acción de unos músculos su distancia focal a la retina para formar imágenes netas (I25M)

La mayor parte de las reformulaciones explicativas (21) mantiene en la presentación de los conceptos el orden propuesto por el texto fuente, en primer lugar “lente-córnea”, luego “distancia focal” y finalmente “adaptación”.

A través de la variación de la curvatura de la lente córnea se disminuye o aumenta la distancia focal y así produce el proceso adaptación (I14M).

3. Conclusiones

En el proceso de recepción/lectura de los dos casos analizados se manifiestan rasgos de considerable regularidad que evidencian prácticas institucionales internalizadas por los estudiantes.

Respecto de la organización de la información pueden advertirse, sin dejar de lado las especificidades de cada disciplina, tendencias a reformulaciones imitativas frente a aquellas de carácter más creativo y particular.

Se advierte también una orientación de lectura en la que prevalece el contenido informativo del texto tratado con diversos grados de complejidad. En relación con ello se observan desde niveles mínimos de recuperación de conceptos hasta casos de recuperación amplia y compleja.

En algunos casos es posible distinguir, tanto en los alumnos de Letras como en los de Ingeniería, una operación interpretativa vinculada a la “genericidad”, en el sentido de que lo que orienta la reformulación es el reconocimiento –en diverso grado– de algún tipo de plan textual, ya sea comunicativo o expositivo-explicativo.

El estudio de la modalidad evidencia que los estudiantes de Letras perciben esta dimensión del discurso, pero no siempre la interpretan ni la vinculan con las huellas lingüísticas que la manifiestan. Además sólo toman en cuenta algunas de las marcas, sin lograr relaciones entre ellas.

Referencias Bibliográficas

ARNOUX, Elvira N. de (2006) *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, Buenos Aires, Santiago Arcos editor.

CUBO DE SEVERINO, Liliana (coord.) (2007) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Córdoba, Comunicarte.

CHARTIER, Anne Marie y HERBRARD, Jean (1994) *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Barcelona, Gedisa.

FAIRCLOUGH, Norman (1992) *Discourse and social change*, USA, Blackwell publishers.

HALLIDAY, Michael A. K. (1989) "La lengua y el orden natural". En: *La Lingüística de la Escritura*, Madrid, Visor. pp. 145-163.

KOVACCI, Ofelia (1990) *Comentario gramatical II*, Madrid, Arco Libros.

NOEMI PADILLA, Cristian (1999) "Texto y cultura". En: *Actas Segundo Congreso Internacional de Estudios Latinoamericanos*, Universidad de La Serena, Chile.

[volver a índice](#)

EL TEXTO DE APLICACIÓN EN LOS PROCESOS DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD: LOS CONCEPTOS PROTOTÍPICOS DE “LENGUA” Y “LENGUAJE”. REFLEXIONES TEÓRICAS A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.

Lucía Bernardi

luciabernardi@yahoo.com.ar

Laura Pérez De Stefano

l_perezdestefano@yahoo.com.ar

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales FAHCE – CONICET – Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

Resumen

En esta comunicación se presentará una reflexión sobre los conceptos prototípicos de lengua y lenguaje, que poseen alumnos ingresantes al nivel universitario, después de haber tenido una experiencia de lectura con un texto de aplicación, trabajado transversalmente durante un cuatrimestre, junto con textos de lingüística teórica. Se estudiará cómo aparecen dichos conceptos prototípicos, vinculados con las lecturas de los lingüistas Ferdinand de Saussure y Lois Hjelmslev, en los escritos de los alumnos.

La teoría de los prototipos (Berlin y Kay, 1969; Rosch, 1973; Taylor, 1989; Kleiber, 1990) establece que, dentro de un conjunto de entidades, no todos los miembros son iguales; esto es, hay miembros con características más representativas, y otros más periféricos. El prototipo es el miembro más representativo, el que tiene mayor índice de frecuencia, es una imagen mental. Así, la teoría de los prototipos como herramienta teórico-metodológica permite detectar qué rasgos privilegian los alumnos al tener que elaborar los conceptos de lengua y lenguaje, y cuáles consideran más marginales, a partir de las lecturas realizadas.

Nuestra investigación se basa en el análisis de 80 protocolos que corresponden a respuestas de exámenes parciales de la cátedra Introducción a la Lengua y la Comunicación (Letras y Lenguas Modernas) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se solicitó a los alumnos que, entre tres imágenes / metáforas extraídas del texto de aplicación *La palabra amenazada* de Ivonne Bordelois (2005), seleccionaran la que más se ajustaba, según el criterio de cada uno, a su noción de lengua /lenguaje, y que luego relacionaran su respuesta con alguno de los teóricos vistos. Las respuestas obtenidas permitieron observar que la mayoría prefirió las imágenes/metáforas del dominio de lo físico y privilegió la postura de la ensayista antes que las de los textos teóricos.

Introducción

En esta comunicación se presentará una reflexión sobre los conceptos prototípicos de “lengua”/ “lenguaje”, que poseen alumnos que transitan el primer año de los Estudios Superiores, después de haber tenido una experiencia de lectura con un texto de aplicación, *La palabra amenazada* de Ivonne Bordelois (2005)¹, trabajado transversalmente durante el primer cuatrimestre de 2010², junto con textos de lingüística teórica. Tales textos pertenecientes a autores representativos del Estructuralismo, Ferdinand de Saussure y Louis Hjelmslev, formalizan una conceptualización de la lengua que, de algún modo, entra en una doble tensión: por un lado, con los modelos cognitivos psicológicos y culturales (Lakoff, 1987; Ungerer & Schmid, 1996; Cuenca y Hilferty; 1999), a partir de los cuales se organiza nuestro conocimiento general o enciclopédico (noción que está en estrecha relación con la de categoría prototípica, como se expondrá más adelante), que poseen los estudiantes de Letra y Lenguas Modernas, previo a iniciar la materia “Introducción a la Lengua y la Comunicación”, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, materia con la que tienen un primer acercamiento no sólo a la especificidad disciplinar sino también a la propia lectura de conceptualizaciones formales acerca de la ‘lengua’ y el ‘lenguaje’; por el otro, con las propias definiciones, sobre tales nociones, que presenta Bordelois en su ensayo, estructurado en un doble eje: denunciar, explicitar los modos de violencia que se ejercen, en el mundo contemporáneo, sobre la palabra y la lengua misma, y proponer la necesidad de salvar la palabra, “redescubrir su energía, clave de conocimiento, placer y conciencia crítica” (Bordelois, 2005:9), y por lo tanto, rescatar el lenguaje como modo “indestructible de unidad y comunidad”. El carácter mismo de ensayo que posee el texto y las dos líneas por las que discurre evidencian que no se persigue un deslinde teórico riguroso entre ‘lengua’ y ‘lenguaje’, sino que tales expresiones son empleadas desde otro lugar, esto es, explorando las posibilidades creativas de la lengua en la propia escritura del libro al ofrecer una multiplicidad de metáforas/imágenes para dar cuenta de las variadas lecturas que puede hacerse de ella, no siendo utilizadas, entonces, las metáforas como mero ornamento retórico. Ahora bien, aun cuando las lecturas metafóricas sobre estas nociones habilitan a un diálogo conceptual con aquellas presentadas por Saussure y Hjelmslev (de ahí la utilización del ensayo como texto transversal de aplicación para todos los módulos de los prácticos), también tensionan en un punto con los conceptos

¹ Cabe aclarar que se ha utilizado en la cátedra la edición ampliada de *La palabra amenazada*, publicada en el 2005, en la que la autora agrega el capítulo 10 “Políticas del lenguaje”. La primera edición data del 2003. El capítulo inicial, “Violencia y Lenguaje”, con el que se abre el texto, en ambas ediciones, fue publicado de manera preliminar, el 25 de agosto de 2002, en el diario *La Nación*.

² El texto de aplicación estuvo acompañado de una guía de estudio que consistía en diversos ejercicios sobre los temas centrales que son objeto de reflexión por parte de Bordelois en su ensayo. La guía se entregó a los alumnos para que fuera trabajada, individualmente, a lo largo del cuatrimestre, en función de los distintos temas.

de 'lengua' formalizados desde la lingüística teórica, puntualmente los seleccionados para la presente comunicación, en tanto pertenecen a autores que se inscriben en el paradigma formalista de los estudios del lenguaje y ofrecen un recorrido teórico en el que, paulatinamente y a partir de Saussure, la forma de la lengua se convierte en objeto de estudio de la Lingüística. Por lo mismo, hay un grado de especificidad y rigurosidad que exige un coste cognitivo mayor en su aprehensión y que lo distancia del coste de procesamiento de las nociones de lengua/lenguaje presentadas por Bordelois que incluso, como quedará demostrado más adelante, pueden plantearse como más cercanas a las categorías cognitivas correspondientes que presentan los alumnos previo a transitar los textos de lingüística formal, lo que no excluye que la lectura de estos últimos produzca un impacto sobre los conceptos prototípicos de lengua y lenguaje que exhiben los alumnos al término de la materia, quedando así evidenciado que las categorías cognitivas y su ejemplar más representativo, el prototipo, poseen un carácter dinámico, pueden cambiar, modificarse, al igual que los modelos cognitivos que influyen en el modo de categorizar las entidades.

Previo entonces a analizar y ejemplificar en el corpus seleccionado, qué características se exhiben como más representativas de los "prototipos-entidades cognitivas" correspondientes a la categorías lengua/lenguaje, resulta pertinente, en primer lugar, dar cuenta del protocolo trabajado; en segundo término, explicitar ciertos conceptos nucleares de la teoría de los prototipos desde una perspectiva cognitiva (Taylor, 1989; Kleiber, 1990; Cuenca y Hilferty, 1999), en tanto ha sido la herramienta teórico-metodológica empleada para detectar los rasgos más prototípicos de las categorías antes mencionadas y los más periféricos; y, en tercer lugar, delinear brevemente cómo se han abordado, en la instancia de los prácticos las nociones de los teóricos ya nombrados y cómo se ha efectuado, en cada caso, la articulación con el texto de aplicación.

Justificación del corpus seleccionado

Esta investigación se basa en el análisis de un protocolo compuesto de 80 producciones que corresponden a las respuestas a la consigna 4) del segundo parcial de la cátedra "Introducción a la Lengua y la Comunicación" (Letras y Lenguas Modernas) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En este sentido, se ha retomado de la Lingüística Cognitiva una de sus estrategias metodológicas: el trabajo con textos naturales. Asimismo, se ha utilizado el 'recorte' como herramienta analítica para operar sobre los distintos segmentos textuales seleccionados de los escritos de los alumnos, en función

de los objetivos de la ponencia. La consigna presentada a los alumnos consistía en un conjunto de tres imágenes seleccionadas del ensayo, *La palabra amenazada*, propuestas por Bordelois para definir los términos lengua/lenguaje, solicitándoles que eligieran cuál de estas imágenes/metáforas se ajustaba más a su propia visión de dichas nociones, sin efectuar en este punto una discriminación formal entre los conceptos de lengua/lenguaje dado que, como ya ha sido dicho, la autora no realiza tal distinción. Asimismo, se les requirió que relacionaran sus respuestas con alguno de los teóricos trabajados en las clases prácticas, Ferdinand de Saussure y Louis Hjelmslev, lo que exigía una instancia de formalización de los términos.

Marco teórico-metodológico

El análisis del corpus se ha efectuado atendiendo a la teoría de la categorización cognitiva, en la que se enmarca, el concepto de “prototipo”. Desde tal teoría, la categorización es “un proceso mental de clasificación” (Cuenca y Hilferty, 1999: 32), que simplifica la aprehensión de la realidad “variada y multiforme” y produce categorías cognitivas desde dos mecanismos: la *generalización* o *abstracción*, procedimiento que permite agrupar las entidades por sus semejanzas, y la *discriminación*, que prioriza los rasgos diferenciales entre aquellas para evitar confundirlas entre sí., por lo que las categorías se forman por la intersección de una o más características, propiedades o atributos típicos, a partir de la cual se establecen los grados de prototipicidad o efectos de prototipicidad (Lakoff, 1987; Kleiber, 1990). La lingüística cognitiva retoma los aportes de las investigaciones provenientes de la Antropología y la Psicología (Berlin & Kay, 1969; Rosch, 1973, 1975), y se nutre de los conceptos de “prototipo” y nivel “básico”, que corresponden a los dos ejes de organización de las categorías cognitivas o “conceptos mentales almacenados en nuestros cerebros” (Ungerer & Schmid, 1996: 38): un eje horizontal y otro vertical.

Conforme al primero, se distinguen dentro de los elementos pertenecientes a la categoría en cuestión, miembros más centrales, más prototípicos, los más representativos de la clase y miembros más periféricos. El prototipo es, entonces, una imagen mental, una entidad cognitiva, “que puede corresponderse de manera más o menos exacta con algún miembro existente [en la realidad extralingüística] de la categoría, con más de uno o con ninguno en concreto” (Cuenca y Hilferty, 1999:36), y se conceptualiza en relación con comprensiones/ representaciones esquemáticas mentales de la realidad percibida, atravesada tanto por experiencias individuales como por conocimientos sociales y colectivos (los modelos cognitivos). Por su parte, los miembros periféricos (o “malos ejemplos”) son aquellos en los que el grado de

prototipicidad disminuye, estableciendo por lo mismo: 1) los límites difusos entre las clases o categorías, 2) el carácter gradual del pasaje de una clase a otra. El carácter no discreto de las categorías, su conceptualización difusa, es enriquecido por el concepto de “semejanzas de familia”, formulado inicialmente por Wittgenstein en *Investigaciones Filosóficas* (1953). Dicha noción no exige que una entidad se integre a una categoría/clase por presentar un rasgo en común con el prototipo, sino que puede incluirse por la semejanza que mantiene con otra entidad que sí tiene un atributo compartido con la entidad cognitiva prototípica (Cuenca y Hilferty, 1999: cap. 2). En lo que respecta al eje vertical, éste da cuenta de la organización interna de una categoría, estableciendo una suerte de jerarquía conceptual al interior de la misma clase que va de un nivel más general (“superordinado”) a uno más específico (“subordinado”), pasando por el “nivel básico” que es el más relevante en el proceso de categorización en términos perceptivos (los elementos incluidos en este nivel se identifican rápidamente, en tanto están vinculados con una imagen mental simple), y cognitivos, dado que existe una correspondencia entre esfuerzo cognitivo y cantidad de información obtenida respecto de los rasgos o atributos de la categoría. Por consiguiente, tal nivel se articula con el prototipo se equiparan con él, la diferencia radica en el modo en que se plantea la organización categorial. Ahora bien, los conocimientos culturales o enciclopédicos (organizados, como ya se ha dicho en modelos cognitivos), con los que cuenta el sujeto hablante, conceptualizado desde la Lingüística Cognitiva como sujeto de lenguaje, percepción y cognición (Langacker, 1987), y a partir de los cuales categoriza e incluye un elemento o entidad en alguno de los niveles correspondientes al eje vertical, influyen en esa operación cognitiva de categorización haciendo que el nivel básico o general para un “lego”, pueda convertirse en nivel superordinado para quien posee especificidad disciplinar vinculada con la entidad a categorizar y, por lo mismo, con la misma operación cognitiva de categorización. Si se traslada este planteo a la presente investigación, es dable afirmar, que los alumnos experimentan cambios en el proceso de categorización: no sólo se trata de que los conceptos prototípicos de “lengua” y “lenguaje” concentren mayor información, sino que, progresivamente, la imagen prototípica que poseen previa al contacto con los textos teóricos se ubique en el nivel superordinado, luego de transitar las lecturas de dichos textos, allí radica, desde esta perspectiva, la adquisición de cierta especificidad disciplinar.

Acerca del abordaje didáctico de las nociones ‘lengua’ y ‘lenguaje’ en la instancia de prácticos

El abordaje de los conceptos Lengua y Lenguaje formulados por algunos de los autores representativos del Estructuralismo³, se ha efectuado en la Cátedra a partir de una serie de trabajos prácticos, organizados bajo el módulo “Signos”. Si bien la perspectiva más general, indicada desde el título mismo del módulo, era el tratamiento del lenguaje verbal como sistema semiótico, los prácticos reenviaban inevitablemente a la consideración de los modelos binarios planteados por Saussure y Hjelmslev en sus conceptualizaciones respectivas de la “lengua” y su unidad de análisis dentro de ella. En esta instancia, se trata de recuperar, brevemente, en qué nociones se ha hecho énfasis.

En lo que respecta a Saussure, se trabajaron en primera instancia, las dicotomías lenguaje/lengua; lengua/habla para destacar cuál es la noción privilegiada por dicho autor, con el propósito de sentar las bases del objeto de estudio de la Lingüística como ciencia. Se enfatizó entonces en la consideración de la lengua como sistema de signos. Si bien se mencionó su dimensión social, se hizo hincapié en la red de relaciones que pueden establecerse entre los signos y la noción de “valor” que emana del sistema mismo, en tanto el valor de un término resulta de la presencia simultánea de los restantes y se define por un juego de similitudes y diferencias. Las conceptualizaciones antes señaladas permitieron diferenciar la lengua del uso individual del sistema (el habla) y del carácter “multiforme y heteróclito” del lenguaje, que impide, conforme al planteo saussuriano, introducir un principio de clasificación. Luego, siguiendo el binarismo del lingüista ginebrino, se trató el signo lingüístico, entidad psíquica de dos caras que se reclaman y requieren recíprocamente: el *concepto* y la *imagen acústica* (*significado* y el *significante*). El carácter arbitrario de dicha unión entre las dos partes del signo permitió establecer no sólo relaciones con la noción de valor, sino también trabajar de manera breve los conceptos de “mutabilidad” e “inmutabilidad” del signo. Asimismo, el carácter sistémico de la lengua y el concepto de “valor” habilitó el tratamiento de la totalidad de las relaciones posibles que un signo puede establecer con otros: las “sintagmáticas” y las “paradigmáticas”. Queda así evidenciado que en el práctico operando con la serie de dicotomías planteadas por Saussure, se remarcó la lengua como sistema, sus elementos y el juego de relaciones que habilita y permite.

³ La elección de los autores no ha sido arbitraria, responde al propio abordaje científico que se efectúa a partir de Saussure, en el *Curso de Lingüística General*, de la Lingüística como disciplina, de la lengua y del signo mismo. Hjelmslev, lingüista danés perteneciente al Círculo Lingüístico de Praga, continúa la propuesta teórica de Saussure, retomando algunos de sus principios con un grado de formalización mayor. El módulo contemplaba asimismo la semiótica triádica de Peirce, cuyo desarrollo teórico permite abordar cualquier sistema semiótico, y no sólo el verbal, de ahí que se haya excluido de la presente comunicación, en tanto excede el propósito del trabajo.

El abordaje de la teoría de Hjelmslev, conocida como Glosemática, se efectuó retomando algunos de los postulados de su antecesor, principalmente que la teoría lingüística debe explicar y prever todas las combinaciones posibles de las lenguas, la lengua es forma y está constituida a la vez por expresión y contenido. Ahora bien, tal como señalan Ducrot y Todorov (1972), Hjelmslev “va más lejos que Saussure en esta distinción entre forma y sustancia”. En este sentido, reformula la distinción dicotómica entre *sustancia* y *forma*; en efecto, a la masa amorfa de pensamiento y al continuum de sonidos Hjelmslev los denomina “materia”, esta se conforma de manera diferente en cada lengua a partir de la función de signo (función constituida por la correlación entre dos funitivos: una expresión y un contenido, entre ambos hay una relación de solidaridad). Por lo antes explicado y trabajado en el práctico correspondiente, lo relevante en la lengua es la forma misma y allí viene la profundización de la línea saussuriana y al mismo tiempo el distanciamiento.

En ambos prácticos se ha incluido a modo de anexo una consigna que consistía en poner en diálogo los textos de cada teórico con el ensayo de Bordelois, a partir de una cita disparadora extraída de *La palabra amenazada*. El propósito último era que los alumnos pudieran efectuar un tránsito conceptual desde los textos teóricos al de aplicación.

Análisis del corpus

Se dividió a los alumnos en dos grupos de análisis, correspondientes a los dos temas de examen parcial en los que se incluía en cada caso tres imágenes extraídas de Bordelois, vinculadas con las nociones lengua/lenguaje.

Al grupo I se le propuso las siguientes imágenes:

- a. “Es (...) un bien solidario: lo comparte toda una comunidad, por un espontáneo sistema de trueque”
- b. “Ese don misterioso que comparte la especie y la ilumina”
- c. “Crece como un niño indetenible, se ríe de las normas innecesarias, pero guarda la inconsciente memoria de la riqueza del pasado y de ella se abastece con rara precisión”

Al grupo II:

- a. “Vastos seres que nos rodean y nos iluminan como grandes arcángeles vivientes”

- b. “Es el tejido relacional del cual los otros dependen: un tejido fuerte y subsistente, y tan necesario a nuestras vidas como la nutrición”
- c. “[es] un espejo oracular en el que podemos reflejarnos indefinidamente y en donde siempre encontraremos, inagotables, nuevas respuestas y nuevos enigmas”

El criterio de selección de los conjuntos de las imágenes que se presentaron a los alumnos se centró en los rasgos material/inmaterial de las metáforas, esto es, se propusieron imágenes más cercanas al orden de lo físico/material y en el otro extremo próximas a una dimensión inmaterial, pasando por una instancia intermedia, como es el caso de la tercera metáfora del grupo II, en la que aparece un rasgo mítico/inmaterial (‘oracular’, ‘enigma’), pero a su vez material (‘espejo en el que podemos reflejarnos’).

En el grupo I, la metáfora más elegida fue la c- (19 alumnos). En segundo lugar, estuvo la a- escogida por 13 de los evaluados, y solo tres estudiantes optaron por la b-.

Por su parte, los alumnos del grupo II prefirieron en su mayoría la b- (21 respuestas). En tanto, 15 se inclinaron por la c- y 4 por la a-.

Este registro cuantitativo ha permitido observar que los alumnos prefirieron las metáforas del dominio de lo físico, constituyéndose en las prototípicas, ya que son las que aparecen con mayor índice de frecuencia en las respuestas. En cambio, las imágenes que poseen un rasgo inmaterial se erigen como los malos ejemplos, estos es, los miembros marginales. Sin embargo, no hay una división tajante entre la selección de metáforas con rasgo material/metáforas con rasgo inmaterial, puesto que un número importante de examinados eligieron la metáfora que contiene los dos rasgos. De esta manera, el pasaje de una imagen a otra es un pasaje gradual. La metáfora “[es] un espejo oracular en el que podemos reflejarnos indefinidamente y en donde siempre encontraremos, inagotables, nuevas respuestas y nuevos enigmas” funciona a modo de enlace entre los dos extremos.

Para la perspectiva cognitiva, las metáforas son herramientas que permiten acceder a conceptos abstractos. Desde el enfoque cognitivo se han estudiado las metáforas lexicalizadas de la lengua (Lakoff y Turner, 1989), estableciendo que emergen de la experiencia corporal, perceptual. Así, las metáforas elegidas por el mayor porcentaje de alumnos (85%) responden al mismo mecanismo que las lexicalizadas, puesto que parten del dominio de lo físico para poder acceder a un concepto abstracto (lengua/lenguaje), a pesar de no estar cristalizadas en el uso, dado que fueron elaboradas por Bordelois. De esta manera, la selección de los alumnos se vincula con

el modo en que habitualmente pueden aprehender una concepción teórica abstracta, esto es, mediante las metáforas lexicalizadas.

El segundo eje analizado fue el rasgo predominante en las explicaciones propuestas por los alumnos de qué es lengua/lenguaje.

Al contemplar las justificaciones de su elección, el rasgo que aparece con mayor índice de frecuencia es el de la lengua/lenguaje como experiencia de la vida humana.

Así, por ejemplo, uno de los alumnos del grupo I que seleccionó la imagen c- expresó:

(1) Más allá de las ideas de valor en Saussure, como de necesidad en Benveniste, la lengua conforma en mi opinión la sumatoria de todos los sentimientos que el hombre sintió la necesidad de representar en un momento y un lugar determinado del mundo.

Como se puede apreciar en esta respuesta se hace hincapié en la lengua en tanto depositaria de la experiencia humana, haciendo foco en “guarda la inconsciente memoria de la riqueza del pasado y de ella se abastece con rara precisión”.

Por su parte, uno de los estudiantes que optó por la metáfora a- (I) argumentó, (2) “(...) es la [imagen] más acertada ya que lo puedo observar todos los días en la vida cotidiana”.

En la respuesta citada se advierte que aparece también el rasgo de la lengua/lenguaje como constituyente de la experiencia humana, enfocándose en el término “solidario”.

Una justificación similar recibió la elección de la metáfora b- (I) que dio pie para que se explique la lengua (3) “como un don que se nos da apenas llegamos al mundo, y que se comparte con toda la especie para poder ser lo que somos hoy en día”.

En el ejemplo (3) se advierte que la lengua es percibida como eje de la identidad humana.

En la misma dirección continúan las respuestas del grupo II. Así, ante la metáfora b- uno de los evaluados afirmó (4) “no se podría vivir sin lenguaje porque sin lenguaje no hay pensamiento de ningún tipo” centrándose en la última parte de la imagen (“tan necesario a nuestras vidas como la nutrición”).

Si se analiza la justificación presentada por un alumno que eligió la metáfora c- (II) se percibe que nuevamente se sitúa en el campo de la lengua como experiencia (5) “A partir de la lengua podemos vivenciar el paso del tiempo, darnos cuenta de que está

evolucionando constantemente, ya que todos los cambios quedan guardados, almacenados en ella.”

En tanto, al tener que dar cuenta de la elección de la metáfora a- (II) uno de los examinados expresó (6)“(…) todo lo que hacemos y hace que todo tenga sentido es la lengua (…) nos permite expresarnos a través de la riqueza que son las palabras”.

A través de este breve recorrido por los segmentos textuales seleccionados a modo de ejemplificación, se puede advertir que el rasgo predominante, prototípico que aparece en la respuestas respecto de los conceptos de lengua/ lenguaje es el de asignarles un papel preponderante en tanto constituyentes de la experiencia humana. No obstante, este rasgo no es el único que caracteriza el prototipo, ya que se presenta íntimamente relacionado con otros dos, cuyos índices de frecuencia son también altos: lo ‘social’ y la ‘comunicación’.

Así, por ejemplo, una de las respuestas fue (7)“cada hablante se puede reflejar en ella, esta comprende sus costumbres, conocimientos, la capacidad de relacionarnos”, estableciendo que la lengua es una experiencia que se percibe en lo social. Asimismo, otras de las justificaciones fue (8) “la lengua es la capacidad que tenemos para comunicarnos, expresarnos y relacionarnos”, dando cuenta de un vínculo entre la lengua como social y como instrumento de comunicación.

A pesar de que el ensayo de Ivonne Bordelois hace hincapié en que la lengua/lenguaje no es ‘instrumento de comunicación’ sino el ‘fin mismo de la comunicación’, los alumnos realizaron una lectura resignificando en términos positivos el concepto de ‘instrumento de comunicación’, insertándolo en la valoración de la lengua como la depositaria y a su vez, puerta de acceso a la experiencia humana, estas últimas, nociones propuestas por la lingüista.

En esta línea, uno de los evaluados expuso:

(9)Estoy de acuerdo con ella [Ivonne Bordelois] en el sentido de tomar y apreciar a la lengua en sí, pero también creo que es el medio de comunicación más hermoso y preciso que existe. Por ejemplo, mantener una charla con un ser querido y ser capaces de comunicar nuestras ideas y deseos de una manera tan precisa y exacta como es mediante la lengua, es increíble. Poder comunicarse usándola es uno de los usos más excepcionales que, creo yo, se le puede dar.

De esta manera, se observa que aparece la lengua como medio de comunicación, pero no ya desde una concepción de mero instrumento, sino atravesada por las propuestas de la ensayista, en tanto, necesidad de preservar la riqueza de la lengua/lenguaje.

Son justamente estos dos rasgos, lo social y la dimensión comunicativa, los que llevaron a los alumnos a priorizar el concepto saussuriano de 'masa parlante' y la dicotomía 'mutabilidad/inmutabilidad del signo', al momento de tener que establecer una relación con los autores abordados en las clases prácticas (tercer eje de análisis).

En efecto, las respuestas rescataron estas concepciones de Saussure:

(10) Algo muy interesante es también ver los cambios en la lengua a lo largo de la historia cómo el significante del que hablaba Saussure va desplazándose a otros significados (...) Esto podemos relacionarlo con los conceptos de mutabilidad e inmutabilidad de Saussure.

En este ejemplo, puede observarse que el alumno intentaba vincular la propuesta de estudio etimológico de la lengua efectuada por Bordelois como estrategia de salvación de la misma en el mundo contemporáneo con las nociones saussurianas. En otro escrito se encuentra la siguiente afirmación:

(11) [la lengua] es algo que está presente en todos lados y que es común entre todos los participantes o sujetos de una comunidad. Esta masa parlante es la que hace posible que exista la lengua.

De esta manera, los conceptos con mayor índice de frecuencia fueron los saussurianos, pero subrayando aquellos que apuntan a la dimensión social de la lengua. En menor medida, se retomaron las nociones de lengua como sistema de signos y como forma, nociones fuertemente enfatizadas en los prácticos. Incluso una de las respuestas que rescató conceptos de la glosemática, no dejó de mencionar lo social:

(12) Tomando la lengua, FORMA, como un 'todo en sí', al que se aboca la lingüística, se rescata lo fuerte, subsistente y necesario de su 'tejido relacional' porque se trata de algo socialmente impuesto, vital para la comunicación.

De este modo y paradójicamente, uno de los rasgos marginales para definir la lengua fue el de forma/ estructura; esto es, las preferencias se inclinaron por aquello que se vincula con la experiencia, lo social y lo comunicacional.

Por último, cuando se les preguntó a los alumnos qué autor privilegiaban de los tratados durante el curso la mayoría se volcó por Ivonne Bordelois, y en un segundo lugar por Ferdinand de Saussure,

(13) *Sin duda, [Bordelois] me ha interesado más que los demás autores, por la forma en la que ha abarcado el tema: el hecho de analizarlo incluyendo mitología, vivencias personales, etimología, entre otros.*

La elección recurrente de Bordelois se explica por el uso de ejemplos aprehensibles cognitivamente y cercanos a los conocimientos culturales- enciclopédicos de los estudiantes.

Puede afirmarse que el orden de preferencia de los autores presenta una correspondencia con los atributos prototípicos de las categorías cognitivas lengua/lenguaje construidas por los alumnos.

Conclusiones

Después de haber realizado este breve recorrido por el corpus podemos establecer algunas conclusiones. Los alumnos del primer año de las carreras de Letras y Lenguas Modernas se encuentran en un proceso de cambio respecto de sus nociones de qué es la lengua y el lenguaje. El análisis del corpus ha evidenciado que desde el eje vertical del proceso de categorización cognitiva hay un movimiento del nivel básico del lego al nivel superordinado, por lo que a su vez, el nivel básico de los alumnos se aproxima a cierta especificidad disciplinar, aunque todavía no la alcanza en su totalidad. Lo que confirma que la noción prototípica de lengua/lenguaje es dinámica. Se puede establecer que después de haber transitado por los textos propuestos en las clases prácticas los alumnos llegaron a tomar cierta distancia con las nociones de lengua/lenguaje y a percibir las como objeto de reflexión. El texto de aplicación resultó operativo, ya que funcionó a manera de enlace entre la concepción de lengua/lenguaje que poseían los alumnos antes de comenzar la materia, y las teorías lingüísticas abordadas en instancia de los prácticos. Si bien, todavía no pueden alejarse completamente de los atributos de los conceptos prototípicos analizados, íntimamente relacionados con la experiencia, lo social y lo comunicativo, se van aproximando a una categorización propia de la especificidad disciplinar. En este sentido es significativa la siguiente afirmación de uno de ellos (14)[con Ivonne Bordelois] descubrí de alguna forma el alcance que tiene la lengua.

Esto da cuenta de que ya hay una percepción reflexiva sobre la lengua/lenguaje, lo que constituye un comienzo del camino hacia una reflexión de corte más abstracto.

Referencias bibliográficas

BERLIN, Brent y KAY, Paul (1969) *Basic Color Terms. Their universality and evolution*, Berkeley, University of California Press.

BORDELOIS, Ivonne (2003) *La palabra amenazada*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2005 (edición actualizada).

CUENCA, María Josep y HILFERTY, Joseph (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.

DUCROT, Oswald y Tzvetan TODOROV (1972) "Glosemática". En: *Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003. pp. 35-39.

HJELMSLEV, Louis (1943) "Expresión y contenido". En: *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid, Gredos, 1984. pp. 73-89.

KLEIBER, Georges (1990) *La sémantique du prototype: Catégories et sens lexical*, Paris, Presses Universitaire de France.

LAKOFF, George y JOHNSON, Mark (1980) *Metaphors We live by*, Chicago, University of Chicago Press. [Trad. Cast.: *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra, 1986].

— (1987): *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago, University Press.

LAKOFF George y TUNER, Mark (1989) *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*, Chicago, University Press.

LANGACKER, Ronald (1987) *Foundations of cognitive Grammar. Vol. I Theoretical Perspectives*, Stanford, University Press.

ROSCH, Eleanor (1973) "On the internal structure of perceptual and semantic categories", en T. Moore (ed), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, New York, Academic Press, 111-144.

— (1975) "Cognitive representations of semantic categories", *Journal of experimental psychology, general* 104, 193-233.

SAUSSURE, Ferdinand (1916) *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 1945.

TAYLOR, John (1989) *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*, Oxford, Clarendon Press, 1995.

UNGERER, Friedrich y SCHMID, Hans-Jörg (1996) *An Introduction to Cognitive Linguistics*, Londres, Longman.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1953) *Investigaciones Filosóficas*, México, Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.

[volver a índice](#)

LA ESCRITURA DE RECOMENDACIONES LITERARIAS: DESDE UN CURSO DE CAPACITACIÓN DOCENTE A LA PUESTA EN EL AULA

Marcelo Bianchi Bustos

Universidad Nacional de General Sarmiento - Centro de Investigaciones Educativas de Pilar – Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González

marcelobb@telviso.com.ar

Resumen

En esta ponencia se presentan algunas reflexiones en torno a la lectura y la escritura de recomendaciones literarias de textos literarios por parte de maestros de nivel primario e inicial en el contexto de la enseñanza del espacio curricular Prácticas del Lenguaje. El contexto de producción de éstas fue una serie de cursos de perfeccionamiento docente dictados en la región 11, en los distritos de Pilar, Zárate, Campana y Exaltación de la Cruz.

El trabajo realizado por los docentes llevó varios encuentros de trabajo y pasó por varias etapas. La primera de ellas consistió en familiarizarse con distintos tipos de libros y con diferentes versiones de cuentos tradicionales; la segunda en el análisis pormenorizado de un corpus de textos dado por el capacitador (integrado por obras de Pescetti, Montes, Isol, Walsh, Bornemann, etc.) y aportado por las cursantes; y la tercera en la escritura de recomendaciones de algunos de los textos leídos. Estos tres momentos fueron además la base para que pudieran llevar al aula la propuesta y que los alumnos de las escuelas pudieran producir sus propios textos.

Introducción

En este trabajo se presentan algunas reflexiones en torno a la lectura y la escritura de recomendaciones literarias de textos por parte de los maestros y alumnos de nivel primario e inicial. El contexto de producción de éstas fue una serie de cursos de perfeccionamiento docente dictados en la región 11, en los distritos de Pilar, Zárate, Campana y Exaltación de la Cruz, en el año 2009, en el contexto de la capacitación que se desarrolla desde la Dirección de Educación Superior y Capacitación de la Provincia de Buenos Aires.

El trabajo realizado por los docentes llevó varios encuentros de trabajo y pasó por varias etapas. La primera de ellas consistió en familiarizarse con distintos tipos de libros y con diferentes versiones de cuentos tradicionales; la segunda en el análisis pormenorizado de un corpus de textos dado por el capacitador (integrado por obras de Luis Alberto Pescetti, Graciela Montes, Isol, María Elena Walsh, Elsa Bornemann,

Ricardo Mariño, etc.) y aportado por las cursantes; y la tercera en la escritura de recomendaciones de algunos de los textos leídos. Estos tres momentos fueron además la base para que pudieran llevar al aula la propuesta y que los alumnos de las escuelas pudieran producir sus propios textos en los que recomendaban a otros textos los libros que habían leído por sí mismos o a través de sus maestros.

La experiencia desde el plano curricular

Sin intentar ingresar en el mundo del curriculum y de sus distintas concepciones, es necesario considerar, desde la perspectiva de Stenhouse (1987) que el mismo incluye no sólo qué se enseña sino lo que se debe enseñar, pues una de las misiones de la escuela, es decir del lugar en el que el mismo se concretiza, es la de transmitir las tradiciones públicas, es decir todo un capital social, emocional, intelectual y técnico que forma parte de las cosas que la sociedad desea que se transmita. Surge aquí una cuestión de especial importancia que es la relación de los docentes con el curriculum y con las reformas curriculares. El primero de los desafíos fue el de trabajar a partir del vínculo entre el docente y el curriculum. Generalmente se ve a las nuevas propuestas curriculares desde una visión simplista y siempre se dice que en realidad cualquier propuesta nueva no es “más de lo mismo” y que en realidad no hay ningún cambio. En muchos casos, los docentes comienzan a enumerar todas las reformas por las que han pasado a lo largo de su carrera en el magisterio y concluyen diciendo que ellos en el aula son los dueños de lo que pasa y que más allá de lo que se diga van a continuar trabajando con lo que consideran adecuado. Puede parecer raro pero estas afirmaciones forman parte de construcciones educativas muy fuertes con las que hay que trabajar y que se ponen en contraposición con un la decisión de la provincia de Buenos Aires de trabajar con un curriculum prescriptivo.

Hubo que partir de un trabajo en el que se priorizó la conceptualización de las Prácticas del lenguaje y se lo trabajó a partir de las recorridos de cada docente por el sistema educativo (ya sea en el nivel primario, secundario y terciario /universitario) tratando recuperar sus recuerdos en torno a qué recordaban de su tránsito por el sistema educativo y qué importancia le dan a ese contenido de Lengua visto hace ya un tiempo. Aparecieron de ese modo temas clásicos como el recitado del paradigma verbal, las litas de clases de palabras, el marcar la introducción, el nudo y el desenlace en un texto, etc. Se los llevó a la reflexión y se les ofreció un primer acercamiento al diseño y al enfoque propuesto que en realidad no era nuevo sino que tenía que ver con un línea provincial iniciada hacía más de diez años en el área de Lengua pero que llegaba ahora a su punto culminante al cambiar el nombre del espacio curricular y la

perspectiva pedagógico didáctica que se proponía. Se pudo ver que en realidad esta propuesta no tomaba como objeto de enseñanza a la lengua en sí sino a las situaciones sociales de lectura y escritura en la que los alumnos se pueden llegar a mover, tratando constantemente de trabajar con la práctica y con la reflexión acerca de los hechos del lenguaje. Se trató de poner en relación lo que se había trabajado previamente con estas conceptualizaciones y ahí comenzaron a aparecer distintas cuestiones vinculadas con la ruptura del paradigma (en el que se habían formado y con el que habían trabajado en algunos casos desde hacía 20 años). Se comprendió que en muchos casos el cambio curricular significa un vuelco de 360° sobre lo que históricamente se hizo en la escuela y que no era una reforma más con un cambio de nombre sino que había detrás un sustento epistemológico – didáctico. Muchos manifestaron en ese momento que no sabrían que enseñar en el aula si desaparecían las cosas que históricamente se habían trabajado. La angustia inicial fue superada al presentarles el desafío de que ellos podían trabajar de otro modo, dándole sentido a sus prácticas y enmarcándolas en el curriculum. Hubo que trabajar mucho y los docentes fueron los primeros en trabajar con las Prácticas del Lenguaje y sus diversas posibilidades de aplicación en el aula.

Se evidenció que faltaba una mirada crítica sobre lo que se hacía en el aula y sobre el curriculum en sí pues no se estaba haciendo un análisis pormenorizado para tratar de entenderlo y tratar de ver sus implicancias, no sólo en lo inmediato que es lo educativo sino también en cuestiones vinculadas con el tipo de alumno (y de ciudadano) que se busca y de las estrategias pensadas para hacerlo. Al haberse realizado capacitaciones sobre el curriculum y la reflexión crítica sobre el mismo se pudieron dar cuenta que ese simple cambio que habían visto desde una visión reduccionista forma parte de un marco general mucho más amplio y que lleva a considerar de otra forma al sujeto de aprendizaje y a la misión social de la escuela. Las distintas instancias de lectura y de análisis del documento curricular le posibilitaron a los docentes el tener una perspectiva fundamentada crítica, es decir poder pensar en lo que se prescribe pero tratando de entenderlo y de resignificarlo en función de las realidad sociohistórica, no sólo la general sino en la que se desenvuelve cada institución educativa en particular y las características de cada escuela. Tal como lo afirma Díaz Barriga es necesario reivindicar la importancia del proceso escolar y comprender la importancia que tienen los docentes en la implementación del curriculum. “Los maestros, principalmente aquellos que sienten pasión por enseñar, consideran que el programa escolar es un punto de partida y que es necesario adaptar cada situación de aprendizaje a la dinámica y a las posibilidades específicas de un

grupo escolar” (Díaz Barriga, 1984: 12). Desde su perspectiva, el curriculum es el programa de estudios y señala que los mismos son un espacio para que el docente recree sus ideales pedagógicos y que se convierta en un ámbito en el que se puedan experimentar las mejores ideas educativas y los mejores proyectos. En todo ese espacio que es la educación, cuando se piensa en el curriculum, es necesario afirmar una vez más que hay que deliberar, desde la perspectiva de Schwab, intercambiar, discutir constructivamente para llevar a cabo un proyecto educativo.

Estas ideas y esta concepción curricular sirvieron como un eje para diversos cursos que se implementaron, entre ellos “Leer y escribir en torno a la biblioteca de la sala”, “Leer y recomendar textos literarios” y “Leer y escribir en torno a un personaje de los cuentos”.

Estas acciones de capacitación que no eran instancias de teorización sino que todas incluían trabajos, experiencias de aula que se debían poner en marcha en los grupos de trabajo de cada uno de los docentes y las reflexiones sobre la práctica cotidiana a la luz del diseño y de lecturas de grandes especialistas argentinos en la materia como Emilia Ferreiro, Mirta Castedo, Claudia Molinari, Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, entre otros, sirvieron para comenzar a implementar un cambio pero no fueron la única posibilidad de aprendizaje. Otra de gran importancia – y tal vez una verdadera novedad en el ámbito provincial – la constituyeron los espacios de asistencias técnicas. En ellos, y durante varios encuentros de aproximadamente tres horas, se acompañaba a los maestros y a los directivos de las escuelas en el proceso de implementación curricular. Ese dispositivo – que tuvo características y destinatarios distintos pues incluyó hasta a los inspectores de los niveles correspondientes – fue de especial importancia pues, surgida la necesidad en la mayoría de las veces de los propios asistentes a los cursos de capacitación, era una instancia diferente en la que, en el contexto de la escuela y el aula, se trabajaba en torno a alguna cuestión concreta. Era ese el momento en el que ante la pregunta de los docentes de cómo podían enseñar tal o cual tema, el capacitador los acompañaba, tomaba por un momento una situación de clase, colaborada con él, le daba otras estrategias o trabajaba con él en la implementación de determinadas secuencias didácticas.

Esos momentos de trabajo colaborativo servían para que el docente se sintiera acompañado en la implementación de los diseños y que pudiera ver que cada uno de los conceptos y de las propuestas que se trabajaban en el aula de capacitación podían ser aplicadas en el aula, con sus alumnos.

La cuestión de la escritura de las recomendaciones en las aulas

Como se sabe, la lectura y la escritura son dos prácticas distintas que deben estar presentes en el aula todos los días. Aunque pueda resultar obvio, sólo se forma un lector, leyendo y sólo se forma un escritor competente en la medida en que se escribe y se corrige constantemente. Esta obviedad tal vez resulte clara en otros niveles del sistema educativo pero en la educación inicial y primaria muchas veces formó parte de un discurso y no de una práctica diaria pues se han realizado y realizan prácticas de lectura y escritura sin sentido que, lejos de acercar al estudiante a la lectura y a la producción de textos, lo alejan cada vez más. En las prácticas concretas que se realizan, por ejemplo en el nivel primario siguen estando vigentes actividades que se consideran en el mundo docente que pueden ser útiles para comprender un texto como el marcado de la introducción, el nudo y el desenlace de una historia, la caracterización de los personajes principales y secundarios y la ubicación de los elementos que forman el cronotopos del texto trabajado. Con respecto a las actividades de escritura derivadas de la lectura tal vez las prácticas más comunes, presentadas por los propios maestros, sean el cambiarle el final a la historia o contestar un cuestionario.

Pero también hay otro elemento que se suma a los dos anteriores: sólo se puede dar aquello que se posee, es decir que sólo puedo “dar a leer” si yo he leído previamente y sólo se puede guiar una práctica de escritura si se ha pasado por esa experiencia, escribiendo textos con sentido y pensados en el horizonte de la circulación social.

Al haber partido de la premisa de que era necesario dar de leer, es decir presentar una serie de textos para que las maestras leyeran, disfrutaran y reflexionaran, se armó un corpus con los autores mencionados anteriormente. A estos se sumo una selección especial de otros libros, los álbumes, que las docentes conocían pero a los que veían tan sólo como un libro con dibujos. Este último grupo de textos fue tal vez la novedad porque las docentes no comprendían, más allá de haber visto muchos libros álbumes, las diferencias con los libros con ilustraciones y mucho menos pensaban en la utilidad pedagógico – didáctica que poseían. Se les pidió que analizaran tratando de buscar la comprensión de que por un lado se encuentran los libros que poseen imágenes pero que las mismas son sólo un acompañamiento del texto, una mera ilustración, y por el otro lado los que poseen ilustraciones que colaboran en la construcción del sentido, existiendo entre palabra e imagen una relación de complementariedad. A partir de las ideas de Nakamura Aburto y Peralta López (2004) se trabajó en torno a algunas características, entre ellas, que se encuentran que la imagen ayuda a ampliar las

posibilidades de complicación narrativa de las historias, posibilitan vulnerar la linealidad del discurso, establecen muy a menudo juegos de ambigüedad entre la realidad y la ficción de los que se explica, la ilustración ofrece pistas sobre lo que se presenta en el texto y en todo ese contexto, el lector debe ser sumamente activo para poder construir el sentido de las imágenes y poder leerlas.

Hasta aquí fue todo un proceso de descubrimiento de la literatura infantil y de algunos de sus autores. Pero como la idea era usar las lecturas para actividades de escritura posteriores se pensó en el trabajo con un género discursivo determinado que tuviera circulación social y que fuera de utilidad tanto para las docentes como para los alumnos: la recomendación literaria. Luego de haber transitado el camino de la lectura se les propuso que leyeran críticas literarias y recomendaciones de libros. Como una actividad más de la capacitación se les propuso a ellas que escribieran sus propias recomendaciones de los textos leídos. El momento de la escritura significó un verdadero desafío pues se observó que acostumbradas a pedir a los alumnos que produzcan textos, muy pocas de las maestras eran capaces de producirlos. Hubo que trabajar en la planificación de los textos, en pensar cuál era la intencionalidad de este tipo textual y en trabajar algunas cuestiones en torno a la idea de los géneros discursivos como por ejemplo que en ellos se condensan tres variables (el tema, el estilo verbal y una determinada forma de composición) que se deben conjugar para llegar a un buen producto.

El mayor desafío fue pensar en la forma en que se podía llevar al aula lo trabajado y hacerlo en el marco de una secuencia didáctica, es decir de una serie de acciones coordinadas y que tenían una intencionalidad pedagógica detrás. Ese fue el momento en el que las cursantes vieron que aquellos contenidos que se habían trabajado y que se vinculaban con las prescripciones curriculares de la Dirección General de Cultura y Educación no formaban parte de un discurso teórico sino que podían llevarse al aula.

Luego de la lectura de diversos textos por parte de los alumnos y en algunos casos con la mediación del maestro se comenzó con el trabajo de implementación de la propuesta en el aula de clase y para ello se decidió trabajar en torno a dos situaciones didácticas: “los niños dictan al maestro” en el nivel inicial y el primer ciclo, sumando para esta última además la situación “los niños escriben por sí mismos”. En la primera de ellas el docente se presentó como un modelo de escritor y ejecutó distintas acciones correspondientes con la actividad de la escritura en lo que constituye un verdadero acto de escritura. Al respecto dice Ana María Kaufman que “si consideramos que escribir es poner las letras sobre el papel, no hay dudas que en esta situación escribe el maestro. Pero si pensamos que escribir es elaborar un texto y que

en esa elaboración vamos a planificar qué contenido incluiremos, cómo organizaremos el relato o la exposición, qué recursos usaremos para que el texto produzca el efecto que queremos (...), en ese caso quienes están escribiendo son los niños (Kaufman, 2007: 72). En coherencia con esta idea, durante el desarrollo de esta actividad, el docente iba preguntando a los alumnos acerca del porqué de las palabras elegidas, haciéndolos reflexionar en todo momento acerca de la intencionalidad del escrito y de los lugares en los que se iba a difundir. En la segunda de las situaciones desarrolladas, los niños produjeron textos con la finalidad de apropiarse tanto del conocimiento como del sistema que están aprendiendo. Desde la perspectiva de Ortiz y Robino (2003) esta actividad llevó a los alumnos a que pensarán como sería el texto y de que manera tendría que empezar, buscar toda la información necesaria, hacer un borrador, releer y corregir las veces que fuera necesario, pasar en limpio la versión final del texto. Para poder trabajar de esta manera se utilizaron distintas dinámicas de interacción entre las que se destacan el trabajo en pequeños grupos, las actividades en parejas, y las individuales. En ambas situaciones didácticas y en los diversos años en los que se aplicó la propuesta, los niños escribieron reseñas no sólo sobre los libros tradicionales sino que los libros álbumes estuvieron presentes, seguramente por el poder de sus atractivas imágenes.

La puesta en práctica de la secuencia fue sumamente interesante, obviamente que con distintos matices debido al año en que la aplicaban y a la vinculación de las docentes con lo leído. Por un lado los maestros pudieron vivir la experiencia de capacitación desde un plano personal y profesional, como algo propio, vinculado con sus carreras docentes y por el otro los alumnos tuvieron la posibilidad de escribir, de pensar y, sin comprenderlo, de participar en el mundo de la cultura letrada. Como se menciona en el título de este trabajo, se pasó de una simple propuesta de capacitación al aula, lugar en el que se enseña y aprende, a la concepción de que es necesario escribir siempre textos de circulación social y con sentido.

Referencias bibliográficas

CAMILLONI, Alicia (2005) "Notas sobre la historia de la teoría curricular" OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

DE ALBA, Alicia (1993) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México, UNAM.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1984) *Didáctica y curriculum*, Buenos Aires, Nuevomar.

GRUNDY, Shirley (1991) *Producto o praxis del curriculum*, Madrid, Morata.

KAUFMAN, Ana María (2007) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Buenos Aires, Aique.

NAKAMURA ABURTO, Laura y PERALTA LÓPEZ, Víctor (2004) "El libro álbum y las intervenciones docentes". En: *Novedades Educativas*, N° 165, septiembre de 2004.

ORTIZ, Dora y ROBINO, Alicia (2003) *Cómo se aprende, cómo se enseñan la lengua escrita*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

STENHOUSE, Lawrence (1987) *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.

[volver a índice](#)

ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA MEDIADA POR TIC

Milena Charbonnier

C.E.S. – C.E.T.P. República Oriental del Uruguay

charbo3@hotmail.com; milenach@adinet.com.uy

Resumen

Las últimas décadas se han visto marcadas por una crisis en la lectura que se inscribe, como señala Hébrard, en una más profunda, que abarca toda la cultura. La comprensión de este hecho permitió evolucionar desde el concepto de fracaso escolar al de déficit culturalll y, aunque las responsabilidades se desplazaron hacia la familia, en los hechos siguió recayendo sobre el ámbito educativo, en particular la Escuela Primaria. El desarrollo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación fue presentado como el factor fundamental para la modernización de los sistemas educativos y visto por estos como la posibilidad de recuperar su lugar en la sociedad. Los investigadores no han podido demostrar que los procesos de enseñanza y aprendizaje hayan mejorado con su mediación, pero las nuevas tecnologías están instaladas en la sociedad y la escuela debe aprender y enseñar a optimizar su uso. En la ponencia comparto buenas prácticas de enseñanza de lectura y escritura mediadas por la tecnología. En la primera parte explico la situación de la Enseñanza Primaria en Uruguay en los dos últimos años, período en el que culminó la entrega de las computadoras del Proyecto Ceibal y se puso en marcha un nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria. A continuación expongo la experiencia de enseñanza de lectura y escritura con

TIC de una maestra de primer grado de vasta trayectoria. La tercera parte describe las prácticas de enseñanza de lectura como instrumento de conocimiento, también mediada por las Ceibalitas, de una maestra de quinto grado y en la mitad de su carrera. La última parte recoge la posición de docentes comprometidas con la enseñanza, que ven en los artefactos tecnológicos una amenaza a su labor, desnudando los temores ante el desafío de enseñar de una manera para la que no se prepararon.

En esta comunicación pretendo compartir con ustedes algunas prácticas de enseñanza de lectura y escritura observadas en Escuelas Primarias de una pequeña ciudad del interior de Uruguay en el marco de una investigación sobre el tema a lo largo de 2008 y 2009. El trabajo está organizado en cuatro momentos. En el primero ubico la situación de la enseñanza en mi país en el momento de la investigación. A continuación (Primeras letras, primeras teclas) expongo la experiencia de enseñanza de lectura y escritura con TIC de una maestra de primer grado de vasta trayectoria. La tercera parte (Leer para aprender) describe las prácticas de enseñanza de lectura

como instrumento de conocimiento, también mediada por las “Ceibalitas”, de una maestra de quinto grado y en la mitad de su carrera. La última parte (¿Y ahora qué hacemos con las máquinas?) recoge la posición de docentes comprometidas con la enseñanza, que ven en los artefactos tecnológicos una amenaza a su labor, desnudando los temores ante el desafío de enseñar de una manera para la que no se prepararon.

Desde dónde hablo

En aquel momento analizaba las prácticas de enseñanza que promovían la formación de niños lectores. Como docente en Enseñanza Media de la asignatura Literatura veía cómo, año a año, los alumnos llegaban al final del Ciclo Básico con un vocabulario empobrecido, sin dominio de la lectura y con un nivel de comprensión muy disminuido. Avanzar hacia el análisis literario era un desafío cada vez mayor y ni desde la Inspección de la asignatura ni desde los libros llegaba la respuesta a mis cuestionamientos. Por otro lado, la Escuela Primaria se veía como la principal y natural responsable de la crisis de la lectura en el país. La investigación en el marco de la Maestría en Educación me permitió el acceso a ese espacio para confirmar que estábamos frente a un problema mayor, a una “crisis cultural”, al decir de Jean Hébrard y que definitivamente iba más allá de las fronteras nacionales.

En medio del trabajo de campo llegó a las Escuelas de la ciudad el Proyecto de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea, conocido como Plan Ceibal. Éste, que creo que no necesita mayor explicación, comenzó a implantarse en Uruguay en 2007, luego de la visita de Nicholas Negroponte y el equipo de One Laptop Per Child al país. La entrega de las computadoras se fue haciendo en forma escalonada, empezando en el Interior y culminando en Montevideo, entre 2007 y 2009. Así que fui testigo privilegiada de las estrategias implementadas por los maestros para la incorporación de las XO a sus aulas y sus prácticas.

Cuando se pide a la escuela que se apropie de las TIC, pocas veces se tiene en cuenta la revolución que ello implica: reorganizar los espacios y tiempos, repensar los perfiles de los docentes, conocer las tecnologías digitales y reconocer los miedos de los adultos en general y los maestros en particular. Asimismo debe repensarse las formas de transmisión de los saberes que se ponen en juego en las aulas. Recordemos que Carlos Cullen (2005) habla de la necesidad de resignificar socialmente a la escuela en un mundo en que los conocimientos “circulan socialmente desnormalizados”. Para que la integración pedagógica de las TIC se convierta en una oportunidad de inclusión debe ser pertinente y significativa para quienes participan de

ella. Como sea, su incorporación no necesariamente indica que la escuela sea innovadora o que favorezca el cambio de las metodologías educativas. Primero deben estar integradas desde la planificación, luego debe contarse con suficientes docentes formados y conocedores de las potencialidades de las tecnologías, por fin, la escuela debe contar con considerables recursos para renovar y actualizar las mismas. En mi país lo único que se tuvo – y se tiene- asegurado desde el Estado era esto último.

Por otra parte, las nuevas concepciones destacan el papel del docente en el proceso de desarrollo de la lectura y escritura en el niño, exigiéndole el máximo de atención para descubrir y orientar sus intereses cognoscitivos, un alto grado de creatividad para generar las oportunidades de aprendizaje en el momento requerido y un profundo conocimiento de las etapas del desarrollo de la lengua oral y escrita por las que atraviesa.

Las prácticas que comparto con ustedes provienen de docentes comprometidos con su tarea, abiertos a los desafíos que el nuevo siglo les depara, muchas veces autodidactas – intuitivos y capaces de crear espacios de interacción con las tecnologías desde una currícula pre-establecida.

Primeras letras, primeras teclas

Una maestra de 1º grado de una escuela de nivel socioeconómico medio con 32 años de trabajo. En 2003, mucho antes de la llegada de las XO, ella ya llevaba su propia laptop al aula. También había logrado tener una computadora en el salón y enseñaba a sus alumnos sus partes: el monitor, el teclado, la torre, el mouse, desde el primer día de clase. Allí iban reconociendo las letras, para lo que se sentaban todos en el piso en torno a la máquina. La maestra seleccionaba la aplicación Word y un tamaño de letra grande. El entusiasmo de los niños era tal que se esmeraban en las tareas del cuaderno para utilizar los minutos libres en la computadora. Primero producían listas de palabras, luego enunciados y, poco después, breves producciones de texto. Cuando comenzaron a escribir pequeños cuentos, ella los llevaba a su casa, los imprimía y formaba una “carpeta viajera” para que los padres pudieran ver lo que los niños hacían. Esto fomentó la producción externa, que ya venía impresa de la casa.

La incorporación de las XO fue natural para esta maestra. Sus alumnos aprenden primero sus partes, cómo tratarla y todos sus programas de manera muy espontánea. Luego van eligiendo sus programas favoritos. Uno de ellos es el de hablar: escriben una palabra, la computadora la “dice” y los niños comprueban si la escribieron correctamente o no. Y del error van aprendiendo. También el programa de escribir (Write) es valioso ya que saben que la marca en rojo les indica un error ortográfico y la

verde el gramatical. Pero, a diferencia de “Word”, no tienen corrector ortográfico. Ahí empieza la lucha por reparar el error, y se esfuerzan al máximo por hacerlo sin intervención de la maestra.

En poco tiempo logran producciones de cierta complejidad. Por ejemplo llevan una mascota a clase, la fotografían, la describen oralmente entre todos alentados por la maestra para que empleen adjetivos, comparaciones y enunciados completos y no palabras sueltas. Luego encienden sus computadoras, ingresan al programa adecuado, seleccionan el tipo y tamaño de letra que más les gusta, producen un texto descriptivo y por último insertan las fotos.

Con respecto a la lectura, la maestra refiere un avance notorio en 15 días desde la entrega de las computadoras – lo que sucede a mediados de mayo aproximadamente-. “La agilidad en el teclado les hace esmerarse muchísimo más en saber las letras”, dice. El incentivo es la posibilidad de entrar a Internet donde buscan poemas y canciones que memorizan, y para ello deben practicar lectura. También descubren un mundo de información que amplía o modifica los temas tratados en la clase. A esto se suma la solidaridad que se obtiene trabajando en equipo buscando en la Web. Si uno no puede llegar a la información o la página sugerida porque escribió mal la palabra en el buscador, otro se la corrige, la borra y la escribe bien, y es una ayuda que usando otro tipo de herramientas no se ve.

Pero no sólo ha incorporado el uso de las computadoras a sus prácticas. También utiliza el teléfono celular. La primera tarea de cada día consiste en escribir dos o tres enunciados, uno de ellos lo producen como mensaje de texto que se envían los niños entre sí. De esa forma, mientras ejercitan escritura y lectura, la maestra los va preparando para una adecuada inserción en el mundo.

Desde el año pasado los niños de 1º año visitan a los de preescolar, que no reciben computadoras, y les ayudan a familiarizarse con ellas compartiendo la tarea de escribir sobre temas emergentes (descripciones, pequeños relatos, canciones). De esa manera una parte del trabajo está allanado cuando acceden a su propia laptop.

Leer para aprender

En este caso recojo una práctica de aula de una maestra con quince años de experiencia, trabajando en una escuela de contexto social crítico, quien llevó a sus alumnos de 5º grado un texto informativo sobre los castillos de arena.

En consonancia con el proceso que describe Isabel Solé, en cada situación de lectura a lo largo de las observaciones de clase realizadas, su finalidad siempre fue explicitada desde el comienzo: se dejó claro el objetivo y se activó el conocimiento

previo. En ésta, la lectura fue empleada como instrumento de conocimiento, lo que implicaba una postura eferente de acuerdo a la descripción de Rossenblatt. A su vez, la maestra ayudó a verbalizar las estrategias que debían seguir para que la lectura fuera eficaz. De esa manera fomentó en sus alumnos un aprendizaje autorregulado, haciéndoles tomar conciencia de las variables importantes para comprender el texto y de sus capacidades -y cito a Palincsar y Brown- “para tomar en cuenta el control de su ámbito de aprendizaje”.

Sin embargo, a pesar de tratarse de un texto informativo, la docente fue capaz de rescatar el placer de aprender en todas las disciplinas a través de la lectura. Al presentar el texto indicó: “Por ahora los voy a invitar solamente a leer el título y nada más. ‘Los castillos de arena’ ¿Quién no ha hecho castillos de arena?” Después del buceo en sus experiencias regresaron al texto en busca de sus saberes previos, relacionándolo con el uso de la arena por parte de los albañiles para hacer “la mezcla”, la importancia de la humedad, el sol, el piso, las manos para afirmarla, la posibilidad de emplear moldes, lo que lleva a asociarlo con la cocina y las ladrilleras, es decir, con su cotidianidad. Al fin retomó la lectura: “‘Cualquier chico...’ así comienza la lectura que les trajo la Maestra para compartir. Ahora vamos a leerla y a disfrutar cada uno de la lectura en silencio”.

La Maestra movilizó los conocimientos previos de sus alumnos ya que para que el aprendizaje sea significativo, el alumno debe poner en juego los conceptos, ideas y percepciones que, según Ausubel (1973), posee en su estructura cognitiva. A partir de esta concepción el alumno pasa a ser quien procese la información. Además, cuando llegó la propuesta de lectura, los niños ya estaban motivados para hacerlo y descubrir qué relación podía tener con todas esas ideas y asociaciones que habían ido surgiendo.

La clase derivó en temas de lengua, física, química, matemática, que se solucionaron buscando en la Web. El grupo se dividió en equipos y cada uno releyó el texto y decidió la búsqueda. En este caso la función de la maestra fue orientar esa búsqueda: “si pongo ‘castillos de arena’ en el buscador puede aparecer cualquier información. Tengo que limitar la información que quiero recibir, por ejemplo con una pregunta” o “¿esa información les sirve para la lectura? Si no, salen y buscan otra hasta que encuentren algo que les sirva”. De esa manera, recorriendo los equipos, dando pautas para optimizar la búsqueda, indicando a la clase las páginas interesantes que iban encontrando los subgrupos, la docente transmitió a sus alumnos las estrategias necesarias para una buena lectura.

Llegando al final: ¿Y ahora qué hacemos con las máquinas?

Porque las TIC no han encontrado hasta el momento cabida masiva en la escuela. Una gran cantidad de docentes no ha podido hacer suyo el desafío de integrar estas tecnologías con el objetivo de enriquecer los ambientes de aprendizaje que puede generar en sus aulas. Para algunos provoca aprehensión el “descontrol” de que los alumnos “hagan cualquier cosa” o simplemente jueguen con las computadoras, otros se animan a manifestar su incompetencia o su temor a verse en desventaja ante los niños. Citando a Burbules “Ya no tienen el rol de dueños monopólicos o custodios del conocimiento”. Y si bien todos están de acuerdo en que es necesario que los chicos se preparen para el mundo hiperinformado en que están inmersos, y que la escuela es el lugar natural para aprender a relacionar la información nueva con sus esquemas cognitivos previos, no todos se sienten preparados para ayudarlos en esa aventura de aprender a aprender.

Al ser consultada, una maestra dijo: “las computadoras no son instrumentos adecuados ni imprescindibles para la enseñanza de la lectura, no son condición necesaria para la enseñanza de la lectura ni para la formación de lectores. Preferiría buenos textos para todos los niños”.

Detrás de esas palabras está el temor a reconocer que los adultos, y en particular los docentes, también tenemos que aprender a aprender. Otra maestra, comprometida con la enseñanza de la lectura placentera, pudo expresar sus miedos de manera más explícita: “... yo le cerré la puerta porque a mi esa cosa me supera y porque venía a mí tratando de ganarle, tratando de llegar antes con la lectura, antes de que llegara la máquina. Ahora lo que tengo que ver es cómo puedo hacer para meter la máquina y meter la lectura. Ésa era la idea que tenía, llega la máquina y se nos va a terminar todo. El tema es que nosotros venimos haciendo un trabajo para hacer que el niño se prenda de la lectura, y la máquina nos viene a hacer la competencia. Y me parece que nosotros no estamos preparados como para meter la máquina en la lectura, como para juntar las dos cosas. Ése va a ser mi desafío del año próximo. Porque ahora la máquina está, todo el mundo la tiene, y hay que buscar la forma de que todo el mundo la use”.

Mientras, otra docente se define defensora de la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lectura “porque posibilitan a los niños interactuar día a día con un celular, una agenda electrónica, un reproductor MP3 o MP4... donde se manejan distintos registros”.

La implantación del Programa Ceibal ha distado mucho de ser buena. Los tiempos en la política no son los de la educación, y la urgencia porque cada niño tuviera su computadora provocó situaciones algo incómodas. Muchos maestros se vieron desbordados. Algunos aún no habían incursionado en el uso de esta tecnología y de pronto se vieron teniendo que enseñar a usarla a un grupo entero de niños que, en muchos casos ya la manejaban. Faltó preparación y conocimiento de la herramienta, que no se logra con dos charlas multitudinarias y un manual casi inaccesible sino con práctica, ensayo y error, y la presencia de especialistas junto a los Maestros para evacuar todas las dudas que surjan.

Ahora se está empezando a transitar el lento y doloroso proceso en el que cada actor debe reconocer sus limitaciones y aceptar la ayuda de sus pares para transformarse en la “comunidad de aprendices” que demandaba Simonds. Y tendrá que ser así, porque desde 2008 se realizan, en cada ciudad del país, muestras de prácticas exitosas de enseñanza mediadas por tecnologías, pero los planes de Formación Docente no contemplan aún el uso de las “Ceibalitas”. Los estudiantes tienen, en su currícula, dos horas de Informática en el tercer año de los cuatro que dura la carrera, pero el curso no está dirigido a su aplicación en la enseñanza, por lo que son los docentes quienes deciden la inclusión del manejo de las laptops, sus programas (que son muchos e interesantes) y su posibilidad de actualización constante desde el Portal Ceibal, así como el tiempo que dedicarán a esta parte esencial para las nuevas generaciones de maestros.

A partir de este año se creó el cargo de Maestro Dinamizador del Plan Ceibal, uno en cada turno en todas las escuelas, que son los encargados de asistir a Inspectores, Directores, Maestros de aula y de Informática en el uso educativo de las XO. Además organizan y desarrollan reuniones y espacios de intercambio de experiencias, producción de materiales de difusión y otras actividades relacionadas con el Plan. Por otra parte, los estudiantes del último año de Magisterio empezaron a recibir sus propias XO, y con ellas, el desafío y la responsabilidad de adquirir las habilidades necesarias para convertirse en Maestros del Nuevo Siglo.

He intentado, en este breve tiempo, mostrar las contradicciones que genera la incorporación de las tecnologías a las aulas. Los miedos y dificultades – por otro lado naturales - que suscita. Pero, por encima de todo, destacar la creatividad que desarrollan los docentes al momento de incluirlas en sus prácticas de enseñanza, de escritura y lectura en este caso, sin desestimar los recursos tradicionales cuya eficacia han comprobado.

Referencias bibliográficas

AUSUBEL, David (1976) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Editorial Trillas.

CULLEN, Carlos (2005) *Crítica de las razones de educar*, Temas de filosofía de la educación, Buenos Aires, Editorial Paidós.

DUBOIS, María Eugenia (1995) *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*, Buenos Aires, Editorial Aique.

HÉBRARD, Jean (2000) *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*. Disponible en internet: <http://www.r020.com.ar7extradocs/lectura.pdf> [Citado: 22 de diciembre de 2008.]

MINZI, Viviana, "TIC en la escuela como políticas de inclusión de niños y jóvenes". En: *Revista Novedades Educativas* (216/217), 2008- 2009, pp. 54 – 58.

NEMIROVSKY, Myriam, "La enseñanza de la lectura y la escritura y el uso de soportes informáticos". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, (036), 2004, pp. 105-112. Madrid.

PALINCSAR, Annemarie S. y BROWN, Anne L. "La enseñanza de la lectura autorregulada". En: RESNICK, L. y L. KLOPFER (comp.) (1997) *Curriculum y Cognición*, Buenos Aires, Editorial Aique.

SANTOS GUERRA, Miguel Á. (2000) *La escuela que aprende*, Madrid, Editorial Morata.

SOLÉ, Isabel (1992) *Estrategias de lectura*, Barcelona, Editorial Graó.

[volver a índice](#)

LAS IDEAS PRINCIPALES COMO PARÁMETROS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ACADÉMICOS

Ana María Delmas

amdeltas@gmail.com

Inés Regueira

inesregueira@gmail.com

Laura Roseti

lroseti@filo.uba.ar

Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Resumen

En la cátedra de Inglés, Lectocomprensión de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, evaluamos la competencia lectora de textos académicos mediante la redacción de una oración que llamamos Idea Principal y que según Hirschmann (1999): —[...] exige la selección de los conceptos esenciales y la redacción de una oración compleja que reúna de manera lógica la idea que el lector abstraigo. En el caso de textos académicos la idea principal puede tener muchas reformulaciones pero los conceptos principales y los subconceptos son únicos. Quien lea esa idea principal, redactada en una sola oración, sabrá de qué se trata el texto y será la invitación o el rechazo a la lectura del mismo.

La eficiencia de esta herramienta de evaluación de la competencia lectora se ha ido problematizando debido a factores que podrían estar más relacionados con las restricciones de forma impuestas por la consigna. En efecto, se ha observado que hay alumnos que no logran redactar adecuadamente esta oración y, sin embargo, demuestran su comprensión de los conceptos y jerarquías del texto a través de otras formas de evaluación de la lectura del mismo texto tales como el diseño de una red conceptual o la selección de párrafos relevantes.

Este estudio analizará las ideas principales escritas por 80 sujetos que rindieron en forma libre el Examen del Nivel Superior de Inglés y seleccionará aquellas ideas principales que no reflejen una comprensión adecuada. Éstas serán contrastadas con las redes conceptuales y /o ejercicio de selección de párrafos relevantes de los mismos sujetos con el fin de detectar si existe un correlato en las dificultades de comprensión.

Los resultados de este estudio permitirán analizar si las restricciones en la consigna de la Idea

Principal limitan la confiabilidad de esta herramienta como parámetro de la comprensión lectora.

Introducción: contexto y propósito

Inglés Lectocomprensión en Filosofía y Letras tiene como objetivo principal la instrucción en la lectura estratégica¹ de textos académicos y, consecuentemente, se diseñaron herramientas que permiten evaluar el desempeño de los estudiantes a través de distintas actividades en español: la redacción de una idea central, la elaboración de una red conceptual, la conceptualización de párrafos síntesis, etc. Todas estas actividades son utilizadas por la cátedra en los distintos niveles como parámetros de la competencia lectora de los alumnos.

En el caso de la redacción de la idea central, actividad que se solicita en los tres niveles, la consigna específica que debe ser elaborada en una única oración que articule y jerarquice los conceptos principales del texto, que contenga los paradigmas de la argumentación, y, que en lugar de describir, abstraiga y especifique los conceptos secundarios.

La eficiencia de esta herramienta de evaluación de la competencia lectora se ha ido problematizando ya que estas restricciones formales de la consigna implican un alto nivel de abstracción de la macro y superestructura textual. En efecto, se ha observado que hay alumnos que no logran redactar adecuadamente esta oración y, sin embargo, demuestran su comprensión de los conceptos y jerarquías del texto a través de otras formas de evaluación de la lectura del mismo texto, tales como el diseño de una red conceptual o la selección de párrafos relevantes.

Por esta razón, este trabajo se propone analizar si las restricciones en la consigna de la Idea Principal limitan la confiabilidad de esta herramienta como parámetro de la comprensión lectora.

Interrelación entre lectura y escritura: aspectos teóricos

Según el modelo de Goodman (1984), la lectura es considerada un proceso de búsqueda de significados en el cual el significado es potencial. Es el lector quien construye su propio significado a través del conocimiento que trae a la transacción al momento de la lectura. Durante esta transacción, siguiendo el modelo transaccional de Rosenblatt (1994), se establecen conexiones especiales entre el texto y el lector que activan su reservorio lingüístico. Además, estas áreas activadas, a través de la atención selectiva, distinguen elementos que luego son sintetizados e integrados en lo

¹ Procedimiento constituido por atajos o formas eficientes de procesar un discurso que han sido esquematizadas o almacenadas en la memoria procedimental. Asociada al logro de un objetivo en forma rápida, eficiente y con un mínimo esfuerzo.

que se denomina significado o sentido. En este proceso de reformulación de significados, el lector elabora una reconstrucción propia del texto original.

Ahora bien, en un contexto pedagógico de enseñanza de lectura estratégica es necesario evaluar la proficiencia adquirida en el área. Una de las maneras de lograr este objetivo es diseñar instrumentos que promuevan la escritura del texto paralelo construido por el lector, a modo de exteriorización de lo comprendido, para evaluar la competencia lectora. Es necesario, por esto, presentar algunas reflexiones teóricas referidas a los procesos de escritura.

Según Weigle (2002), y refiriéndose al modelo de escritura académica de Hayes (1996, mencionado en Wiegle, 2002), existen tres procesos cognitivos principales: la interpretación textual, la reflexión y la producción textual. La interpretación textual es definida como el proceso de creación de representaciones internas a partir de distintos tipos de *inputs*: la escucha, la lectura y el escaneo de gráficos. Luego deviene la reflexión como proceso de creación de nuevas representaciones internas a partir de representaciones internas ya existentes. Por último, está la producción textual que se constituye en un *output* lingüístico nuevo, escrito u oral, o bien en un *output* gráfico. Los escritores deben, de algún modo, construir un mensaje coherente que contemple un conocimiento existente del tópico de escritura (en nuestro contexto el tópico deviene del texto leído), intereses y objetivos del destinatario e información acerca de formas aceptables de textos escritos. Esta coherencia, a su vez, deriva de la precisión con la que el escritor evaluó las inferencias que el potencial lector deberá realizar. Como podemos ver, este modelo, que contempla el *input* inicial de interpretación del texto escrito como primer paso en el proceso de lectura y la creación de un *output* lingüístico nuevo, sustenta nuestra propuesta de evaluación de la competencia lectora a través de la redacción de ideas principales.

Por otra parte, siguiendo a Olson (2009) en referencia al proceso de escritura, la cualidad de permanencia de un texto escrito, en contraposición a la oralidad, ofrece instancias de revisión, de relectura y de reescritura ya que, en la elaboración de un texto escrito, no sólo se explora y se traen a la conciencia las propiedades del lenguaje, sino que se va ajustando el contenido a la forma retórica adecuada al contexto de producción. Entonces, es así como se considera que los buenos escritores dedican más tiempo a la planificación de su trabajo que los novatos.

Todos estos aspectos son los que entran en juego, creemos, en la elaboración de un texto escrito que pretende dar cuenta de la proficiencia de la competencia lectora y

que, por ende, deben estar contemplados al momento de la evaluación en un contexto de enseñanza aprendizaje.

Hay otro aspecto que quisiéramos abordar: nuestros alumnos leen en inglés y deben elaborar la idea principal en español. Elizabeth Bernhardt (2005) sostiene que:

Si a los lectores se los evalúa en actividades de comprensión en su lengua más fuerte (casi siempre la L1 hasta que se alcanzan los niveles de mayor proficiencia/fluidez en L2), su comprensión parece ser mucho más significativa que cuando es medida en el contexto de sus habilidades rudimentarias en segunda lengua² (p. 141).

Si bien es cierto que los alumnos que cursan inglés de modo presencial tienen un conocimiento de inglés muy heterogéneo considerando las cuatro habilidades y que nuestra instrucción es en lectura exclusivamente, resulta alentador saber que existen recomendaciones de especialistas en lectura en lengua extranjera, como Bernhardt, que recomiendan la producción escrita en lengua materna para evaluar la comprensión lectora, en contraposición a lo que podrían ser actividades de selección múltiple, de verdadero o falso, etc. para las cuales no se requiere ningún tipo de producción escrita, y que muchas veces son elaboradas, justamente, en el intento de separar 'errores de escritura' de 'errores de comprensión' y lograr criterios de corrección homologados.

Por último, queremos referirnos a la relación que existe entre el género textual y la proficiencia lingüística del lector y del escritor. Como ya indicaba Carrell (1991), aquellos lectores con alta proficiencia de lenguaje se desempeñan significativamente mejor al abordar textos persuasivos que aquellos con una proficiencia más baja. Y nuestros alumnos no sólo deben reconstruir textos académicos, que muchas veces como en este caso, son persuasivos, sino que deben también construir un escrito con contenido y características del género académico. Según Weigle (2002), el valor de escribir con efectividad se incrementa particularmente a medida que los estudiantes transitan su carrera universitaria. La escritura y el pensamiento crítico, tan fuertemente asociados, y la expertez en la escritura, son considerados en la actualidad como indicadores de que los estudiantes manejan las habilidades requeridas para el desempeño universitario. Es en este sentido también que sostenemos la producción escrita en nuestras clases de inglés como parte de una instrucción completa en el desempeño universitario integral.

² Traducción nuestra

Jerarquía conceptual y los tres momentos de la lectura

Desde nuestro marco teórico/metodológico, diseñamos actividades que contemplan tres etapas o momentos en el proceso de lectura: actividades de anticipación (abordaje global y elaboración de hipótesis), actividades de verificación (lectura exhaustiva) y por último de internalización (reformulación o elaboración del texto paralelo).

Para nuestro modelo de lectura, la jerarquización conceptual constituye uno de sus ejes fundamentales y cruza los tres momentos o etapas de la lectura. Según esta jerarquización, aquellos núcleos semánticos de primer orden conceptual, muchas veces de un nivel de abstracción más alto, son detectados, focalizados e interconectados tanto desde la primera aproximación global al texto como en la última instancia de reformulación. Por otra parte, aquellos núcleos semánticos de segundo y tercer orden (material de soporte o apoyo constituido por ejemplos, comparaciones, etc.), recibe un tratamiento como tal y su inclusión en las actividades de internalización - reformulación es relativa.

A continuación detallamos aspectos del tercer momento de lectura que es el de mayor interés en este trabajo.

El momento de la internalización y reformulación

Según Hirschmann (1999), “el lector que conceptualiza, que capta la macroestructura del texto, conoce la superestructura, reconoce los nudos temáticos durante el proceso de lectura y los va incorporando a su red de conocimientos, está **construyendo su propio texto**” (p.17). La etapa de internalización y reformulación es aquella en la cual los conceptos nuevos se articulan con los conceptos ya adquiridos y se extiende la red de conocimientos. Hirschmann (1999) destaca que las reformulaciones de textos no son únicas pues un texto se comprende más en una segunda lectura, en una tercera y aún más cuando transcurren tiempos entre los episodios de lectura.

Idea central, principal u oración síntesis: ¿por qué redactar ideas principales y en una sola oración como actividad de reformulación o reconstrucción del texto? Hirschmann (1999) lo explica de este modo:

[...] exige la selección de los conceptos esenciales y la redacción de una oración compleja que reúna de manera lógica la idea que el lector abstraigo. En el caso de textos académicos la idea principal puede tener muchas reformulaciones pero los conceptos principales y los subconceptos son únicos. Quien lea esa idea principal, redactada en una sola oración, sabrá de qué se trata el texto y será la invitación o el rechazo a la lectura del mismo. (p.18)

Asimismo, a modo de clausura, el lector necesita cerrar el proceso que surgió al abordar el texto y la elaboración de esta oración síntesis cumple la función de dar la elaboración final a su representación del texto o la construcción del texto paralelo.

Con respecto a las redes conceptuales, Hirschmann (1999) sostiene:

La organización de una red conceptual de los conceptos y subconceptos de un texto implica la ubicación jerárquica de los elementos y la abstracción de las macroestructuras y las superestructuras. Exige también una reorganización mental de la información adquirida hasta ese momento. [...] La visualización del texto con las interconexiones, enlaces y relaciones entre conceptos y subconceptos implica un ejercicio mental que conlleva la comprensión, organización y retención de la información además de la ampliación de los conocimientos. (pp. 18-19)

Tipología de ideas principales

La siguiente tipología o clasificación de 'ideas principales' surgió a partir de la necesidad de, por un lado, complementar las instrucciones y consignas de trabajo de los materiales didácticos debido a que nuestra propuesta de escritura o reformulación del texto es muy específica y, en general, no aparece en otros materiales didácticos diseñados para la evaluación de esta competencia. Por otra parte, nos ha permitido establecer, a lo largo de los años, parámetros de evaluación y criterios de corrección para facilitar un nivel aceptable de homogeneidad.

Esta clasificación y caracterización se propone determinar la producción esperada y esperable de escritura respecto de la construcción y reformulación del texto original, haciendo referencia también a aquellos aspectos no esperados o desalentados que han surgido de 'errores recurrentes' en la producción escrita. Es el resultado de años de análisis cualitativos de las respuestas de los alumnos en las diferentes instancias de evaluación.

Correcta: articula adecuadamente los conceptos más importantes del texto, abstrae los conceptos secundarios, contiene los paradigmas de la argumentación (si los hubiera), es lo suficientemente específica y está bien redactada.

Conceptualmente incorrecta: contiene errores de concepto.

Descriptiva: no se explican los conceptos en sí mismos sino que se enumeran las distintas partes del texto y/o cómo el autor elaboró su escrito.

Demasiado general: esta idea central bien podría ser una hipótesis general de lectura en una instancia anticipatoria. Pero, luego de haber hecho una lectura mucho más exhaustiva, proposicional, se procede a la reformulación combinando los conceptos **específicos**.

Expresión incorrecta: no respeta la restricción de 'única oración', o bien, la respeta pero uniendo conceptos con relaciones incorrectas o con deficiente uso de los signos de puntuación³.

Incompleta: sólo incluye parte de los conceptos principales del texto.

Metodología

Se analizaron las correcciones realizadas a las ideas principales, a las redes conceptuales y a la selección de párrafos importantes de 60 exámenes libres de nivel superior. Para este examen se seleccionó un texto argumentativo referido a la globalización en el arte⁴ que contrasta dos paradigmas: el del pasado y el del presente con la influencia de las nuevas tecnologías y circulación de la información. El texto tiene una extensión de alrededor de 360 líneas y 50 párrafos. Los alumnos tuvieron 4 horas para completar el examen.

Las correcciones que se realizan de las ideas principales se basan en aplicar, principalmente, el criterio de corrección que resulta de la tipología desarrollada por la Cátedra. Entonces, las observaciones están relacionadas con el nivel de generalidad o especificidad conceptual, con la inclusión y desarrollo de los paradigmas en el caso de textos argumentativos, con la restricción de la enunciación en una única oración, preferentemente compleja, que muestre jerarquía conceptual, etc.

Con respecto a las redes conceptuales, que pretenden dar cuenta de la macroestructura textual gráficamente, se pondera el desarrollo de los paradigmas, la interconexión entre los conceptos, la jerarquía conceptual, y la inclusión de la conclusión o postura del autor.

La selección de párrafos más importantes preferencia párrafos resumen, aquellos que explicitan las conclusiones o la postura del autor y, también, los que desarrollan conceptos centrales de los paradigmas de la argumentación.

³ Muchas veces los alumnos elaboran una síntesis compuesta de varias oraciones y las separan con punto y coma (;) para responder a las restricciones de la consigna.

⁴ Carroll, Noel (2007) Art and Globalization en *Journal of Aesthetics and Art Criticism* Winter 2007- Vol. 65 Issue 1, 131-143

Se consideraron para este estudio las ideas principales que mostraron dificultades cuando los otros ejercicios (red conceptual y selección de párrafos) fueron resueltos de modo adecuado.

Aquellas ideas principales cuyo nivel de adecuación estuvo en consonancia con las otras dos actividades (red conceptual y selección de párrafos) fueron descartadas para este análisis por no presentar incongruencias para la evaluación.

Como ya mencionamos, para determinar si la restricción que impone la consigna (elaborar una sola oración) interfiere con los resultados de evaluación, se focalizó en aquellas ideas principales que no respondían a la tipología de correcta pero estaban acompañadas por redes conceptuales evaluadas como completas y una selección de párrafos adecuada. Este análisis consistió, en primer término, en clasificar a las ideas principales, según la tipología de la cátedra, en 'descriptivas', 'incompletas' (por mencionar un solo paradigma) y 'con expresión incorrecta' (con errores semántico-sintácticos). En segundo término, más como una prueba exploratoria que como un análisis lingüístico exhaustivo, se procedió a determinar qué tipo de dificultades de escritura presentaban estas oraciones respecto del uso de conectores lógicos, de la selección léxica, de las referencias pronominales, de las proposiciones subordinadas, etc.

Resultados

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos luego del análisis de 60 exámenes libres del nivel superior. Como puede observarse, el 57% de los exámenes estuvo aprobado. Queremos puntualizar que la nota mínima de aprobación es 7 (siete) en una escala del 1 (uno) al 10 (diez).

Resultados exámenes libres		IP observada RC adecuada	RC adecuada IC observada: 1 solo paradigma
Aprobados	57%	25%	8%
Desaprobados	43%	3%	-
Total	100%	29%	8%

Tabla 1. Relación entre Idea Principal (IP) y Red conceptual (RC) y porcentajes de aprobación.

Del total de alumnos el 28% redactaron ideas principales observadas o deficientes pero construyeron redes conceptuales satisfactorias. De este 28%, sólo el 3% desaprobó el examen, es decir que este grupo de alumnos no pudo demostrar un nivel de comprensión lo suficientemente adecuado en la red conceptual como para superar las deficiencias de comprensión evidenciadas en la idea principal.

Del total de exámenes aprobados, el 8% de los alumnos construyó una red conceptual satisfactoria y completa pero elaboraron una idea principal incompleta ya que incluyeron sólo uno de los paradigmas presentes en la argumentación. En estos casos, los alumnos demuestran comprensión de los dos paradigmas presentes en el texto en la red conceptual pero no logran incluir esta información en la idea principal.

Al analizar las ideas principales según la tipología y, teniendo en cuenta aspectos lingüísticos formales, se detectaron diferentes tipos de dificultades resumidas en la Tabla 2.

Clasificación según la tipología de la Cátedra (17 sujetos)				
DIFICULTADES	Descriptiva (3)	Un solo paradigma (11)	Errores conceptuales/ expresión errónea (3)	Total (17 sujetos)
Uso de ‘;’ ‘,’ y ‘()’ para unir oraciones	3	-	-	3
Conectores/Relaciones entre conceptos	2	3	1	6
Pronombres/Referentes	-	-	3	3
Concordancia/Distancia Sujeto-Predicado	1	-	1	2
Subordinadas	-	-	1	1
Generalizaciones/ Abstracciones	-	-	3	3
Léxico	-	-	2	2

Tabla 2. Tipología de Ideas Principales observadas con dificultades de escritura.

Como puede observarse, las ideas principales no responden a una tipología o categoría exclusiva pero sí predominante. Por ejemplo, aquellas ideas principales predominantemente descriptivas (3) también presentaron, en algunos casos, dificultades en el uso de conectores o de puntuación; las once ideas principales incompletas por mencionar un solo paradigma presentaron dificultades con el uso de conectores y las tres que contenían errores conceptuales evidenciaron, predominantemente, una escritura incorrecta. En términos totales, el uso de conectores y articuladores textuales representó la dificultad más recurrente, presente en los tres tipos de ideas principales.

Conclusiones

Considerando la evaluación de los exámenes respecto del nivel de aprobación, la restricción de la consigna de redacción de la idea principal no tuvo incidencia. Aquellos alumnos que demostraron comprensión de la macro y superestructura, del desarrollo de los paradigmas, de la interconexión y de la jerarquía de los conceptos centrales del texto a través de sus redes conceptuales aprobaron el examen a pesar de las observaciones a sus ideas principales.

Proponemos, entonces, la continuidad de esta herramienta para la evaluación de la competencia en lectura estratégica de textos argumentativos en inglés como lengua extranjera en el nivel superior.

Referencias bibliográficas

BERNHARDT, E. (2005) "Progress and Procrastination in Second Language Reading". En: *Annual Review of Applied Linguistics* (2005), N° 25. pp. 133-150.

CARREL, P. y CONNOR, U. (1991) "Reading and Writing Descriptive and Persuasive Texts". En: *The Modern Language Journal*, N° 75, iii. pp. 314-324.

CARROLL, Noel (2007) "Art and Globalization". En: *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 65, N° 1, invierno 2007. pp. 131-143.

HIRSCHMANN, S. (1999) Documento Inicial de Inglés a Distancia, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

OLSON, D. (2009) "A theory of reading/writing: from literacy to literature". En: *Writing Systems Research*, Vol. 1, N° 1.

ROSENBLATT, L. (1994) "The Transactional Theory of Reading and Writing". En: Rudell, R. *et. al.*, *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th Edition, Newark, Delaware, IRA.

WEIGLE, S. C. (2002) *Assessing Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.

[volver a índice](#)

“QUERRELLA DE ANTIGUOS Y MODERNOS”. ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LOS CLÁSICOS Y EL CANON EN PROGRAMAS DE LITERATURA DE ESCUELAS MEDIAS PAMPEANAS

María Carolina Domínguez

CONICET – Universidad Nacional de La Pampa

cdominguez@cpenet.com.ar

Marisa Eugenia Elizalde

Universidad Nacional de La Pampa

melizalde@cpenet.com.ar

Resumen

Tradicionalmente, entre las instituciones que actúan en la configuración de un canon literario, la escuela ha cumplido un rol clave como modeladora y transmisora del corpus heredado. En la relación institución–enseñanza–corpus, se actualiza el debate acerca de las nociones de clásico y canónico.

En este marco, los programas de estudio del espacio curricular Lengua y Literatura resultan uno de los dispositivos reveladores de los criterios con que el docente recorta, jerarquiza y legitima un corpus destinado a proponer una cartografía textual en el campo educativo. En tal sentido, la lectura de programas de esta asignatura correspondientes a los últimos años de la escuela media de la provincia de La Pampa permitirá indagar los presupuestos teóricos y metodológicos –explícitos e implícitos– que intervienen en la construcción del corpus escolar. La visibilización de dichos presupuestos posibilitará hipotetizar acerca del lugar que ocupa el canon tradicional, la resignificación de lo clásico, como así también las aperturas, las exclusiones e inclusiones operadas desde las prácticas docentes.

Los debates en torno al canon, su funcionalidad y validez han ocupado –y ocupan aún– un lugar central en las reflexiones teóricas y críticas contemporáneas. La noción de canon refiere, en principio, a un conjunto de obras que se consideran significativas para una cultura y a partir de las cuales se postula un modo de escribir y de leer la literatura. En este sentido, la idea de canon se relaciona con la de autoridad, de allí la derivación del adjetivo ‘canónico’ para designar un modelo de escritura y, en correlación, un modelo de lectura.

Ahora bien, el canon no se concibe como un simple repertorio más o menos estable, sino que funciona como organizador de la experiencia literaria de los lectores y de los escritores. Sin embargo, la aparente inmutabilidad y estabilidad del canon son cuestionadas a partir de su concepción como resultado de un proceso del devenir histórico y social, sujeto a las variaciones y ajustes del campo cultural y simbólico. Desde esta perspectiva, su conformación se va modificando en el transcurso del

tiempo con la incorporación de nuevos textos y autores, en un proceso donde se conjugan estabilidad y actualización, inclusión y exclusión, unicidad y diversidad.

Por otra parte, la existencia, preservación y transmisión del canon están ligadas al poder legitimador de las instituciones y de los sujetos que las componen. Tradicionalmente, entre las instituciones que actúan en la configuración de un canon literario, la escuela ha cumplido un rol clave como modeladora y transmisora del corpus heredado. En la relación institución–enseñanza–corpus, se actualiza el debate acerca de las nociones de ‘clásico’ y ‘canónico’.

Esta vinculación entre canon y clásico se expresa, de manera explícita o no, en todo proceso de selección tendiente a ofrecer un núcleo de textos y autores. En el ámbito de la enseñanza, un recorrido por los diferentes dispositivos en los cuales el canon ocupa un lugar central (manuales, antologías, historias de la literatura, programas de estudio, por citar algunos) pone de manifiesto la correlación entre canon y *paideia*; en palabras de Pozuelo Yvancos, “ese intento de fijar, detener y preservar, suele ir unido a una instrucción. Nunca se genera o se justifica como un capricho” (2006: 4). Así, en ese conjunto de operaciones realizadas sobre el corpus que cada época y cultura tiene a su disposición, aparece implicado el concepto williamsiano de “tradición selectiva”, es decir, de los procesos y prácticas involucrados en términos de negociaciones y de intervenciones. Inscribirse en una tradición comprende determinar criterios de inclusión y de selección, criterios que son de índole variada, pero que están atravesados por cierta concepción de “clasicidad”: resulta frecuente que entre los listados configurados por diferentes agentes del campo intelectual (entre ellos, en un lugar destacado por su estatuto legitimador, los docentes) aparezcan obras y autores a los cuales les cabría sin dificultad la calificación de “clásico”. Esta imbricación entre canon–clásico–enseñanza es expresada por Claudia Fernández: “Tampoco puede dejarse de lado la resonancia de la palabra “clase” en el concepto de lo “clásico”, vale decir, de aquello que se enseña en las instituciones escolares. Los clásicos se impondrán también como modelos de educación y cultura, merecen ser estudiados precisamente porque se les reconoce un valor ejemplar” (2009: 24).

En este marco, los programas de estudio del espacio curricular Lengua y Literatura resultan uno de los dispositivos reveladores de los criterios con que el docente recorta, jerarquiza y legitima un corpus destinado a proponer una cartografía textual en el campo educativo.

Las (im)precisiones acerca del canon y lo clásico en los documentos oficiales

A partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, reforma efectuada en la década de 1990, la antigua educación secundaria –con excepción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Neuquén– se articuló en dos ciclos de tres años cada uno, denominados Tercer Ciclo y Nivel Polimodal. En ese contexto, la materia *Literatura* se sustituyó por el espacio curricular¹ *Lengua y Literatura*, denominación que se mantiene en la versión preliminar de los materiales curriculares del Ciclo Básico del Nuevo Secundario para la Provincia de La Pampa². El cambio de nomenclatura implica una modificación de perspectiva respecto de la especificidad y el estatuto de los estudios literarios en este tramo educativo; como señala E. Puceiro de Zuleta (2006: 113), el rediseño de planes, currículos y programas estuvo bajo la tutela de pedagogos, “más expertos quizá en el cómo se enseña que en el qué se enseña”. Esta conversión tuvo su correlato en la vastedad de los contenidos propuestos por los Diseños Curriculares, la incorporación de enfoques teóricos como la lingüística textual, la pragmática, la semiótica y el análisis del discurso y, concretamente en el campo de la Literatura, en la definición de lineamientos muy generales y poco estructurados³. En tal sentido, los saberes del área Lengua y Literatura se organizan en la propuesta curricular para el Nuevo Secundario en torno a cuatro ejes transversales al ciclo: comprensión y producción oral, lectura y producción escrita, reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos, y un núcleo propio para la Literatura. Respecto del *corpus* literario para el tramo secundario de la enseñanza, el repertorio queda al libre arbitrio de las instituciones educativas y de los equipos docentes del área. En las “Recomendaciones didácticas” del Nivel Polimodal para la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (Materiales curriculares 2002: 12), se observa: “La selección de textos literarios se hará en acuerdo institucional determinando la distribución de los mismos para primero, segundo y tercer año”, y en la versión preliminar de los nuevos materiales, en vigencia a partir de 2010, se insiste: “A la hora de seleccionar los textos literarios a leer con los estudiantes, Michèle Petit (2008) señala que resulta erróneo pensar en la selección sólo en términos de necesidades y expectativas de los estudiantes, es decir, le corresponde al equipo docente, y a la institución, ampliar ese

¹ De acuerdo con el Material Curricular para el Nivel Polimodal (2002) emanado desde el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa, un espacio curricular se caracteriza por “delimitar un conjunto de contenidos educativos, provenientes de uno o más campos del saber y del quehacer sociocultural y productivo, seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período del tiempo escolar, y articulados en función de criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros que les dan coherencia interna”; “adoptar alguna forma de organización curricular: materia, taller, seminario, laboratorio, proyecto, entre otras posibles” y “constituir una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes”.

² Estos borradores se elaboraron sobre la base de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) del 3º ciclo EGB/Nivel medio 7º, 8º y 9º Años (2006). (Materiales curriculares 2009: 5)

³ Acerca de la reforma de la década de 1990 en nuestro país señala G. Bombini (2006: 64): “En el marco de una reforma fuertemente técnica, poco abierta a un debate ideológico, se impuso una marcada tendencia comunicativa e instrumentalista, en la que la literatura considerada como un discurso social o descripta como un tipo textual entre otros ocupó un lugar más en un catálogo organizador de la propuesta curricular (...)”.

tapiz con el que el alumno se inserta en el ámbito escolar”. Así, la elaboración de los programas y la selección y articulación de los contenidos y las obras literarias se han convertido en responsabilidad de los docentes, por lo que cada propuesta didáctica es la puesta en circulación de un canon de aula parcial e impredecible.

Además, según los lineamientos ministeriales, la responsabilidad del docente no se limita a la selección de un conjunto de obras, sino que también debe estructurar las lecturas en “itinerarios”: “No obstante, pensar en el canon escolar implica, no sólo elegir qué leer, sino también la organización del itinerario de lecturas en el trayecto escolar”⁴ (Materiales curriculares Lengua y Literatura 2009). En consecuencia, se recomienda a los profesores planificar diferentes recorridos lectores a través de núcleos constitutivos tales como personaje “(el detective del relato policial inglés, frente al comisario del relato policial argentino)”, tema (la muerte, el amor, etc.) o género”. En otras palabras, el canon puede organizarse a partir de criterios tales como la clasificación por géneros, temas, movimientos, escuelas o estilos literarios, relaciones de intertextualidad, por períodos históricos y/o historicistas, etc.

En ambas reformas, las “recomendaciones” a los educadores son poco precisas y genéricas; en los materiales para el Nivel Polimodal, aun en vigencia, “se sugiere que en cada año estén representados todos los géneros para favorecer la transitabilidad del alumno y asegurar que, cualquiera sea la modalidad elegida, se pueda apropiarse de un espectro amplio y significativo de manifestaciones literarias” (Materiales curriculares 2002: 12); asimismo, en la reforma que empezó a implementarse a partir de este año se prescribe la “escucha atenta y lectura frecuente de textos literarios de autores de la región, del país, de Latinoamérica y universales, e incorporación paulatina de procedimientos del discurso literario y de los distintos géneros” (Materiales curriculares Lengua y Literatura 2009: 17).

En relación con las obras que pueden formar parte del recorte que el docente debe efectuar, no se incluye un canon literario explícito, es decir, no se especifica un listado de autores u obras obligatorios, pero la selección se orienta hacia lo “clásico”, entendido como obras tradicionales y representativas de la cultura occidental. En tal sentido, puede señalarse que, tanto en el material curricular para el Nivel Polimodal como en el borrador del Nuevo Secundario, el concepto “clásico” aparece en relación

⁴ En el mismo documento se citan, a continuación, unas palabras de Graciela Montes que conceptualizan la lectura como una práctica social democratizadora: “En el terreno de la lectura, como en otros terrenos, la escuela tiene la gran posibilidad de igualar oportunidades. Pero no debería verse esta promoción como la reparación de una falta. No se trata de llenar un hueco. No se trata de que la escuela ‘dé de leer’, como si la lectura fuese un alimento o una medicina, un bien – propiedad de unos (los sabios, los lectores avezados...) otorgado como dádiva a los otros (los niños, los ignorantes). La lectura no funciona de esa manera”.

dicotómica con los de “contemporáneo” o “vanguardia”⁵, oposición que resulta falaz por cuanto muchas obras o autores contemporáneos, e incluso el mismo movimiento vanguardista, pertenecen ya a la categoría de clásicos.

En este punto, cabe preguntarse qué criterios pedagógicos, pragmáticos, estéticos o hasta de índole moral intervienen en la configuración del *canon escolar* explicitado en las propuestas didácticas de los docentes pampeanos. Entre estas fuentes pueden mencionarse el “canon personal” del docente-lector –relacionado con su historia, formación profesional y valoraciones estéticas–; los lineamientos curriculares – documento sostén que otorga legitimidad a las elecciones del docente–; el “canon crítico” o especializado; y las ofertas editoriales que intentan seguir las orientaciones oficiales. Las posibilidades de explicitar qué concepciones operan en el recorte efectuado por el docente están restringidas, en los programas de estudio, a los textos consignados en el apartado “bibliografía”, material que permite reconstruir la noción de canon allí plasmada. La visibilización de dichos presupuestos posibilitará hipotetizar acerca del lugar que ocupa el canon tradicional, la redefinición de lo clásico, como así también las aperturas, las exclusiones e inclusiones en las prácticas docentes.

Una cartografía del canon escolar en La Pampa: los programas de estudio

El proceso de enseñanza es una actividad que requiere organización y proyección, de allí la relevancia de las planificaciones como instancia concreta de toma de decisiones respecto de qué y cómo enseñar. En tal sentido, la lectura de programas del espacio curricular Lengua y Literatura correspondientes a los últimos años de la escuela media de la provincia de La Pampa permitirá indagar los presupuestos teóricos y metodológicos –explícitos e implícitos– que operan en la construcción del corpus escolar. Para este trabajo hemos considerado programas de estudio de 2º año de Nivel Polimodal –equivalente al 4º año de la antigua escuela media– pues es el momento en que se profundizan y se especializan los estudios literarios. La muestra⁶, que no pretende ser exhaustiva sino una primera aproximación al objeto de análisis, no

⁵ En los Materiales Curriculares para el Nivel Polimodal (2002) se especifica: “Se pueden trabajar textos literarios orales, escritos, de distinta procedencia, relacionando temas, épocas y movimientos, *lo clásico y lo contemporáneo*, otros textos de circulación social. (12; el destacado es nuestro). También en la versión preliminar de los Materiales curriculares Lengua y Literatura Educación Secundaria –Ciclo Básico– (2009) se explicita: para la novela, “se recomienda seleccionar *obras clásicas y de autores contemporáneos*, adecuadas al perfil del lector”; en tercer año se propone “leer, analizar e interpretar poesías de autores regionales, nacionales y *universales clásicos y de vanguardia*” (el destacado es nuestro).

⁶ Para este análisis, se tomaron como referentes la Escuela Normal (E.N.) y el Colegio Provincia de La Pampa (C.P.) de la ciudad de Santa Rosa, el Instituto Juan Bautista Alberdi (I.J.B.A.) de Guatraché y el Colegio Secundario Provincial “Santa Isabel” (C.S.P.S.I.), de la localidad pampeana homónima. En adelante, los nombres de los establecimientos se consignarán según la abreviatura especificada.

se circunscribe a establecimientos educativos públicos de la ciudad de Santa Rosa⁷ sino que abarca a otras dos localidades, una del oeste y otra del sur de la provincia⁸, con características regionales diferenciadas.

El primer dato significativo que surge de la lectura de las planificaciones es que, dada la amplitud de los documentos curriculares, sería esperable que los docentes explicaran sus elecciones conceptuales y metodológicas; sin embargo, se observa que las justificaciones, en los casos en que se incluyen, son aleatorias y refieren a fundamentar el espacio disciplinar en sí y no la propuesta didáctica. En estas ocasiones, las reflexiones se centran en la función del docente de Literatura y en algunas apreciaciones sobre la función social de la literatura sin explicitar sus hipótesis de lectura.

Otro elemento a considerar es el modo de articulación de los contenidos. Se observa la preeminencia del criterio de periodización por épocas y movimientos estéticos, estructuración que da cuenta de la persistencia del modelo tradicional de la escuela media en Argentina desde mediados del siglo XX⁹. Al mismo tiempo, la intervención del docente se manifiesta en la configuración de los contenidos a partir de ejes temáticos de diversa índole: géneros, tópicos, tipos textuales, núcleos temáticos, rasgos discursivos y elementos de teoría literaria.

Los diseños propuestos para el corpus de textos y autores se inscriben en una delimitación más geo-cultural que territorial, ya que designan constructos acuñados desde lo lingüístico y lo histórico-político: se mencionan como ámbitos específicos, por ejemplo, “la literatura europea –especialmente española– y la estadounidense” (E.N.), “literatura europea medieval”, “España entre los siglos XVI y XVII” (C. P.) y “literatura clásica” (I.J.B.A.). En este aspecto, frente al predominio de la literatura española para este año del nivel, se resalta en una de las planificaciones abordadas (C.S.P.S.I.), la inclusión de la literatura latinoamericana como objeto de estudio, si bien en el listado de textos propuestos aparecen consignados ejemplos de otras literaturas. En relación con esta de forma de clasificar y sistematizar la enseñanza de la literatura, se advierte con frecuencia que los docentes procuran poner en diálogo textos provenientes de la tradición con otros contemporáneos –ficcional o no– en un movimiento centrípeto que habilita lecturas variadas, según las características y las expectativas de cada

⁷ En este caso, se tomó la Escuela Normal de Santa Rosa debido a su reconocida impronta humanística –a pesar de los efectos de la reorganización en modalidades del sistema Polimodal– y el Colegio Provincia de La Pampa, creado a partir de la Reforma de la Ley Federal.

⁸ En varias localidades del interior provincial solo funciona un único establecimiento, en general de gestión mixta (estatal y privada).

⁹ En *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Gustavo Bombini (2006: 62-63) especifica que es en el siglo XIX cuando la Literatura, como disciplina escolar, se fracciona en distintos períodos de las literaturas nacionales (“española”, “hispanoamericana”, “argentina”), en correspondencia con los distintos niveles y grados de complejidad de los cursos de la escuela secundaria. Esta estructuración se mantendrá estable a lo largo de todo el siglo XX.

grupo-clase. La segmentación de corte historiográfico de los discursos literarios propuesta en las planificaciones analizadas se corresponde, así, con la recuperación de ciertas conceptualizaciones que estuvieron vigentes en los currículos escolares de nuestro país y que remiten a un modelo cultural prestigioso.

Los discursos literarios así discriminados incluyen un repertorio estable y valorizado de las literaturas nacionales. Del registro de los textos literarios consignados en las planificaciones, puede identificarse un listado que explicita un núcleo canónico fuertemente arraigado en la tradición occidental y, a su vez, apropiado por la tradición escolar argentina. Siguiendo a Edward Said (1975), en todo comienzo se cifra un posicionamiento ideológico sobre el objeto literario; en tal sentido, el catálogo de obras provisto por los programas considerados nos revela el lugar fundacional que ocupa la épica medieval castellana en el canon escolar, lo que da cuenta de su fuerte impronta hispanista. Resulta elocuente, entonces, que el texto de apertura del recorrido histórico-literario sea el *Cantar de Mio Cid*. Este repertorio de cuño hispanista tiene su continuidad, en la mayoría de los planes analizados, en la presencia de obras de reconocida tradición canónica, tales como *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*, *el Lazarillo de Tormes* o *La Celestina*. En menor medida, también aparecen en la nómina textos calificados bajo el rótulo “Literatura clásica”, en el cual la noción de “clásico” se equipara, sin problematizarla, a la de literatura grecolatina. Aquí se incluyen *Edipo rey*, *Odisea* y *Eneida*. En la periodización propuesta, continúa vigente la estrecha relación entre el movimiento cultural y la obra o autor señeros, que funciona de manera metonímica: Garcilaso para el Renacimiento español o las *Rimas* de G. A. Bécquer para el Romanticismo. Esta dinámica se mantiene en el caso de que se incluyan autores u obras pertenecientes a otras literaturas, en especial, a partir de la época moderna; aparecen citados Maupassant, Víctor Hugo y Oscar Wilde, entre otros. El siglo XX se caracteriza por el ingreso de escritores que conjugan criterios estéticos y prácticas de difusión del mercado editorial (William Faulkner, Ray Bradbury, Aldous Huxley, Arthur Miller, por citar algunos).

Los programas que abarcan la historia literaria argentina exhiben en un lugar central, y en ocasiones como único texto inaugural, al *Martín Fierro*, muestra cabal de la persistencia del paradigma establecido por el discurso del nacionalismo cultural del Centenario.

Esta constelación de textos y autores permite inferir que, ante las imprecisiones de los lineamientos oficiales, emergen los esquemas conceptuales más arraigados tanto en la selección de los contenidos como en el modo de organización y elaboración de una propuesta didáctica concreta

Consideraciones finales

La lectura inicial de los programas de estudio de literatura pareciera corroborar la idea de un proceso de retorno hacia ciertos textos y autores consagrados por la tradición escolar. Este gesto puede leerse desde diversas perspectivas: por un lado, en los recientes lineamientos establecidos desde el ámbito gubernamental –a pesar de las imprecisiones señaladas anteriormente– se percibe una orientación dirigida a recuperar la valorización de los textos literarios en cuanto acervo compartido; además, debe considerarse la propia formación del docente como lector especializado de un corpus que le fue presentado a lo largo de los años transcurridos en el sistema educativo; y, por último, no debe dejarse de lado la consideración del impacto de las ofertas editoriales, que suelen adecuarse a las oscilaciones de las políticas educativas y, desde allí conforman un modelo textual organizado en el cual el docente puede abreviar al momento de diseñar el plan de trabajo áulico.

En esta línea, la reaparición en los currículos de obras y autores reconocidos por su carácter canónico se ofrece como un territorio para la indagación respecto de las complejas razones que subyacen en la urdimbre de cada propuesta didáctica. Se desprende de este análisis que se está produciendo un desplazamiento, más o menos explícito, desde la concepción de un corpus en el que la literatura tradicional fue relegada a un lugar periférico entre un conglomerado de textos de diversa índole –con el consiguiente borramiento de sus rasgos específicos y de su densidad ideológica– hacia una rehabilitación de aquellos textos y autores antes confinados. Este cambio nos interpela acerca de las tensiones implícitas y explícitas que se ejercen sobre el sujeto docente al momento de tomar decisiones. Así, cada corpus delimitado configura la textualización de esas tensiones entre la tradición prestigiada, los supuestos intereses del grupo clase, las preferencias personales del profesor y las ofertas del mercado editorial. Cabría entonces dejar un intersticio para la reflexión crítica respecto de qué, por qué y para qué enseñamos literatura, y qué rol juega en esas decisiones el repertorio de textos seleccionado.

Retomando el tópico que da título al trabajo, es posible inferir que, en los programas abordados, el corpus literario no se construye en términos de oposiciones entre antiguos o modernos, tradición o innovación, sino de una puesta en diálogo de textos y autores desde una perspectiva superadora de esas aparentes antinomias. Al mismo tiempo, este posicionamiento teórico y pedagógico implica devolver al discurso literario su significatividad como práctica discursiva e ideológica relevante y repensar la escuela como el ámbito social específico en el que se garantice a los sujetos el acceso

al patrimonio identitario de una cultura sobre la base de una mirada que conjugue saberes y prácticas que, sin dudas, como afirma Analía Gerbaudo: “demandan el trabajo artesanal que cada profesor realiza en su aula de literatura” (Dalmaroni 2009: 176) y del cual los programas curriculares son un ejemplo genuino.

Bibliografía citada

Fuentes primarias

Material Curricular para el Nivel Polimodal (2002): Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. Disponible en: http://www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/Documentos/CicloBasicoOrientado/MCE_MC2009_Lengua_y_Literatura_123vPreliminar.pdf [Consulta: 9 de septiembre de 2010.]

Materiales curriculares Lengua y Literatura Educación Secundaria –Ciclo Básico– (versión preliminar) (2009), Ministerio de Cultura y Educación Gobierno de La Pampa.

Planificación anual de Lengua y Literatura 2 (2009) Escuela Normal “Julio A. Roca”, Santa Rosa, La Pampa.

Planificación anual de Lengua y Literatura 2 (2010), Colegio Provincia de La Pampa, Santa Rosa.

Planificación anual de Lengua y Literatura 2 (2010), Colegio Secundario Provincial “Santa Isabel”.

Planificación anual de Lengua y Literatura II (2010), Instituto Juan Bautista Alberdi, Guatraché, La Pampa.

Fuentes secundarias

BLOOM, Harold (1995 [1994]) *El canon occidental*, Barcelona, Anagrama.

BOMBINI, Gustavo (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal. Disponible en: http://books.google.com.ar/books?id=SyYLOMXftQMC&pg=PA63&lpg=PA63&dq=bombini+escuela+media+argentina+siglo+XX&source=bl&ots=pwjidPwBpj&sig=PK4l1XLk26wTu4CkfCwuxrbwSVI&hl=es&ei=yrRITivVKIT4sAPT4qRJ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBQQ6AEwAA#v=onepage&q=bombini%20escuela%20media%20argentina%20siglo%20XX&f=false [Consulta: 6 de julio de 2010.]

BOTTO, Malena (2008) “Canon”. En: Amícola, J. y José L. de Diego (dirs.), *La teoría literaria hoy: conceptos, enfoques, debates*, La Plata, Al Margen, pp. 119-131.

CELLA, Susana (comp.) (1998) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Editorial Losada.

DALMARONI, Miguel (dir.) (2009) *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

FERNÁNDEZ, Claudia (2008) “Clasicismos”. En: Amícola, J. y José L. de Diego (dirs.), *La teoría literaria hoy: conceptos, enfoques, debates*, La Plata, Al Margen, pp.23-34.

GAMERRO, Carlos (2003) *Harold Bloom y el canon literario*, Madrid, Campo de Ideas.

GARCÍA GUAL, Carlos (1996) "Sobre el canon de los clásicos antiguos". En: *Ínsula*, Madrid, N° 600, diciembre. pp. 5-7.

JURISICH, Marcelo (2008) "Lo que yace debajo: para qué sirve el canon literario". En: *Espéculo. Revista de estudios literarios*, N°38. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero38/canonli.html> [Consulta: 6 de julio de 2010.]

MARTÍNEZ, Tomás Eloy (1996) "Una mirada sobre la literatura argentina. El canon argentino". En: *La Nación*, 10 de noviembre de 1996. Disponible en: <http://www.literatura.org/TEMartinez/Canon.html> [Consulta: 22 de junio de 2010.]

PIACCENZA, Paola (2001) "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)". En: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, N° 1, septiembre, El Hacedor, pp.86-96. Disponible en: <http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/ensenanza-de-la-literatura-y-procesos-de-canonizacion-en-la-escuela-media-argentina-1966-1976.pdf> [Consulta: 6 de julio de 2010.]

POZUELO YVANCOS, José María (1996) "Canon: ¿estética o pedagogía?". En: *Ínsula*, Madrid, N° 600, diciembre. pp. 3-4. Disponible en: <http://www.insula.es/Articulos/INSULA%20600.htm> [Consulta: 5 de julio de 2010.]

PUCEIRO DE ZULETA, Emilia (2006) "La enseñanza de la literatura española en el nivel medio: un balance constructivo". Ponencia en *VII Congreso Nacional de Hispanistas "Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria"*, Vol.1, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, pp. 111-115.

PULIDO TIRADO, Genara (2009) "El canon literario en América Latina", *Revista Signa*, 18, pp. 99-114. Disponible en: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02482064911352384122202/033017.pdf?incr=1> [Consulta: 7 de julio de 2010.]

SAID, Edward (1975) *Beginnings: intention and method*, Hardcover, Basic Books.

WILLIAMS, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

— (2001) *El campo y la ciudad*, Buenos Aires, Paidós.

[volver a índice](#)

LEER PARA APRENDER: REPRESENTACIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

María Ignacia Dorrnzoro

mignaciak@gmail.com

María Fabiana Luchetti

mfluchetti@hotmail.com

Universidad Nacional de Luján

Resumen

En los últimos años se ha observado un acuerdo generalizado en la comunidad universitaria respecto de la presencia de graves dificultades en la comprensión de los textos académicos y, consecuentemente, la aparición de obstáculos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Reconociendo que esta problemática puede y debe ser estudiada desde diferentes enfoques, en este caso desarrollamos una investigación que la aborda desde la perspectiva de las representaciones sociales (Jodelet 1989, Abric, 1994).

El objeto de estudio de esta investigación es el *propósito lector* que subyace a las prácticas académicas universitarias en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Concretamente, su objetivo general es describir las posibles relaciones entre el propósito de lectura asignado por el contexto académico a través de los docentes y el propósito lector efectivamente construido por los estudiantes.

El modelo de referencia adoptado está dado por el Interaccionismo Social de Vigotski y la Semiología de Bajtín (Vigotski, 1988, Bajtín, 1982), a partir de cuyos principios consideramos la influencia ejercida por el medio en el desarrollo de las actividades cognitivas de los sujetos. En efecto, desde esta perspectiva, cada contexto condiciona determinadas metas de la acción verbal –en este caso, los propósitos de lectura, es decir, el para qué se lee– como así también las posiciones de los participantes de la comunicación.

En esta intervención nos limitaremos a presentar algunas conclusiones de la investigación mencionada referidas a la comparación de las representaciones del propósito lector de docentes y estudiantes. Cotejaremos entonces los contenidos más específicos de las representaciones reconstruidas a partir de entrevistas realizadas a los docentes responsables de las asignaturas introductorias y del último cuatrimestre de la carrera seleccionada y a estudiantes que cursan esas asignaturas.

Introducción

En los últimos años se ha observado un acuerdo generalizado en la comunidad universitaria respecto de la presencia de graves dificultades en la comprensión de los textos académicos y, consecuentemente, la aparición de obstáculos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Reconociendo que esta problemática puede y debe ser estudiada desde diferentes enfoques, en este caso desarrollamos una investigación que la aborda desde la perspectiva de las representaciones sociales (Jodelet 1989, Abric, 1994).

El objeto de estudio de la mencionada investigación es el *propósito lector* que subyace a las prácticas académicas universitarias en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Concretamente, su objetivo general es describir las posibles relaciones entre el propósito de lectura asignado por el contexto académico a través de los docentes, y el propósito lector efectivamente construido por los alumnos. En este marco, es preciso señalar que la descripción de las prácticas de referencia del contexto que prescriben el proyecto lector, como así también la caracterización del proyecto lector construido por los estudiantes, se ha llevado a cabo a partir de las representaciones sociales identificadas en entrevistas realizadas a docentes y estudiantes de distintos momentos de la carrera.

En esta intervención nos limitaremos a presentar algunas conclusiones de la investigación, referidas en este caso, a la comparación de los contenidos más específicos de las representaciones de los docentes responsables de las asignaturas del último cuatrimestre de la carrera seleccionada y estudiantes que cursan esas asignaturas.

Marco teórico

El modelo teórico adoptado es el Interaccionismo Social de Vigotski y la Semiología de Bajtín (Vigotski 1988, Bajtín, 1982), a partir de cuyos principios concebimos la lectura como una actividad del lenguaje determinada por las prácticas del contexto en el que se origina, el cual condiciona tanto los fines de la acción verbal como los roles de los participantes. En el caso de la universidad, la institución comunica, solicita y permite usos particulares de la lengua escrita, a través de las diferentes formas de discurso que se registran y se articulan con la actividad propia del medio: la construcción, transmisión y apropiación de conocimientos en un determinado campo disciplinar. En este marco entonces, el concepto de *proyecto lector* adquiere una particular importancia ya que él determinará la especificidad de las prácticas dentro de cada esfera de la actividad humana. Se trata en efecto de la construcción personal que

el sujeto realiza en interacción con el contexto, con respecto a los motivos y finalidades con los cuales aborda determinado tipo de escrito relacionado con una actividad particular. En cuanto al concepto de *representaciones sociales*, nos apoyamos en la perspectiva de la psicología social, a partir de la cual Jodelet las concibe como formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas, sistemas de interpretación que guían nuestra relación con el mundo y con los otros, orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales (Jodelet, 1989: 36).

Por otra parte, cabe señalar que el análisis de las entrevistas que conforman el corpus de este trabajo fue realizado a partir de los principios metodológicos del Análisis del Discurso. Asimismo, para reconstruir las representaciones de “leer para aprender” de los participantes seleccionados, hemos recurrido a la teoría del “núcleo central” de Abric, según la cual las representaciones están constituidas por elementos periféricos, organizados en torno de un pequeño número de componentes centrales que forman un “núcleo” (citado por Moliner et al.: 2002). En este caso, nos hemos concentrado estrictamente en esos elementos centrales que son objeto de fuerte consenso en el interior de cada grupo “pues ellos son la resultante de condiciones históricas, sociológicas e ideológicas en las que se ha formado la representación”¹ (Moliner et al. op.cit: 23).

Algunas conclusiones

Como lo anunciáramos en la introducción, a continuación expondremos una serie de conclusiones en las que procuraremos dar cuenta de la comparación entre la representación del propósito lector transmitida por el contexto a través de los docentes, y aquella construida efectivamente por los estudiantes.

Con esta finalidad cotejaremos aquí los contenidos más específicos de las representaciones reconstruidas a partir de una serie de entrevistas realizadas a docentes y estudiantes del último ciclo de la carrera, *señalando en cada caso los acuerdos y las divergencias encontradas entre ambos grupos*. Así, y con la intención de hacer más clara la presentación, hemos agrupado dichos contenidos en torno a tres interrogantes que expresan, a nuestro criterio, los aspectos constitutivos de las representaciones reconstruidas: *las finalidades (para qué se lee), los objetos (qué se lee) y las modalidades de la lectura (cómo se lee) en la universidad*.

✓ Para qué se lee: finalidades de la lectura

¹ la traducción es nuestra

Acuerdo: Tanto en los docentes como en los estudiantes del ciclo final, el objetivo de la lectura supera la instancia de la “adquisición de contenidos”, es decir la finalidad puramente conceptual que domina en el inicio de la carrera. En este sentido, hemos observado en ambos grupos la presencia manifiesta del rasgo que caracteriza la construcción de conocimientos dentro del campo de las ciencias de la educación, esto es, la vinculación entre teoría y práctica como principal objetivo de la lectura. En efecto, los especialistas coinciden en señalar que los objetos de conocimiento que se inscriben en este campo disciplinar están constituidos por una doble dimensión: *la práctica*, vale decir, la realidad que se estudia y en la que se procura participar activamente, como por ejemplo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el planeamiento, la gestión, etc.; y *la dimensión teórica*, que supone una mirada globalizadora, desde los distintos marcos teóricos que intentan dar luz sobre la dinámica de procesos educativos. Al respecto Kemmis señala que la mediación de teoría y práctica “relaciona un bagaje común de ideas teóricas entendidas en el marco de las escuelas de pensamiento, con las actividades teorizadas, reguladas como prácticas (con frecuencia en el marco estructurado de las instituciones)” (Kemmis, 1996: 35).

Divergencias: Si bien en ambos grupos se manifiesta la intención de ir más allá de la simple adquisición de contenidos, hemos percibido diferencias entre la función atribuida a la lectura por los docentes y aquella señalada por los estudiantes. En efecto, para los docentes esta práctica se constituye en una herramienta de acción sobre la realidad, lo que permitiría inferir que estos profesores estarían dando por sentado una apropiación previa de los conocimientos que posibilitaría la realización de esas operaciones por parte de sus alumnos. Asimismo, darían por hecho que los estudiantes estarían en condiciones de realizar un salto cognitivo cualitativo, que redundaría en la actualización de esos saberes en los análisis concretos que deben llevar a cabo. Por su parte, los estudiantes parecen no percibir la función prescrita por los docentes. Así, entre ellos domina la función conceptual (ligada a la adquisición de conocimientos), aunque en este momento de la formación, el aprendizaje buscado es más complejo que en instancias anteriores, es decir que estos estudiantes ya no aluden en sus respuestas a un proceso de “recepción” de conocimientos (como en el ciclo inicial) sino que hacen más hincapié en su intervención en la apropiación de estos saberes, pero sin hacer referencia, en ningún caso, a la transferencia conceptual aludida por los docentes.

✓ **Qué se lee: objetos de lectura**

Acuerdo: Con respecto a los objetos de la lectura académica, en ambos grupos hemos advertido el reconocimiento y la consideración del *punto de vista* en la construcción de los conocimientos, como así también la constante alusión a una necesaria articulación teoría/práctica en los textos y a partir de ellos. En efecto, en correspondencia con la finalidad determinada para la lectura, los docentes plantean la necesidad de incluir diversidad de autores que den cuenta de distintas perspectivas para el análisis de los contenidos seleccionados. Por su parte, en los alumnos, la presencia del punto de vista se ve reflejada en la alusión a autores y teorías (ya no a “contenidos” como en el ciclo inicial), y en el reconocimiento de la selección operada por los docentes a la hora de proponer el material de lectura.

Divergencias: En coincidencia con lo observado en el primer aspecto, en cuanto a los objetos de lectura, y con el objetivo de facilitar la articulación entre teoría y práctica, los docentes priorizan el abordaje de los que hemos denominado *textos contextuales* por presentar un anclaje evidente en la realidad estudiada. Al contrario, y también en correlación con la función privilegiada para la lectura (la conceptual), los estudiantes muestran su preferencia por los textos primarios, primordialmente teóricos y fundamentan su elección en el mayor desarrollo conceptual que los mismos presentan.

La diferencia entre estas tendencias radicaría, desde nuestro punto de vista, en el criterio que sustenta la importancia otorgada a cada tipo de texto. Así, en el caso de los docentes, la selección estaría dando cuenta de la estructura y características del campo disciplinar, de ahí que se insista en el empleo de los textos contextuales que exigen necesariamente la articulación con la realidad. En el caso de los estudiantes, su predilección estaría condicionada por la convicción de que la teoría tiene un estatus cualitativamente superior a la práctica y porque, en definitiva, la comprensión de los textos contextuales exige la puesta en marcha de operaciones cognitivas mucho más complejas que las requeridas para entender los textos teóricos.

✓ **Cómo se lee: modos de lectura**

Acuerdo: En este aspecto ambos conjuntos aluden como modalidad privilegiada a la *lectura crítica* que implica efectivamente la actualización de los conceptos de los marcos teóricos en los análisis de situaciones concretas. Así entonces se pone de manifiesto en los dos grupos nuevamente la articulación teoría – práctica, propia del campo de referencia.

Divergencias: La principal discrepancia identificada entre ambos grupos está relacionada con la práctica lectora misma. En este sentido hemos percibido, por un lado, que los docentes no se refieren en ningún momento a la implementación de intervenciones didácticas explícitas orientadas al desarrollo de la lectura crítica perseguida, práctica que supone, como ya lo señaláramos, la vinculación entre marcos teóricos y realidades específicas a analizar. Por otro lado, y al contrario, para los estudiantes, su modo de lectura está muy condicionado por las presentaciones de los docentes, ya que, según ellos, estas presentaciones no sólo contextualizan los textos, sino que también orientan la identificación de las ideas centrales de los mismos. En efecto, para estos alumnos las ideas principales de los materiales escritos no estarían determinadas únicamente por el planteo particular que adoptan los contenidos en ellos, sino también por los propósitos didácticos del docente. En otras palabras, los objetivos con los que el docente selecciona un texto son los que condicionan la identificación de las ideas principales de esos materiales y no el funcionamiento del texto mismo. En síntesis, los alumnos señalan un alto grado de relatividad en la determinación de estas ideas centrales ya que manifiestan que la comprensión de los textos leídos no siempre garantiza la identificación de los planteos que son esenciales para los propósitos didácticos del docente. Creemos que con esto están reconociendo la pluralidad de lecturas y entre ellas privilegiando, para la formación disciplinar, aquella que responde a los objetivos del profesor responsable de la asignatura.

A modo de cierre

Para concluir nos parece importante destacar que el margen de diferencia identificado entre las representaciones, esa distancia entre lo prescripto y aquello de lo que el estudiante se apropia efectivamente, se presenta para nosotros como un espacio fecundo para trabajar sobre la prescripción hecha por el contexto respecto del propósito lector, a partir de intervenciones orientadas a la profundización del vínculo que debe lograr la lectura, dentro del campo disciplinar estudiado, entre teoría y práctica.

En este sentido y desde el marco teórico que sustenta esta investigación creemos que, en términos de prácticas de lectura, la articulación teoría-práctica supone no sólo el conocimiento de contenidos disciplinares sino también el conocimiento de formas de funcionamiento del lenguaje disciplinar que hacen posible el desarrollo de modos de razonamiento propios del campo. Es decir, para que el estudiante pueda leer críticamente no basta con que estudie la teoría previamente.

En efecto, desde el punto de vista del proceso lector mismo, la articulación de la teoría con la práctica no puede verse reducida a la antelación de la primera sobre la segunda (lo que se ha observado en la representación de los estudiantes) ya que esto significaría que la búsqueda de sentido es posterior al aprendizaje de los conceptos. Al contrario, desde nuestra perspectiva, esa construcción de sentido, esencia de la lectura, debe ser simultánea a la apropiación de los contenidos disciplinares y para eso es necesario trabajar sobre la relación de los contenidos del campo de referencia con las formas de funcionamiento del lenguaje disciplinar.

Dado que es en estos términos que entendemos la articulación teoría-práctica en la lectura, planteamos la necesidad de enseñar las modalidades específicas del lenguaje disciplinar, constitutivas del objeto de conocimiento. A partir de nuestro marco teórico entendemos que, para organizar las actividades propias de un determinado campo del saber, el lenguaje se organiza en formas relativamente estables, los *géneros textuales*, que, a su vez, se vinculan con determinados modos de pensamiento, de organización del razonamiento. Desde este punto de vista existe entonces una estrecha relación entre las formas y convenciones de la comunidad disciplinar para construir conocimiento y los usos del lenguaje de ese grupo. Por lo tanto, la operación de interpretación, es decir, el procedimiento por medio del cual el estudiante otorga sentido a los nuevos textos o a la realidad, no sólo requiere de contenidos conceptuales sino también el dominio de las formas específicas de funcionamiento del discurso disciplinar, formas que es necesario enseñar.

De esta manera entonces, creemos que la brecha detectada entre ambas representaciones podría ser considerado como un eje a partir del cual sería posible diseñar propuestas de intervención didáctica que articulen las lógicas disciplinares con los funcionamientos discursivos, considerando las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde dichas lógicas se entrecruzan. Así, el desafío de la enseñanza estará orientado a facilitar el desarrollo de esta *lectura crítica* indispensable para la inserción plena de los estudiantes en la comunidad disciplinar.

Referencias bibliográficas

ABRIC, J.C. et al. (1994) *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.

BAJTÍN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores.

CHARTIER A.M.; DEBAYLE, J.; Jachimowicz, M.P. (1993) "Lectures pratiquées et lectures déclarées: réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM ". En: Fraisse, E. (dir.) *Les étudiants et la lecture*. Paris, Presses Universitaires Françaises.

JODELET, D. (1989): "Représentations sociales: un domaine en expansion". En: Jodelet, D. (dir.) *Les représentations sociales*, France, PUF.

KEMMIS, S. (1996) "La teoría de la práctica educativa". En: Carr, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.

MOLINER, P., RATEAU, P. y COHEN-SCALI, V. (2002) *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VYGOTSKY, L (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grupo Editorial Grijalbo.

[volver a índice](#)

LEER EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES Y REALIDAD DEL CONTEXTO

María Ignacia Dorronzoro

Universidad Nacional de Luján

mignaciak@gmail.com

Resumen

En la actualidad existe en el contexto universitario un amplio consenso respecto de la gran cantidad de dificultades que se plantean a los estudiantes cuando abordan la lectura de textos académicos, sobre todo durante los primeros tramos de las carreras. Consecuentemente con ello, el acuerdo se extiende al reconocimiento de las consecuencias que estas dificultades tienen sobre los procesos de formación disciplinar que deben llevar a cabo los ingresantes a partir de esos escritos.

La reflexión que presentaremos aquí se origina justamente en la situación problemática que plantea la lectura y el aprendizaje disciplinar a partir de estos textos. En este sentido entonces expondremos algunas conclusiones extraídas a partir de la confrontación de representaciones de alumnos ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján respecto de los materiales y los modos de lectura propios del contexto académico, con el análisis de un corpus de textos que forman parte de la bibliografía de una de las asignaturas del primer cuatrimestre de la carrera en la que esos estudiantes están ingresando.

Es importante señalar que las representaciones mencionadas han sido reconstruidas en el marco de una investigación cuyo objetivo era describir, a partir de las representaciones sociales identificadas en entrevistas realizadas a docentes y alumnos de la carrera Ciencias de la Educación de la UnLu, las posibles relaciones entre el propósito de lectura asignado por el contexto académico y el propósito lector construido por los estudiantes. Dicha investigación, así como el análisis del corpus con el que se cotejarán las representaciones en la presente ponencia, encuentran sus fundamentos en el marco conceptual del Interaccionismo Social de Vigotski (1977, 1988) y el Interaccionismo Sociodiscursivo de Jean Paul Bronckart (1996, 2004, 2007).

En la actualidad existe en el contexto universitario un amplio consenso respecto de la gran cantidad de dificultades que se plantean a los estudiantes cuando abordan la lectura de textos académicos, sobre todo durante los primeros tramos de las carreras. Consecuentemente con ello, el acuerdo se extiende al reconocimiento de los efectos que estas dificultades tienen sobre los procesos de formación disciplinar que deben llevar a cabo los ingresantes a partir de esos escritos.

La reflexión que presentaremos aquí se origina justamente en la situación problemática que plantea la lectura y el aprendizaje disciplinar a partir de estos textos. En este sentido expondremos algunas reflexiones surgidas de la confrontación de representaciones de alumnos ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Luján, respecto de los materiales y los modos de lectura

propios del contexto académico, con los rasgos distintivos de los textos que componen las bibliografías de las asignaturas del ciclo inicial de la carrera seleccionada para este trabajo.

Es conveniente señalar que las representaciones con las que trabajaremos han sido reconstruidas a partir de entrevistas realizadas a ingresantes de la carrera mencionada, en el marco de una investigación cuyo objetivo era describir las posibles relaciones entre el propósito de lectura asignado por el contexto académico y el propósito lector efectivamente construido por los estudiantes¹. Los contenidos de las representaciones reconstruidas en esa ocasión -a partir de los principios metodológicos del Análisis del Discurso- se agrupaban en torno a los que consideramos sus tres aspectos constitutivos: *el para qué se lee, el qué se lee y el cómo se lee en la universidad*. Ahora bien, dado el objetivo del presente trabajo, en este caso nos ocuparemos únicamente de algunos de los contenidos de los últimos dos aspectos de las representaciones reconstruidas: los objetos y los modos de lectura académica.

Por otra parte, se debe destacar que las características de los textos con las que se compararán estas representaciones han surgido del análisis de un corpus seleccionado a partir del material que constituye la bibliografía obligatoria de una de las asignaturas del primer cuatrimestre de la carrera en la que esos estudiantes están ingresando: Psicología General y Social². El mencionado análisis estuvo orientado a identificar tanto *el tipo de discurso* (Bronckart 1996, 2007) como *la modalidad de pensamiento* (Silvestri, 2001) que dominan en esos materiales.

Ahora bien, es necesario aclarar que, por razones de espacio, no nos detendremos en ninguno de los análisis de datos a los que acabamos de hacer alusión: ni aquel que permitió la reconstrucción de las representaciones de los estudiantes, ni el del corpus de textos. En efecto, presentaremos nuestras reflexiones directamente a partir de la confrontación de los resultados que arrojaron los mencionados análisis. En otras palabras, nuestra exposición estará organizada en torno a la descripción de dos

¹ El proyecto lector en la universidad: comprensión de textos académicos en lengua extranjera y en lengua materna. Proyecto subsidiado por el Departamento de Educación de la UNLu, inscripto en el Programa de Incentivos

² Los tres textos analizados son: Watson, J. (1984): "¿Qué es el conductismo?", en *La vieja y la nueva psicología en oposición*. Editorial Paidós. Buenos Aires; Piaget, J. (1976): "El tiempo y el desarrollo intelectual del niño", en *Estudios de Psicología Genética*. Capítulo 1. Emecé. Buenos Aires y Vigotski, L. (1988): "Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación", en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona

contenidos de las representaciones reconstruidas que cotejaremos con determinadas características definitorias del corpus analizado. Esta comparación será entonces el eje de nuestras consideraciones, cuya finalidad última es contribuir en el diseño de intervenciones didácticas, orientadas al desarrollo de capacidades de lectura apropiadas para el aprendizaje a partir de textos pertenecientes a un determinado campo disciplinar y con determinadas características discursivo-cognitivas.

Textos “neutros” frente a Textos “situados” en una determinada perspectiva

El primer contenido de las representaciones reconstruidas que consideraremos corresponde a una de las ideas que tienen los ingresantes acerca de *los objetos de la lectura académica*. En este sentido hemos observado que, cuando se refieren al *qué se lee en la universidad*, la mayor parte de los entrevistados utiliza términos tales como “temas”, “definiciones”, “ideas”, “conceptos”. En este sentido parecería que los textos leídos en este contexto no son concebidos como instrumentos de mediación (Wertsch, 1998:38) sino que devienen, ellos mismos, en *contenidos* disciplinares. Por nuestra parte, estimamos que esas respuestas –en las que se asimilan enteramente los contenidos disciplinares a los textos- mostrarían que se desconoce la intervención del autor en la construcción del saber. En efecto, la representación dominante de los objetos de la lectura académica estaría definida, en el caso de los ingresantes entrevistados, por una relación directa entre el objeto de conocimiento estudiado y la puesta en texto del saber, como si no existiera ningún tipo de mediación en la verbalización de los conocimientos. El texto aparece pues, para estos estudiantes, como transparente y cierto, como una descripción del objeto de conocimiento disciplinar, portador de una información neutra (Dorronzoro, Luchetti, 2009: 9).

Ahora bien, este aspecto de la representación de los estudiantes que presenta a los textos académicos como enunciaciones de verdades absolutas acerca del mundo, se contrapone con una de las características definitorias del material escrito examinado. Efectivamente, como resultado del análisis realizado hemos constatado que, en la mayor parte de los casos, se trata, en primer lugar, de textos en los que domina la *modalidad de pensamiento argumentativa* (Silvestri, 2001). Como se sabe, esta modalidad de pensamiento se plasma en discursos de un sujeto que, desde una determinada postura, se dirige a otros sujetos, no universales, sino situados en el espacio y en el tiempo, insertos en una situación precisa. En estos textos, los autores empíricos buscan producir un efecto sobre los lectores particulares, y esto lo hacen desde un determinado lugar de enunciación. En este sentido las marcas lingüísticas identificadas en el corpus ponen de manifiesto que la comprensión acabada de este

material escrito exige, por parte del lector, la identificación de las diferentes formas a través de las cuales el enunciador -es decir, quien se erige como responsable del punto de vista desarrollado- adquiere presencia en la escena enunciativa (Narvaja de Arnoux et al, 2009: 74) y se vincula con el contexto en el que inscribe su discurso.

Asimismo, resulta necesario agregar que este posicionamiento del autor siempre se hace en relación con un contra-discurso efectivo o virtual. En efecto, estos textos presentan enunciadores que asumen posiciones distintas sobre una misma cuestión, es decir que se organizan en torno a, por lo menos, dos tesis confrontadas a propósito del objeto de conocimiento puesto en texto: la del autor y aquella con la que éste dialoga o discute. En consecuencia, la organización de las ideas en los textos analizados da cuenta de un alto grado de complejidad enunciativa debido al número elevado de argumentos presentados en cada caso, a las relaciones entre ellos (por ej. argumentos que apoyan otros argumentos), y sobre todo, a las objeciones que se anticipan frente a cada uno de esos argumentos.

Así entonces, el lector de un texto regido por esta modalidad de pensamiento debe poner en marcha operaciones de discriminación discursiva de creencias propias y ajenas, es decir que debe diferenciar los distintos puntos de vista presentes en el texto, para lo cual es completamente necesario, en principio, tener conciencia de la mediación de los sujetos en la construcción del conocimiento. De la misma forma, la complejidad enunciativa de estos textos exige la identificación no solo de los puntos de vista enfrentados que corresponden al disenso de opinión, sino también la localización de las fundamentaciones correspondientes, es decir, la identificación de las operaciones de razonamiento argumentativo que condujeron a la conclusión del texto, como también, de las operaciones refutativas de los argumentos (Silvestri, 2001: 44)

Si se confronta entonces la representación que tienen los estudiantes ingresantes de los textos que deben leer en la universidad con este rasgo distintivo del material propuesto en las bibliografías del ciclo inicial de formación, resulta evidente que existe una diferencia importante entre ambos elementos de la comparación. Efectivamente, tal como se observó en el análisis del corpus, aunque no siempre sea explícito, la construcción y la comunicación del conocimiento dentro de este campo disciplinar se hace invariablemente desde una determinada perspectiva, desde un modo particular de considerar cada objeto de conocimiento. En consecuencia, el objeto de conocimiento en estos textos es planteado con un carácter “discutible” y en una presentación para nada definitiva, sino en proceso de construcción.

Frente a esta característica definitoria del material escrito que deben leer, el “realismo verbal” (Bruner, 2001: 168) del que dan cuenta los estudiantes en el ingreso (según el cual el lenguaje tiene la única función de reflejar la realidad observada), se vuelve un impedimento para la apropiación de los contenidos disciplinares que se persigue a partir de la lectura de estos textos. Dada esta situación, desde nuestro punto de vista, sería necesario intervenir didácticamente para que los estudiantes comiencen a concebir los textos académicos como productos del pensamiento humano, como manifestaciones situadas que atienden a intereses y a visiones parciales de la realidad. Para ello estimamos absolutamente necesario considerar este aspecto de las representaciones que acabamos de señalar ya que esto estaría obstaculizando todo trabajo de construcción personal, de reflexión y de estructuración por parte de estudiantes, trabajos necesarios para alcanzar una verdadera interiorización de los conocimientos en juego a partir de estas lecturas.

La repetición como estrategia de lectura frente al aprendizaje de conceptos teóricos

El segundo contenido de la representación que consideraremos en esta oportunidad se relaciona con *el modo de lectura* que, según los estudiantes, garantizaría la apropiación de los contenidos disciplinares plasmados en los textos cuya lectura se les indica. En este sentido, y en términos generales, en cuanto a los modos de lectura que los estudiantes definen como apropiados en este primer ciclo de la carrera, se observa una relación causal directa entre lectura y aprendizaje. En efecto, en la mayoría de los casos se da por sentado que la lectura garantiza el aprendizaje, sin que medien otros procesos propios de la construcción y apropiación del conocimiento. Las únicas condiciones que debe cumplir esta práctica para ser “productora de aprendizaje” serían de orden “técnico”: concentración, atención y repetición. Se debe destacar que esta caracterización de la práctica lectora no aparece en ningún caso asociada a las particularidades de los textos en términos del contenido o del lenguaje disciplinar, lo que pondría en evidencia una concepción de las estrategias lectoras como universales y por lo tanto aplicables a cualquier texto (Dorronzoro, Luchetti, 2009: 6).

En cuanto a la repetición aludida, la misma aparece en forma evidente como una de las principales estrategias de la lectura en la universidad para estos estudiantes. De hecho, los participantes hacen referencia a la implementación de lecturas sucesivas, que se repiten de forma idéntica en función de las necesidades, hasta que el contenido sea “aprendido”. La única diferencia señalada entre las distintas lecturas es que la primera sería de corte general y las siguientes se detendrían más en los detalles, sobre todo en aquello que presenta dificultades para la comprensión.

Ahora bien, este aspecto de la representación de los estudiantes se contrapone a otra de las características definitorias del material escrito que conforma las bibliografías que deben leer: el *carácter teórico* de estos textos y, en consecuencia, la presencia de *conceptos abstractos* como base de los razonamientos en ellos planteados. En efecto, según el análisis realizado, los textos que integran el corpus se inscriben en la categoría de *texto teórico* acuñada por Bronckart en el marco del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1996). Por su parte, Arnoux, Nogueira y Silvestri siguiendo estos principios, caracterizan los discursos teóricos, desde el punto de vista compositivo, como “*discursos razonados que apelan a secuencias expositivo-explicativas y argumentativas, en el despliegue de las cuales se construyen los conceptos, objetos discursivos de elevada abstracción.*” (Arnoux et al, 2009, en prensa). En efecto, para estas autoras el *discurso teórico* es dominante en determinados textos vinculados con la producción intelectual o con la difusión de conocimientos y su contenido alude a una o varias teorías entendidas como propuestas intelectuales lógicamente fundadas, que pretenden ir más allá de la experiencia inmediata de los hechos. En este sentido las especialistas señalan que “En un texto teórico, el objeto discursivo que se construye es de naturaleza abstracta, lo que resulta uno de los principales factores que obstaculiza la comprensión” (Arnoux et al, 2006: 141).

Efectivamente, en general, los conceptos que se desarrollan en estos textos presentan un alto grado de abstracción y corresponden a contextos también abstractos, por lo que se trata de construcciones simbólicas que se desarrollan a lo largo de segmentos textuales más o menos extensos, y que exigen, de parte del lector, un alto esfuerzo cognitivo. Se trata de conceptos denominados *difusos o teóricos*, conceptos que no tienen fronteras claras, es decir, para los cuales no existe una definición universalmente aceptada. Por lo tanto estos conceptos no responden a valores absolutos de verdadero o falso y, en este sentido, pueden pertenecer parcialmente a dos categorías a la vez. En efecto, su pertenencia a una categoría es una cuestión de grados, y esos grados varían y se ajustan continuamente en función del contexto y la experiencia del hablante. Para comprender entonces los textos teóricos es necesario que el lector logre inscribir los conceptos en él planteados en el marco de una perspectiva disciplinar, a partir de cuyos fundamentos podrá categorizarlo en el grado que éste admita.

Ahora bien, a esta dificultad para incluir los conceptos difusos en una categoría precisa, se suma el hecho de que ellos forman parte de un sistema de categorías relacionadas jerárquicamente. En este sentido entonces, las principales dificultades

que se prevén para la comprensión de los razonamientos sustentados en este tipo de conceptos están vinculadas con el establecimiento de relaciones y diferencias entre los distintos conceptos del sistema. Efectivamente, dado que la construcción de estos conceptos difusos se desarrolla a lo largo de segmentos textuales extensos, para comprenderla verdaderamente no basta con que el lector repita la lectura del texto. Estos sistemas de conceptos ponen de manifiesto que la comprensión de cualquiera de sus elementos constitutivos exige la consideración y comprensión de los restantes, es decir, supone, por parte del lector la elaboración de una red conceptual jerárquica que lo incluya, lo que implica la puesta en marcha de distintas y variadas operaciones mediante las cuales se irán integrando los diversos aspectos del concepto en un todo.

Si se compara entonces la representación que tienen los estudiantes respecto del modo de lectura propio del contexto académico, con esta última característica de los textos que deben abordar en el primer ciclo de su formación, observamos otra vez una divergencia substancial entre ambos elementos. En efecto, desde nuestro punto de vista, la convicción de que la lectura reiterada de los textos garantiza el aprendizaje de su contenido se contrapone con la naturaleza teórica de los conceptos que deben ser apropiados por los estudiantes a partir de la lectura de este material. En este sentido creemos necesario destacar que el aprendizaje de estos conceptos es el resultado de una actividad muy compleja que no puede ser reducida a la repetición de lecturas idénticas que, por otra parte, fragmentan el texto impidiendo la consideración del despliegue total del razonamiento en el que se inscriben y adquieren sentido los conceptos.

En función del resultado que arroja esta comparación estimamos necesario el diseño de intervenciones que permitan a los estudiantes modificar sus representaciones sobre la práctica lectora propia del contexto superior. Para ello es preciso, desde nuestro punto de vista, considerar la naturaleza teórica que caracteriza a los conceptos del campo disciplinar en el que se están formando. En este sentido, estas intervenciones deberían tener en cuenta que la comprensión y apropiación de estos conceptos se lleva a cabo mediante un doble proceso de análisis y síntesis, es decir que el mencionado proceso exige un movimiento de pensamiento dentro de la pirámide conceptual, “alternando constantemente entre dos direcciones, de lo particular a lo general y de lo general a lo particular” (Vigotski, 1977: 116).

De esta forma, las propuestas didácticas que planteamos permitirían a los estudiantes completar el complejo proceso de desarrollo de los conceptos teóricos. En otras palabras, creemos necesario que el docente intervenga orientando las prácticas lectoras de los estudiantes para que éstos consigan superar la simple comprensión

formal resultante de las lecturas que se repiten de manera idéntica, y logren, en y por lectura, la transferencia de los conceptos planteados en los textos, tanto de lo abstracto a lo concreto como de lo concreto a lo abstracto.

A modo de conclusión

Las comparaciones realizadas en esta oportunidad ponen de manifiesto, desde nuestro punto de vista, la existencia de una brecha importante entre las ideas con las que los estudiantes ingresan a la universidad y aquello que efectivamente les propone el contexto. Por nuestra parte entendemos que es en esa distancia donde es preciso intervenir para favorecer el desarrollo de una práctica de lectura académica que permita a los estudiantes acceder y permanecer en la comunidad disciplinar. En otras palabras, el margen de diferencia detectado entre ambos elementos de la comparación se presenta para nosotros como un intersticio apropiado para la intervención didáctica, un punto de partida posible para el diseño de situaciones encaminadas al aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura llamadas “académicas”. Ahora bien, el diseño de este tipo de intervenciones requiere necesariamente, desde nuestra perspectiva, un trabajo conjunto en el cual se integren la reflexión y los aportes específicos de los docentes de las distintas asignaturas de los planes de estudio con los especialistas en las prácticas del lenguaje y en didáctica.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, E.; NOGUEIRA, S. y SILVESTRI, A. (2006) Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria. *Signo y Seña*, N° 16. pp. 137-165.

— (en prensa): El vínculo entre texto teórico y ejemplo: dificultades de su reconocimiento en futuros docentes. En Alex Silgado Ramos, Javier - Guerrero Rivera y Alfonso Cárdenas Páez (Editores). *Perspectivas críticas de la lectura y escritura en la educación superior*. Corporación Unificada Nacional de Educación superior, Bogotá.

BRONCKART, J. P. (1996) *Activité langagière, textes et discours*, Lausana, Delachaux et Niestlé.

— (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

BRUNER, J. (2001) *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza editorial.

DORRONZORO, M.I. y LUCHETTI, M.F. (2009) Lectura académica: representaciones en estudiantes universitarios. *Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Instituto para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Universidad Nacional de La Pampa. 23 al 25 de abril de 2009. CD.*

NARVAJA DE ARNOUX, E. y otros (2009) *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

SILVESTRI, A. (2001) Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En: Martínez, M. (comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Vol. 3, Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina, Cali.

VIGOTSKI, L. (1977) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires, La Pleyade.

WERTSCH, J. (1998) Un enfoque sociocultural de la acción mental. En: Carretero, M. (comp.), *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

[volver a índice](#)

LA RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES POR MEDIO DEL CORREO ELECTRÓNICO EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN ILE

Yamina Gava

yamigava@gmail.com

Natalia V. Dalla Costa

natidc@yahoo.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Las tareas pedagógicas cumplen un papel fundamental en la enseñanza de la escritura en lenguas extranjeras (LE) y se centran en el desarrollo del conocimiento sobre áreas temáticas, el sistema lingüístico, el proceso de la escritura, los géneros y el contexto o la audiencia (Hyland, 2003). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han tenido un impacto masivo en la enseñanza de LE y existe una tendencia cada vez mayor a la incorporación de la computadora y las herramientas de Internet en las tareas de aprendizaje de la escritura (Hyland, 2003). El objetivo de este trabajo es presentar los resultados del análisis de los tipos de retroalimentación escrita entre pares brindados por un grupo de alumnos universitarios de inglés como lengua extranjera (ILE) a nivel post-intermedio que participaron en una experiencia de aprendizaje colaborativo en línea. En esta experiencia se emplearon el procesador de textos y el correo electrónico como medios de comunicación y desarrollo de la tarea. Este análisis se basa en estudios previos sobre las aplicaciones de las TIC en la enseñanza de la escritura en contextos académicos, que sirven de anclaje para la interpretación de los resultados y el análisis de las posibles ventajas de la retroalimentación entre pares por medio del correo electrónico. En el presente trabajo se incluyen además las limitaciones de esta experiencia, especialmente en relación con el contexto de estudio y la tarea asignada. Finalmente, se presentan algunas consideraciones pedagógicas con respecto al uso de las TIC y el rol de docentes y alumnos en el aprendizaje de la escritura en ILE en los contextos comunicacionales actuales.

Introducción

La tecnología educativa ha avanzado a pasos agigantados en esta última década en muchos de los países de nuestro mundo globalizado. Estos avances se deben no sólo a la generalización del acceso a Internet y al avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) sino también, y principalmente, a una creciente preocupación por parte de docentes e investigadores por la aplicación significativa de las TIC para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles de la educación formal. Barberá y Badía (2005) sostienen que el desarrollo de la educación a distancia tecnológica “influye y hace replantearse muchos de los procesos educativos que se están dando actualmente en las aulas presenciales de educación

superior, especialmente cuando se propone la combinación del uso del aula presencial y del aula virtual". Según estos autores, algunas de las principales cuestiones por resolver para la calidad de los procesos educativos son: el manejo tecnológico del aula virtual, las competencias tecnológicas de docentes y alumnos, la gestión del espacio y el tiempo educativos, el diseño de contenidos y el tipo de actividades formativas (Barberá y Badía, 2005). Dentro de este marco que abre nuevos horizontes y plantea nuevos desafíos, el presente trabajo pretende contribuir, desde lo local y particular, con una propuesta para el diseño de tareas de escritura en las que se utilizan las TIC para favorecer el desarrollo lingüístico y la construcción colaborativa del conocimiento de los estudiantes universitarios de lenguas extranjeras (LE).

Las TIC en la enseñanza de ILE

Las tareas pedagógicas cumplen un papel fundamental en la enseñanza de la escritura en LE y se centran en el desarrollo del conocimiento sobre áreas temáticas, el sistema lingüístico, el proceso de la escritura, los géneros y el contexto o la audiencia (Hyland, 2003). Las TIC han tenido un impacto masivo en la enseñanza de LE y existe una tendencia cada vez mayor a la incorporación de la computadora y las herramientas de Internet en las tareas de aprendizaje de la escritura (Hyland, 2003; Warschauer, Shetzer y Meloni, 2000). Vale destacar que la computadora, más precisamente las TIC, no constituyen un método de enseñanza y aprendizaje, sino un recurso que puede ser usado desde diversos enfoques. Los usos actuales de las TIC reflejan enfoques que ya no se centran en la interacción del individuo con la computadora –como sucedía en los enfoques estructuralistas y cognitivistas– sino que enfatizan la interacción entre los individuos por medio de la computadora (Hyland, 2003). Esto genera nuevas tendencias sociocognitivas y constructivistas en las aplicaciones de las TIC en la educación. En relación a la enseñanza de la escritura en LE, existen diversas herramientas tecnológicas y medios de comunicación que pueden utilizarse para mejorar los tipos de tareas de aprendizaje. El uso del procesador de textos permite a los alumnos crear, manipular y corregir más rápida y fácilmente un texto (Hyland, 2003). Herramientas como el control de cambios o la posibilidad de insertar textos de diversos colores y formatos facilita la corrección entre pares y la retroalimentación docente. Si a esto se suma el uso de Internet, por ejemplo el correo electrónico, los alumnos pueden intercambiar sus trabajos y brindar retroalimentación, y así las posibilidades de colaboración y aprendizaje fuera del aula presencial se intensifican. De esta manera, las TIC permiten conectar o unir a los alumnos ampliando las posibilidades de comunicación, aprendizaje y trabajo colaborativo fuera

de los límites del tiempo y espacio del aula tradicional. En cuanto al uso del aula virtual como complemento de las clases presenciales, este medio permite flexibilizar los espacios educativos brindando a los alumnos la posibilidad de interactuar con el docente y sus compañeros de clase y de acceder a material de estudio y tareas de aprendizaje fuera del espacio formal de educación.

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados del análisis de los tipos de retroalimentación escrita entre pares brindados por un grupo de alumnos universitarios de inglés como lengua extranjera (ILE) a nivel post-intermedio que participaron en una experiencia de aprendizaje colaborativo en línea como complemento de las clases presenciales. En este estudio se pudo observar una flexibilización de las tareas de escritura tradicionales en relación con varios aspectos que presentamos a continuación.

La retroalimentación escrita entre pares: uso del correo electrónico

Como se mencionó anteriormente, en este proyecto se aplicó una modalidad de enseñanza y aprendizaje mixta. Se incorporó el uso del aula virtual a las clases presenciales de la cátedra de Lengua Inglesa II de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, a fin de brindar recursos adicionales para el aprendizaje del idioma y complementar el trabajo en clase. En esta experiencia participaron aproximadamente 20 alumnos y se llevó a cabo en un lapso de aproximadamente 3 semanas. Si bien en este trabajo sólo nos centraremos en las actividades de escritura, vale destacar que se realizaron otras actividades de aprendizaje en el aula virtual como, por ejemplo, debates en foros sobre diversos temas incluidos en el programa de la materia e intercambio de material de lectura y recursos de aprendizaje del idioma.

Esta modalidad de aprendizaje en línea implicó en primer lugar una modificación en la forma de realización de las tareas de escritura. La tarea consistió en escribir un ensayo breve, de 300 a 350 palabras, sobre un tema pautado por el profesor y previamente tratado en foros de debate en el aula virtual. Los alumnos trabajaron de a dos e intercambiaron sus composiciones para la corrección previa entrega del trabajo al profesor. Para la retroalimentación escrita entre pares se emplearon el procesador de textos y el correo electrónico como medios de comunicación y desarrollo de las actividades. Luego de asignar los temas de ensayo, el docente desempeñó el rol de facilitador proporcionando una guía para la retroalimentación con consejos útiles sobre cómo corregir los textos escritos por los compañeros, es decir, aspectos lingüísticos a tener en cuenta, y códigos para la corrección. El rol del alumno fue leer detenidamente

las composiciones de sus compañeros y proporcionar retroalimentación siguiendo los criterios dados por el docente. Cada alumno envió por medio del correo electrónico la composición corregida a su compañero. Luego de realizar las correcciones en base a los comentarios de sus pares, cada alumno envió al profesor dos ensayos: la copia final de su trabajo y la copia con las correcciones de su compañero. El profesor envió retroalimentación de la copia final. Todos los alumnos llevaron a cabo la tarea con compromiso y respeto, en un clima de colaboración y alentando a sus compañeros a mejorar.

El análisis de la retroalimentación de pares obtenida en esta experiencia de aprendizaje arroja los siguientes resultados. La mayoría de los alumnos participantes centró su retroalimentación no sólo en aspectos puramente estructurales sino también en el contenido y la organización de los ensayos. En la retroalimentación de los alumnos se encontraron sugerencias y correcciones relacionadas con los siguientes aspectos formales: convenciones (sangría, título), ortografía, puntuación, vocabulario y colocaciones, y gramática (uso de adjetivos, adverbios, sustantivos, preposiciones, pronombres, artículos, y concordancia entre sujeto y verbo). También se encontraron comentarios, en su gran mayoría positivos, en los que los alumnos brindan a sus compañeros sugerencias para mejorar el ensayo. Por ejemplo, se mencionan aspectos relacionados con la organización del trabajo: introducción del tema y presentación de las ideas principales (*thesis statement*), desarrollo del tema en el cuerpo de la composición (*supporting sentences and supporting details*) y conclusión. En cuanto a correcciones relacionadas con el contenido del ensayo, los alumnos se refirieron a aspectos como la falta de claridad, la relevancia y el estilo de los ensayos (uso de sinónimos para evitar repetición, extensión de las oraciones, registro formal). En casi todos los casos los alumnos incluyeron notas al final de la composición con comentarios más globales. A continuación transcribimos algunos ejemplos representativos de los comentarios que surgieron en la retroalimentación entre pares.

- *La introducción es muy interesante. Podrías agregar algunos detalles más usando vocabulario específico sobre el calentamiento global para que se entienda mejor la idea principal.*
- *Buen trabajo, creo que la composición está muy bien desarrollada y que hay muchas expresiones y vocabulario relacionado con la unidad. Solamente deberías concentrarte en los errores de ortografía y gramática. Espero que puedas mejorar tu composición en base a mis sugerencias.*
- *Algunas de las correcciones que hice son opiniones personales. Creo que podés mantener las expresiones que utilizaste o reformularlas.*

- *El tema está desarrollado en forma clara. Las ideas principales y los ejemplos están bien planteados. El vocabulario específico que usaste es preciso. El único problema importante que observo tiene que ver con la organización del ensayo. Deberías escribir oraciones más cortas en lugar de pocas oraciones y largas porque es difícil para el lector entender las ideas. ¡Buen trabajo!*¹

Una vez completada la tarea, se administró una encuesta para conocer la actitud de los alumnos participantes en relación con la misma. La mayoría de los alumnos expresó que le resultó interesante y práctico escribir su ensayo usando la computadora y que las correcciones de su compañero le fueron de ayuda. Sólo dos alumnos manifestaron no haberse sentido muy cómodos con esta modalidad debido al incumplimiento de sus compañeros en relación a los plazos de entrega de las correcciones. La mayoría de ellos manifestó interés en volver a participar de una tarea de este tipo.

Desde nuestro rol docente consideramos que los resultados obtenidos en esta experiencia de aprendizaje nos ayudan a vislumbrar importantes beneficios del uso de las TIC en el aprendizaje de la escritura en ILE y el trabajo colaborativo. Como formadoras en LE en el nivel superior creemos que los alumnos universitarios pueden verse altamente favorecidos por medio de las tareas de aprendizaje que impliquen el trabajo conjunto de dos o más personas, dado que esto no sólo contribuye a la construcción del conocimiento sino que prepara a los alumnos para la vida profesional en la que el intercambio y el trabajo en equipo son cruciales.

En la experiencia presentada en este trabajo se observan cuatro ventajas principales. En primer lugar, la actividad de corrección entre pares ayuda a los alumnos a activar los conocimientos sobre el sistema lingüístico, las áreas temáticas y el género académico en inglés. Además, esto puede ayudar a los alumnos a tomar mayor conciencia sobre los aspectos relevantes en la escritura de ensayos en el contexto académico, ayudándolos de esta manera a mejorar sus propias producciones escritas. En segundo lugar, al recibir las correcciones de sus compañeros y realizar los cambios pertinentes en el propio trabajo antes de entregar la copia final al profesor, se pueden observar la autonomía en el aprendizaje y la valoración de las contribuciones de los pares. Tanto la autonomía como la valoración del otro son elementos esenciales en la construcción colaborativa del conocimiento (Bruffee, 1990). En tercer lugar, observamos que el uso del correo electrónico como medio de comunicación facilitó el desarrollo de la tarea dado que los alumnos pudieron interactuar fuera de los límites del tiempo y espacio del aula presencial. El uso de las TIC otorgó flexibilidad a la

¹ Las citas originales están en inglés. Las incluidas en este trabajo fueron traducidas por las autoras.

tarea, lo que puede beneficiar los procesos de aprendizaje. En cuarto lugar, esta modalidad de corrección escrita por medio del correo electrónico también representó una ventaja para los docentes, ya que permitió el seguimiento de la tarea y el registro de las correcciones de cada uno de los pares. Por lo tanto, podemos afirmar que esta tarea de aprendizaje en línea favoreció la práctica de la escritura en ILE, el intercambio y la cooperación, y permitió a los alumnos una mayor flexibilidad en cuanto al tiempo, lugar y ritmo de desarrollo de la tarea.

Implicancias y limitaciones de este estudio

De lo antedicho se desprenden algunas implicancias que revelan ciertos beneficios de este estudio exploratorio. Los resultados obtenidos indican que la retroalimentación escrita entre pares por medio del correo electrónico es una tarea de aprendizaje significativa y valorada por los alumnos. Esta modalidad en la realización de la tarea de escritura de ensayos en LE refleja un enfoque de aprendizaje constructivista, ya que permite la construcción colaborativa del conocimiento y por lo tanto abre caminos para la interacción y el aprendizaje social.

El uso del aula virtual, especialmente el correo electrónico, como medio de comunicación permite trascender los límites del tiempo y espacio marcados por las clases presenciales y otorga mayor dinamismo a la tarea de aprendizaje. Además, como se observó en este estudio, el uso adecuado y pautado de las TIC brinda nuevas posibilidades para la práctica y el desarrollo de la escritura en LE. Este tipo de tareas en línea puede ser altamente provechoso en la enseñanza de LE en la universidad dado que brinda nuevas alternativas de interacción entre alumnos y docentes y entre alumnos entre sí.

Algunas de las limitaciones de esta experiencia radican en la cantidad de alumnos participantes y su nivel de competencia lingüística en ILE. El número reducido de alumnos puede haber favorecido el seguimiento de la tarea por parte del docente. Además, la fluidez y el dominio del idioma de los alumnos pueden haber incidido positivamente en el desarrollo de las actividades de escritura y retroalimentación de pares. Por lo tanto, sería necesario indagar sobre la dinámica e implicancias de este tipo de tareas con grupos más numerosos, como los que generalmente constituyen las clases en la universidad nacional. Finalmente, es importante tener en cuenta que el nivel competencia lingüística puede ser un factor determinante en el diseño y los resultados de la tarea de escritura en línea.

Consideraciones finales

Vale destacar que una de los efectos más significativos de la aplicación de las TIC en la educación formal es la flexibilización de los espacios educativos (Almenara, 2004). En la experiencia de aprendizaje de la escritura en ILE por medio del correo electrónico presentada en este trabajo se pudieron observar los beneficios de la flexibilización del tiempo y espacio en cuanto a la realización de la tarea. Se vislumbró, además, una dinámica de aprendizaje colaborativo y los roles del docente y del alumno cambiaron. El docente no fue el experto que transfiere la información frente al grupo de alumnos, sino que se desempeñó como el guía o facilitador del aprendizaje, es decir, el *acompañante cognitivo*, como lo denomina Tedesco (2003).

En este contexto de aprendizaje colaborativo en línea, los alumnos deben desarrollar autonomía, aprender a aprender, a adquirir y evaluar información en forma crítica y transformarla en conocimiento en entornos de interacción colaborativos. En este proceso los alumnos desarrollan estrategias de autogestión, organización y selección de la información, de adquisición del conocimiento, y de autoevaluación. Esto ayuda al alumno a dirigir y regular su propio aprendizaje.

En conclusión, las actividades en línea desarrolladas en este estudio ofrecen flexibilidad en el tiempo y espacio y permiten que el alumno logre autonomía en el intercambio significativo con otros individuos y un aprendizaje auténticamente colaborativo, aspectos cruciales en el aprendizaje de idiomas y el desarrollo de la competencia comunicativa (Pennington, 2004 y Beatty, 2003).

Referencias bibliográficas

ALMENARA, J.C. (2004) "Las TIC como elementos para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones". En: *Comunicación y Pedagogía* (ISSN: 1136-7733), Nº 194, 2004. pp. 13-19. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/agosto05.pdf> [Consulta: 25 de marzo de 2010.]

BARBERÁ, E. y BADÍA, A. (2005) "El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior". En: RUSC, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 2, Nº2. Noviembre 2005. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf> [Consulta: 30 de octubre de 2006.]

BRUFFEE, K. A. (1999) *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. (2da edición). Baltimore y Londres, Johns Hopkins University Press.

HYLAND, K. (2003) *Second Language Writing*, Cambridge, CUP.

PENNINGTON, M.C. (2004) "Electronic Media in Second Language Writing: An Overview of Tools and Research Findings". En: Fotos, S. y Browne, C.M. *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

TEDESCO, J. C. (2003) "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación*. Barcelona: Fundación Jaime Bofia, UOC. Ponencia en línea. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html> [Consulta: septiembre de 2006.]

WARSCHAUER, M., SHETZER, H. y MELONI, C. (2000) *Internet for English Teaching*, Virginia, TESOL Inc.

[volver a índice](#)

LA COMPRENSIÓN MACROESTRUCTURAL DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO Y SU REFORMULACIÓN A TRAVÉS DE UNA ORACIÓN SÍNTESIS

María Susana González

masugonzalez@gmail.com

Ana María Otero

anamariaamandaotero@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lenguas Modernas, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Una de las mayores dificultades que tienen los estudiantes universitarios de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en los cursos de lectocomprensión en inglés, es la reconstrucción personal de un texto académico una vez concluida la lectura proposicional a través de la elaboración de la idea principal en una sola oración escrita en español. La idea central es utilizada como instrumento de evaluación de la comprensión lectora puesto que la misma implica una síntesis conceptual que denota jerarquización de información y relación entre conceptos relevantes presentes en el texto. El presente estudio exploratorio tiene como objetivo analizar las ideas centrales elaboradas por un grupo de cincuenta estudiantes que cursan como alumnos regulares el Nivel Medio de Inglés para intentar identificar el tipo de dificultades con la que se enfrentan. El texto fuente seleccionado es un fragmento de un artículo de investigación auténtico que presenta un punto de vista sostenido por el autor con una serie de argumentos. Los estudiantes resolvieron consignas relacionadas con inferencias referenciales complejas y elaboraron finalmente una oración síntesis o idea central. El análisis de las reformulaciones del texto mostró que los estudiantes tienen dificultades en la selección de información relevante, en el establecimiento de relaciones entre ideas como así también problemas de escritura en su lengua materna. También se analizó la influencia de los conocimientos de la lengua extranjera que poseen los alumnos y su experiencia universitaria. Esperamos que los resultados de este trabajo nos permitan desarrollar estrategias de intervención pedagógica y secuencias didácticas que resulten facilitadoras para nuestros estudiantes.

Este trabajo exploratorio se enmarca dentro de las investigaciones desarrolladas en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la cátedra de Lectocomprensión de Inglés. Esta Cátedra considera a la lectura como un proceso activo de reconocimiento, interpretación, y reconstrucción del discurso escrito. Los estudiantes que poseen conocimientos de la lengua extranjera pueden acreditarlos por medio de un examen de

lectocomprensión que rinden en la Facultad o realizando un trámite administrativo si han aprobado exámenes internacionales B.2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y/o al nivel 3 de ALTE (Association of Language Testers in Europe).

Los estudiantes que deseen cursar pueden hacerlo en el Programa de Inglés a Distancia o en los cursos regulares. Se recomienda que cursen en el Programa a Distancia los estudiantes que posean conocimientos intermedios de la lengua meta o estén finalizando sus estudios. A los cursos regulares dictados por el departamento asisten estudiantes que poseen conocimientos elementales o pre-intermedios de inglés quienes acceden a la lectura de textos académicos auténticos de tipología expositiva/explicativa o argumentativa con temáticas afines a sus áreas de estudio o carrera. Dado el bajo umbral de lengua meta, los alumnos gradualmente van adquiriendo estrategias de lectura que les permiten romper con la lectura lineal y acceder a los conceptos nucleares luego de haber aplicado criterios de selección y jerarquización (Spath Hirschmann, 2000).

Por lo expuesto, la comprensión es entendida como un proceso complejo en el que podemos distinguir distintos niveles. El modelo de niveles más aceptado en la actualidad es el del psicólogo cognitivo Walter Kintsch (1998) quien considera que el lector se enfrenta en primer lugar con la *superficie o estructura superficial del texto*, es decir las palabras y oraciones que lo constituyen. Con esta información elabora la *base del texto* que es la representación del significado del texto más las inferencias necesarias para construir una totalidad coherente. En la base del texto pueden distinguirse dos aspectos. La *microestructura* corresponde a la comprensión de cada uno de los segmentos del texto y la *macroestructura* a su representación global, es decir que el lector realiza una selección de los elementos de mayor importancia conceptual. Existe otro nivel que Kintsch denomina el *modelo de situación* en el cual la información proporcionada por el texto se integra con los conocimientos previos del lector. La relación entre los niveles no es necesariamente consecutiva, es decir no siempre se materializan según la secuencia descrita (Silvestri, 2004).

La representación mental o esquema del lector (Rumelhart, 1994) se activa cuando reconoce palabras o conceptos durante el escaneo del texto o lectura global realizado en la etapa de anticipación o de pre-lectura. En esta etapa inicial el conocimiento previo tiene un rol fundamental ya que su activación le permite al lector comenzar a integrar la información nueva con la que ya poseía. El resultado es la construcción de una red de conceptos que configura un esbozo de la idea principal del texto lo que le permite al lector elaborar hipótesis que confirman o rechazan posteriormente a través

de una lectura proposicional en la etapa de *verificación*. Durante la etapa de prelectura el lector también reconoce la estructura del tipo de texto que debe abordar.

Luego de la lectura del texto en inglés los estudiantes realizan diversas tareas en lengua español, para demostrar su comprensión. En la etapa de verificación las tareas están relacionadas con el macro y el microprocesamiento: parafraseo de los párrafos, búsqueda de información textual explícita, definición de conceptos, parafraseo de ideas relacionadas por conectores, reconocimiento de formas de modalidad, reconocimiento de relaciones que establecen algunos conectores, etc.

En la última etapa, denominada internalización, las tareas requeridas son la redacción de la idea principal del texto en una sola oración y la construcción de la macroestructura del texto por medio de una red conceptual en el Nivel Superior. La idea central es utilizada como uno de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora ya que la misma implica una elaboración conceptual que denota jerarquización de información y relación entre conceptos relevantes presentes en la macroestructura del texto. Definimos *idea principal o central* a la síntesis lograda a través de la redacción de una oración relativamente breve que incluya la información más importante presentada en el texto y excluya lo redundante o trivial (Stevens, 1991). Su redacción requiere la expresión de la relación entre los conceptos detectados como más importantes en una oración coherente desde el punto de vista composicional y semántico que se ajuste a la información presente en el texto leído. Por lo general esta tarea demanda la formulación de una oración compleja con un adecuado uso de conectores para reflejar una correcta cohesión y relación de conceptos que respete la expresada por el autor en el texto fuente. Es así que esta tarea implica un grado de comprensión global, macroestructural del texto fuente que posibilite que el alumno pueda distinguir las ideas principales del mismo y la relación existente entre ellas.

Objetivo

El objetivo de este trabajo ha sido analizar las dificultades que tuvo un grupo de estudiantes que cursaron el Nivel Medio en el primer cuatrimestre de 2010 para resolver las tareas solicitadas tratando de dar cuenta si los problemas detectados son producto de una inadecuada comprensión textual, de dificultades de redacción en la reformulación o de ambas.

Materiales y procedimientos

En primera instancia se solicitó a los estudiantes que llenaran una breve encuesta acerca de su nivel de conocimientos de inglés, de la cantidad de materias aprobadas, de sus estudios previos de la lengua inglesa y de su actitud frente al idioma extranjero. Se decidió incluir esta encuesta para poder identificar el perfil de los estudiantes involucrados en el estudio debido a la heterogeneidad de los grupos que conforman los cursos.

El texto fuente seleccionado para la prueba es la introducción del artículo de investigación “Empathy from Avatars: Propositions for Improving Trust Development in Pseudo-Social Relationships with Avatars” publicado en *European Journal of Social Sciences* en abril de 2010. En esta sección el autor presenta su tesis, la sostiene con una serie de argumentos y finalmente concluye con una sugerencia a los investigadores para que ahonden el trabajo sobre el problema planteado.

Se diseñaron actividades de pre-lectura para facilitar la activación de conocimientos previos y la detección de la macroestructura textual a partir de la cual es posible, desde la anticipación, detectar conceptos relevantes, la voz del autor, propósito del artículo, párrafos conclusivos, entre otros, previos a la lectura más detallada del texto. En esta etapa, los estudiantes seleccionaron palabras claves en el título, especificaron qué sección del texto iban a leer y explicitaron qué estrategia de lectura seleccionaron para reconocer la organización semántica del texto. Como se decidió trabajar con alumnos que estaban cursando en forma regular, se respetaron los procedimientos que se utilizan para desarrollar las tareas en clase. En la primera etapa de anticipación se trabaja colaborativamente y el docente actúa como facilitador para evitar que se formulen hipótesis erróneas que luego dificulten la comprensión del texto. Se discuten varias posibilidades para resolver las tareas y finalmente el estudiante las termina en forma individual. Para este texto en la etapa de la verificación se solicitó la búsqueda de información textual específica, el reconocimiento de un verbo modal y de un elemento cohesivo, en este caso, el reformulador “that is”. Finalmente, los estudiantes realizaron una reformulación personal del texto por medio de una oración síntesis escrita en español. El tiempo asignado para la resolución de las tareas fue de dos horas y media. La prueba fue administrada por los docentes investigadores a fin de registrar si las consignas ofrecían algún tipo de dificultad en cuanto a lo requerido.

Análisis de datos y resultados

Análisis de las tareas de anticipación o prelectura

Las tareas asignadas a los estudiantes para realizar en la etapa de prelectura fueron las siguientes:

Morrison, Rodger. "**Empathy from Avatars: Propositions for Improving Trust Development in Pseudo-Social Relationships with Avatars**" in *European Journal of Social Sciences*. Vol 12 No 2. pp 298-300. Retrieved April 2010, from http://www.eurojournals.com/ejss_12_2_13.pdf.

ANTICIPATION

1. Read the bibliographical data. What are the key concepts in this title? Scan the text for them.
2. What's an avatar? What paragraphs discuss this concept? Scan the text for an explanation, a definition or example you can understand. Write what you understand.
3. What section of the paper are you going to read? What information is usually presented there? Connect the concepts you found while scanning and write a general reading hypothesis for this text.
4. Choose a reading strategy that helps you find text semantic organization. Justify your choice. Apply it and express the semantic organization of the text. This will be your specific reading hypothesis.

En la primera tarea los estudiantes debían seleccionar palabras claves que aparecían en el título y luego debían pasar la vista por el texto para ubicar esos conceptos. Se esperaba que los estudiantes pudieran seleccionar las cuatro palabras o frases claves que destacamos en negrita en el título. El 56.52% de los lectores (26 estudiantes) seleccionaron las cuatro palabras o frases, el 13.04% (6 estudiantes) eligió tres, el 4.34% (2 estudiantes) eligió dos y el resto (19.57%) no especificó ninguna palabra o frase clave.

Con respecto a la segunda tarea, el 63.04% de los lectores (29 estudiantes) seleccionaron los párrafos 1 y 2 del texto en los que se describe qué son los avatars¹ y qué tipo de avatars existen. El tercer párrafo que describe los nuevos tipos de avatars fue seleccionado por el 15.22% de los lectores (7 estudiantes).

Con respecto a las estrategias de lectura, el 86.96% de los lectores (40 estudiantes) seleccionaron una estrategia de anticipación adecuada, ya que eligieron utilizar la lectura de la primera y última oración de cada párrafo. Esto se debe a que el fragmento no contiene subtítulos ni conectores articuladores destacados en el comienzo de párrafos que facilitan la formulación de hipótesis, por lo tanto, una de las posibles estrategias de anticipación es la seleccionada por los estudiantes.

¹ Los avatars son agentes para computadoras quienes, al poseer características humanas, se utilizan para proporcionar un entorno pseudo-social para la interacción entre los humanos y la computadora. El más conocido es el clip humanizado que aparece cuando se presiona el botón de ayuda en el programa Microsoft Office.

En la resolución de la cuarta tarea era esperable que los estudiantes descubrieran la propuesta del autor que aparece en el último párrafo y más aún teniendo en cuenta que un altísimo porcentaje había elegido una estrategia de lectura correcta. Sin embargo, se observó que el 47.82% de los lectores (32 estudiantes) no la mencionaron como un componente esencial de la organización semántica del texto.

Análisis de las tareas de verificación

Se asignaron las siguientes tareas para la etapa de la verificación:

VERIFICATION

1. Explain the following ideas as used in the text:

BELIEVABILITY	
INTERPERSONAL TRUST	
EMPATHY	

2. Who does the author address in the last paragraph? Why does the author use “must”?

3. Explain the use of “That is” in line 66.

En la primera tarea se les solicitó a los lectores que definieran tres conceptos, información que aparece en forma explícita en el texto. Los resultados son los siguientes:

Conceptos	Correcto		Incorrecto		Incompleto		No contesta	
BELIEVABILITY	34	73.95%	7	15.22%	4	8.70%	1	2.17%
INTERPERSONAL TRUST	38	82.61%	4	8.70%	3	6.52%	1	2.17%
EMPATHY	34	73.91%	2	4.35%	9	19.57%	1	2.17%

De los datos de la tabla precedente se desprende que un alto porcentaje de estudiantes pudo encontrar la información explícita requerida. Los porcentajes más altos se observan en la definición del concepto *interpersonal trust*. Una posible interpretación de este resultado es que este concepto está definido con claridad en el párrafo cinco donde se cita a un autor y se utiliza el verbo *definir* para introducir la definición. Además, en la siguiente oración se enumeran las características de la confianza interpersonal. Creemos que en este caso el texto facilitó claramente la búsqueda del concepto.

*A key factor contributing to successful verbal and non-verbal interpersonal communication between humans is **interpersonal trust**. Rotter (1967) **defined** interpersonal trust as “an expectancy held by an individual or a group that the word, promise, or verbal or written statement of another individual or group can be relied upon”. Interpersonal trust has **three primary components**: dependability, predictability, and faith (Rempel, Holmes, & Zanna, 1985).*

En el caso del tercer concepto, *empathy*, los porcentajes correspondientes a una definición incompleta del concepto son más altos que los del resto probablemente porque aunque la descripción del concepto en el párrafo VII está introducida por el verbo *describir*, los componentes de este concepto, si bien precedidos por enumeradores, aparecen en el párrafo VIII. Es posible que algunos estudiantes no hayan continuado con la lectura de este párrafo y por ese motivo sus definiciones son incompletas.

*Empathy, like trust, also relies heavily on the communication of these verbal and non-verbal components (Ickes, Stinson, Bissonnette, & Garcia, 1990). Ickes (1993) **described** empathy as being able to infer the thoughts and feelings of others and then developing a similar response that is compassionate to what the other person is feeling. Trust and empathy are closely related. Perceptions of another person’s empathic reactions have been shown to lead to higher levels of trust toward that person.....*

*Empathic accuracy, **the first** of two components of empathy, refers to the ability to infer, with reasonable accuracy, what someone else is thinking and feeling (Ickes, 1993).... Once a person makes a reasonably accurate inference as to what the other person is thinking or feeling, a similar feeling may develop. **This second component** of empathy is supportive response, or “responding compassionately to another person’s distress” (Coke, Batson, & McDavis, 1978).*

Los porcentajes correspondientes a una definición incorrecta aumentan en el caso de *believability* posiblemente debido a que, aunque el concepto está definido en el párrafo IV, no hay una marca textual precisa que indique el comienzo de la definición lo cual pareciera haber dificultado la búsqueda de la información.

*In environments where information is presented for decision making, be it in an education setting or otherwise, a key component of success is **believability** (Landrum, Cook, Tankersley, & Fitzgerald, 2002). To learn or make decisions effectively, a person must trust that the information presented is accurate. This should be true regardless of whether a human or an avatar presents the information.*

En el caso de la segunda tarea de esta sección, se aceptaron paráfrasis de *must* con verbos, sustantivos o adjetivos que se acercaran al valor de *sugerencia* o *necesidad* de investigar el uso de avatars en la comunicación entre humanos y computadoras. El 82.60% (38 estudiantes) realizaron una paráfrasis correcta del modal *must* que se destacó en negrita para facilitar su ubicación.

*Because avatars exist in environments similar to those found between humans, research should show that the effects of empathy in communications environments involving both humans and avatars are similar to the effects of empathy in human interpersonal communications, there appears to be a gap in the research body regarding empathy simulation by avatars. To fill this research gap, researchers **must** understand the role that trust plays in communication and how avatars can be designed to mimic empathy to support trust development on the part of the user. Specifically, researchers **must** understand how to create an avatar that can express both the verbal and non-verbal communication cues that mimic human empathic responses.*

En la tercera tarea, un 43.48% de lectores (20 estudiantes) lograron reconocer la función del elemento cohesivo seleccionado mientras que el 36.96% (17 estudiantes) no pudo reconocer la función de reformulador de "*That is*". El resto (9 estudiantes) no realizó la tarea asignada. Es interesante observar que el 41.19% de los lectores (8 estudiantes) que no pudieron reconocer la función de "*that is*", le atribuyeron el valor de conector conclusivo. Esto podría deberse a que asociaron "*that*" con "*thus*" debido a la semejanza entre los grafemas y que ambas formas generalmente ocupan posición remática.

This suggests that information not found in text-only environments, such as email or instant messaging, influences trust levels. That is, both verbal and non-verbal components of the communication environment influence the level of trust that develops.

Análisis de la tarea de internalización

En primer lugar analizamos la construcción de la idea central. El 45.65% lectores (21 estudiantes) lograron escribir una idea correcta en la que se especificaba el problema a investigar y la importancia de la confianza y la empatía en la comunicación entre humanos y entre humanos y avatars. Solo en ocho casos los estudiantes lograron realizar una reconstrucción personal del texto leído y organizar las ideas y subideas sin presentarlas en el orden en que aparecían en el texto. La siguiente idea es un ejemplo de una adecuada reconstrucción personal.

Las características inherentes a la comunicación interpersonal tales como la confianza, la empatía y la presencia de componentes verbales y gestuales son propuestas como modelo a seguir por la investigación para aumentar el nivel de confianza y empatía que se manifiesta en la interacción entre las personas y los agentes humanizados creados por computadoras.

La siguiente idea es correcta pero el escritor presenta las ideas en el orden en que aparecen en el texto:

Para que pueda establecerse una buena relación comunicativa con los avatars es necesario considerar como elementos claves la empatía y la confianza ya que estos garantizan una buena comunicación interpersonal y por lo tanto contribuyen a mejorar la relación con los avatars (personales virtuales) para lo cual es necesario profundizar las investigaciones en relación con los grados de empatía que pueden alcanzarse en este tipo de comunicación cuando los avatars son diseñados con apariencia y gesticulación humana, comprendiendo el lenguaje verbal y no verbal.

El 46.48% de los lectores (20 estudiantes) escribieron una idea parcial en la cual no incluyeron la necesidad de que las investigaciones estudien este tema.

Los avatars son imágenes animadas, que desde la computadora interactúan y se comunican con los humanos; siendo clave en la comunicación humana la confianza y la empatía, los avatars animados son muy útiles aunque haya personas que puedan comunicarse con ellos y otras no.

Solamente tres estudiantes realizaron una idea incorrecta (6.52%), un estudiante escribió un resumen (2.17%) y un alumno escribió una idea señuelo, es decir una idea que presentaba frases correctas pero con problemas de coherencia. La siguiente idea es un ejemplo de idea señuelo:

Los avatars son agentes computarizados animados con características humanas para poder lograr tal realismo en estos que permita una precisión empática con las personas y una confianza interpersonal siendo estas dos características que se influyen mutuamente.

También se analizaron los problemas de escritura y se observaron las siguientes dificultades: cuatro estudiantes evitaron el uso de conectores para especificar relaciones, en nueve casos había referencias confusas o incorrectas, nueve estudiantes utilizaron paréntesis innecesarios, cuatro estudiantes repitieron el coordinante y para relacionar ideas, se observaron redundancias y repeticiones de palabras en cinco casos, concordancia incorrecta entre sujeto y verbo en tres casos y dos estudiantes no escribieron una oración bimembre con verbo conjugado. En lo que respecta al uso de los signos de puntuación, en diecisiete casos no se usaron ni comas ni punto y coma, en seis casos hubo un uso excesivo de comas y en cinco casos un mal uso de comas.

Discusión

Los resultados de este trabajo muestran que, en la etapa de la pre-lectura, este grupo de alumnos de dos cursos regulares de Nivel Medio lograron seleccionar palabras claves y estrategias de lectura adecuadas para el texto que abordaron, sin embargo tuvieron dificultades para detectar la propuesta del autor que aparece en el último párrafo. Parecería que todavía no reconocen la organización básica de la introducción de los artículos de investigación tal como ha sido presentada por Swales (1990) aunque el 80% reconoció que este fragmento correspondía a la introducción de un artículo de investigación.

Este grupo de estudiantes no parece haber tenido dificultades en la búsqueda de información textual específica que se vio favorecida cuando el texto ofrecía elementos que guiaban al lector. El reconocimiento del valor del modal *must* no resultó problemático sin embargo se presentaron dificultades para reconocer la función del reformulador *that is* a pesar que es un marcador que se focaliza durante el dictado de las clases. Este resultado es otra evidencia de las dificultades que tienen los estudiantes para aprender los marcadores textuales que establecen relaciones entre conceptos.

El análisis de las ideas principales escritas por los alumnos corroboran las conclusiones a las que arribaron otros investigadores acerca de las dificultades que tienen los alumnos universitarios para organizar de manera coherente las ideas presentadas en un texto académico. Las dificultades observadas en el uso de la puntuación adecuada, la ausencia de conectores y el uso excesivo de paréntesis denotan una falta de re-lectura, de reflexión sobre la propia escritura y creemos que también existe una falta de práctica en escritura de una idea principal.

En el caso de la lectura en L2, el conocimiento de la lengua extranjera es un factor que influye en la lectura pero en nuestro trabajo se mostró que estudiantes con conocimientos básicos de inglés pero con un número importante de materias aprobadas y, a veces, otra carrera terminada son factores que compensan la falta de conocimientos de L2. Estos resultados corroboran las afirmaciones de Elizabeth Bernhardt a cerca del funcionamiento de mecanismos compensatorios en la lectura en L2.

Resumiendo, se observa que los estudiantes no solo tienen dificultades para realizar una reconstrucción personal del texto leído sino también problemas de redacción que deben ser abordados por los docentes encargados de la formación de grado.

Referencias bibliográficas

BERNHARDT, E. (2005) "Progress and Procrastination in Second Language Reading". *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 133-150.

KINTSCH, W. (1998) *Comprehension: a Paradigm for Cognition*, C.U.P.

RUMELHART, D. (1994) "Toward an Interactive Model of Reading". En: Ruddell, R.; Rudell, M.; Singer, H. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Fourth Edition, Newark, Delaware, International Reading Association.

SILVESTRE, A. (2004) "La comprensión del texto escrito". En: Alvarado, M. (coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

SPATH HIRSCHMANN, S. (2000) "Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de las competencias receptivas", *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Mar del Plata.

STEVENS, R. *et al.* (1991) "The Effects of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main Idea Identification". En: *Journal of educational Psychology*, Vol.83, N°. 1, 1991, pp. 8-16.

SWALES, J. (1990) *Genre Analysis*, CUP, Cambridge, United Kingdom.

[volver a índice](#)

LA PRODUCCIÓN DE ESCRITOS DE ALUMNOS DEL CBC-UBA: PROBLEMAS Y POSIBLES INTERVENCIONES DIDÁCTICAS

Claudia Hartfiel

Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires

hartext@gmail.com

Resumen

El objetivo de entrenar a los alumnos que recién ingresan a la universidad en el dominio de algunos géneros propios del discurso académico que suponen la operación con fuentes y la transformación de textos –tal como nos proponemos en los Talleres de Lectura y Escritura de la materia Semiología-CBC-UBA– resulta una tarea compleja. En este trabajo se analizan algunos componentes que obstaculizan la eficiencia comunicativa de los escritos de los alumnos, se los relaciona con sus representaciones sobre la escritura y se comunica una experiencia que cuestiona y reorienta la intervención didáctica en la instancia de evaluación.

Introducción

En el marco de la reflexión que permanentemente realizamos acerca de la intervención docente en los Talleres de Lectura y Escritura de la materia Semiología CBC-UBA, voy a abordar el tema de la evaluación de los escritos de los alumnos y la práctica denominada “corrección”, a partir de la comunicación de una experiencia y sus resultados.

Uno de los objetivos de los Talleres es lograr que los alumnos produzcan textos inscriptos en algunos géneros académicos utilizados en la universidad, como la monografía, la respuesta de parcial, el resumen, entre otros. Para la gran mayoría de los estudiantes, estos textos son de difícil abordaje, tanto en la instancia de lectura como de escritura. Luego de la lectura inicial de algún texto académico sencillo, en algunas encuestas informales realizadas, los alumnos han calificado este tipo de texto como: “artificial”, “ridículo”, “muy complejo”, “demasiado serio”, “muy formal”, “da risa”, “es como viejo”, “tiene demasiados datos difíciles”, evidenciando el poco contacto que han tenido con el registro académico en su tránsito por la escuela media.

Conocidas son las dificultades que implica el no haber completado el proceso de alfabetización necesario para transitar con éxito las carreras universitarias, tanto desde

la perspectiva de la lectura como de la escritura. Por este motivo, cada año trabajamos en la cátedra los modos más eficientes de intervención docente para favorecer que los alumnos lean y escriban textos académicos de manera fluida. En este sentido, un tema de reflexión y de trabajo permanente son las representaciones que tienen los alumnos respecto de su rol como productores de sentido, tanto al leer como al escribir, ya que, por un lado, observamos graves dificultades para interpretar las ideas leídas, a partir de cierta sacralización del texto escrito. A esto se contraponen la representación de que “escribir es fácil”, como hablar o escribir a través de distintos medios electrónicos. De ahí que uno de los objetivos primordiales del taller sea transformar estas representaciones en relación con la responsabilidad enunciativa exigida en un contexto académico.

En el marco de los aportes teóricos de Van Dijk y Kintsch (1983), Peronard y Gómez Macker (1985) y Pereira y di Stefano (2007), especialmente en su consideración de que en el procesamiento del texto escrito se activan tanto componentes cognitivos como también sociales y afectivos, comunicaré una experiencia relacionada con mi labor en los Talleres de Semiología que tuvo como resultado la implementación de una modalidad de intervención evaluativa con resultados positivos en el mejoramiento de la competencia lectora y de escritura de los alumnos.

De la sustitución a la conceptualización

La corrección tradicional

La intervención habitual docente en los textos escritos y entregados por los alumnos, si se trata de problemas superestructurales o macroestructurales como el género elegido o su estructura, o la secuencia textual utilizada, entre otros, apunta a conceptualizar el error –por ejemplo: “no se interpretaron las ideas del autor”, “falta estructura” o “falta introducción”.

Corrección tradicional problemas superestructurales o macroestructurales

Atilio Borón afirma que las humanidades y las ciencias sociales no son las cenicientas del sistema científico porque tienen un financiamiento equivalente a cualquiera de las áreas de las ciencias básicas y durante mucho tiempo tuvieron un financiamiento superior en términos de los insumos que requerían.

ideas del autor mal interpretadas

En cambio, en problemas relacionados con las estrategias léxicas, proposicionales o microestructurales, el señalamiento habitual consiste en:



- el **subrayado** en el texto de la palabra, frase, oración o párrafo en cuestión, con indicación del tipo de error –por ejemplo: ante la oración: “La evolución de la sociedad se tradujo.” se anota: “oración incompleta”–;

- el **tachado** de la palabra mal utilizada y la **sustitución** por otra adecuada –por ejemplo: “Los pasos a seguir en esta etapa no se ~~resolvió~~ rápidamente.”, donde se tacha “resolvió” y se agrega “resolvieron”–;

- el **tachado o agregado** de signos de puntuación: “Se decidieron importantes cuestiones, abolir la esclavitud y liberar a los presos políticos.”, donde se tacha la coma y se agregan los dos puntos.

Este tipo de intervención guía fuertemente la reescritura del texto y es la esperada por los alumnos, ya que es la habitual en la escuela media. El resultado, “pasando en limpio” las correcciones realizadas por el docente, es un texto más aceptable que el original. Por su parte, el docente espera que el alumno, al analizar los errores y aplicar las indicaciones a la nueva versión, a la vez que “corrige” el texto vaya internalizando “el modo correcto de escribir”.

En el caso de textos extensos, como una monografía, en la que aparecen distintos tipos de errores y, además, estos suelen repetirse a lo largo del trabajo, la corrección tradicional suele presentar problemas: se devuelven a los alumnos varias hojas repletas de flechas, tachaduras, agregados, casi siempre confusos, dado que se mezclan distintos tipos de errores. El grado de corrección de la reescritura realizada por el alumno a partir de estas indicaciones dependerá de su poder de decodificación de las indicaciones, de sus saberes previos, de su dedicación a la tarea, pero

seguramente el resultado será mejor que el anterior. Sin embargo, queda la duda sobre si esta tarea sentará las bases para mejorar su competencia no solo en la siguiente reescritura sino en la escritura de otros textos. Y se suscitan algunas preguntas: ¿hay verdadera reflexión e internalización de los problemas o errores por parte de los alumnos?; ¿hay comprensión profunda de lo que han hecho, que les permita mejorar su habilidad en el futuro?

Señalamiento conceptual de errores

En el 1º cuatrimestre de 2005 tuvieron lugar numerosos paros totales, sin dictado de clases, por un conflicto gremial. En esa ocasión tuvimos que recurrir a nuevos modos de intervención didáctica a los efectos de aprovechar al máximo las pocas clases que podíamos dictar. El trabajo gradual que solíamos realizar, que incluía variada ejercitación de lectura y escritura sobre los conceptos que íbamos desarrollando a lo largo de entre 10 y 14 encuentros – construcción del enunciador y del enunciatario, géneros, secuencias textuales, entre otras–, no se pudo implementar, y hubo que innovar respecto de la corrección de los escritos, introduciendo la corrección grupal en clase y sistemas que incentivaran la autocorrección de los alumnos, con la debida orientación docente.

La dinámica que implementé en esa ocasión fue la siguiente:

- Solicitaba la escritura de algún texto determinado para la clase siguiente, para entregar, impreso o tipeado a máquina. Mis indicaciones de cómo presentarlos eran muy precisas y exigentes, y les pedía que no imprimieran antes de haber revisado varias veces su trabajo y decidido seriamente que cumplía con los objetivos. A la vez, les solicitaba que los revisaran siguiendo una “grilla de autocorrección” que les presentaba, consistente en una lista con los tipos de problemas de aparición más frecuentes en los textos, sobre los que habíamos reflexionado y brindado ejemplos en clase.
- Pedía a dos alumnos (voluntarios) que trajeran una transparencia de su texto para analizar grupalmente en clase mediante el uso del retroproyector.
- En la clase, antes de encender el retroproyector, leía en silencio unos cuantos trabajos (para tener un panorama del nivel de producción medio) y luego les pedía a los alumnos que revisaran sus escritos y que autoevaluaran si estaban o no en condiciones de ser entregados. La mayoría –excepto uno o dos alumnos que confesaban haberle dedicado

poco tiempo– siempre creía que los textos cumplían con lo solicitado y estaban listos para su entrega.

- A continuación les solicitaba que intercambiaran los trabajos entre dos alumnos y que realizaran la misma evaluación respecto del trabajo del compañero, con un grado de rigurosidad máximo (les decía: “como si fueran la peor de las profesoras del secundario”). En esa etapa, los trabajos que, según los alumnos, cumplían las pautas, ya eran un 25 o 30% menos que en la revisión individual.
- Una vez proyectado un texto en el retroproyector, en conjunto nos dedicábamos a detectar y clasificar el tipo de errores presentes. Luego, les pedía a los alumnos que volvieran a revisar sus trabajos a ver si encontraban errores similares a los detectados en la revisión grupal. Luego de esta revisión, por lo general solo dos o tres trabajos eran entregados; el resto consideraba que sus textos necesitaban más trabajo.
- La clase siguiente volvía a implementar la revisión individual primero y la posterior revisión entre dos compañeros. Como resultado, en general, un 20% decidía que su escrito todavía no satisfacía las exigencias de la consigna y se lo volvía a llevar para continuar trabajando, tras un control de mi parte de lo apropiado de la decisión.

Esta intervención didáctica resultó muy eficaz, dado que instaló en los alumnos la conciencia de la dificultad que insume la producción de un texto que satisfaga las exigencias comunicativas determinadas; además, comenzó a desterrar la creencia de que escribir es fácil, que es como hablar, o, al menos, como escribir en Facebook. Con el apoyo de mis exposiciones sobre los componentes clave de la producción textual – géneros, secuencias, enunciador, etcétera– advirtieron la necesidad de controlar la producción textual, incorporaron una serie de parámetros propios del discurso académico y asimilaron la necesidad de planificar un texto.

La reflexión sobre la posibilidad de estimular la autocorrección se trasladó también a la instancia evaluativa realizada por mí luego de la entrega de los escritos. Consideré que podría ser más efectivo ir graduando mi intervención en el texto, señalando en una primera devolución solamente los errores superestructurales y macroestructurales y, recién en otra reescritura, cuando se hubieran resuelto estas cuestiones, señalar los problemas vinculados con las estrategias léxicas, proposicionales y microestructurales, entre otras, pero ya no con la técnica de la sustitución, sino mediante la clasificación de cada problema presente.

Un ejemplo

La consigna de trabajo solicitaba la utilización de los datos presentes en una nota de una revista para chicos sobre Julio Verne para elaborar una entrada enciclopédica sobre el autor. Se advertía sobre la necesidad de, en primer lugar, evaluar la pertinencia de la inclusión de algunos datos presentes en la nota, controlar la extensión y, sobre todo, la exigencia de un cambio de enunciador y de registro, ya que la nota estaba escrita en 1º persona, en un registro informal y coloquial, firmada por Julio Verne.

ENTREGA 1

En la primera entrega se detectan algunos errores, marcados en gris:

“A pesar de que algunos consideren que es un visionario, no puede ser llamado así ya que, los transportes que nombra en sus novelas, como los submarinos y las naves espaciales, eran ideas que los científicos de la época tenían en mente crear, y la estaban planificando, y el solo se inspiró en sus investigaciones.”

INTERVENCIÓN DOCENTE 1

La devolución que hice al alumno consistió en señalar (en rojo) en qué tipo de errores era necesario focalizar la revisión, sin marcarlos en el texto:

“A pesar de que algunos consideren que es un visionario, no puede ser llamado así ya que, los transportes que nombra en sus novelas, como los submarinos y las naves espaciales, eran ideas que los científicos de la época tenían en mente crear, y la estaban planificando, y el solo se inspiró en sus investigaciones.”

- **Revisar registro.**
- **Condensar conceptos y explicaciones.**
- **Revisar mimesis con enunciador narrativo del texto fuente.**
- **Revisar pertinencia de datos incluidos.**

REESCRITURA 1

En la primera reescritura se observa la resolución de algunos problemas antes señalados y la aparición de otros:

“Fue considerado un visionario por nombrar en sus novelas, transportes como los submarinos y las naves espaciales que estaban siendo planificadas, por los científicos de la época.”

INTERVENCIÓN DOCENTE 2

En la segunda intervención, se clasificaron los errores:

“Fue considerado un visionario por nombrar en sus novelas, transportes como los submarinos y las naves espaciales que estaban siendo planificadas, por los científicos de la época.”

REVISAR

selección léxica

coordinación

ortografía

puntuación

RESULTADO FINAL

Esta tercera versión del escrito fue aprobada:

“Fue considerado un visionario por incluir* en sus novelas el funcionamiento de transportes como los submarinos y las naves espaciales que estaban siendo desarrollados por los científicos de su época.”

*Lo correcto hubiera sido escribir: “por incluir en la trama de sus novelas...”, lo que excedía los conocimientos del alumno.

Este tipo de intervención invita a los alumnos a realizar ellos mismos la revisión y a decidir qué debe ser “corregido”. Indicaciones del tipo: “revisar puntuación”, “revisar concordancia S/V”, “revisar selección léxica”, “revisar registro”, “revisar relación o conexión entre oraciones o entre párrafos”, “revisar interpretación de texto fuente”, “texto condensado, ampliar información”, “revisar sistema de citas”, etcétera, los obliga a ubicar y representar la falla primero, reflexionar sobre esta y luego buscar alternativas superadoras.

Esta práctica exige la realización de una minuciosa devolución grupal previa a la devolución individual de los trabajos corregidos: se explica detalladamente el alcance de las indicaciones recibidas, se pauta desde el principio un código común de señalamientos –que incluye el repaso de conceptos clave ya explicados hasta que se los comprenda–, y se brindan ejemplos, tanto del tipo de errores como de modos posibles de resolverlos. Luego, se asiste personalmente a los alumnos que solicitan la aclaración de alguna indicación.

De este modo, la intervención docente ya no es de “corrección”, sino de señalamiento, de acompañamiento en el proceso de alfabetización académica, lo que implica también un cambio en la representación de esta tarea: el docente ya no es “el que sabe, sanciona y corrige”, sino “el facilitador que acompaña y ayuda a resolver problemas” para que los alumnos logren la producción de textos comunicativamente eficaces. La corrección, desde este abordaje, es tarea de los “aprendientes”.

El trabajo con las representaciones

Los resultados no suelen ser los que podrían haberse logrado de haber realizado la corrección tradicional, más puntual y guiada desde la primera intervención. Esta modalidad requiere la realización de varias versiones y, generalmente, de la revisión conjunta del trabajo por parte del docente y el alumno, lo que le facilita la detección de los aspectos que deben ser mejorados.

Los alumnos suelen sentir una cierta frustración por lo que consideran “fracasos”, en lo que creo que es la primera etapa de transformación de sus representaciones: escribir un texto ya no es fácil. Sin embargo, con el debido apoyo del docente, los alumnos van gradualmente modificando su relación con la escritura: asumen con responsabilidad la dificultad y el desafío que implica, y trabajan arduamente.

En casos de series de reescrituras que insisten en no cumplir con los objetivos, suelo detectar dificultad en la adopción de la distancia necesaria para abordar críticamente los textos, dificultad que se advierte también ante la lectura de textos publicados. Se advierte que no pueden atribuir intencionalidad al escritor, desconociendo la dimensión argumentativa. La actitud de los alumnos frente a estos escritos es de obediencia, manifestando cierta inhibición; no se creen aptos para adoptar el rol de lector activo y crítico, capaz de dialogar con las ideas expuestas, de cuestionarlas, criticarlas e, incluso, de detectar errores evidentes. Se advierte una especie de sacralización de las letras impresas y del escritor considerado experto: si está publicado, las ideas son válidas, verdaderas. En el caso del abordaje crítico de los textos propios, además de la falta de práctica en este sentido, aparece lo que califico como cierta “resistencia” a encontrar errores en los textos que tanto esfuerzo les ha costado producir, como si hubiera un choque entre la representación anterior y la que está por producirse. En efecto, al señalárseles, por ejemplo, algún error que afecta la comprensión en algún tramo del escrito, y aunque se haya conceptualizado la falla, lo más común es que se defiendan: “Pero lo que quise decir acá es...”, o bien: “Pero si lo escribí como 5 veces”. Ante esta respuesta, les leo en voz alta el tramo o les pido que ellos lo releen y evalúen si expresa exactamente lo que querían. Luego de varios intentos y de algunas “pistas” brindadas por el docente, los alumnos logran generar la distancia antes ausente para acceder a la constatación de que no expresa lo deseado. Recién entonces son capaces de la reformulación exitosa.

Creo que este proceso se propone generar el mecanismo de control de la comprensión, que, según Parodi (2005): “...implica un estado de alerta del lector que le permita detectar errores, ya sea referentes al procesamiento de las sucesivas hipótesis

y verificaciones como a su integración junto a los significados entrantes en una globalidad coherente e integradora. Se trata de un tipo de actividad metacognitiva y metalingüística de autoevaluación constante que el lector realiza desde su propio proceso de interpretación y sobre el cual se valida la construcción de sentidos a partir de la información recibida”. Este logro también colabora en el cambio de su representación acerca de lo que pueden o no hacer: aplicando los nuevos conocimientos recibidos, tras un proceso que requiere esfuerzo, en el que aparecen errores y aciertos, se sienten capaces de escribir textos adecuados. El docente puede favorecer este cambio de representación exigiendo que los alumnos apliquen todo lo que saben, que generalmente es más que lo que creen o ponen en juego a la hora de escribir, ya que sus conocimientos y recursos se encuentran dispersos y no puestos al servicio de objetivos precisos (Parodi, 2010).

Este abordaje exige el tratamiento de conceptos clave como la peculiar materialidad del texto, la opacidad de la lengua, los géneros, la construcción que se hace en cada texto de la figura del enunciador y del enunciatario, de la finalidad comunicativa de cada escrito, entre otros. Estos últimos conceptos dan lugar a verdaderos descubrimientos; de hecho, causan a muchos alumnos la mayor de las sorpresas, y más de una vez su tratamiento ha derivado en alguna reflexión filosófica respecto de “la verdad”, ya que entender que el enunciador es en realidad un constructo artificial que responde a la situación enunciativa, que la finalidad orienta todas las decisiones del texto y de que la objetividad es un efecto de discurso, ha surgido más de una vez la pregunta angustiada de algún alumno: “Entonces... ¿la verdad no existe?”. Aquí se observa cómo las transformaciones de las representaciones no se limitan a un trabajo con los aspectos cognitivos, sino que implican de modo profundo tanto aspectos ideológicos como afectivos. Quizás este sea uno de los aprendizajes más importantes que realizan los alumnos en el Taller.

Una vez superada la etapa de “frustración”, asumidos los objetivos como propios y comprendidas las etapas y condiciones que es necesario cumplimentar para obtener un texto comunicativamente exitoso, los alumnos van accediendo a importantes, profundos y permanentes cambios en la competencia de lectura y escritura de textos académicos a partir de sus nuevas representaciones sobre estas actividades, con un grado de preparación mucho más adecuado que el que traen al principio del taller para asumir la cursada de las asignaturas universitarias.

Algunas conclusiones

De acuerdo con mi experiencia, a la luz de los resultados obtenidos mediante la aplicación de esta modalidad de intervención docente respecto de los escritos de los alumnos –solo probada en un contexto universitario–, quiero destacar dos aspectos:

- El señalamiento y clasificación de todo tipo de problema presente en un texto, en lugar de la sustitución o reescritura por parte del docente, motiva a los alumnos a construir la representación del problema y a elaborar variables superadoras por sí mismos, proceso que colabora en la transformación de sus representaciones.
- Los cambios en las representaciones sobre la lectura y la escritura son transformaciones profundas que pueden ser favorecidas con el trabajo y apoyo del docente, no solo en relación con los aspectos cognitivos sino también con los sociales y afectivos. La dificultad de la tarea encomendada, las frustraciones, las inhibiciones y hasta el miedo para dirigirse al profesor o a la clase, en el nuevo ámbito universitario, pueden ser resueltas si el profesor trabaja junto con el alumno sobre los textos, en un diálogo personal, con copresencia física. Se trata de un trabajo del docente de relación ya no con los textos de los alumnos, en su casa, fuera del aula, sino de relación con los alumnos. En esto creo que reside la mayor riqueza de este modo de intervención. En la línea de lo que se afirma en el trabajo de di Stefano, Pereira (2007), respecto de que en la adquisición de habilidades complejas pareciera necesaria la interacción grupal, creo también que la intervención evaluativa del docente en presencia del alumno favorece un cambio que afecta positivamente sus procesos cognitivos globales, a la par que completa su alfabetización y adaptación al entorno académico.

Finalmente, agrego que, para poder realizar este trabajo en profundidad, son necesarias dos condiciones: la cantidad de alumnos por taller no debería exceder los 25 integrantes y sería necesario que las políticas educativas contemplaran la inclusión de horas dedicadas exclusivamente a la evaluación personalizada de los alumnos en el aula.

Referencias bibliográficas

PARODI, Giovanni (2005) *Comprensión de textos escritos*, Buenos Aires, Eudeba.

—— “Comprensión de textos escritos: ¿cómo hemos avanzado desde la teoría a la evaluación?”, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: Cultura escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales, Buenos Aires, 2010. (Inédito.)

PEREIRA, Cecilia y DI STEFANO, Mariana (2007) “El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares”. En: Revista *Signos*, Vol. 40, N° 64, Valparaíso.

PERONARD, Marianne y GÓMEZ MACKER, Luis (1985) “Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: Hacia un modelo”. En: *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 23.

VAN DIJK, Teun y KINTSCH, Walter (1983) *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.

[volver a índice](#)



REGISTRO DE UNA EXPERIENCIA

Carolina Bruck

carolinabruck@yahoo.com.ar

Laura Di Marzo

laucdm@yahoo.com.ar

Irene Klein

ireklein@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Con el objetivo de promover una práctica en el ámbito académico de las ciencias sociales que tienda a producir conocimiento, hemos iniciado una investigación que tiene como propósito indagar la incidencia las prácticas de narración ficcional en los procesos cognitivos del estudiante y en su concepción del lenguaje como modo de encontrar una nueva manera de nombrar el mundo y de significarlo, en suma, de pensarlo. La investigación se inscribe en el marco de algunas corrientes de la psicología cognitiva (Lev Vigotsky, 1995; Jerome Bruner, 2002) y de los estudios contemporáneos sobre la narrativa de ficción que —definida por Paul Ricoeur (1995), Thomas Pavel (1991), Pierre Bange (1981), Wolfgang Iser (1997) — enfatizan su dimensión epistemológica, o sea, cognoscitiva.

Con el objetivo de recoger datos significativos acerca del proceso metacognitivo de los alumnos utilizamos diferentes técnicas. Una de ellas es el registro de notas. Para ello, un grupo de estudiantes avanzados en la Carrera, que han sido alumnos de la materia años atrás y que, actualmente, integran nuestro proyecto de investigación, participan como observadores de nuestras clases y registran, por medio de grabadores y notas, lo que sucede en ellas. Posteriormente, en la instancia de desgrabación, configuran ese registro a modo de relato.

*Ya es tiempo de que en las universidades se cree la cátedra de cuentos,
como suele haberla de poética. ¡Qué estupendas cosas se podrían enseñar en
ella!*

Julio Cortázar

(Carta a Juan José Arreola, París, 20 de septiembre de 1954)

La propuesta: la escritura de ficción en la universidad

Desde el inicio de la carrera de Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales, UBA), cuando la materia Taller de Expresión I estuvo a cargo de las profesoras y escritoras Gloria Pampillo y Maite Alvarado, desarrollamos, impulsadas por ellas, consignas de escritura que llevan a los alumnos a producir diferentes narraciones de ficción. Si bien, tal vez, al principio, suponíamos que estas prácticas les permitían explorar el lenguaje, salir de estructuras canónicas y expresar mejor sus ideas, a través de los años reconocimos que en esta experiencia de escritura se ponía en juego mucho más: un intenso trabajo de producción y la transformación del conocimiento. Es así que, actualmente, la producción de narrativa ficcional constituye el eje fundamental de la materia. Asimismo, y motivadas por el entusiasmo que manifiestan los estudiantes tras cursar la materia, dictamos este año también un seminario sobre narrativa de ficción, de carácter optativo, dirigido a los estudiantes de la Carrera.

En este marco, un grupo de docentes de la cátedra hemos realizado a partir del año 2007 diferentes investigaciones acerca de la práctica de escritura de ficción en la universidad con el fin de demostrar cómo dicha práctica posibilita a los estudiantes universitarios, en términos de Paul Ricoeur, una redescipción del mundo (Ricoeur, 1995). En tanto invita al sujeto a la innovación semántica del lenguaje, la ficción desarrolla el espíritu crítico para transmitirlo a la cultura y al pensamiento colectivo. Esta hipótesis se sostiene tanto en investigaciones que se inscriben en el marco de algunas corrientes de la psicología cognitiva (Vigotski, 1995; Bruner, 2002) como en los estudios contemporáneos sobre la narrativa de ficción que —definida por P. Ricoeur, Th. Pavel, P. Bange, W. Iser— enfatizan su dimensión epistemológica, o sea cognoscitiva.

Nos movían, entonces, dos propósitos. Uno, el de indagar acerca de cuáles eran las intervenciones didácticas más efectivas para activar una práctica de escritura de ficción que incidiera en los procesos cognitivos de los estudiantes y que les abriera nuevas posibilidades de redescibir el mundo y dar sentido a la experiencia humana. Otro, demostrar que por medio de la escritura de narrativa ficcional se despliega en los

alumnos universitarios una actividad cognoscitiva que les permite desarrollar su pensamiento, en términos de creación, reinterpretación y de innovación. El libro *Cuando escribir se hace cuento. Un taller de ficción* (Editorial Prometeo, de próxima aparición) es producto de esas investigaciones.¹

La narración es una actividad configuradora de la que emerge un sujeto que se va comprendiendo y construyendo a sí mismo en la medida en que otorga sentido a la experiencia, sea esta vivida o ficcional. De ese modo, las narraciones contribuyen a la comprensión de las acciones humanas como también al estatuto del agente. En tanto la narración de ficción construye un modelo análogo al universo real, posibilita, al igual que todo modelo, conocer la estructura de la realidad y sus procesos internos y, a la vez, manipularla cognitivamente.

Desde esa perspectiva diseñamos consignas que tenían como objetivo promover la producción de narrativa ficcional en la que los acontecimientos e incidentes individuales poco inteligibles se organizaran en una estructura configuracional, esto es, en una historia en función de la cual los acontecimientos y su sucesión temporal adquieran sentido.

Diferentes instancias de lectura y escritura que atendían a los diversos componentes de la narrativa (focalización, temporalidad, etc.) nos permitieron arribar a la producción de cuentos. Esta producción, realizada en proceso, es decir, por etapas sucesivas, exigió a los estudiantes tomar y revisar decisiones narrativas en tanto el mundo de la ficción es un laboratorio de formas en el que se ensayan configuraciones posibles de la acción para comprobar su coherencia y su verosimilitud.

La propuesta tuvo a su vez como objetivo fundamental promover la reflexión metacognitiva en el estudiante, es decir su capacidad de explicar, verbalizar, justificar los aspectos de la tarea que lo han involucrado (Vigotsky, 1995). Kagan y Lang (1978) plantean que estos mecanismos ejecutivos de control y supervisión permiten al estudiante solucionar problemas, reflexionar sobre sus propias acciones cognitivas y sobre las consecuencias de las mismas. Quienes han desarrollado habilidades *metacognitivas*, sostienen estos autores, son capaces de pensar acerca de su acción cognitiva mientras están dedicados a solucionar alguna tarea intelectualmente exigente; además, son capaces de ejercer control sobre sus propios procesos

¹ Se trata del Proyecto con Reconocimiento Institucional, Facultad de Ciencias Sociales, "Función cognoscitiva de la narrativa de ficción", y del proyecto Ubacyt : " Función epistémica de la narrativa de ficción", ambos dirigidos por la Mgr. Irene Klein e integrados por las autoras del libro, las investigadoras y profesoras Laura Di Marzo y Carolina Bruck; como también por la profesora Alcira Bas; la escritora Betina Gonzalez ; los estudiantes de Ciencias de la Comunicación Santiago Kahn, Natalia Romero, Julián Villanueva y Leonardo Sabatella y el estudiante de Ciencias Políticas, Pablo Villareal. Podemos mencionar como un antecedente importante de estas investigaciones el proyecto Ubacyt, 2001 – 2003 " Desarrollo de las competencias comunicativas en textos narrativos de ficción", dirigido por la Profesora Gloria Pampillo, del que participamos algunas docentes de la cátedra como investigadoras.

cognitivos. Esta conciencia del propio desempeño cognitivo resulta de gran interés en la medida en que puede tener repercusiones positivas en las competencias académicas de los estudiantes.

Para conocer el proceso cognitivo de los estudiantes y recoger información significativa acerca de las transformaciones que se producen en sus representaciones acerca de la ficción y de la escritura de ficción, utilizamos diferentes estrategias, como la producción de protocolos en los que los alumnos narran de manera retrospectiva el proceso de producción, la entrevista abierta al estudiante y la observación participante con registros de tipo etnográfico de los encuentros de taller. Esta última experiencia, que resultó fundamental para dar cuenta de las particularidades del proceso de transformación del conocimiento que se produce a partir de la interacción verbal en las clases de taller, será objeto de análisis en el presente trabajo.

El registro

Para poder analizar el proceso por el cual los alumnos transitaban y el modo en que la interacción en el taller incidía sobre ese proceso, utilizamos una estrategia metodológica tomada de la etnografía: el registro etnográfico. Para ello, contamos con la colaboración de un grupo de investigadores estudiantes.

Para definirlo en forma muy sucinta, diremos que el registro etnográfico es una narración y descripción pormenorizadas de diferentes situaciones en las que el investigador se encuentra con su objeto de estudio. La riqueza del registro de tipo etnográfico para el análisis consiste en que el “yo observador” está presente, como participante, en alguna o varias de las actividades de los sujetos estudiados. El investigador debe asumir su cualidad de autor, porque lo que va a presentar no es un testimonio neutro que da cuenta de la realidad, sino la construcción desde su experiencia, parafraseando a Geertz (1989), de una interpretación de esa realidad.

La investigadora Remei Arnaus ² resalta el valor de la narración en los estudios etnográficos (tanto en los diarios de investigación como en las entrevistas) por las posibilidades que esta modalidad discursiva tiene para representar la experiencia y darle sentido. Sosteniéndose en los aportes de Bruner (1988), Ericsson (1989) y Geertz (1989) afirma que sólo el estilo narrativo “permite presentar una realidad abierta a las dificultades, al contraste, a posibles interpretaciones diferentes, a posibles identificaciones con los personajes, con el ambiente” (pág. 65)

² En LARROSA, Jorge, REMEIS Arnaus y otros (2008), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Laertes.

Sumado a esto, como los observadores son los investigadores jóvenes que pasaron por la misma práctica de taller uno o dos años antes, su registro tiene la riqueza del conocimiento vivencial y ofrece una interpretación de su propio ejercicio como escritores, de su propio proceso.

Es importante aclarar que no partimos de un modelo de registro (ya que dicho modelo no existe), sino que les pedimos a los observadores que registraran todo en su diario de campo: las condiciones físicas del encuentro, horario de inicio, cantidad de asistentes, distribución en el espacio, etc. Esto implicó la mirada del observador sobre el grupo, dar cuenta de lo que no se veía, de lo que se percibió, del contexto, de todo aquello que se considerara relevante en función de la situación observada. Se les pidió también que estuvieran atentos a los gestos, a los movimientos, a los tonos de voz, comentarios al margen, actitudes del grupo, interrupciones, etc. También se empleó la grabación, como un instrumento para complementar las notas, pero siempre teniendo en cuenta que la transcripción de una grabación también implica una interpretación y que debe complementarse con notas de campo. (Rockwell, 2009)

Cada investigador dejó una impronta diferente en la puesta en texto de sus notas de campo: cómo veremos en los diferentes ejemplos, hubo quien armó un relato pormenorizado de la experiencia, en algunos casos incluyendo segmentos de diálogo en los que aparecen diferenciadas las voces de los participantes de la voz del observador, quien incluyó entre paréntesis sus reflexiones, quien armó una narración más escueta. En algunos registros incluso, como el fragmento que sigue, el relato de la experiencia adquiere la intensidad de una representación ficcional:

Laura comienza su clase y su voz nos despierta. La voz de Laura se planta en el espacio y todos la escuchan. La atmósfera es de calma, pero tanto que algunos chicos de las últimas filas parecen estar en otro sitio. Esto empieza a modificarse a lo largo de la clase y del avance de los minutos. De a poco todos están bien despiertos. (Julián)

Ingresar al círculo

Ingresar al aula fue un desafío para los investigadores jóvenes. Implicó regresar a un espacio conocido __la materia que habían cursado dos años atrás__ desde un estatus diferente: ya no eran alumnos). Les exigió también hacer frente y sortear el recelo inicial por parte del alumnado observado ante la presencia de personas ajenas al grupo que grabaran o tomaran nota de lo que decían. Los siguientes registros dan cuenta del proceso que demandó la tarea de aceptación por parte del grupo: de verlos como “bichos raros”, como pares pero al mismo tiempo como diferentes, hasta, finalmente, ser integrados:

*Un espacio conocido y a la vez desconocido. Un lugar donde hace tres años arrancó todo esto. Y me es desconocido por el grupo. Por esos chicos que supongo que **me mirarán como bicho raro**, cosa que no me inquieta tanto, y espero que no sea algo que interfiera en mi registro. (Julián)*

*Recuerdo haberme sentido muy observada. Sobre todo por los alumnos varones sentados en el fondo, quienes parecían verme como a una especie de espía o algo así. Me pregunté cómo hubiera mirado yo a algún alumno investigador si viene a “observarme” y entonces contesté varias de mis preguntas. Alcira me presentó y yo hablé un poco de mi y de cómo voy en la carrera. Ahí la situación pareció aflojarse y algo de saber **que soy como ellos, que soy un par, nos puso en otro lugar, aunque aún forzado**. (Natalia)*

Yo esperaba una conversación distendida, pero ellos guardaron un silencio expectante, al parecer me tomaron como una especie de autoridad, yo no me identificaba con esa figura. La primera en hablar fue Pilar.

__¿Vas a grabar todo lo que digamos?; ¿Va a quedar todo grabado? (Pablo)

*Escucho mientras leen el cuento, me miran, no saben bien qué hacer, toman la decisión implícita pero unánime de tomarme como un **observador molesto e inevitable**. (Pablo)*

*A diferencia de la vez anterior hoy nos colocamos en semicírculo. Los chicos nos armaron una bienvenida en el pizarrón: “**¡Bienvenidos oyentes!** La Profe y sus cronopios”. [Esto nos pone muy felices y poco a poco vamos notando que los chicos nos integran a su clase]. En el medio del semicírculo ponen una silla y la reservan para el que llega último (Julián)*

Los registros dan cuenta del ámbito que se construye en los talleres. Participar de un taller a lo largo de todo un año genera, inexorablemente, entre los participantes – que se involucran en la tarea

Al transcurrir de la clase no puedo dejar de notar que este curso es particular. Veo un compañerismo que alimenta mi nostalgia. Todos se divierten, escuchan, participan. Quiero volver a ese lugar. (Natalia)

A diferencia de una materia en la que el estudiante puede permanecer anónimo, en el taller la escritura de ficción revela al sujeto, lo desnuda, lo exhibe.

Registro de la experiencia

1. Lectura de cuentos de escritores

Los primeros registros dan cuenta de experiencias de lectura de relatos previas a las consignas de escritura de ficción. Estas lecturas estuvieron orientadas a analizar los cuentos con una mirada de escritor, en términos de su construcción, y a producir interpretaciones en las que se observe cómo los procedimientos de la ficción producen un tipo particular de conocimiento acerca del mundo.

En este registro se observa, además, cómo la construcción dialógica de la interpretación produce una multiplicidad de hipótesis de lectura, algunas más felices que otras, que (si son registradas) pueden desplegarse en un encuentro posterior.

La docente les leyó “Fotografías” de Silvina Ocampo. Es muy difícil describir sus caras ante este texto, la “acidez” de algunos pasajes les llamó evidentemente la atención. Al terminar de leer, Esteban dijo rápidamente: “es un bajón”. ¿Cuáles eran las metáforas? Varios respondieron, entre ellos Damián.

Sebastián: - La metáfora del corte de los pies (era) una mutilación

Docente: - La ficción lo que hace es torcer la expectativa

Laura: - Hay metáforas sobre los pies (y su articulación con el texto)

Docente: - ¿Cómo está construido este mundo “pequeño-burgués”? El juego entre lo que se puede y no se puede decir...

Silencio.

Laura retomó la cuestión de “las apariencias”, las contradicciones que aparecen en el que texto, de lo que dicen los personajes.

Damián mencionó “los rituales, la hipocresía, el tabú”.

Docente: - ¿Cómo se llama el fotógrafo?

Alguien: - Espirito... por el espíritu.

Laura: - A medida que sacan las fotos, (la protagonista) está más cansada

Damián: - Es muy teatral

Sebastián se centró en la focalización, en el personaje desde el cual se mira la historia. No hubo acuerdo sobre este punto.

Alguien: - Está focalizado desde la mirada de una nena

Agustín: - Para mí no era una nena chica, sino más grande. Más grande que la muerta...

Docente: - ¿Qué elementos hay en el cuento que indiquen eso?

Laura: - Cuando dice "moscas que manchan lo pulcro"

(...) (Natalia)

Por otra parte, el registro da cuenta de las dificultades que surgen en esta primera etapa del taller, cómo a veces la interacción dialéctica puede no resultar productiva si faltan elementos.

Existe una gran dificultad de interpretación, o todavía este no animarse les juega en contra. Parecen quedarse en la historia pura y no pueden ver un poco más allá, para ver que quiere decir Ocampo, adónde apunta, que metáforas trabaja, que critica, sobre todo y principalmente qué critica. Me quedo pensando en cómo hacer para que "lleguen" al cuento. (Natalia)

2. Propuestas de escritura: la interacción productiva en el ámbito del taller

Los registros dan cuenta, también, del modo en que se introducen las propuestas de escritura de ficción en el taller. Al tiempo que describen las lecturas, comentarios y consignas de escritura de las docentes, intentan (y esto es lo más importante), percibir el modo en que los talleristas se vinculan con estas propuestas, representar sensaciones que se perciben en el aula de taller.

La clase comienza con el punteo de una consigna de trabajo. Hay que salir a explorar la ciudad, buscar una mirada de escritores sobre la ciudad. El foco es la ciudad, la idea es la escritura de un cuento urbano. Carolina elige el ejemplo de Roberto Arlt y sus Aguafuertes. La mañana del miércoles arranca con El placer de vagabundear: "Comienzo por declarar que creo que para vagabundear se necesitan excepcionales condiciones de soñador. Ya lo dijo el ilustre Macedonio

Fernández: "No toda es vigilia la de los ojos abiertos". Arlt inaugura la crónica, descubre historias ocultas, las ilumina. Su cita del poeta Macedonio Fernández deja en claro la necesidad de atención, el planteo de Arlt que establece la calle como escuela. Hay que caminar la ciudad, y mirarla, mirarla bien. Hay que ensayar la mirada sobre la ciudad. Los alumnos escuchan atentos a Carolina.
(Natalia)

A través del registro se pueden recuperar y evaluar las intervenciones del docente -que provienen de lo que Rockwell (2009) denomina "saber docente" para oponerlo al saber teórico, pedagógico- que de otro modo permanecerían invisibilizadas. También es posible observar cómo mientras avanza el trabajo de taller, los alumnos van incorporando "saberes de escritor", en la medida que se plantean problemas retóricos, que dan cuenta de una conciencia del proceso de escritura.

Los siguientes registros, con diferentes modalidades, dan cuenta de esas operaciones. En el primero, la intervención de la docente apunta a que los estudiantes identifiquen sus preocupaciones como parte del proceso de escritura de los autores expertos según lo describen los modelos cognitivos.

- *Alumno 2: A mí me gusta el trabajo que hacemos acá (hace referencia al práctico) porque se notan más los errores. En la revisión se hace el verdadero trabajo, quizás no se ven los errores en el propio texto.*

- *Alumna 3: A mí me cuesta estructurar las ideas antes de escribir.*

- *Pilar: A mí también, es como que siempre remito a lo mismo, me cuesta desarrollar otra forma de pensar.*

- *Laura: Pero no te preocupes por eso, es normal. Los escritores suelen remitir a los mismos problemas, los mismos temas (Pablo)*

En el segundo registro se observa cómo la docente intenta elaborar la segunda devolución a un relato a partir de algunos aportes de la teoría literaria, que funcionan como un código en común para evaluar los principios constructivos de los relatos, de una relectura "guiada" de un relato de ficción, y de la puesta en relación con el relato de otra integrante del taller que, a su juicio, logra producir un efecto que el cuento examinado no produce.

(una alumna) Ha traído su segunda versión del cuento en prolijo manuscrito. Introduce a todos a su historia, aclara que modificó un poco el lenguaje, para lograr más verosimilitud. A pesar de su voz todos escuchan el relato. Su cuento tiene variaciones en la temporalidad, resalta Carolina, existen varias transiciones

de analepsis. La señora acepta las devoluciones con mucha seriedad, Caro le recomienda releer “Como un león” de Haroldo Conti, para ver ciertos detalles y encontrar analogías. La alumna relata su experiencia en la escritura de los primeros cuentos, Carolina resalta que en los primeros cuentos es mejor “despojarse de la literatura, desarmar la estructura, ser más coloquial”. (Natalia)

En este otro registro, más narrativo, se puede ver cómo los estudiantes ponen en juego conocimientos procedimentales acerca de la escritura de ficción que se fueron construyendo en sesiones anteriores de taller, a partir de la lectura de textos de escritores (diarios, entrevistas) que exponen una serie de saberes sobre el oficio no sistematizados en otros espacios. Estos saberes dialogan con las categorías narratológicas, que son retomadas con reservas, teniendo en cuenta sus limitaciones, pero reconociendo su productividad a la hora de identificar procedimientos.

Crítican al texto definiéndolo como “muy gráfico”. No encuentran que haya algún trabajo que interpele a la interpretación del lector. El texto no cuenta con detalles, no se encuentran gestos que concentren el sentido o sirvan de indicios, eso resulta molesto a las estudiantes. Por el contrario, está repleto de adjetivos. Las chicas del grupo notan la reiteración de los adjetivos pero no les parece que sea un inconveniente.

Castigan al texto, comentan que da “información vacía”.

Otro de los problemas importantes que señala la docente y en él se sienten identificados los estudiantes es cómo empezar y cómo cerrar el texto. Se habla del inicio como una ruptura, en tanto que los finales resultan difíciles de cerrar.

- CB: Hay una analepsis, un recuerdo. Se argumenta a través de una narración, se retrocede en el tiempo para incorporar situaciones narrativas que iluminan el sentido. Otro tema interesante es la metáfora del título que se repite en el texto. ¿Tienen alguna otra observación? (Pablo)

3. Un cambio en la representación

Los registros también describen el modo en que, al cierre de la secuencia didáctica, se produce una modificación en las representaciones de la ficción por parte de los estudiantes. Este cambio significativo se evidencia tanto desde consignas específicas

destinadas a evaluar los nuevos conceptos de ficción (defina ficción) como en los diálogos con las docentes.

Al final de la clase, Carolina les pide a los chicos que vuelvan a definir ficción. Esta tarea ya fue realizada en la primera parte de la cursada. La idea de volver a hacerlo en esta instancia es ver cuáles han sido los cambios en las percepciones y concepciones acerca del concepto de ficción. Todos intentan formular una definición, están pensativos o dispersos, supongo que por desinterés o quizás más factible por dificultad. Algunos dialogan entre sí, otros están en silencio muy concentrados. Luego de unos minutos ya hay nuevas versiones: “ficción es extrañarse, extrañarnos”; “ver con otros ojos”; “construir un sentido”, “trama inventada, irreal, falsa, que hasta el narrador se la cree”, “representación verosímil de lo que llamamos realidad”. Todos estos punteos dejan en claro el avance y las distintas maneras tan concretas y posibles de definir ficción. (Pablo)

- CB: *El cuento es algo predecible, tiene un final justificado. Por un momento hay estereotipos, por ejemplo, en la descripción del barrio. Aparece la credulidad de los niños. Quizás haya una superpoblación de personajes.*

- Alumna 1: *¡Yo me imaginé una villa! – dice enfáticamente.*

- CB: *Se produce un estereotipo, ¿ven?*

- Alumno 1: *¿Qué es la redescrición de lo real?*

- CB: *La ficción no se opone a lo real, sino que lo redscribe de manera diferente, produciendo cierto conocimiento.*

- Alumno 1: *Hay algo de eso, es difícil crecer en esos barrios.*

- CB: *Hay que revisar si los personajes son funcionales, hay algunos que no lo son. Podría usarse con más fuerza lo de bañarse, como se pasa el jabón, pero sin caer en el lugar común. Por algunos momentos se pierde la voz. (Pablo)*

Conclusión

Los registros dieron cuenta del modo en que la dialéctica del taller propició la reflexión metacognitiva de los estudiantes, revelaron importantes modificaciones que se operaron en ellos, no solo en la práctica y en la concepción de la ficción sino también en la representación de la escritura como indagación sobre lo real y como herramienta para la transformación del conocimiento. Nos permitieron evaluar en qué

medida el estudiante toma conciencia de esa capacidad de la ficción de inteligir el mundo que representa y en qué medida su producción narrativa se orienta a producir esa redescrición de lo real. Al mismo tiempo, pudimos revelar qué saberes diversos se ponen en juego en las intervenciones docentes en el marco de un taller de escritura de ficción y cuáles resultan más productivos.

Finalmente, como en un juego de cajas chinas, los registros produjeron narrativamente un tipo de conocimiento que sólo el relato puede producir para dar cuenta, entre otras cosas, de que la narrativa produce un tipo de conocimiento singular, intraducible a otras modalidades discursivas.

Los bancos quedan en círculo, pero ya vacíos. En el pizarrón no hay un solo trazo de tiza, fue una clase en la que primó el diálogo, la conversación entre los estudiantes y la profesora. Es interesante observar cómo en el proceso de relectura se abren nuevos caminos para la reconstrucción de los cuentos, el cuento parece no acabar, queda siempre abierto. (Julián)

Referencias bibliográficas

BRUNER, Jerome (1998) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.

— (2002), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

ERICKSON, Frederick (1989) *La investigación de la enseñanza II*.

GEERTZ, Clifford (1989) *El antropólogo como autor*, Paidós, Barcelona.

KAGAN y LANG (1978) *Psychology and Education. An Introduction*, New York, Harcourt, Brace y Jovanovich, Inc., Capítulo 4, pp. 128-150.

RICOEUR, Paul (1995) *Tiempo y Narración*, México, Siglo veintiuno.

ROCKWELL, Elsie (2009) *La Experiencia Etnográfica, Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.

VIGOTSKY, Lev (1995) *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.

[volver a índice](#)

TUTORÍAS ACADÉMICAS EN COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Liliana Laco

llaco@frgp.utn.edu.ar

Mónica Ávila

mavila@frgp.utn.edu.ar

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco

Resumen

Las competencias de lectura y escritura requeridas en la universidad deben dar respuesta a la cultura discursiva de las distintas disciplinas e incorporarse al perfil profesional de los graduados de la educación superior. En este encuadre, el concepto de alfabetización académica prevé que la comprensión lectora y el trabajo con la escritura formen parte de la actividad de las cátedras universitarias, superando las acciones reparadoras que se llevan a cabo durante los procesos de ingreso.

Dentro de este marco, se han implementado en la UTN, Facultad Regional General Pacheco, las

Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura (TUTACOMPLE) cuya descripción es el objetivo de la presente ponencia. Las mismas se desarrollan desde el año 2007, en el ámbito de las Materias Integradoras de primer año de las Ingenierías y de la Licenciatura en Organización

Industrial.

El proyecto que se describe forma parte del Programa Institucional de Tutorías de esta Facultad, ya que se entiende que las dificultades que los alumnos enfrentan, sobre todo en los primeros años de sus carreras, para formar parte de las prácticas discursivas de las asignaturas, son, con frecuencia, responsables del fracaso y abandono de los estudios.

La propuesta tiene, como objetivo general, acompañar a los estudiantes en la mejora de las competencias mencionadas, para que puedan responder como usuarios de la lengua a los requerimientos del ámbito universitario y laboral.

Para llevar adelante el programa, una Profesora de Lengua coordina su acción con el Ingeniero adjunto de la Materia Integradora, constituyendo una pareja pedagógica.

Se ha evaluado muy buena recepción de las cátedras involucradas, alta aceptación y valoración por parte de los alumnos, y se están realizando investigaciones acerca de su impacto en el logro de los objetivos propuestos.

La presente ponencia expone la historización de un proceso que da cuenta de las etapas a través de las cuales en la UTN FRGP nos hemos ocupado de las competencias de lectura y escritura y del momento actual de análisis de resultados que

se está encarando, así como de la gestión de acciones institucionales que prevemos impactarán en la mejora de dichos resultados.

En nuestra Regional se cursan cuatro carreras de grado: Ingeniería Civil, Mecánica, Eléctrica y la Licenciatura en Organización Industrial. Comenzamos por mencionar estas características porque consideramos que constituyó, en su momento, en el año 1999, un proyecto de avanzada para una facultad de “ciencias duras” poner la mirada sobre lo lingüístico y por otro lado, porque las mismas características de los estudios que se cursan y de la formación de los docentes a cargo de las materias de la carrera fue también un obstáculo a trabajar para la continuidad.

En el año 1999, comienzan a realizarse acciones tendientes a la mejora de la capacidad de lectura y escritura de los alumnos, en el ingreso. Se destina para ello el espacio curricular Fundamentos para la Actividad Universitaria. El motivo de esta inclusión fue observar que lo que se venía tratando como un problema paralelo constituía el eje: la ausencia de determinadas competencias comunicativas, principalmente las relativas a la comprensión lectora y a la escritura, por su valor instrumental, generaban un efecto en cadena impidiendo el desarrollo de otras. Fue en ese momento una decisión de avanzada para una facultad donde la tendencia había sido pensar el diseño del ingreso en relación con los contenidos disciplinares vinculados a las carreras de grado respecto de los cuales había que garantizar un dominio mínimo por parte de los aspirantes: matemática, física, por ejemplo. Es fácil comprender las resistencias iniciales a asumir este problema como propio del nivel; sin embargo, la situación se revirtió y hoy es una materia con presencia indiscutida en el Seminario de Ingreso. Pasamos, en palabras de Paula Carlino, de la etapa de despreocupación a la etapa de preocupación y ocupación (Carlino, 2005).

Periódicamente se han hecho análisis de resultados, comparando el nivel que evidenció cada aspirante en relación con cada competencia, en la primera prueba que rindió -la prueba diagnóstica- y en el examen con el cual aprobó el espacio curricular – ya sea el final o el recuperatorio - . Se observa que las acciones del Seminario Universitario consiguen producir una modificación significativa en la posibilidad de que los alumnos accedan al manejo de las competencias previstas como imprescindibles, consideradas estas en general.

Profundizando el análisis puede observarse que para verificar un desarrollo en las competencias, especialmente en aquellas cuya transformación opera a un nivel sustantivo, se hace necesaria una práctica mayor, lo cual resulta irrealizable dadas las limitaciones de tiempo del Seminario Universitario. En este sentido, capitalizando la

experiencia se ha reelaborado periódicamente el material de trabajo para el cuadernillo que los alumnos utilizan.

Cuando los aspirantes llegan al Seminario, la capacidad de autocontrol de la propia acción suele ser nula ya que es pobre la tarea que en este sentido se hace durante la escolaridad media, por lo tanto, suelen verse avances importantes cuando el alumno comprende que puede y debe revisar su proceso de comprensión y ejercer ajustes sobre el mismo sin tutores externos y planificar sus productos escritos, trabajando con borradores.

Del mismo modo, no es habitual que los jóvenes comprendan que la lectura global y la comprensión de las partes del texto en función de un todo significativo deben guiar su proceso de acercamiento al mismo; más bien suele verse que los alumnos intentan buscar “mecánicamente” las respuestas mediante la asociación, pocas veces meditada, con palabras que consideran “claves”. A través del trabajo del Seminario y de la creación de dispositivos didácticos más específicos se ha intentado la modificación de estas prácticas.

En 2007, se produce un segundo gran avance. Se consigue darle forma a un antiguo anhelo: continuar el trabajo al interior de las cátedras de grado. Comienza a desarrollarse un Programa de Tutorías en Competencias de Lectura y Escritura (TUTACOMPLE), incluido inicialmente en el Programa de Tutorías de la Secretaría Académica. La tutoría, entendida como una modalidad de la actividad docente, comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas de carácter académico y personal que el tutor comparte con el alumno en procura de su desarrollo como estudiante universitario.

Se trasciende, de este modo, el enfoque motivador y organizacional, buscando integrar a los tutores en el contexto académico y centrando la acción en la necesidad de generar propuestas que ayuden a los alumnos a concretar sus metas, proveyéndolos de herramientas y ayudándolos a desarrollar estrategias productivas.

Las TUTACOMPLE continúan la línea iniciada en el Seminario de Ingreso y se instalan en la certeza de que el aprendizaje de la lectura y escritura conlleva habilidades que se van desarrollando a través del tiempo por lo que es necesario continuar su enseñanza en todos los ciclos del sistema. Finalmente, en este momento se pone en acción el concepto de “alfabetización académica” previendo la integración de las prácticas de lectura y escritura en cada cátedra y no por fuera de ellas.

Describiremos brevemente el proyecto: estas Tutorías se desarrollan en el marco de las materias integradoras¹ de primer año. En ellas se constituye una pareja interdisciplinaria formada por el auxiliar seleccionado por el docente a cargo que generalmente posee el título de la carrera en la que se desempeña (Ingeniero Civil, Mecánico, etc.) y un docente del área de Lengua, ambos se incorporan como tutores. Este estilo de trabajo significa acercar el apoyo en dos direcciones: a los alumnos y a los docentes, a fin de que, en un tiempo razonable, estos últimos asuman la tarea como un enfoque y una metodología habitual. La riqueza del trabajo en parejas pedagógicas habilita la construcción de un nuevo saber que se nutre de la especificidad de los conocimientos del docente de Lengua para abordar las cuestiones que tienen que ver con las competencias discursivas, enriqueciéndose a la vez con los aportes conceptuales de los expertos en las distintas disciplinas. Por otro lado, la mirada del docente que es ajeno a los contenidos específicos de la materia, resulta en una evaluación que no está contaminada por el saber previo y que obliga al alumno a cuestionarse acerca de la manera de decir cabalmente sus conocimientos e ideas para que sean comprendidos.

La TUTACOMPLE aporta a los alumnos, en principio, herramientas de índole organizativa: uso de agenda, tiempo de estudio, conformación de equipos de trabajo, etc. En el avance del trabajo anual y utilizando siempre insumos de las cátedras respectivas, colabora en el desarrollo de estrategias de trabajo en el aula: toma de apuntes, por ejemplo. Finalmente, interviene, como lector experto, en todos los procesos de corrección de borradores de los distintos productos escritos solicitados: monografías, informes, prácticos, etc. En esta etapa, se aportan recursos vinculados con la investigación: manejo de fuentes, por ejemplo. La intervención docente en la corrección de borradores está destinada a la retroalimentación para la mejora de las competencias (Vardi, 2006).

La gestión conjunta de la tutoría produce acuerdos tendientes a evaluar el trabajo de los alumnos de maneras cada vez más personalizadas. Por ejemplo, en algunas cátedras, en las cuales las producciones parciales no eran revisadas, se instaló la importancia del trabajo con borradores y sus evaluaciones intermedias. En todas las materias se aborda también la exposición oral. Para el trabajo con los alumnos, se desarrollan *handouts* de orientación o apoyo y para los docentes ingenieros, grillas de corrección que puedan manejar con soltura profesionales no especialistas en lengua,

¹ Las materias integradoras constituyen un elemento distintivo de los diseños curriculares vigentes en la Universidad Tecnológica Nacional. En todas las carreras, en cada año existe una materia cuya función consiste en vincular horizontal y verticalmente las otras asignaturas a través de contenidos y actividades que pongan al alumno en situaciones similares a las que la vida profesional le propondrá.

pero que, a la vez, orienten su mirada hacia aspectos profundos de la textualización: jerarquización, reelaboración, coherencia, uso de vocabulario específico, uso de conectores, corriendo la corrección habitual del ámbito de la superficie.

A modo de ejemplo de la interacción lograda, mencionaremos que se han hecho trabajos conjuntos en relación con las características de los textos explicativos, la adecuada redacción de consignas (de modo tal que la elaboración y respuesta a las mismas se constituyera en un tema de evaluación en los parciales) o trabajando con el título elegido para las monografías, en otra cátedra, a fin de que el mismo refleje el contenido del material presentado siendo descriptivo, específico, adecuado, etc. y procurando que el alumno deba volver a su texto todas las veces que sea necesario, para reflexionar sobre la propia escritura.

En la misma línea de trabajo, en otra de las cátedras, se atendió a dificultades en la jerarquización de los titulados en los informes que presentaban problemas de coherencia en la tipografía, en los criterios adoptados, etc.²

Este rico intercambio ha producido también, con el tiempo, impactos en el manejo didáctico de algunas cátedras. Ampliaremos, brevemente, a modo de ejemplo, una experiencia en Integración Eléctrica. Como en el comienzo del trabajo conjunto se observó que las producciones eran grupales, lo que impedía un adecuado diagnóstico de las dificultades personales, se acordó con la cátedra la elaboración de parciales. La lectura y evaluación de los mismos fue realizada conjuntamente por el tutor ingeniero y la tutora profesora de Lengua. Esta doble lectura puso en evidencia, como señaláramos más arriba, la importancia de que la comprensión de los contenidos desarrollados se reflejara en la exposición escrita de los mismos para un lector no experto en la materia. En la evaluación de estos informes parciales, surgió rápidamente una discordancia entre lo esperado por los docentes y lo que los alumnos realizaban y se revisaron las consignas, en un trabajo de varias clases, a fin de que docentes y alumnos consideraran qué competencias se ponían en juego en el momento de resolver cada actividad y unificaran criterios. Esta tarea del equipo de tutores: la docente de Lengua y el Ingeniero se desarrolló en varias etapas: en primer lugar se indagó acerca de las expectativas del docente, luego se buscó precisar qué consigna planteaba de manera más adecuada ese requerimiento: explicar, desarrollar, definir, enumerar, ejemplificar, etc., qué tramas textuales había que utilizar en cada caso, qué competencias discursivas y del área específica se ponían en juego para resolverla de manera adecuada.

² Se resumen, en este aporte, los informes de experiencias de las TUTACOMPLE, docentes de Lengua: Prof. Mariana Urús, Prof. María Gimena Crena, Prof. Susana Escobar.

Por último, señalaremos que, desde 2008, de manera transversal, se incorpora en todas las cátedras, sobre el final de la cursada, la elaboración de un *abstract* de alguno de los trabajos escritos durante el año. La elección de este género estuvo motivada por la intención de proponer un tipo textual de circulación académica que involucrara un proceso recursivo y de reflexión sobre la propia escritura, en la reelaboración de la información.

Continuando la historización, diremos que, desde 2008, se lleva adelante un Proyecto de Investigación Aplicada que ha sido reconocido por la Secretaría de Ciencia y Tecnología del Rectorado de la UTN, cuyo objetivo es evaluar el impacto de las acciones realizadas y desarrollar estrategias específicas para avanzar en la mejora de la escritura académica de nuestros alumnos.

Hasta el momento se trabajó sobre las cohortes 2007, 2008 y 2009, cuyas producciones fueron analizadas, seleccionando desde las últimas a las iniciales, entre aquellos que habían completado la cursada del primer año de la materia integradora y entregado los trabajos correspondientes, luego de un ciclo lectivo. De esas cohortes, se rastrearon en orden retroactivo el recuperatorio o final correspondientes y el diagnóstico de ingreso al Seminario Universitario.

La metodología adoptada es el análisis de progreso ya que considera las modificaciones que deben producirse entre un producto inicial y las siguientes instancias evaluativas.

El análisis persigue el objetivo de evaluar si los progresos han existido, cómo se han desarrollado a lo largo de las dos etapas: cursada del Seminario Universitario y Tutoría, observando a qué variables atribuir su presencia o ausencia y generando dispositivos didácticos para el trabajo sobre las dificultades que aparecen o persisten.

La unidad textual de análisis elegida es siempre una producción de carácter informativo, breve. El trabajo con este tipo de textos está presente como objetivo y en la selección del material de uso del Seminario Universitario y constituye el formato básico de muchas de las producciones escritas de los alumnos durante su carrera.

Se han seleccionado, para ser observados, aspectos dirigidos a evaluar el progreso en la escritura, en los distintos estratos: discursivo, semántico, léxico gramatical y fonológico.

Un primer análisis muestra que, en la etapa de diagnóstico, en general, muchos alumnos no resuelven la consigna de escritura o solo escriben algunas palabras inconexas en un párrafo incompleto. El trabajo durante la cursada del Seminario de Ingreso, les permite al momento de resolver el examen final no solo organizar su texto

sino, consecuentemente, mejorar la motivación de cláusulas, el uso de conectores, la progresión de la información y la puntuación (aunque no se observan mejoras notorias en la ortografía). Sin embargo, en muchos casos, entre el examen final y la actividad de tutoría se observa un descenso en los valores.

Una conclusión significativa que ya habíamos abordado en análisis anteriores se refiere a que es difícil generar conciencia en los aspirantes acerca de que las modificaciones que se produzcan están llamadas a mostrar su eficacia en el corto y sobre todo en el largo plazo. De manera confluyente, también hemos puesto la mirada sobre las representaciones que los alumnos tienen de sí mismos como futuros ingenieros en relación con el buen manejo de la lengua. Entre los ingresantes del año 2009, se evaluó, a través de una encuesta con varios ítems, esta representación. De la misma se desprende que si bien no es desvalorizada el área, en el imaginario de los ingresantes siempre aparece como primordial el abordaje de herramientas vinculadas a la matemática, por sobre aquellas relacionadas con la lengua y siempre desvinculadas unas competencias de las otras.

Para finalizar, pondremos el acento en acciones que se están realizando al presente: hemos observado especialmente el proceso de motivación hacia la escritura al que varios autores vienen dedicando atención. Se citan aportes específicos de análisis de la motivación sobre los procesos de escritura como una construcción dinámica que crece hasta los 10 u 11 años aproximadamente, para decaer manifiestamente durante la adolescencia (Caso-Fuertes, 2006). La inclusión del componente motivacional en los modelos sobre la escritura ha hecho que autores como Hayes (1996) modificaran sus concepciones originales, destacando a la par de los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo, la importancia de las metas del alumno, sus predisposiciones, y evaluación de costos y beneficios al momento de escribir. La teoría refuerza lo que la experiencia nos decía acerca de la necesidad de fortalecer la motivación de los alumnos en relación con sus procesos de escritura para obtener mejores resultados y pone en foco la importancia que, en la modificación de estas representaciones y la motivación consiguiente, adquieren las creencias que los docentes tengan acerca de estos procesos. En este sentido, hemos considerado de suma importancia intervenir para modificar positivamente las representaciones que alumnos y docentes tienen acerca de la importancia de las competencias comunicativas para sus respectivas áreas del conocimiento, trabajando a nivel institucional. En 2009, se crea un Programa de Fortalecimiento de las Competencias Comunicativas para el Desempeño Profesional y pasan a depender de dicho programa todas las acciones que se han descripto. Es propósito del Programa llevar a cabo

acciones institucionales destinadas a acompañar a alumnos y docentes en la tarea de apropiarse de los modos de decir relacionados con la actividad universitaria.

Si bien la disposición de recursos económicos y humanos es sumamente modesta, el enfoque desde la perspectiva del programa ha comenzado a involucrar en su trabajo a un Departamento entero de la Facultad (el de Ingeniería Civil) con quienes se realizó un taller de sensibilización acerca de la importancia del dominio de las competencias comunicativas, del valor didáctico de los procesos de escritura, etc. El conjunto de los docentes se manifestó muy motivado y se percibe la problemática como una responsabilidad que debe ser compartida.

Paralelamente, se ha comenzado a trabajar con otra materia que es común a todos los alumnos de primer año, "Ingeniería y Sociedad", intercambiando, con los docentes de las mismas, reflexiones acerca de los formatos textuales que se abordan y criterios de corrección de las producciones escritas.

Creemos, finalmente, que las acciones descritas van generando no solo un interesante proceso de transformación de las representaciones iniciales que los docentes ingenieros tienen sobre la importancia de la lectura y la escritura, sino también renovaciones productivas de las propias prácticas didácticas.

Referencias bibliográficas

ALVARADO, Maite (2001) "Enfoques de la enseñanza de la escritura". En: *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial, pp. 13-21.

ARNOUX, Elvira; DI STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia (2002) *La lectura y la escritura en la Universidad*, Buenos Aires, Eudeba.

CARLINO, Paula (2004) "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En: *Textos en contexto. 6: Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires, Lectura y Vida, pp. 5-21.

— (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Académica.

CASSANY, Daniel (2006) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona, Paidós.

De CASO-FUERTES, Ana María y GARCÍA-SÁNCHEZ Jesús Nicasio (2006) "Relación entre la motivación y la escritura". En: *Revista latinoamericana de Psicología*, Vol.38, N° 3, Bogotá, diciembre 2006. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S012005342006000300003&script=sci_arttext&tlng=es [Consulta: 17 de mayo de 2010.]

Di STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia (2004) "La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: proceso, prácticas y representaciones sociales". En: *Textos en contexto. 6: Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires, Lectura y Vida, pp. 23-39.

— (1998): "Representaciones sociales en el proceso de lectura". En: *Signo & Seña*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

FLOWER, Linda y HAYES, John (1996) "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En: *Textos en contexto. 6*, Buenos Aires, Lectura y Vida, pp.73-110.

LACO, Liliana y GUIGGIANI Lorena (2008) *Programa Institucional de Tutorías. Un modelo integral*, General Pacheco, Facultad Regional Pacheco - UTN.

CASSANY, Daniel (2006) *Taller de textos*, Barcelona, Paidós. p. 20.

MARUCCO, Marta (2004) "Aprender a enseñar a escribir en la universidad". En: *Textos en contexto. 6, Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires, Lectura y Vida, pp. 59-76.

ROSENBLATT, Louise M. (1994) "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En: *Textos en contexto. 1: Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996. pp. 13-71.

VARDI, Iris y BAILEY, Manis (2006) "Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso". En: *Signo & Seña*. N° 16, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, pp. 15-32.

[volver a índice](#)

PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO.)

Sandra Zulema Lione

Instituto Roca – Escuela French y Berutti

sandra_lione@hotmail.com

Resumen

El objetivo de esta experiencia pedagógica nos hace partir de lecturas que giran en torno a los principios básicos que dieron lugar a la Revolución de Mayo.

Aborda los textos informativos y los literarios; la Constitución Nacional, los símbolos patrios, dando un lugar destacado al escudo y sus componentes relacionados con los valores humanos correspondientes a los temas transversales que cita el Curriculum de la escuela primaria y el adultos y adolescentes relativo a la ciudadanía.

Entendiendo que una cohorte de un período histórico no sólo amerita el estudio histórico – geográfico sino que en ese devenir cuentan todos los actores sociales y las artes que ellos produjeron o percibieron.

Se trata de analizar cómo el espacio geográfico es alterado por el hombre, cómo se producen los procesos, los cambios, las continuidades y las simultaneidades.

Todo lo analizado a partir de textos sencillos extraídos de libros de texto o enciclopedias tanto en formato libro como digital, de la WEB y el uso de las normas ALFIN para el tratamiento de la información.

En síntesis, se trabajan lo literario y lo no literario, la palabra y la lectura de imágenes, las artes con jóvenes del primer ciclo del Instituto de menores Roca. El lapso de tiempo es durante los meses de fines de marzo, abril y mayo.

Este espacio de formación del alumnado en contextos de encierro da lugar a pensar en el necesario acceso a la educación de modo igualitario para todos los jóvenes que han carecido del ejercicio de este derecho o cuya infancia ha sido vulnerada.

La educación posibilita de este modo compensar desigualdades sociales y tomar las riendas de la construcción de la subjetividad de los jóvenes y la construcción de la ciudadanía y del colectivo social.

Ideas fuerza/principales

La docencia en los institutos de menores que funcionan dentro del marco de la educación de adultos y adolescentes pueden y deben encarar proyectos cuyo eje es la formación ciudadana de la mano de la interrelación de todas las áreas del conocimiento, dando especial preeminencia a las artes y a las fuentes documentales convencionales y no convencionales tales como las digitales o informáticas. Desde ese enfoque será posible encarar proyectos de lectura y escritura que posibiliten el desarrollo de las subjetividades y del colectivo social.

La docencia debe encarar la propuesta a partir de una pedagogía del amor tal como lo escrito por Paulo Freire durante su exilio en Chile, *Pedagogía del oprimido* (1970), presenta lo que no es meramente una nueva pedagogía, sino un plan para la liberación auténtica del hombre, sea opresor u oprimido. En este libro Paulo Freire critica el sistema tradicional de la educación (lo que él llama “la educación bancaria”) y presenta una nueva pedagogía donde los educadores y los educandos trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven.¹

La docencia debe poner el énfasis en la formación ciudadana de los jóvenes a los efectos de posibilitar su reinserción social.

La docencia debe ahondar en los conocimientos de la historia nacional tal como es el caso de la Revolución de Mayo y sus implicaciones en el presente.

Se trata de posibilitar a los jóvenes el acceso igualitario a la educación y a los conocimientos científicos y vulgares.

Se intenta lograr con el alumnado nuevas formas de participación e integración comunitaria generando formas de cooperación solidarias².

A partir de la propuesta de trabajar los principios de la Revolución de Mayo se intenta que los jóvenes se alfabeticen, participen con su oralidad en contextos interpersonales y hagan uso de la escritura atendiendo a la cohesión, a la coherencia y a los indicadores de puntuación y gramática.

Se apunta a que estos jóvenes privados de libertad reconozcan que el hombre puede crear desde cualquier grado de conocimiento que posea y que reconozca que la mejor preparación para crear es la actividad creadora misma.³

Frente a este planteo se generaron los siguientes objetivos:

1. Generar proyectos lectores que revitalicen nuestra historia.
2. Reflexionar acerca del lugar de las fuentes convencionales y no convencionales de información.
3. Concientizar acerca de la necesidad de promocionar los distintos tipos de lecturas como un modo de ser equitativos en la distribución de saberes significativos.
4. Revalorizar el lugar de los textos históricos como transmisores de nuestra identidad nacional.

¹ <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/casadont/freire3.htm>

² http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content... –

³ Diseño curricular para la educación primaria de adultos. Municipalidad de la Ciudad de Bs.As. Pág.23. 1987.

5. Desarrollar la imaginación creadora y el juego literario oral y escrito.
6. Movilizar los acervos bibliográficos-.
7. No deberá perderse de vista la integralidad de las áreas para lograr los objetivos propuestos.

Introducción

Nos convoca una tarea pedagógica con un grupo de 12 jóvenes del primer ciclo del instituto Roca. Con ellos desarrollaremos este proyecto integral de lecto-escritura cuyo eje serán los principios rectores de la Revolución de Mayo y el enfoque integral de las áreas amalgamados en una pedagogía del amor.

Desarrollo

Se parte en términos de contenidos de la Revolución de Mayo, del video ofrecido por el canal Encuentro en su ítem Efemérides .El mismo abre el debate histórico en el área de la oralidad. De él surge el marco geográfico que posibilitó este hecho y de la mano de él se da el trabajo en el mapa planisferio. Se analizan los medios de transporte , los medios de comunicación, los edificios , los rictus de la sociedad. Se efectúa la toma de notas.

Se oyen melodías típicas de la época colonial , esta vez la letra ingresa al oído musicalmente para luego plasmarse por escrito y dar lugar a la creación literaria como en el caso del cielito.

Entre otras composiciones se oyen marotes, chaqueño y pampeano; minués; candombes de 1810 y para José; el cuando, entre otras... tomados de sitios de internet.⁴

A partir de las letras de algunos de esos temas musicales se trabaja la comprensión lectora, el debate oral , el intercambio de ideas promovándose la participación que posibilita el respeto por el punto de vista del otro, la escucha atenta, el acceso a términos difíciles y su búsqueda en el diccionario tal como cita el Curriculum para la enseñanza primaria del G.C.B.A.

Se trabaja sobre la escritura, la cohesión y la coherencia textual al encarar la producción personal escrita. Se toman en cuenta cuestiones gramaticales y de ortografía, se socializa el texto final una vez pasados los borradores.

⁴<http://servicios.iesa.edu.ve/foroeducativo/recursos.htm> - <http://www.coneau.edu.ar/archivos/resoluciones/Res022-04p154>

El texto musical da lugar al formato poesía y con él se plasman los cielitos que serán leídos durante el acto patrio actuando los jóvenes en contextos más amplios o para mayores auditorios.

Se analizan los símbolos patrios, en especial el escudo, dando lugar al análisis de actitudes y valores éticos. Se verá que el blanco indica pureza, fé, hidalguía, integridad, firmeza y obediencia; el azul celeste como representantes de justicia, verdad, lealtad y fraternidad; los brazos representando la unión fraternal; la pica, mando, soberanía; el gorro frigio, Libertad, igualdad, sacrificio; el laurel, la victoria; el sol, la verdad, la prosperidad.... Todas estas cuestiones dan nuevamente lugar al debate y a la oralidad en contextos interpersonales.⁵

Se produce la lectura y análisis de la Constitución Nacional que en su preámbulo y sus artículos 14 y 14 Bis encara como leiv motiv esos principios rectores de la revolución.

Esto nos lleva al estudio de las continuidades históricas, a los cambios y a las analogías en distintos momentos de la historia.

Es de destacar desde el área de sociales que se da la vigencia de los conceptos de multicausalidad de los hechos, se ofician elaboraciones que posibilitan la vuelta del pasado al presente y del presente al pasado, lo cual nos lleva y lleva a los jóvenes a entender los procesos de la historia.

Desde el área de la música nuevamente se recurre a una lista de 15 temas que tratan el tema de la libertad, bajados de internet, entre ellos y ahora sí asentándonos en la actualidad, temas tales como “Encerrada en libertad” por Marta Quinteros, “Sueños de libertad” por Juanes, “Libre” por Nino Bravo, “Libertad” por Julieta Venegas, “De libertad y amor” por Illapu, sólo por citar algunos. Esto nos lleva a entender las distintas acepciones que recorre la palabra libertad.

En este momento se entrelazan los saberes del artículo 14 en cuanto a lo lícito y no lícito y la balanza de la justicia, la cual haciendo uso de la libertad ha de buscar el justo equilibrio, que en este caso puntual, sabemos que los jóvenes han perdido.

Nuevamente, se encara la escritura escrita y esta vez el taller de escritura confecciona los graffitis de la libertad, término que ha brotado de sus labios pero que sin duda les ha costado definir. Esto los ha convocado y los ha llevado a reflexionar qué es la libertad y qué nos pasó al hacer uso y abuso de ella.

⁵ <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicacione...>

Para redondear ideas se han leído y asentado frases de Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Ana Frank, entre otros. La mente va incorporando nuevos conceptos y cada vez vamos armando en la pizarra nuevas redes de conceptos o telarañas de ideas que los jóvenes van produciendo.⁶

Los términos juegan en sus mentes y los movilizan, agitan su interior y su exterior cautivo y oprimido como lo llamara Freire. Aquí en estas aulas notamos la infancia y la adolescencia vulnerada como diría Sandra Nicastro y si afuera cobraron visibilidad por los actos delictivos, aquí lo hicieron por sus producciones.⁷

De la historia, a la geografía, a la vida de héroes de Mayo, a las notas de la época, a la música, y luego a la cocina. ¿Por qué no?

Analizamos recetas de la Colonia: torta frita, pastelito... Pero no nos quedamos con eso. Usamos los términos que simbolizan los valores humanos inscriptos en el escudo, en la constitución y generamos la "Receta para hacer una revolución" juntando los ingredientes justicia, libertad, dignidad y otros. Obviamente, no debió faltar osadía, valentía y una gran fuerza interior o simplemente coraje.

A partir de aquí, surge la figura del héroe de época y la del héroe actual o de otras épocas y la metáfora de la discriminación racial en los actores sociales tales como el negro esclavo, el mulato, el gaucho y sus tradiciones.

Traspolamos la historia y pasamos al Diario de Ana Frank y a la película "Escritores de la libertad".⁸ Esto en el encuadre de qué es un héroe o una heroína, quién es un héroe hoy día y qué pasa con nosotros, nuestra identidad, nuestra subjetividad y la posibilidad de deconstruir un yo que nos conduce a un callejón sin salida para construir hacia otros caminos que nos lleven a ser felices, íntegros y aceptando nuestras limitaciones y talentos.

Pasamos al concepto de educación prosocial como diría Yves Chévallard y es por este camino del andar y desandar lo que nos pasa como seres humanos, como argentinos que lo construimos.⁹

Se intenta dar lugar a la palabra como diría Silvia Schujer, se juega con la palabra, se pasa la palabra al otro, se deforma la palabra, se recrea la palabra, porque allí donde la palabra recupera espacio la mente cede su lugar a la construcción de la subjetividad y se corta la cadena que sólo conduce de la acción a la reacción y al daño del tejido social.

⁶ <http://www.perfildemujer.com/diariodeanafrank.htm>

⁷ <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/files/R...>

⁸ <http://www.bazuca.com/pelicula-7324134-Escritores-de-la-Libe...> - 52k

⁹ http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/congreso/img/LIBRO_A...

Allí donde media la palabra se construye .Allí donde estuvo ausente la palabra, en esa infancia y esa adolescencia violentada y vulnerada en sus derechos como citara la Ley de niños, niñas y adolescentes, allí ingresa la violencia que hace síntoma y destruye el tejido social y la argentinidad. Es por ello, que apelamos a la pedagogía del amor, a la pedagogía de la lectura y la escritura que enaltece los valores humanos como diría Fernando Onetto en “¿Con los valores quién se anima?”...¹⁰

Listos para tomar la palabra los jóvenes pueden oralmente describir una página de su propio diario de vida, su crónica personal como cita el Curriculum de adolescentes y adultos del GCBA.

Y a partir de allí construir la crónica colectiva, la cronología propia y la biografía personal.

A modo de conclusión

Jugamos con lo literario y lo no literario, las letras, las imágenes, los sonidos, lo rudimentario, lo tradicional, jugamos con la cinematografía y los documentales, las láminas, las comidas, las vidas de los seres que vivieron en otras épocas y lugares. Y, es en ese ir y venir de leer, escuchar, hablar, participar, debatir , escribir y por sobre todo crear que cada uno de estos seres produce una metacognición de sus propios saberes y sabe en qué punto está parado para seguir creciendo por sí mismo y con los otros , para su bien y el de la ciudadanía en su conjunto.

¿Y, por qué? Porque ha tomado la palabra, ha mediado la palabra en sus mentes, en sus vidas , la palabra que posibilita el crecimiento, porque así como un código diferente aleja, restringe, destruye y desune; del mismo modo pero en sentido opuesto el compartir códigos, desentrañarlos , rompe las fronteras del miedo a ese otro desconocido de la actualidad y del pasado. Y así se hermana la gente a través de la palabra, dándose a conocer, haciéndose asequible. Y, así se construye este tejido social con lazos de palabras que van y vienen por que son libres de ir y venir, y así yo les paso la palabra a ustedes.

Muchas gracias por darme este espacio para compartir mi palabra.

[volver a índice](#)

¹⁰ <http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=o>

INCIDENCIA DE UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN EN LECTURA DE CUENTOS PARA “MADRES CUIDADORAS”. UN ESTUDIO DE CASO

María Soledad Manrique

CIIPME – CONICET – Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo presentar los resultados del análisis de la incidencia que tuvo un dispositivo de formación en lectura comprensiva, sobre la práctica de lectura de cuentos de una madre cuidadora en una institución educativa de la provincia de Buenos Aires, Argentina, que atiende a niños en situación de pobreza extrema. El dispositivo del que participó la madre cuidadora se desarrolló en 9 encuentros con una modalidad de taller experiencial en el que participaron 10 madres cuidadoras con una coordinadora. El trabajo en el taller se apoyó básicamente en el análisis de las prácticas propias y las de otros, destacando diferentes modalidades de intervención y potencialidades de cada una de estas para favorecer la comprensión por parte de los niños. Se prestó especial atención a las dificultades que manifiestan los niños pequeños para comprender un texto y a la importancia de la intervención del adulto lector como mediador entre el texto y los niños. Se videofilmaron y transcribieron dos situaciones de lectura de cuentos a los niños antes y dos situaciones después de la intervención. El análisis cualitativo de estas situaciones se llevó a cabo empleando el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991). Los resultados muestran grandes diferencias en las intervenciones de la madre cuidadora antes y después de la intervención en aspectos tales como los momentos mismos de la actividad de lectura, las preguntas formuladas a los niños durante la lectura y la escucha prestada a los niños. Se observa asimismo un incremento considerable en la participación de los niños. Estas diferencias observadas en la actividad de lectura parecen responder al dispositivo del que participó la madre cuidadora, dando cuenta del impacto que puede tener la formación en las prácticas de lectura de cuentos a niños pequeños.

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo presentar los resultados del análisis de la incidencia que tuvo un dispositivo de formación en lectura comprensiva, sobre la práctica de lectura de cuentos de una madre cuidadora en una institución educativa de la provincia de Buenos Aires, Argentina, que atiende a niños en situación de pobreza extrema.

El marco teórico que encuadra el estudio articula la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978) y la teoría de la actividad (Engeström, 1987) con los desarrollos de la psicología cognitiva (Van Dijk, 1997; Kintsch, 1998; Nelson, 1996) que explica los procesos a partir de los cuales tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje tanto de los niños, en el aula, como de los adultos en la interacción social, que da lugar a la internalización de procesos intersubjetivos, interactuando con otros en actividades concretas, que

presentan demandas de diverso tipo a los participantes. A estas teorías se han incorporado otras que permiten explicar las especificidades del proceso de formación de adultos (Davini, 1995; Barbier, 1999) al que Ferry (1997) define como la dinámica de un desarrollo personal que se da a través de la mediación de otros. De acuerdo a estas teorías una experiencia formativa es aquella que permite, a partir de determinada situación, la modificación de los esquemas, es decir, el modo de representarse el mundo. Esta transformación implica la reflexión sobre lo actuado y la movilización de capacidades y puede favorecerse por medio de la descontextualización de una práctica en un espacio simulado (Barbier, 1999).

La relevancia de la formación docente en lectura de cuentos se fundamenta en una serie de aspectos: la importancia del aprendizaje del discurso narrativo y del “estilo de lenguaje escrito” (Chafe, 1985) como aspectos fundamentales en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños (Bruner & Lucariello, 1989; Nelson, 1996), que la lectura de cuentos puede favorecer (Whitehurst & Valdez-Menchaca, 1992; Borzone & Rosemberg, 1992); la necesidad de que este aprendizaje tenga lugar desde edades tempranas (Bradley & Briant, 1983; Dickinson & Smith, 1994; Neuman et al., 2001), así como las dificultades que reviste este proceso (Yuill & Oakhill, 1991; Manrique, 2008) y las consecuencias negativas que provoca cuando no se logran, a lo largo de la escolaridad (Borzone & Rosemberg, 2000).

La formación de los docentes no sólo es necesaria sino que además se ha mostrado que efectivamente tiene una incidencia importante en las prácticas docentes en el aula (Ferry, 1997; Barbier, 1999; Souto, 1999), prácticas que de acuerdo a la forma que tomen implican oportunidades de aprendizaje de habilidades diferentes para los niños en las situaciones de lectura (Manrique & Borzone, 2007; Manrique, 2008). Más específicamente se ha encontrado que, de acuerdo al modo en que la maestra encara la situación de lectura de cuentos favorece la realización de diferentes procesos por parte de los niños (Manrique & Borzone, 2007; Borzone & Manrique, 2010; Manrique & Borzone, en prensa)

Estos trabajos y otros realizados en relación a las prácticas de lectura de cuentos (Teale & Martinez, 1986; Wells, 1988; Whitehurst & Valdez-Menchaca, 1992; Borzone & Rosemberg, 1992; 1994; Borzone, 2005; Nelson, 1996; Wasik & Bond, 2001) ponderan el papel fundamental del docente en la generación, a través del lenguaje, de un espacio de pensamiento compartido, de memoria expandida, que permite que los niños realicen operaciones mentales que están dentro de su zona de desarrollo potencial (Wertsch, 1998), en tanto el significado del texto se va construyendo interactivamente a partir de la información que proporciona la maestra por medio de la

lectura del texto, la información que proporcionan las imágenes y un complejo proceso de interacción entre la maestra y los niños en torno a ambas fuentes.

En el marco de este planteo, el trabajo presenta los resultados del análisis sobre la práctica de lectura en una de las madres cuidadoras que participó del dispositivo de formación, esperando que el estudio resulte un aporte para la creación de dispositivos de formación en el Nivel Inicial, que den lugar a la apropiación por parte de las maestras de este cuerpo de conocimientos que les permita mejorar sus prácticas, de modo que los niños tengan mayores oportunidades de apropiarse de las herramientas culturales que implican la posibilidad de acceso al mundo de la cultura y que en muchos casos definen no sólo el éxito o fracaso en la escuela, sino la posibilidad misma de pertenecer a una sociedad.

Metodología

Participaron de este estudio 10 madres cuidadoras de salas de 1 a 5 años de una institución educativa de la provincia de Buenos Aires, Argentina, que atiende a niños en situación de pobreza extrema. El corpus se conformó a partir de la videofilamación de prácticas de lectura de cuentos en el aula de las madres cuidadoras antes y después de la implementación del dispositivo de formación, del dispositivo de formación y del registro magnetofónico de entrevistas en profundidad. Toda la información fue luego transcripta en detalle para su análisis. Para este trabajo se consideran únicamente los registros de las situaciones de lectura de cuentos previas al dispositivo y las posteriores.

El dispositivo de formación se desarrolló en 9 reuniones, a cargo de una coordinadora, con las características de taller experiencial de observación y análisis de las prácticas de lectura propias y ajenas, focalizado en los procesos involucrados en la comprensión y en la producción de un texto narrativo destacando diferentes modalidades de intervención y potencialidades de cada una de estas para favorecer dichos procesos en la interacción con los niños. Se prestó especial atención a las dificultades de los niños para comprender un texto y a la intervención del adulto lector como mediador entre el texto y los niños.

Con el fin de abordar la complejidad del objeto de estudio, se recurrió a una estrategia metodológica que responde a una lógica cualitativa (Sirvent, 2001), que pretende una aproximación contextualizada al objeto a fin de comprenderlo a través de un proceso principalmente inductivo que conlleva la elaboración de categorías conceptuales en base al método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967; Valles, 2003).

Resultados

Los resultados muestran interesantes diferencias en las situaciones de lectura de cuentos realizadas por la madre cuidadora (MC) antes y después de la intervención, en aspectos relevantes para el andamiaje en la comprensión de los niños.

Las diferencias observadas se refieren a los siguientes aspectos:

- 1- los momentos mismos de la actividad de lectura
- 2- la modalidad de lectura
- 3- la frecuencia del intercambio durante la lectura
- 4- las características de este intercambio durante la lectura en tres sentidos básicos:
 - 4a- las preguntas formuladas a los niños durante la lectura
 - 4b- la escucha prestada a los niños
 - 4c- la participación de los niños

A continuación mostraremos fragmentos de registro que ilustran estas diferencias.

1- En la situación de lectura previa a la implementación del dispositivo MC comenzó la lectura del cuento sin siquiera mencionar el título.

De fondo un niño llora. La maestra apoya el libro en un atril, después lo toma en la mano. Lo muestra abierto en la primera página) N: No quería ir a dormir. / MC: ¿Y qué pasó al osito que no quería ir a dormir la siesta? Quería ir a jugar. (Continúa el llanto)

En la situación posterior tuvo lugar un momento previo a la lectura en el que se menciona una de las características físicas del personaje principal mostrado en las ilustraciones de la tapa, característica que resulta importante luego para comprender la trama.

MC:...(mostrando la tapa) Miren ¿qué se ve acá en el libro? / N: Un pájaro. / MC: ¿De qué color? N: Amarillo... MC: El cuento se llama: "Choco encuentra una mamá".) "Choco..."

Se menciona asimismo el título del cuento. En los talleres se había destacado la importancia de este momento previo a la lectura como introducción a la misma. Se había trabajado también la función del momento posterior a la lectura, que había consistido en la enunciación de una moraleja por parte de la MC en la lectura previa a la implementación del dispositivo.

MC: "Y colorín colorado este cuento se ha terminado. El osito había soñado que lo habían llevado los hombres malos." Ve hay que hacerle caso a la mamá. No hay que irse. Hay que dormir la siesta. (...) Cuando mamá los llama hay que dormir. / N: Y mi mamá...../ MC: Y claro te lleva a dormir. Hay que dormir temprano, hay que hacerle caso a la mamá.

En la lectura posterior se prolongó significativamente la duración de este momento e incluso se modificó la estructura del mismo que, a diferencia de la primera lectura, se convirtió en un diálogo con dos de los niños en el que, con la guía de las preguntas de MC se reconstruyó el cuento en su totalidad.

MC: Te gusto el cuento?/ N: Sí, quiero contarlo io./ MC (entregándole el libro a N) A ver, ¿Qué pasaba ahí? ¿Qué pensás que decía choco a la jirafa? / N: Eh, si es, es su mamá./ MC: ¿Y la jirafa qué le dijo? / N: No. (Da vuelta la página) (...) / MC: Y ahí ¿Qué le pasó ahí? ¿Se iba contento o triste? / N: Tiste. / MC: Y ahí con quién se encontró? / N: Con la señora osa. / MC: ¿Qué estaba haciendo la señora osa? / N: Dos manzanas. MC: Dos, manzanas, muy bien y ¿para qué eran las manzanas?/ N: Para hacer un pastel. /MC: Un pastel, ¿para quién iba a hacer un pastel?/ N: Para sus hijos.

Luego otros niños se relataron el cuento uno a otro, por iniciativa propia.

2- En la situación de lectura previa a la formación la MC "narró" el cuento sin leerlo, respetando el estilo propio de la oralidad.

MC: Se subió arriba de los árboles ¿y qué le pasó?/ N: Vino unos...../MC: Vino unos hombres malos. Lo cazaron con la red y se lo llevaron ¡Pobre osito! ¿Y dónde está el osito ahora acá? (muestra la ilustración) /N: ¡Ahí! / MC: Está en el zoológico. /N: Sí. /MC: Se lo llevaron al zoológico. Miren. El papá lo llevó a ver el osito, los nenes. Fueron a mirarlos. Miren ¿qué está haciendo acá el osito? (señala al osito dentro de la jaula)/ N: Dormí. / MC: Está durmiéndole osito. Había sido un sueño que tenía el osito que lo habían llevado los hombres malos. Estaba durmiendo entre los brazos de la mamá ¿ven?

En la situación posterior, en cambio, el texto fue leído y se pueden distinguir los comentarios realizados del texto mismo, es decir que se realizó una "lectura dialógica" (Whitehurst. & Valdez-Menchaca, 1992).

3- Otra de las diferencias entre la situación previa y la posterior de lectura fue la longitud del diálogo en torno a la lectura. Como se observa en el fragmento recién citado, no se puede considerar esa forma de lectura dialogada "diálogo en torno a la lectura". Más bien puede entenderse como la modalidad de narración que MC eligió. De modo que en este caso no habría intercambio en torno a la lectura en absoluto.

A diferencia de esto, durante la lectura del cuento en la situación posterior a la implementación del dispositivo, luego de leer cada una de las páginas MC mostró las ilustraciones y formuló varias preguntas sobre lo que acababa de leer.

MC: *“Primero se encontró con la señora jirafa. Señora Jirafa – dijo- usted es amarilla como yo, es usted mi mamá? /N: Es grande!/ MC: Lo siento, suspiro la señora Jirafa, pero yo no tengo alas, y tu? (Muestra el libro) ¿Ustedes piensan que la jirafa es la mamá? / N: Nooo. / MC: No, pero ¿De qué color son? / N: Amarillo. / MC: ¿Y porqué no puede ser la mamá?/ N: Porque tiene que ser una mama pato. / N: Chiquita./ MC: Chiquita, muy bien. /N: Y ella es muy grande. (señalando a la jirafa) / MC: Claro, ¿y tiene alas la jirafa? /Ns: Noooo. / MC: Nooo, ¿y el pajarito? /Ns: Síííí.*

4- Si se considera el intercambio entre MC y los niños se observan marcadas diferencias entre las situaciones inicial y final en varios sentidos:

(4 a) Con respecto al contenido del intercambio, es decir, de qué se conversó, se observa que las preguntas de MC en la primer situación de lectura pueden ser interpretadas como preguntas retóricas, o incluso cumplir una función de control de la disciplina o de asegurar la atención de los niños. El intercambio, en este caso, no agrega nada de información a lo ya leído, ni aclara conceptos. Las preguntas son cerradas y de respuesta única (*¿Dónde se había subido el osito? / ¿Y dónde está el osito ahora acá? / ¿Qué está haciendo acá el osito? / ¿Y acá?*) MC formula preguntas sobre información que ella misma aún no ha proporcionado, pero que pueden ser respondidas a partir de la observación de las ilustraciones. Y a partir de la respuesta prosigue el relato. El predominio del tiempo presente y la presencia del deíctico – *acá*– también resultan indicadores de lo recién señalado.

Por el contrario, en la situación de lectura posterior a la formación aparecen preguntas variadas por parte de MC. Algunas de ellas se focalizan en información explícita, ya mencionada en la lectura, pero de difícil comprensión. Esta información es reformulada y se enfatizan los aspectos relevantes.

MC: *“Lo siento suspiró la señora pingüino, pero mis mejillas no son grandes y redondas como las tuyas.” Miren, miren al pingüino ¿Qué le dijo el pingüino? /N: Que no tiene alas y no vuela. /MC: Que no podía ser su mamá ¿Con quién estaba la señora pingüino? / N: Con el pájaro. /MC: ¿Pero quién más? ¿Al lado quién tenía? /N: A su hijito. /MC: Con sus dos pingüinitos.*

Otras de las preguntas se orientan a aspectos implícitos, que deben ser inferidos del texto, tales como los estados psicológicos y su relación con los hechos– MC: *“Choco buscó por todas partes pero no pudo encontrar una madre que se le*

pareciera.” Miren, pobrecito (señala la ilustración) ¿Qué le pasaba al Choco, estaba qué? /Ns: Llorando, estaba llorando. / N: Quería una mamá y no... /N: Estaba triste. /MC: Estaba triste, se iba solito, porque no encontró a su mamá.

Otro grupo de preguntas está focalizado en las relaciones causales y la realización de inferencias causales - *MC: ¿Por qué pensás que la osa no podía ser la mamá de Choco? /N: Poque no tenía (se estira la boca como señalando que no tenía pico) /MC: Claro, pero era una mamá del corazón.*

Por último, en los fragmentos seleccionados también puede observarse que MC está más pendiente de las intervenciones de los niños (**4b**), quienes, a su vez muestran una participación significativamente más activa en el intercambio (**4c**), que se manifiesta no solo en un mayor número de respuestas sino en iniciaciones por parte de los niños o en respuestas diferentes a una misma pregunta de MC y en la iniciativa de contarse el cuento uno a otro al finalizar su lectura. –actitud que no se había observado en la situación previa–.

Consideraciones finales

Todos estos aspectos en los que se observaron diferencias fueron explícitamente tratados en los talleres de formación, por eso se puede suponer que las modificaciones en la prácticas de lectura de la MC podrían ser en parte el resultado de su participación en el dispositivo de formación. De modo que los resultados dan cuenta del impacto que puede tener la formación en las prácticas de lectura de cuentos.

Queda planteada para futuros trabajos la consideración del proceso que podría haber dado lugar a cambios tan radicales en el modo de llevar a cabo una práctica que esta MC venía realizando desde hacía 20 años.

Referencias Bibliográficas

BARBIER, J. M. (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*. Formación de Formadores. Serie los Documentos. Vol. 9. Edición Novedades Educativas.

BORZONE, A. M. (2005) La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un medio para el desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhè*. Vol 14(1), 193-209. Chile.

BORZONE, A. M. y MANRIQUE, M. S. (2010) El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. *Revista Lenguaje*, n1 vol. 38. U. del Valle, Colombia.

BORZONE, A. M. & ROSEMBERG, C. R. (1992) La lectura de cuentos en el aula. *Lectura y vida* 13(1), 11-20.

—(1994) El intercambio verbal en el aula. Las respuestas de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje* 67-68, 115-132.

—(2000) Culturas orales y alfabetización. Un desafío para la escuela. *Lectura y Vida*, 2, 18-25.

BRADLEY L. y BRIANT, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read -a causal connection. *Nature* 301, 419-421.

BRUNER, J. y LUCARIELLO, J. (1989) Monologue as Narrative Recreation of the World. En: K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib* (pp 73- 97). Cambridge. MA: Harvard University Press.

CHAFE, W. (1985) Differences between speaking and writing. En D. Olson, N. Torrance (Eds.), *Literacy, language and learning*. Norwood: Ablex.

DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As: Paidós.

DICKINSON, D. K. & SMITH, M. (1994) Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-123.

Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Ferry, G. (1997). "Pedagogía de la formación". Serie Formación de formadores No 6. Bs.As: Ed. Novedades Educativas.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Kintsch, W. (1998) *Comprehension. A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

MANRIQUE, M. S. (2008) Conversación y desarrollo lingüístico en la infancia. Un estudio de la interacción verbal en el Jardín de Infantes con población urbano - marginal. Tesis doctoral. U.B.A.

MANRIQUE, M. S. y BORZONE, A. M. (2007) La lectura de cuentos en el aula: diferentes formas de interacción maestro-niño en torno a la lectura de cuentos en jardín. Poster presentado en el XXI Congreso Interamericano de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México DF.

— (En prensa.) La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano - marginados. *Revista Interdisciplinaria*. Bs. As, Argentina.

NELSON, K. (1996) *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge U. Press.

NEUMAN, S. B., CELANO, D., GRECO, A. y SHUE, P. (2001) *Access for all: closing the book gap for children in early education*. Newark, DE: International Reading Association.

SÉNECHAL, M., LEFEVRE, J., HUDSON, E., y LAWSON, E. (1996). Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.

SIRVENT, M.T. (2001) *El proceso de investigación*. Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.

—(2001) *El proceso de investigación*. Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.

SOUTO, M. (1999) *Grupos y Dispositivos de Formación*. Formación de Formadores. Serie Los Documentos 10. Edición Novedades Educativas.

TEALE, W. y MARTINEZ, M. (1986) Teacher storybook reading styles. Evidence and implications. *Reading Education in texas* 2, 7-16.

VALLES, M. (2003) *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

VAN DIJK, T. (1997) Towards a theory of context and experience models in discourse processing. En Herre van Oostendorp (Comp.). *The construction of mental models during reading*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

VYGOTSKY, L. S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

WASIK, B. y BOND, M. A. (2001) Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology* 93(2), 243-250.

Wells, G. (1988) *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

WHITEHURST, G. J. y VALDEZ-MENCHACA, M. C. (1992) Accelerating Language Development through Picture Book Reading. A Systematic Extensions to Mexican Day care. *Developmental psychology* 28(6), 1106-1114.

YUILL, N. y OAKHILL, J. (1991) *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

[volver a índice](#)

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS TEXTOS DE ESPAÑOL PARA SECUNDARIA: PROCESOS LIMITADOS Y LIMITANTES

Freddy Alberto Mier Logato

Universidad Surcolombiana, Colombia

freddymier1231@hotmail.com

Las reflexiones que aquí plasmo son fruto de mi trabajo como docente, corrector, coautor e investigador de libros de texto de español y de comprensión de lectura para bachillerato, y también como director del grupo de investigación Iudex, de la Universidad Surcolombiana de Neiva, Colombia.

Resumen

El protagonismo del libro de texto dentro de la cultura escolar ha desatado toda suerte de debates sobre su inconveniencia o importancia dentro y fuera del aula. Hay quienes niegan la utilidad del manual escolar porque lo consideran un material alienante y conservador, que sólo responde a un modelo educativo y a unas directrices institucionales. Otros, con una actitud pasiva ante el texto guía que utilizan en clase, consideran que el currículo debe estar dirigido por los textos escolares puesto que han sido diseñados por profesionales de la educación; es conveniente, según ellos, que el profesor siga sus contenidos y estructura no sólo con el fin de facilitar la tarea del estudiante, sino también de cumplir con los lineamientos que traza el Ministerio de Educación.

En cuanto al desarrollo y promoción de la lectura y la escritura en el aula escolar, el libro de texto de español se convierte en el mediador natural de estos procesos y deja poco espacio al docente para que innove. De esta manera, las actividades que propone el libro de texto de español para desarrollar los procesos de lectura y escritura en ocasiones limitan la creatividad y la espontaneidad del estudiante, pues presentan esquemas definidos y estáticos que no siempre conducen al buen desarrollo de estas habilidades.

Analizar la forma como los textos de español para bachillerato enfocan y desarrollan la lectura y la escritura en el ámbito educativo es de gran importancia, pues son ellos el símbolo de la forma como los estudiantes —venll su lengua materna; son los primeros espacios de escritura y de lectura institucionalizadas donde el escolar empieza a reflexionar sobre su propia lengua y sobre otras manifestaciones del lenguaje. Además, los textos guía muestran los primeros textos que configuran el imaginario del niño y del adolescente.

En el ámbito del actual discurso pedagógico y de la actual cultura escolar hay controversia sobre el uso de los manuales escolares dentro y fuera del aula. Mientras algunos maestros insisten en que estos textos son limitados y limitantes por cuanto sólo responden a unas directrices institucionales que coartan la libertad de cátedra, los sectores conservadores del profesorado defienden su presencia en el aula y consideran que el currículo debe estar dirigido por los textos escolares porque facilitan la tarea del docente y del alumno en la medida en que condensan y hacen más asequible el saber: basta con indicar al estudiante la lectura y los ejercicios que corresponden a cada clase. Según ellos, es conveniente que el profesor siga sus contenidos y estructura no sólo con el fin de facilitar la tarea del estudiante, sino también de cumplir con los lineamientos que traza el Ministerio de Educación. Estos sectores del magisterio son los focos de atención de las editoriales, que buscan desplegar el marketing sobre las “bondades” que ofrece el manual.

Quienes hemos defendido que los manuales escolares resultan insuficientes en la construcción del conocimiento dentro y fuera del aula, afirmamos que, además de limitados, los libros de texto alienan el trabajo de maestros y estudiantes y en ocasiones impiden el acceso a otros universos lingüísticos y mundos posibles. Son las condiciones de producción en que se gesta el manual (como entramado de voces provenientes del mundo de la cultura, de la sociedad, de las instituciones y de individuos institucionalizados), y la relación de sentido que se crea entre dicho manual y los alumnos en el contexto escolar (comunidad también institucionalizada), lo que aquí nos lleva a aseverar que el discurso construido en los libros de texto (por las editoriales, el gobierno y un sinnúmero de voces que convergen en él) puede ejercer control sobre las prácticas pedagógicas de maestros y estudiantes, al tiempo que se legitima como instrumento de dominación.

En esa medida, y contextualizando en el tema que nos convoca en este Congreso Regional de la UNESCO, podemos afirmar que en cuanto al desarrollo y promoción de la lectura y la escritura en el aula escolar se refiere, el libro de texto de español en Colombia se convierte en el mediador natural de estos procesos y deja poco espacio al docente para que innove. Las actividades que propone el texto escolar para el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en ocasiones limitan la creatividad y la espontaneidad del estudiante, pues presentan esquemas definidos, estáticos y abstractos que no siempre conducen al buen desarrollo de estas habilidades, máxime cuando estos importantes procesos intelectuales van ligados a situaciones sociales, culturales y cognitivas muy específicas.

En el área del lenguaje, los textos de español han sido cuestionados por el carácter prescriptivo que se le da al enfoque de la lengua, en ocasiones concebida en ellos sólo como código y estructura formal. Es cierto que algunos manuales de español de ahora amplían la concepción que se tiene del lenguaje: hacen esbozos de la importancia de los medios de comunicación en la vida del hombre moderno; invitan a la lectura de una película cinematográfica o de una pintura; analizan ciertos símbolos y signos modernos que rodean al alumno; rescatan los conocimientos previos del estudiante, etc. Pero el desarrollo del lenguaje lo reducen a la “enseñanza” de la lengua: a aprender a hablar y escribir de manera “correcta”. La lengua materna en ocasiones sólo se muestra como “instrumento” que sirve para representar la realidad real [“Pablo come coco”] y no para mejorar las formas de comunicación y construir la intersubjetividad en los estudiantes.

Si en Colombia los textos de español son los más usados en las aulas escolares para el desarrollo de la lectoescritura, ¿cómo se explica que un estudiante, luego de once cursos básicos de supuesto “aprendizaje” y desarrollo, llega a la universidad y allí se le dificulta comprender e interpretar los distintos textos y discursos que pululan en su contexto académico real? Por supuesto, los fracasos académicos de un estudiante en el campo de la lectura y la escritura no pueden achacarse sólo al papel que desempeñan los libros de texto dentro y fuera del aula. Pero, por lo mismo, la solución a estas dificultades no puede buscarse sólo en ellos, siendo la lectura y la escritura procesos intelectuales tan complejos.

Para que se entienda un poco nuestra preocupación por el protagonismo que han asumido los textos de español en el desarrollo de la lectoescritura dentro y fuera del aula, expongamos primero la importancia que tienen estos procesos intelectuales, ante todo en un mundo como el nuestro, tan marcado por la necesidad de información y la construcción de conocimiento.

Hay una diferencia enorme entre quienes leen y no leen, entre quienes escriben y no lo hacen, entre quienes asisten a la escuela y quienes se quedan por fuera de ella. Es indiscutible que las personas alfabetizadas e ilustradas tienen mayores posibilidades de sobrevivir en una sociedad donde el conocimiento se construye y reconstruye en intrincadas y sofisticadas redes de información. Incluso, podemos decir que la formación intelectual de las personas (aunque tal formación vaya ligada de alguna manera a los niveles de ingreso) ha creado otras formas de estratificación sociocultural: ya no es posible organizar por estratos a los individuos teniendo en cuenta sólo los niveles de ingreso económico, pues en muchos sectores populares encontramos a personas con alta formación académica que han logrado sobreponerse a políticas estatales de exclusión.

Por otra parte, quienes no tienen acceso a la cultura escrita, bien por razones de carácter socioeconómico o por abandono y exclusión social, se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, a merced de aquellos que ejercen el poder en todos los sentidos. Las poblaciones que son privadas de la educación, sucumben ante el engaño y la manipulación que propician los modernos medios de comunicación. A ellos se dirige el discurso político y el discurso informativo cuando los sectores que detentan el poder necesitan legitimar sus acciones.

En este sentido, la lectura y la escritura, en una democracia auténtica, se convierten en importantes instrumentos de liberación de los individuos, pues a través de ellas las personas acceden al patrimonio cultural y científico de la humanidad, al tiempo que pueden imprimir su pensamiento (escritura) sobre el mundo natural, cultural y social.

Sin embargo, y pese a que lo anterior es cierto, el mero acceso a los centros educativos no garantiza que se estén formando ciudadanos libres, autónomos y críticos. Muchos estudiantes de secundaria llegan a la universidad con las herramientas mínimas para sostenerse dentro de ella, pero se les dificulta construir conocimiento. Gran parte de esa dificultad se debe a que ellos no entienden la importancia que tienen la lectura y la escritura como procesos cognitivos, sociales y culturales.

Estudiantes de carreras como economía, marketing, finanzas, ingenierías, administración de empresas, entre otras, consideran que las asignaturas que se relacionan con la escritura y la lectura como objetos de estudio son una pérdida de tiempo y las tienen como “costura” para sacar los créditos que necesitan. Algunos estudiantes son conscientes de que interpretan y escriben mal, pero no se sienten “tocados” por el lenguaje y creen que eso de la interpretación y producción de discursos no va con ellos, que se puede ser un buen profesional sin saber leer ni escribir¹. Incluso, suponíamos que con la llegada de la comunicación satelital el hombre moderno desarrollaría mejor su capacidad comunicativa, y que los procesos discursivos de lectura y de escritura se enriquecerían con la presencia del teléfono celular, el correo electrónico, el *chat*, las bibliotecas virtuales, las teleconferencias y los hipertextos de la Internet. Si bien es cierto que se han creado otras formas de lectura y de escritura, también lo es que en ocasiones esta anonadante y avasallante “invasión audiovisual”, lejos de formar académicos pensantes, parece no dejar espacio para la reflexión y el análisis crítico. Es cierto que estamos ante “nuevas” formas de lectura y de escritura, pero es indiscutible que estos procesos poco han contribuido a una reflexión profunda sobre la humanidad.

¹ Es lo que con sorna denominamos “analfabetismo funcional”.

Las habilidades de lectura y escritura, entonces, pueden abordarse y evaluarse desde distintos ángulos y matices. Si lo que se pretende indagar es cómo comprende y produce el hombre el lenguaje cuando lee y escribe, son muchas las disciplinas que han hecho interesantes aportes. Los estudios de la psicolingüística cognitiva, por ejemplo, han dado luces sobre cómo mejorar la comprensión lectora y la escritura en niños con problemas de atención o en niños disléxicos.

La lectura también puede abordarse desde el punto de vista didáctico y pedagógico. Cada día son más los maestros que quieren aprender y desarrollar herramientas de cómo acercar a los niños a la lectoescritura, cómo despertar en ellos el gusto por los libros. Quienes han desarrollado en sus aulas de clases talleres de lectura y escritura, alejados de ciertos parámetros institucionales, han descubierto por sí mismos que la apatía y la indiferencia de los alumnos por los actos de leer y escribir en ocasiones se deben a metodologías e instrumentos inadecuados o mal empleados.

En síntesis, la lectura y la escritura son procesos psicosociales y culturales muy complejos que exigen largas horas de meditación y estudio de cómo mejorarlos. La escritura profunda (no me refiero a las notas dejadas en la nevera sino a la escritura de reflexión y análisis) es un proceso cognitivo bastante complejo que exige de quien escribe una buena estructuración del pensamiento y del mundo de las ideas. De hecho, el dominio de la escritura (a diferencia del habla, que se adquiere poco tiempo después de nacer) requiere de un entrenamiento especial. Nadie aprende a escribir de la noche a la mañana porque el texto académico, por ejemplo, es fruto de un largo proceso de reflexión y madurez intelectual. Los escritores no se sientan a esperar que la inspiración les llegue. Por el contrario, trabajan día y noche reflexionando sobre las palabras, las ideas, el lenguaje; se pelean con cada palabra para que su texto resulte claro y preciso para el lector.

Sucede lo mismo con la comprensión lectora o lectura profunda, pues el lector debe accionar complejos procesos cognitivos para poder acceder a la información que aparece en forma explícita o implícita. El buen lector, por ejemplo, es aquel que cuando lee la frase: "En este país las cosas andan muy bien", debe tener la capacidad de ir más allá del enunciado, de llegar hasta sus condiciones de producción con el fin de identificar a *quien* lo produce (Presidente, sindicalista, ministro de Hacienda, Defensor del Pueblo, etc.); ubicar la *situación* en que se produce (gira del Presidente, aumento del desempleo, crecimiento de la economía, masacre de campesinos, etc.); percibir la *intención* de quien lo produce (el Presidente busca la reelección; el sindicalista es irónico; el ministro busca desviar la atención en el tema del desempleo; el Defensor, con ironía, denuncia la ineptitud del gobierno para enfrentar el problema

de la violación de los derechos humanos, etc.); identificar el *destinatario* del mensaje (electorado, personas del común, inversionistas extranjeros, trabajadores, etc.).

Luego de mostrar lo complejo que resulta el estudio de los procesos de lectura y escritura, podemos afirmar con entereza que estas habilidades no pueden ser mediadas sólo por los libros de texto. Es cierto que algunas series de español, para promocionar el gusto lector, incluyen al final una antología de textos literarios, pero en la mayoría de los casos son fragmentos y adaptaciones, seleccionados muchas veces con criterios y prejuicios moralistas. Además, al estudiante le queda la “sensación” de que si esas lecturas se registran en un manual es porque son las “más” representativas. Si bien algunos de los actuales manuales de español remiten a textos y discursos externos (una película, una obra musical, una conferencia, etc.) no dejan de ser limitantes en la exploración de otros universos:

En un Estado donde se decretan oficialmente los contenidos culturales y las destrezas que son necesarias para considerarse un ciudadano y ciudadana educados, existe el peligro de imponer unos determinados conocimientos, conceptos, procedimientos, valores y concepciones de la realidad dejando otras al margen. Sólo con un auténtico debate y un consenso posterior entre todas las clases y grupos sociales implicados se pueden paliar imposiciones interesadas y peligrosamente sectarias (TORRES: 157).

En una investigación que llevaron a cabo hace algunos años en Argentina Luisa Coduras y Silvia Martinelli sobre lecturabilidad (con cuentos extraídos de manuales de 4º y 6º, y aplicados a estudiantes de dichos grados), llegaron a la siguiente conclusión:

...frente a los resultados obtenidos nos preguntamos: ¿qué aspectos han sido considerados para elaborar los criterios de selección de los cuentos que aparecen?, ¿cuáles fueron los objetivos que se tuvieron en cuenta para la formulación de las actividades que aparecen?, ¿cuál es el propósito de las estrategias pedagógicas seleccionadas?

Creemos sí, que el contexto manual escolar en el que aparecen insertos los cuentos no favorece la valoración de los mismos y no posibilita que el niño sienta placer, reaccione o que se produzca la transacción texto-lector de la que hemos hablado.

Si los cuentos son valiosos, necesarios, contados por los padres, abuelos o nanas desde siempre, además de históricamente aptos para crear, recrear, transmitir o reforzar pautas, valores, creencias de una sociedad o una cultura, ¿por qué la prueba de lecturabilidad ha arrojado resultados tan bajos? (CODURAS y MARTINELLI:192).

Como una forma de mostrar lo insuficientes, limitados, limitantes y superficiales que resultan en ocasiones los libros de texto de español para el desarrollo de los procesos de lectoescritura, cito a continuación algunas actividades extraídas de textos escolares de español que circulan en Colombia. No se trata de un análisis riguroso (que daría para otro trabajo) sino de mostrar algunos ejemplos sencillos de ese tipo de inconsistencias. Para este propósito, he escogido los libros de texto de los grados 7, 9, 10 y 11 de la serie de español para bachillerato *Lenguaje significativo* de la editorial Libros & Libros, año 2000.

En toda la serie *Lenguaje significativo* podemos observar un acercamiento ficticio a la supuesta realidad del estudiante: se nota el “esfuerzo” del editor y de los autores por recurrir a los elementos que, según ellos, rodean a los alumnos con el fin de “engatusarlos” y despertarles el “gusto” por el producto que ellos van a consumir: las casi trescientas páginas del manual. De ahí que se recurra a “figuras”, “símbolos” e “imágenes” faranduleros del momento para llamar la atención de los niños, para seducirlos. Porque se parte del supuesto de que a ellos es fácil mentirles, engañarlos. Máxime cuando en nuestra sociedad vivimos de simulaciones y de mentirillas. A quienes construyen el discurso en los libros de texto no les importa que esos “símbolos” estén alejados de la realidad sociocultural de los estudiantes. Lo que les interesa es que lleguen a ellos a través de los distintos medios de comunicación.

Entonces, en los textos analizados se recurre a figuras mediáticas del momento (del momento en que se van a consumir los textos) para llamar la atención de los niños. Veamos esto en los siguientes pasajes tomados de los libros de texto de la serie:

1. [L-7, p. 98] Como la literatura permite cambiar realidades y las cosas establecidas, selecciona al menos dos de los siguientes personajes para la historia que vas a crear. Si tienes otros, inclúyelos.

Agente 007	Gokú	Julio Iglesias Jr.	Una minusválida
Madonna	Calvin	Sailor Moon	El hombre de las nieves

2. [L-7, p. 117] Piensa en un personaje que te guste y escríbele un poema en el que emplees comparaciones.

[...] Observa el ejemplo:

Personaje: **RICKY MARTIN**

DESCRIPCIÓN FÍSICA

- Cabello: trigo-noche-Sol
- Ojos: miel-luz-agua-estrellas
- Boca: fresa-rubí-almendra

Poema:

*Tu **cabello** de **trigo** es suave y sedoso,
tienes **ojos** de **miel**, dulces y puros
tus **labios** rojos como el **rubí**, provocativos como la **fresa***

3. [L-10, p. 49] Imagina las cosas que tuvieron que hacer los personajes famosos de hoy para alcanzar el éxito. Escríbelas en tu cuaderno.

- | | |
|------------------------|--------------------|
| a. Shakira | c. Bill Gates |
| b. Iván Ramiro Córdoba | d. Fernando Botero |

4. [L-10, p. 85] Imagina que eres un *disc jockey* y tienes que presentar una de las siguientes noticias radiales. Redáctala y memorízala para decirla ante el curso.

- Michael Jackson vendrá a Colombia
- Concierto de *Blues* y Jazz en el parque Simón Bolívar
- Carolina Sabino triunfa en New York
- Ópera al Parque, novedad musical

5. [L-11, p.78] Escribe un minicuento cuyo título y oración inicial sean los siguientes:

Extraño contrato

Cierto que me gustaba la música y que había promovido varios festivales en el colegio. Pero cuál no sería mi sorpresa cuando mi mamá me recibió con la noticia de que había sido nombrado *disc jockey* de la discoteca Studio 54.

6. [L-7, p. 79] Escoge una de las situaciones siguientes y organiza un discurso cuyo propósito sea convencer a tus oyentes. Recuerda que los signos deben estar ubicados de tal manera que puedas alcanzar este propósito. Léelo ante tus compañeros y compañeras:

- Superman ha sido elegido presidente del planeta Tierra.
- Un marciano llega de visita a la Tierra.
- Has sido escogida como la mejor estudiante del país.
- Te llaman a integrar la selección nacional de fútbol.
- Te han elegido reina de belleza.

L
de u

de español deben buscar que el estudiante pueda:

- ✓ Mejorar la comunicación consigo mismo y con los demás, entendiendo que el discurso es un poderoso instrumento de cohesión social y cultural.
- ✓ Producir, a través de su discurso, niveles variados de cultura y penetrar en mundos diferentes que se relacionen con el suyo.
- ✓ Mejorar la competencia discursiva, es decir, que pueda leer y producir discursos coherentes, pertinentes y adecuados en determinadas situaciones, pero, además, que pueda develar las ideologías y las estructuras de los discursos con los que a diario se tropieza.
- ✓ Utilizar la oralidad, la escritura y la lectura no sólo como medios de comunicación, sino también como “instrumentos” de liberación.

Pero lo ideal es que el maestro se aventure en la escritura de sus propios materiales curriculares (en permanente diálogo con el quehacer pedagógico), así cometa errores. Lo importante es que logre construir un discurso independiente y libre de las orientaciones tutoriales de los editores de textos escolares. Es un ejercicio intelectual que forma su espíritu académico.

Referencias bibliográficas

ALAMBIQUE No. 11 (Revista). *Los libros de texto*. Editorial Graó Educación de Serveis Pedagògics, número 11, año IV, enero de 1997.

ALLIENDE, Felipe y Mabel CONDEMARÍN (1997) *De la asignatura de castellano al área del lenguaje*. Santiago de Chile, Dolmen Editores.

BERTONI, Alicia (dir.) (1986) *Criterios de evaluación de textos escolares*. Secretaría de Educación, Municipalidad de Buenos Aires, 1986.

BINI, Giorgio (1997) *Los libros de texto en América Latina*. Nueva Imagen.

CARBONE, Graciela M. (2003) *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

— (2001) *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Madrid, Miño y Dávila Editores.

CASSANY, Daniel y otros (2005) *Enseñar lengua*. Barcelona, Editorial Graó.

CODURAS, Luisa y Silvia MARTINELLI (2001) "El cuento en los textos escolares". En: CARBONE.

COSTA, Ricardo L. y Danuta T. MOZEJKO (2001) *El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia*. Buenos Aires, Ediciones Homo Sapiens.

FREIRE, Paulo (2006) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Editorial Siglo XXI.

GILLIAN, Moss y otros. (2000) *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. España, Editorial Díada.

GRINBERG, Silvia. (2003) *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA. *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid, Ediciones Talasa, 1998.

KAUFMAN, Ana María y María E. RODRÍGUEZ (1993) *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Ediciones Morata.

MEEK, Margaret. (2004) *En torno a la cultura escrita*. México, FCE.

PEÑA BORRERO, Luis Bernardo (editor) (1991) *La calidad del libro de texto*. Bogotá, CERLALC, MEN y SECAB.

RAMÍREZ PEÑA, Luis Alfonso (2004) *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá, Editorial Magisterio.

RINAUDO, María Cristina y Celia Fabiana GALVALISI (2002) *Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires, Editorial La colmena.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, Ediciones Morata..

WODAK, Ruth y Michael MEYER (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa.

[volver a índice](#)

LA JERARQUIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LAS SECUENCIAS NARRATIVAS Y SU INCIDENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA EXTRANJERA

Daniela Moyetta

Universidad Nacional de Córdoba – Universidad Católica de Córdoba

danielamoyetta@gmail.com

Fabián Negrelli

Universidad Nacional de Córdoba

fnfl2008@yahoo.com.ar

Patricia Ribotta

IFD Nuestra Señora del Sagrado Corazón – Córdoba / Instituto Leibnitz – Villa María

pgribotta@gmail.com

Resumen

La habilidad de producir e interpretar diferentes tipos de textos es una competencia clave en torno a la cual se articula la comprensión lectora. Distinguir las diferencias estructurales que puedan asumir los textos según la situación comunicativa es una habilidad elemental para que el lector pueda interactuar con el texto y asignarle sentido sin mayores dificultades. Aunque el dominio progresivo de la lengua es requisito significativo en el proceso de la lectocomprensión, no es el único. El lector necesita, además, ciertas habilidades que ponen en marcha esa competencia comunicativa, entre las que se destaca la competencia discursiva, entendida como la capacidad de poner en práctica procesos lingüísticos apropiados con el fin de comprender o producir un texto según las situaciones de comunicación. El tipo textual narrativo constituye, junto con el descriptivo, uno de los modos básicos en que un hablante organiza su repertorio verbal. Este tipo discursivo se manifiesta con frecuencia, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, en las historias clínicas en el área de psicología. En estos espacios se exponen, entre otros, datos personales de un paciente, motivo de la consulta, síntomas y manifestaciones de una posible enfermedad, que no son un mero banco de información sino la reconstrucción de la vida de una persona. Los rasgos característicos de estos relatos se organizan alrededor de la sucesividad. Este hecho contribuye al despliegue de secuencias narrativas, cuyo dominio puede facilitar la comprensión lectora. Para esta presentación, se tomaron historias clínicas en lengua extranjera y se analizaron a partir del esquema propuesto por Adam (1992). Dicho análisis dio como resultado un esquema formado por elementos lingüísticos de aparición frecuente, que sirven para demostrar cómo la jerarquización de la información en las secuencias narrativas incide directamente en la comprensión lectora en lengua extranjera. De esta manera, y dado el contexto metodológico de esta propuesta, intentaremos contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera de géneros prototípicos de la disciplina.

Introducción

Enseñar a leer en lengua extranjera es una tarea difícil que requiere tiempo, práctica y dedicación. Uno de sus objetivos principales consiste en el desarrollo de buenos lectores; es decir, lograr que los alumnos entiendan la lectura como un *proceso cognitivo interpersonal enmarcado en un proceso lingüístico y social* (Rinaudo, 1999:21). En otras palabras, la lectura es un proceso en el que el lector construye sentido desde una perspectiva individual y social. En efecto, desde lo individual confluyen intereses, experiencias y conocimientos previos y en relación con una comunidad lingüística o grupo social determinado, confluyen puntos de vista, representaciones e intercambio de conocimientos (Faedda de Madrazo y Cabrera de Bulacia, 2003).

Aunque el dominio progresivo de la lengua es requisito significativo en el proceso de lectocomprensión, no es el único. El lector necesita, además, ciertas habilidades que ponen en marcha esa competencia comunicativa, entre las que se destaca la competencia discursiva, entendida como la capacidad de poner en práctica procesos lingüísticos apropiados con el fin de comprender o producir un texto según las situaciones de comunicación.

La habilidad de producir e interpretar diferentes tipos de textos es una competencia clave en torno de la cual se articula la comprensión lectora. Distinguir las diferencias estructurales que puedan asumir los textos según la situación comunicativa es una habilidad elemental para que el lector pueda interactuar con el texto y asignarle sentido sin mayores dificultades.

Con el estudio de los tipos textuales, más precisamente del tipo narrativo, se pretende contribuir a facilitar la comprensión lectora de los alumnos, ya que, *la enseñanza de las destrezas de lectura y escritura en lengua materna o en lengua extranjera (...) consiste en buena medida en definir tipos de texto y señalar sus características estructurales, su estructuración sintáctica, su vocabulario, etc.* (Bernárdez, 1995 en Rueda de Twentyman y Aurora, 2008). De esta afirmación se desprende la relevancia del reconocimiento de las secuencias prototípicas (Adam, 1992 en Arnoux, 2002) por parte de los alumnos aprehendientes de una lengua extranjera.

El presente trabajo se centra en la reflexión sobre el valor de la enseñanza de tipologías textuales. El propósito principal es demostrar cómo la jerarquización de la información en las secuencias narrativas incide directamente en la comprensión lectora en lengua extranjera; más precisamente, cómo la secuencia narrativa se manifiesta en

historias clínicas (o estudios de caso) en artículos de investigación en inglés en el área de psicología, cuyo dominio puede facilitar la comprensión lectora en lengua extranjera.

Este trabajo se estructura en cinco partes. En la primera parte, se destaca la importancia del conocimiento sobre tipologías textuales. En la segunda parte, se hace referencia a las tipologías textuales más destacadas y difundidas. En la tercera parte, se describe el tipo narrativo y el esquema que constituye la herramienta de análisis. Luego, se presenta el corpus de este estudio. El trabajo concluye con los resultados del análisis de los textos que conforman el corpus.

El Conocimiento de los Tipos Textuales

Un hablante, lector o escritor, que debe producir un texto debe poner en marcha operaciones lingüísticas y cognitivas que le permitan jerarquizar la información en un esquema global. Presentar una superestructura es una condición fundamental tanto para la producción como para la comprensión textual.

Las investigaciones recientes sostienen que los hablantes *poseen un saber específico que los capacita para instrumentar los esquemas textuales tanto en la producción como en la recepción de textos* (Ciapuscio, 1994:18). El saber sobre clases textuales (Heinemann y Viehweger, 1991) incluye conocimientos sobre esquemas estructurales y la secuencialización de la información, entre otros (Ciapuscio, Kuguel y Otañi, 2005).

El conocimiento de tipos textuales, entonces, favorecería las estrategias de producción y comprensión textuales.

Tipologías Textuales

Entre las clasificaciones surgidas de los distintos enfoques teóricos, la de Werlich (1975) ha sido considerada como una de las mejores y más fundamentadas (Isenberg 1987, en Ciapuscio, 1994). La propuesta de este autor se organiza en torno de un "foco contextual." Werlich establece dos grandes grupos: textos de ficción y textos de no ficción. En cada uno de estos grupos este autor distingue cinco prototipos ideales, que están estrechamente relacionados con las actividades cognitivas llevadas a cabo por los seres humanos. Así, (i) la percepción del espacio, sus ocurrencias y cambios dan lugar a la base textual descriptiva. (ii) La percepción del tiempo, sus ocurrencias y cambios constituyen la base narrativa. (iii) La comprensión de conceptos generales y de conceptos particulares a través del análisis o síntesis da forma a la base expositiva.

(iv) El razonamiento, entendido como creación de relaciones de similitud, contraste o transformación entre conceptos, forma la base argumentativa. (v) Por último, la planificación de acciones futuras compone la base instructiva o directiva (Ciapuscio, 1994; Hurtado Albir, 2004).

Otra clasificación destacada y ampliamente difundida es la de Adam (1985, 1992) de base funcional. Este autor retoma el concepto de foco contextual de Werlich (1975) pero cambia la base de la tipología partiendo de las funciones del discurso (asertar, convencer, ordenar, predecir, cuestionar, etc.). En 1995, Adam presenta una propuesta de cinco tipos textuales: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialógico e introduce la noción de “secuencias prototípicas” para justificar la dificultad de determinar la presencia de un tipo textual.

En este trabajo sólo se hará referencia al tipo narrativo por dos razones principales. En primer lugar, éste constituye uno de los modos básicos de organizar el repertorio verbal que un hablante posee y en segundo lugar, este tipo discursivo se manifiesta con frecuencia, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, en las historias clínicas del área objeto de nuestro estudio. A continuación, se intentará caracterizar el tipo elegido.

Tipo Narrativo

Para abordar este tipo textual, se tomarán como referencia los conceptos vertidos por Klein (2007) y Bassols y Torrent (1997) de la siguiente forma: primero se delimita el concepto de “narración”; luego, se hace mención a la dimensión cognoscitiva de la narración. A continuación, se presentan de manera sucinta algunos enfoques teóricos desde los cuales se ha abordado a la narración y se analizan los textos del corpus.

Concepto de Narración

Filinich (2007) afirma que la narración modela el material verbal sobre el eje de la sucesión temporal y pone en escena una interacción entre narrador y narratario. En otras palabras, la principal característica del relato es la organización del discurso alrededor de la sucesividad.

Klein (2007) sostiene que la narración constituye una modalidad discursiva que permite al sujeto incidir, a través de los sentimientos y emociones que provoca, sobre las opiniones, valores y actividades del que lee o escucha el relato. Esto es, desde la

perspectiva del lenguaje de Voloshinov¹ (1976), la intencionalidad de orientar al lector u oyente a compartir las representaciones del mundo del narrador.

La Dimensión Cognoscitiva

La narración puede constituir un medio de conocimiento (Klein, 2007:10) por dos razones primordiales. En primer lugar, un relato deviene de la necesidad de los seres humanos de ordenar y dar sentido a la experiencia real o imaginaria. Es decir, el hombre usa la narración como medio de organizar su discurso y sus esquemas mentales, lo que le permite comprender e interpretar la realidad en la que se encuentra inmerso. En segundo lugar, la narración le permite al hablante acercarse a lo desconocido, ya que se recurre a ella, por ejemplo, para ilustrar una teoría o una afirmación con el fin de otorgarle carácter concreto a un saber abstracto.

Estudios sobre la Narración

La narración ha sido abordada desde diferentes enfoques teóricos. En este trabajo, se hará un breve recorrido sobre los que sustentan el presente análisis.

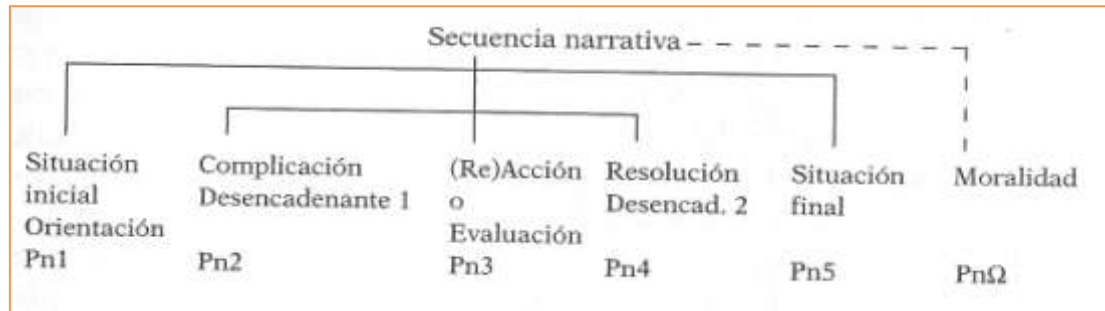
El Análisis Microdiscursivo

Esta perspectiva atiende a los elementos lingüísticos de aparición frecuente en la narración: (a) los verbos de acción, (b) la articulación de tiempos pasados, (c) los conectores: temporales, causales y consecutivos, (d) los organizadores discursivos o conectores de orden, (e) las marcas morfosintácticas, que en algunos casos indican la perspectiva desde la que se relata, (f) los deícticos, (g) la progresión temática, que suele combinar el tipo lineal con el tipo constante. Todos estos elementos dan coherencia y cohesión a la trama narrativa.

La Lingüística Textual

Inspirado, entre otros, en Werlich (1975), Adam (1992) trabaja los diferentes planos de la organización textual y propone el concepto de *secuencias*. La secuencia narrativa, según este autor, estaría constituida como red relacional jerárquica con organización interna propia: situación inicial, complicación, reacción, resolución, situación final y moraleja.

¹ Según este autor, el lenguaje es una valoración del mundo realizada por medio de los enunciados de los hablantes.



En Bassols y Torrent (1997:175)

Desde este enfoque, serían cinco los componentes básicos de una secuencia narrativa: la temporalidad, la unidad temática, la transformación, la unidad de acción y la causalidad, siempre que se den en conjunto y no en forma aislada.

Bassols y Torrent (1997) consideran que en una narración existen tres elementos: 1- Actor fijo. Un actor estable favorece la unidad del relato; éste debe sufrir una transformación durante el relato para garantizar la existencia de un hilo conductor que enlace los hechos. 2- Proceso orientado y complicado. La sucesión de eventos orientados hacia un final otorga temporalidad e integración al relato. Esta sucesión de acontecimientos debe ser *alterada por algún hecho inesperado que provoque una desviación al curso normal de las cosas* (Bassols y Torrent, 1997: 172). 3- Evaluación. La valoración hace que el narrador deba explicar los hechos que constituyen el punto de partida de la narración. En suma, las ocurrencias y los cambios en el tiempo se configuran en la trama narrativa.

Materiales

Se seleccionaron los *artículos de investigación científica (AIC)*, elaborados por expertos y destinados a pares (Swales, 1990).

En nuestro trabajo buscamos constantes restringidas a secuencias narrativas, que se reconocen mediante ciertas marcas lingüísticas que funcionan como indicadores.

El presente trabajo constituye un estudio de exploración y descriptivo entre los componentes secuenciales de un tipo textual en un género especializado, por lo que se procuró verificar la consistencia de la articulación de conceptos y teorías adoptados para el análisis.

El corpus está constituido por tres AIC escritos en inglés del área de Psicología. Los AIC seleccionados reúnen las siguientes características comunes:

- a. fueron producidos por investigadores de universidades de habla inglesa.
- b. fueron publicados en revistas especializadas reconocidas en el ámbito de la Biblioteca Electrónica de SECyT.

Resultados

El análisis microdiscursivo permitió comprobar en el corpus la presencia de los elementos lingüísticos que configuran coherente y cohesivamente la trama narrativa: verbos de acción, articulación de tiempos pasados que organizan jerárquicamente eventos, conectores temporales, causales, consecutivos y de orden, y deícticos.

Desde la perspectiva esquemática, las narraciones analizadas tienden a seguir el modelo presentado por Adam (1992): situación inicial, complicación, resolución, situación final y moralidad. La situación inicial presenta y caracteriza al paciente y a su entorno; en otras palabras, lo retrata y enumera sus características psicológicas y sociales más relevantes. La complicación acontece por eventos que provocan la crisis que desestabiliza el normal funcionamiento del paciente. Aquí, se presentan las situaciones que causan el inicio de la terapia. La resolución es representada por el giro que da la vida del paciente a partir del tratamiento. En esta instancia, se narran los eventos que ilustran el cambio conductual del paciente a partir de la terapia. La situación final tiene lugar cuando el paciente, a través de la reconstrucción de su historia de vida, reconoce el evento traumático que lo llevó a iniciar el tratamiento terapéutico. Finalmente, la moralidad o evaluación final no se propone una enseñanza orientada al comportamiento de la audiencia, sino que está orientada a un comportamiento individual y subjetivo, ya que, luego de reconocer la experiencia traumática, el paciente logra tolerar lo que previamente sentía como insoportable.

Conclusión

En este trabajo se ha intentado exponer, en forma breve, la utilidad que conocer sobre los esquemas globales y sobre las propiedades retórico-lingüísticas que la narración ofrece para hacer efectiva la recepción de este tipo textual.

La narración constituye un medio de conocimiento que, por un lado, ordena y da sentido a los eventos que son foco de análisis del terapeuta y por otro lado, acerca al analista a lo desconocido, dado que el relato es el medio que le permite acceder a la psiquis de su paciente.

Consideramos con Ciapuscio (1994:132) que *profundizar los conocimientos sobre las clases de textos significa hacer más claras y eficaces las actividades comunicativas individuales y sociales*. Por consiguiente, podríamos afirmar que el saber sobre los patrones organizativos de los distintos tipos textuales que contribuyen a la jerarquización de la información favorece la comprensión lectora en lengua extranjera.

Cabe destacar que en el marco de los AIC, esta modalidad discursiva adquiere una dimensión argumentativa, puesto que es usada para ilustrar y sostener la perspectiva o las hipótesis del autor.

Finalmente, aunque la muestra que constituye el corpus no permite hacer generalizaciones, el análisis abre nuevos interrogantes: ¿cuáles son los criterios sobre los que un analista reconstruye la historia de un paciente? Es decir, ¿a partir de qué principios se recorta la información que se obtiene en más de una sesión?, ¿a qué está condicionado el ordenamiento cronológico del relato? Más aún, ¿es el relato que leemos fiel reflejo de los dichos del paciente o es una interpretación del analista? Esto es lo que trataremos de responder en un próximo análisis.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, Elvira, Mariana DI STEFANO y Cecilia PEREIRA (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

BASSOLS, Margarida y Anna TORRENT (1997) *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro.

CIAPUSCIO, Guiomar (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.

— (2003) *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA.

CIAPUSCIO, Guiomar; Inés KUGUEL y Isabel OTAÑI (2005) "El conocimiento especializado: el texto de especialidad y los criterios para su tipologización". En: Cabré, M.T y Bach, C. (eds.) *Coneixement, llenguatge i discurs especialitzat*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Sèrie Monografies 7. 95-110.

FAEDDA DE MADRAZO, S. y CABRERA DE BULACIA, L. (2003) El rol de la lexicología y la lexicografía en la actividad de lectocomprensión en FLE. El uso del diccionario. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

HURTADO ALBIR, Amparo (2004) *Traducción y traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.

ISENBERG, Horst (1983, 1987) Cuestiones fundamentales de tipología textual en Ciapuscio, G. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones UBA.

KLEIN, Irene (2007). *La narración*. Buenos Aires: Eudeba.

RINAUDO, María C. (1999) *Comprensión del texto escrito*. Córdoba: Editorial Fundación Nacional Río Cuarto.

SWALES, John (1990) *Genre analysis*. Cambridge: CUP.

RUEDA DE TWENTYMAN, Nelly y ENRIQUE, Aurora (1999) *Claves para el estudio del texto*. Córdoba: Comunicarte.

VAN DIJK, Teun y Walter KINTSCH (1978) Towards a model of text comprehension and production en *Psychological Review*, 85.

VOLOSHINOV, Valentín (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Textos del corpus

Frankel, Jay (2001) A witness breaks his silence: The meaning of a therapist's response to an adolescent's self-destruction. *The American Journal of Psychoanalysis*, 61, 1, pp. 85-99.

Horwitz, Nathan (1994) A Horneyan analytic perspective on couple therapy: A case study. *The American Journal of Psychoanalysis*, 54, 3, pp. 203-218.

Ollech, Dianne (2006) An analyst's experience working in a skilled nursing facility: A case study. *The American Journal of Psychoanalysis*, 66, 4, pp. 381-390.

[volver a índice](#)

CUESTIONES CRÍTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN CONFLICTOS PEDAGÓGICOS, SOLUCIONES POSIBLES

Nora Isabel Muñoz

norayricardo@speedy.com.ar

Mónica Beatriz Musci

monimu@speedy.com.ar

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Resumen

A partir de la verificación o detección de dificultades pedagógicas en la enseñanza de la argumentación, nos detenemos en esta ponencia en algunas de las cuestiones críticas que surgen al planificar o al poner en marcha una secuencia didáctica sobre este tema. En esta presentación desarrollamos una especie de punteo de las cuestiones que, a nuestro entender, obstaculizan una didáctica efectiva de la argumentación, en relación a: 1) extrema proliferación de la terminología, 2) alternancia entre enfoques micro / macro del análisis, 3) dificultades en diferenciar el orden de presentación de palabras y el de las ideas, 4) tensiones entre atender al razonamiento y/o a las estrategias retóricas, 5) dudas en la selección del corpus, f) problemas de asociación unívocas entre argumentatividad y géneros discursivos. Todas se implican entre sí, por lo que el orden de esta exposición responde más bien a los caminos de nuestra reflexión y a un intento de claridad expositiva que a una jerarquización de problemas.

Nuestra propuesta está dirigida fundamentalmente a los docentes y procura señalar, por un lado, ciertas precauciones a tener en cuenta, y por el otro, sugerir caminos posibles de solución, en cada ítem tratado. Intentamos aportar a la superación de los conflictos pedagógicos detectados o al menos a pensar juntos la manera de aprender algo de ellos.

0. Introducción

A partir de la verificación de dificultades pedagógicas en la enseñanza de la argumentación, nos detenemos en esta ponencia en algunas de las cuestiones críticas que surgen al planificar o al poner en marcha una secuencia didáctica sobre este tema.

Fue pensada originalmente como una propuesta dirigida a los docentes de enseñanza media y procura señalar, por un lado, ciertas precauciones a tener en cuenta, y por el otro, sugerir caminos posibles de solución, en cada ítem tratado. Intentamos aportar a la superación de los conflictos pedagógicos detectados o al menos a pensar juntos la manera de aprender algo de ellos.

1. Terminología variable

Es por todos conocida la extrema variabilidad que existe en la designación de las categorías conceptuales en argumentación. Distintos términos para referir al mismo

concepto e idénticos términos para designar conceptos diferentes provocan una confusión considerable. Esto es producto de la variedad de marcos teóricos en que se puede sustentar la exposición sobre este tema, variedad no suficientemente identificada, y a la que se acude en manuales de divulgación, saltando de un modelo teórico a otro, muchas veces sin previo aviso. No debe extrañarnos, entonces, la perplejidad que surge entre docentes (y mucho más entre los alumnos) cuando enfrentan el desafío de comprender este contenido disciplinar complejo, que admite abordajes desde tan diversas perspectivas. ¿Es lo mismo Premisa que Argumento? ¿Tesis e Hipótesis coinciden? ¿Cómo diferenciar el Tema de la Tesis? ¿Punto de vista es igual a Tesis? ¿Qué pasa con el tipo de Conclusión que no concluye, que no cierra un texto? Y así sucesivamente... El docente que pretende enriquecer sus clases consultando distintas fuentes de información se enfrenta con esta primera barrera desalentadora. ¿Qué hacer al respecto?

A nosotras nos ha resultado esclarecedor diferenciar dos planos¹ de análisis: en el plano micro nos enfocamos en lo que se ha dado en llamar esquema argumentativo explícito mínimo (Plantin, 2001:37) la unidad mínima del análisis argumentativo; en el plano macro hemos subido un escalón hacia el discurso, y lo que tenemos en cuenta es la composición argumentativa, es decir, la manera en que se disponen las partes de un discurso argumentativo.

PRIMERA PRECAUCIÓN: tener siempre presente en cuál de los dos planos (micro/macro) nos estamos moviendo. Esto nos ayuda a dilucidar no sólo problemas de terminología sino de concepto.

1.1. Plano micro: el esquema argumentativo explícito mínimo: Dato, Ley de Paso y Conclusión

Si tenemos en cuenta un análisis micro del razonamiento, todas las corrientes admiten la existencia de al menos tres vértices infaltables, alguno de los cuales puede quedar implícito, que proponemos representar con la figura de un triángulo. El vértice de la izquierda se puede describir como aquello de lo cual se parte, como “enunciado asegurado (aceptado)”, cuya aceptación es transferida por el vértice superior hacia al vértice derecho, un enunciado “menos asegurado (menos aceptable)” (Plantin, 2001:39). Y es aquí donde debemos comenzar por adoptar una terminología clara y homogénea para denominar los mencionados “vértices”. A nuestro entender, la formulación más clara es la de Plantin para quien “Los datos [vértice izquierdo], al

¹ Hablamos de planos y no de niveles para que no se confunda con los niveles propuestos por el estructuralismo, en que las unidades del nivel inferior se combinan para dar lugar a nuevas unidades del superior. Eso no ocurre en este caso. Son dos planos de análisis diferenciados por el rango de alcance del objeto focalizado.

apoyarse sobre una ley de paso adecuada [vértice superior] adquieren el estatus de argumento y la Proposición, el estatus de conclusión [vértice derecho]" (2001:37).² Lo más importante es entonces que el docente comprenda y se apropie de este planteo conceptual, que funde el modelo silogístico tradicional con el de Toulmin (1958), para tener en claro que la terminología puede ser distinta pero que designa siempre estos tres vértices, cuya combinatoria está en la base de todo razonamiento mínimo.

1.2. Plano macro: la composición argumentativa

En el plano macrotextual o discursivo proponemos este formato básico:

(TEMA) -TESIS – ARGUMENTOS – (CONCLUSIÓN₂)

Al tener clara la diferencia entre los dos planos se despejan algunas dudas y confusiones terminológicas:

a) Conclusión₁ y Conclusión₂: Es necesario distinguir entre Conclusión₁ como elemento de arribo de un razonamiento a partir de un Dato que es legitimado por una Ley de Paso, del plano micro, y Conclusión₂ como cierre discursivo (final del texto) que pertenece al plano macro. La Conclusión₁ es imprescindible, y aunque no esté explícita hay que reconstruirla. La Conclusión₂ es optativa, puede o no estar presente (por eso el uso de paréntesis), y su reconstrucción no es obligatoria.

b) Conclusión₁ y Tesis: ¿Son homologables?, ¿son dos nombres para lo mismo o se trata de conceptos diferentes? Proponemos la siguiente distinción: cuando estamos analizando el nivel micro de razonamiento, es decir el del encadenamiento de ideas, hablaremos de Conclusión₁; cuando analizamos el nivel macro, es decir el de la composición discursiva, hablaremos de Tesis. Esta es lo que el texto propone como afirmación central en torno a la cual se estructuran jerárquicamente los argumentos, que mantienen con ella una relación (de causa-efecto, analogía, indicio, etc.)

En definitiva: pueden compartir el mismo contenido, incluso la misma forma, pero la terminología responde a dos planos diferentes.

Para facilitar la comprensión esquematizamos las categorías mencionadas de la siguiente manera:

² Lo interesante de esta explicación es que el autor no le da el nombre de Argumento o Conclusión a enunciados independientes, sino a aquéllos que mantienen entre sí una relación pertinente a través de la Ley de Paso. Deja en claro la necesidad de que exista una articulación adecuada entre Dato y Ley de Paso, para que Datos y Proposición puedan devenir en Argumento y Conclusión, respectivamente. La situación de interdependencia de los vértices queda patentizada, y enriquece la comprensión.

CATEGORÍAS DEL PLANO MICRO			DATOS	LEY DE PASO	CONCLUSIÓN ₁
CATEGORÍAS DEL PLANO MACRO	(TEM A)	TESIS	ARGUMENTOS		(CONCLUSIÓN ₂)

c) ¿Tesis o Hipótesis? Preferimos el término Tesis y no Hipótesis, que también suele usarse, porque creemos que es más adecuada para los límites textuales. El término Hipótesis está más vinculado a la provisoriedad científica en ciencias exactas y naturales y se adecua más a la extensión de una investigación, de mayor alcance.

d) ¿Tesis o Tema? Algunos manuales se refieren al Tema como lo que “aparece cuando se formula la opinión o tesis del sujeto” (Matteucci, 2008:18) ¿Cómo diferenciarlos?

El Tema alude al objeto (concreto o no) de la controversia. Generalmente se lo presenta en forma de frase nominal, que no es la forma lingüística habitual que toma la Tesis.

La Tesis es una aserción que expresa un juicio, una opinión acerca del Tema.

Es fácil distinguirlos si acudimos a una pregunta disparadora que resulta controvertida y problematiza la cuestión (Plantin,1998:32) La respuesta a esa pregunta constituye la Tesis.

RECOMENDACIÓN: Es necesario usar una terminología uniforme, simple y clara, que esté diferenciada por planos cuando sea necesario. No mezclar terminologías que respondan a teorías, autores o planos diferentes. Cada término técnico debe ser lo más unívoco posible, y aludir a nociones que sean identificables por el alumno, ya sea a través de pistas lingüísticas u otro andamiaje orientador.

2- Orden de las palabras y orden de las ideas en el plano micro

El orden en que presentamos las categorías en el cuadro anterior es el resultado de una operación analítica. Esto implica que de ningún modo debe confundirse con el orden de presentación de las palabras en superficie. En este sentido consideramos pertinente subrayar que el orden en que se presentan las palabras no es una “pista” segura para identificar los componentes de un razonamiento. Lo importante no es la secuencia en que se presentan las palabras (que vehiculizan las razones), sino la línea de razonamiento (relación entre datos y conclusión).

Por ejemplo, en el siguiente texto la Ley de Paso está ocupando el primer lugar, la Conclusión está en el enunciado intermedio, y el Dato al final.

Cuando sube el precio de la nafta aumentan los precios de los alimentos. Por lo tanto mañana subirán los precios de los alimentos, ya que hoy aumentó el precio de la nafta.

SEGUNDA PRECAUCIÓN: No hay que asociar mecánicamente el orden de presentación de las palabras o las frases con la función que cumplen dentro del esquema de razonamiento.

RECOMENDACIÓN: Entrenar a los alumnos en el cambio de orden, solicitándoles reformulaciones variadas que modifiquen la disposición original de los enunciados, manteniendo sus funciones argumentativas.

3- Razonamiento vs. formulación lingüística en el plano macro

Esta distinción reproduce, en alguna medida, la establecida por la Oratoria entre la Inventio-Dispositio y la Elocutio, siempre problemática. Formulaciones lingüísticas similares pueden cumplir distintas funciones argumentativas (en un caso Argumento y en otro Conclusión) y el mismo razonamiento puede formularse bajo diferentes formas lingüísticas “Ciertamente, el mismo argumento puede exponerse de formas diversas...” (Toulmin, 2007:130)

Según la terminología de Perelman (1958) los argumentos están plasmados en técnicas argumentativas, algunas de las cuales se reconocen tradicionalmente como recursos retóricos. Es decir que el razonamiento puede estar vehiculizado por una analogía, un ejemplo, una cita de autoridad, todas ellas formulaciones lingüísticas fácilmente detectables. Ahora bien, el interés por identificar tales recursos en la

elocutio no tendría que oscurecer la comprensión de la *inventio*.³ En este sentido, creemos que la teoría de Perelman no ha sido suficientemente entendida, y se ha transpolado mecánicamente a la enseñanza su clasificación de técnicas argumentativas, confundiendo presencia de recursos retóricos con presencia de argumentatividad. Esta asociación muestra su debilidad de inmediato si pensamos en que no hay prácticamente ningún recurso retórico que sea privativo de alguna instancia argumentativa. Esta comprobación vuelve estéril el trabajo de identificación de técnicas o recursos retóricos cuando se reduce a un mero inventario de ellos.

TERCERA PRECAUCIÓN: No asociar unívocamente la presencia de recursos retóricos con argumentatividad.

Coincidimos, en ese sentido, con Di Stéfano y Arrosi (2004:23) cuando proponen distinguir la noción de “recurso argumentativo” del concepto de “argumento”; “pues la identificación de los argumentos involucra la actitud activa de parte del lector, quien **debe buscar las razones plasmadas en esos recursos.**” (destacado nuestro). El corolario es el siguiente: si no hay razones plasmadas por debajo de los recursos, no hay razonamiento.

RECOMENDACIÓN: no centrar el análisis en la mera detección de las estrategias argumentativas (o de los conectores), sino en el papel cumplen que en el plan global del texto. Hay que detenerse en el valor del encadenamiento argumentativo más allá de los recursos o estrategias que les sirvan de soporte.

Y esto nos conduce a las dos últimas precauciones y recomendaciones, en relación con el corpus a elegir.

4- La selección de textos

Cuando nos enfrentamos a la tarea de seleccionar los materiales de trabajo para nuestros alumnos conviene tener en cuenta las siguientes cuestiones:

CUARTA PRECAUCIÓN: no todos los textos de razonamiento son textos argumentativos.

Los textos explicativos, por ejemplo, son textos de razonamiento (y comparten con la argumentación ciertos recursos retóricos, conectores característicos, esquemas de causa-efecto o causa-consecuencia, etc.) y sin embargo no son considerados argumentativos. ¿Cómo los diferenciamos? Las pistas lingüísticas no son infalibles: la presencia o no de deícticos no es definitoria, las citas directas son comunes a ambas clases, el uso de la 3ª persona esconde sólo un efecto de objetividad, etc. En definitiva

³ El itinerario de la lectura comienza por el acceso inicial a la estrategia o recurso retórico; a la inversa, en el camino de la producción, si aceptamos el enfoque del plan retórico tradicional, estos constituirían el último paso.

son los parámetros extralingüísticos, pragmáticos, los que imponen su peso a la hora de definir si nos encontramos frente a una argumentación o una explicación; la legitimación del objeto como saber aceptado o no es lo que decidirá por una u otra. Y eso lo tiene que proveer el docente, no puede ser deducido por el alumno exclusivamente a partir del texto.

RECOMENDACIÓN: Es conveniente comenzar con textos que presenten temas polémicos, en los que los puntos de vista opuestos sean explícitos, y no una sola postura, como en la explicación.

Por último: si bien resulta muy conveniente asociar y mostrar que algunos géneros (editoriales, notas de opinión, cartas de lectores, comentario de crítica y publicidad) son los más adecuados para ejemplificar operaciones argumentativas, esto no se cumple en la totalidad de los casos.

QUINTA PRECAUCIÓN: no hay que postular una equivalencia absoluta entre ciertos géneros y la estructura argumentativa.

Por ejemplo, no todas las Cartas de Lectores son argumentativas. Muchas de ellas suelen ser de agradecimiento, felicitaciones o simplemente informaciones. Una de las actividades solicitadas suele consistir en pedirles a los alumnos que busquen en su casa una carta de lectores, editorial, comentario y/o publicidad, y que los analicen argumentativamente. Es un riesgo muy grande, porque esto sobreentiende que todos serán textos argumentativos y además que serán accesibles al análisis, lo que está muy lejos de la realidad.

RECOMENDACIÓN: proveer textos cuidadosamente seleccionados por el docente.

Sólo al final de la secuencia de enseñanza podrá complejizarse el trabajo con materiales seleccionados por el propio alumno, que supone un gran desarrollo de su capacidad de lectura crítica.

5-Conclusiones

En esta postura subyace un supuesto importante que cabe explicitar: consideramos que la Argumentación no se confunde con la Retórica, en donde la unión del fondo y de la forma es indistinguible. Autores como Reboul (1990:109) afirman que uno de los signos de la presencia de lo retórico se puede reconocer en la “imposibilidad de parafrasear el mensaje”. Nosotros defendemos la posibilidad de parafrasear en el terreno de lo argumentativo, por lo que priorizamos el contenido y la estructura por sobre el estilo.

En suma, adherimos a la propuesta de que lo argumentativo es una cuestión de razonamiento y no de selección lingüística de conectores o de selección discursiva de recursos. Recuperar el valor del razonamiento, del pensamiento que subyace a la superficie del texto es la tarea central, distintiva, de la enseñanza de la argumentación.

Referencias bibliográficas

DI STÉFANO, Mariana y ARROSI, Fabia (2004) "Guía 4" en *Curso inicial – Ciclo lectivo 2004. Cuadernillo de orientaciones para el docente* Dirección general de Educación Superior Pcia de Bs.As.

MATTEUCCI, Norma (2008) *Para argumentar mejor: lectura comprensiva y producción escrita*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

PLANTIN, Christian (2001) *La argumentación*. Barcelona: Ariel Practicum.

— (1998) "La interacción argumentativa" en *Escritos*, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje Número 17-18, enero-diciembre de 1998, pp.23-49.

REBOUL, Olivier (1990) "Peut-il y avoir une argumentation non rhétorique?" en Lempereur, A. (ed.) *L'Argumentation*. Colloque de Cerisy.Mardaga.

TOULMIN, Stephen (2007) *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

[volver a índice](#)

LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE TEXTOS MATEMÁTICOS

Joaquín Restrepo Becerra

Universidad de La Salle, Colombia

jrestrepo@unisalle.edu.co

Adriana Gordillo Alfonso

Universidad Distrital F.J.C., Colombia

adrigoal@hotmail.com

Resumen

En el ámbito de la alfabetización académica una de las principales funciones de la lectura es la de ser instrumento para otros aprendizajes; en este sentido, la comprensión de enunciados matemáticos depende en principio de la comprensión del enunciado y luego de la conversión de las informaciones que se presentan. Para comprender un enunciado matemático, se debe pasar de una descripción discursiva de los objetos a un modelo simbólico de la situación. Esta situación demanda una serie de estrategias que el estudiante debe desarrollar, para poder llegar a un nivel de comprensión tal, que le permita desarrollar de manera satisfactoria la instrucción que se le pide en el texto matemático. En este sentido, el trabajo es mostrar cómo se desarrolla la comprensión lectora en los estudiantes universitarios en el área de matemáticas.

En este documento, inicialmente se hace una justificación que nos aproxima a la importancia de conocer acerca de la comprensión lectora y su incidencia en la construcción de conocimiento en otras ciencias y disciplinas; seguidamente, se hace alusión a la problemática asociada con la falta de comprensión de los textos en los que se presentan las situaciones matemáticas en el proceso de aprendizaje; después, se presenta la estructura del proyecto de investigación “Comprensión lectora y concepciones de los estudiantes sobre enunciados matemáticos”, en el que se inscribe el presente documento; la estructura de esta investigación se describe en términos del planteamiento de la pregunta, de los objetivos, del proceso metodológico y del marco teórico, en el que se tratan elementos asociados a la comprensión lectora, los registros de representación y las concepciones en matemáticas. Finalmente, se hace una

descripción de algunas de las respuestas de los estudiantes respecto de situaciones presentadas en el cuestionario usado para la recolección de los datos.

La investigación en la cual se inscribe el presente documento, se justifica en tanto que los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios en las distintas disciplinas, han traído consigo deserción, bajo rendimiento, baja calidad académica y frustración profesional y laboral; todo gracias a que el sistema tradicional de educación, entre los que se puede mencionar el sistema universitario, no ha considerado la necesidad de tener programas y proyectos articulados a políticas de Estado bien definidas en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura. En nuestra cultura, se considera que por el hecho de ser hablantes nativos del Español, no es necesario pensarse la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna como un estudio serio e importante. Esta situación ha llevado a que los estudiantes, docentes e instituciones, no le den el valor y la importancia que requiere su estudio y la incidencia del mismo en la construcción de conocimiento en otras ciencias y disciplinas, con lo cual, se está desconociendo su aporte fundamental para acceder al conocimiento de ciencias como las Matemáticas, la Física, la Biología, y la Historia, entre otras.

Particularmente, en el proceso de aprendizaje de las matemáticas, los estudiantes en la mayoría de los casos, presentan serias dificultades para comprender los registros de representación, en particular los registros lingüístico y simbólico de los textos matemáticos.

Ahora bien, con relación a la importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura, investigadores como Paula Carlino (2005) refiriéndose a la educación superior, afirma *“...En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por varias razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble; apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual”. Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?...”* Agregaríamos al anterior otro interrogante *¿Acaso no es labor de la institución universitaria flexibilizar el currículo para lograrlo?*

En este orden de ideas, es preciso que los estudiantes y sus docentes se ocupen de las maneras de leer y escribir en cada una de sus disciplinas. Se exponen a continuación algunas de las razones que justifican esta afirmación:

Una disciplina es un espacio tanto discursivo como retórico y conceptual: cada disciplina está hecha de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico; en consecuencia, aprender una disciplina no consiste sólo en adquirir sus nociones y métodos, sino también, en manejar sus modos de leer y escribir característicos.

Leer es un medio privilegiado de aprender una disciplina: la lectura funciona como herramienta insustituible para acceder a las nociones de un campo de estudio; para elaborarlo, asimilarlo y adueñarse de él. Ningún docente de ninguna disciplina debería enseñar sus contenidos desentendiéndose de cómo se lee en ella.

Enseñar una disciplina incluye enseñar a aprender en ella: los estudiantes precisan continuar aprendiendo más allá de nuestras clases. Por esta razón requieren de sus docentes, no sólo contenidos sino recursos para adquirirlos por su cuenta, y podemos afirmar que la lectura es uno de los recursos más importantes.

Específicamente, la comprensión de textos matemáticos depende de la comprensión del registro de representación en el que se presenta la información, ya sea un registro lingüístico o un registro simbólico entre otros; como también, de la conversión entre registros; de modo tal, que se haga conciencia de la diferenciación entre los objetos matemáticos tratados y los registros en los que se presentan.

La comprensión en cada uno de los registros de representación se halla intermediada por las operaciones de tratamiento, válidas para la organización redaccional en cada uno de los registros y que conducen a la comprensión de la situación planteada en principio. Por ejemplo, para comprender una situación matemática presentada en un registro lingüístico, en este caso: el Español, se debe convertir una descripción discursiva de los hechos y/o de los objetos, en un registro de representación simbólica (matemática). Este proceso de conversión demanda del estudiante, una serie de estrategias para poder llegar a un nivel de comprensión que le permita desarrollar de manera satisfactoria, la situación inicialmente planteada.

En consecuencia, el estudio de los factores que obstaculizan el aprendizaje de las matemáticas, resulta más que justificado en la medida de la importancia que cobran los contenidos matemáticos del componente de fundamentación básica, en los planes curriculares de la mayoría de los programas de educación superior. En particular, la comprensión lectora de los registros de representación lingüístico y simbólico, resulta

ser uno de los factores de mayor relevancia, por cuanto la falta de comprensión de los textos en los que se presentan las situaciones matemáticas, impide al estudiante avanzar en el aprendizaje de los contenidos.

Con el fin de aportar a la solución de la anterior problemática, la investigación de la cual se desprende este documento, se propuso responder en el ámbito de la Universidad de La Salle y con los estudiantes de los primeros tres semestres de las carreras de Administración de Empresas, Contaduría Pública e Ingeniería, al siguiente interrogante:

¿Qué niveles de comprensión lectora tienen los estudiantes en textos que tratan las ecuaciones algebraicas elementales y cuales son las concepciones que mantienen sobre estas ecuaciones?

Desde esta perspectiva y ante la complejidad que encierra una investigación enfocada en un proceso tan importante como es la **comprensión lectora o comprensión de textos**, se requiere de múltiples miradas y continuas aproximaciones. Lo más significativo de este proceso, es tener la oportunidad de indagar y contribuir a solucionar la problemática en relación con otras disciplinas, y en lo que corresponde al presente estudio con respecto a las matemáticas.

En este sentido, se definió como objetivo general de investigación: *"Establecer los niveles de comprensión lectora y las concepciones que tienen los estudiantes de los primeros tres semestres de las carreras de Administración de Empresas, Contaduría Pública e Ingeniería, sobre las ecuaciones algebraicas elementales en la Universidad de La Salle"*. Este objetivo se desagrega en los siguientes objetivos específicos: establecer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes en textos que tratan sobre ecuaciones algebraicas elementales; establecer las concepciones de los estudiantes sobre las ecuaciones algebraicas elementales; determinar la proporción de estudiantes que se encuentra en cada uno de los niveles de comprensión lectora establecidos; describir las concepciones de los estudiantes sobre las ecuaciones algebraicas elementales y determinar la relación (si es que hay alguna) entre las concepciones de los estudiantes y los niveles de comprensión lectora.

Con el objeto de responder al interrogante planteado y de alcanzar los objetivos establecidos, se optó por una investigación cualitativa, descriptiva y transversal. Cualitativa, dado que, se orienta a la descripción del sentido y del significado de acciones sociales; descriptiva, en tanto que pretende indagar la incidencia y/o los valores en que se manifiestan una o más variables –entendidas éstas como categorías o subcategorías conceptuales– (Hernández et al. 2006, p.187) y, de carácter seccional

o transversal, en razón que se limita a la observación y estudio a través de la recolección de datos en un momento específico dentro de la dimensión temporal del fenómeno.

Para comprender el fenómeno social, describir el sentido de la acción social, indagar acerca de categorías conceptuales, observar y describir el fenómeno, es necesario seguir ciertos pasos y usar los instrumentos idóneos de recolección y análisis de información. Específicamente, el estudio se diseñó para ser desarrollado en las siguientes cuatro etapas: estructuración del marco conceptual y del estado de la cuestión, diseño y aplicación de instrumentos para la recolección de datos, análisis del corpus y consolidación de resultados y conclusiones.

En la primera etapa, se estructura el marco conceptual y el estado de la cuestión mediante una revisión documental en diversas fuentes de información, que permitan consolidar los términos “comprensión lectora, registros de representación y concepciones”. En la segunda etapa, se diseñan y aplican dos cuestionarios para identificar los niveles de comprensión lectora y las concepciones de los estudiantes en textos matemáticos que tratan sobre ecuaciones lineales en una variable. Uno de los cuales fue orientado para ser aplicado a los estudiantes de primer semestre o para quienes repiten el curso de Introducción a las matemáticas y el otro estuvo orientado, para los estudiantes que cursan Álgebra lineal y Cálculo diferencial, en los programas de las áreas administrativas y contables e ingenierías respectivamente.

El primer cuestionario contiene doce situaciones, de las cuales dos están orientadas a la descripción de expresiones matemáticas en la representación simbólica característica de ecuaciones lineales en una variable –una que presenta la ecuación lineal como tal y otra en que se presenta el procedimiento completo de solución aplicando la estructura de cuerpo de los números reales–. Las demás situaciones se presentan en el registro de representación lingüístico y tratan sobre problemas hipotéticos, que involucran como modelo matemático de representación, la ecuación lineal en una variable.

El segundo cuestionario consta de diez situaciones en las que se destacan la solución completa, basada en la estructura de cuerpo de los números reales, de una ecuación lineal, y cinco situaciones que tratan sobre problemas hipotéticos, presentados en el registro de representación lingüístico, cuyo modelo de solución involucra una ecuación lineal en una variable.

Ahora bien, en la tercera etapa se hace el análisis de los datos, que consiste en establecer y describir los niveles de comprensión lectora y las concepciones de los

estudiantes. Este análisis permitirá identificar y describir la comprensión lectora en los niveles de complejidad literal e inferencial y, las concepciones operacionales y estructurales que mantienen los estudiantes al ingresar a la universidad y durante los primeros tres semestres de estudio. En la cuarta etapa se consolidan los resultados y las conclusiones de la investigación. Es importante aclarar, que para efectos de lo presentado en este documento, de la tercera y cuarta etapas solamente se hará una descripción de algunas de las respuestas de los estudiantes, presentadas en el cuestionario usado para la recolección de los datos. Esta descripción, se realizará en función de analizar la comprensión lectora, dejando para otro momento, el análisis de las concepciones.

De otra parte, la población y muestra está conformada por 25 estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, 25 estudiantes de segundo y tercer semestres (que están repitiendo el primer curso de matemáticas en la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables), 25 estudiantes del curso de Álgebra Lineal nocturno de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables y 25 estudiantes del curso de Cálculo Diferencial de la facultad de Ingeniería.

Igualmente, para el desarrollo de este estudio, se consolida un marco teórico de referencia que incorpora elementos asociados con la comprensión lectora o comprensión de textos –términos que van a ser utilizados como sinónimos en este documento–, los registros semióticos de representación y las concepciones en matemáticas.

En relación con la comprensión lectora, a principios del siglo XX, los educadores y psicólogos consideraron la importancia de la lectura y se ocuparon de describir lo que sucede en el proceso de comprensión de un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos.

En los años 60 y 70, especialistas en la lectura postularon que la comprensión era el resultado directo de la decodificación; es decir que si los estudiantes son capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Por esta razón, a medida que los docentes iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos estudiantes seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En este orden de ideas, el concepto de comprensión que sustenta este estudio, supone que el acto de comprender un texto exige del individuo lector una participación dinámica y activa en la que se considere al texto como un problema cuya resolución no

debe enfrentarse pasivamente. De acuerdo con Bormuth, Manning y Pearson (1970: 349) citados por Van Dijk (1979), la comprensión lectora se entiende como el *“conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso”*.

En este sentido, Isabel Solé (1996) amplía el concepto de comprensión lectora a partir de la definición del término leer: *“Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (...) el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado (...). Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél.”* Es decir, la comprensión lectora es producto de una interacción continua entre el texto y el lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento, para dar sentido al texto y elaborar una interpretación coherente del contenido. Desde esta óptica, es fundamental el papel del lector, quien debe ser capaz de organizar e interpretar la información necesaria para establecer relaciones entre dos o más proposiciones textuales, aportando su conocimiento extratextual cuando sea requerido (Peronard y Gómez, 1991).

Así mismo, la perspectiva adoptada en esta investigación se contrapone al denominado enfoque tradicional, basado en la teoría del proceso de transferencia de información (Cairney, 1990). Dicho enfoque, concibe la lectura comprensiva como un proceso en que el lector debe identificar los significados del texto y almacenarlos en su memoria. De esta forma, para los que se sitúan en esta línea teórica, un buen lector o lector ideal, es aquel que se desempeña eficientemente en la transferencia de información, es decir, aquel que se destaca como un teorizador de la información contenida en el texto. De aquí que las características idealmente requeridas estén más cerca de las habilidades mnemónicas que de las comprensivas. Ello querría decir que, para este tipo de lector, el mayor esfuerzo es destinado a la memorización de la información textual más que a la construcción de sentido en relación con el contenido tratado.

Por otro lado, al tener en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Smith (1963), Jenkinson (1976) y Strang (1978) citados por Kintsch (1998) establecen los siguientes niveles de comprensión; uno, el *nivel de comprensión literal* en el que el lector reconoce los enunciados y las palabras clave del texto; capta lo que el texto dice, sin una intervención muy activa de la estructura

cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. Dos, el *nivel de comprensión inferencial* llamado, también, implicativo o semántico, ya que se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo. El concepto de inferencia abarca tanto las deducciones estrictamente lógicas como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos –dependiendo del tipo de texto– que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial.

Ahora bien, en relación con los registros de representación y comprensión de textos, de acuerdo con Duval 2004, la representación ha sido el centro de toda reflexión que se preocupe por las cuestiones que tienen que ver con la posibilidad de la construcción de un conocimiento cierto; y esto, porque no hay conocimiento que un sujeto pueda movilizar sin una representación ya sea mental o semiótica.

Según Duval, hay tres momentos cronológicos en el estudio de la representación; en un primer momento, de 1924 a 1926 aparece la representación mental en los estudios de Piaget cuando se ocupa de la representación del mundo en el niño; en un segundo momento, de 1955 a 1960, aparece la representación computacional o representación interna, con las teorías que privilegian el tratamiento que hace un sistema de la información recibida del exterior para producir una respuesta adaptada a condiciones establecidas; y en un tercer momento, iniciado en 1985, en el que aparece la representación semiótica en el marco de los trabajos sobre la adquisición de los conocimientos matemáticos y sobre las problemáticas que su aprendizaje conlleva. En relación con este último momento cronológico, la representación como representación semiótica consiste en un sistema particular de signos, ya sea un sistema de representación lingüístico, un sistema de representación simbólico y un sistema de representación gráfico, entre otros.

En este sentido, en todo sistema de representación semiótica se hallan las operaciones cognitivas de formación, tratamiento y conversión, lo que presupone por lo menos dos distintos sistemas de representación.

Cuando se hace referencia a la *formación* de representaciones, se hace alusión a la actividad de expresar una representación mental o de evocar un objeto concreto; esta actividad implica una selección en un conjunto de caracteres y de determinaciones constitutivos del objeto de representación. La segunda operación de *tratamiento*, consiste en la transformación efectuada al interior de un mismo registro de representación; es decir, se parte de una representación inicial en un registro y se llega a otra representación final en el mismo registro de representación. De otra parte la operación de *conversión*, consiste en una transformación de una representación inicial en un registro a otra representación final en otro registro de representación. En consecuencia, la comprensión ya sea de un texto o una imagen, por ejemplo, moviliza operaciones cognitivas de formación, tratamiento y conversión.

Específicamente, en el proceso de comprensión lectora sobre textos matemáticos intervienen principalmente, las operaciones cognitivas de segmentación y de recontextualización.

La operación de segmentación consiste en la descomposición del texto en unidades textuales de información, que no necesariamente deben coincidir con unidades como las palabras y las frases. Para descomponer los textos, como se mencionó anteriormente, se requieren tres tipos de procedimientos: la segmentación cognitiva, la segmentación proposicional y la segmentación funcional. La segmentación cognitiva es selectiva y ajena a la organización interna del texto, está basada en representaciones independientes de la expresión lingüística y del grado de explicitación del mismo; la segmentación proposicional está en relación con la expresión lingüística propia de la redacción del texto; y la segmentación funcional se relaciona con las operaciones discursivas que se dan en la redacción del mismo.

La operación de recontextualización es intrínseca al proceso de comprensión y consiste en establecer las conexiones implícitas entre las unidades de información que moviliza un texto. Esta operación de recontextualización, reorganiza las unidades de información en un conjunto de conocimientos relativos al tema tratado, o en una red de relaciones propias a la organización redaccional. En consecuencia, esta operación determina las diversas inferencias que posibilitan la comprensión de un texto. Ahora bien, se distinguen dos formas de recontextualización: la cognitiva y la redaccional. La recontextualización cognitiva se caracteriza por movilizar los conocimientos relativos a situaciones, objetos o preguntas que el texto evoca sin aludir a lo explícito en la redacción del mismo. La recontextualización redaccional hace explícitas todas las relaciones entre las unidades determinadas por segmentación funcional. El conjunto de estas relaciones constituyen la organización redaccional del texto.

Por otra parte, en relación con las concepciones como objeto de estudio en Didáctica de las Matemáticas se distinguen dos líneas de investigación, una, en la que las concepciones se toman como punto de partida en el aprendizaje de los estudiantes y otra en que se relacionan con el pensamiento del profesor. Los estudios sobre concepciones tienen referentes importantes en el marco de la psicología genética y el cognitivismo; desde esta perspectiva, su campo semántico está constituido por una amplia gama de términos o vocablos entre los que se encuentran: creencias, significados, reglas, imágenes mentales, preconcepciones, perspectivas, ideologías, expectativas, entre otros. En este sentido, surge un interrogante en relación a si estos vocablos se usan como etiquetas distintas para significados similares, o si, por el contrario, son las mismas etiquetas para distintos significados.

Como puede deducirse del estudio que hace Artigue (1990), la noción de concepción (o concepciones) es la más frecuentemente usada en el análisis cognitivo en Didáctica de las Matemáticas. En la explicación que hace esta autora, se consideran dos significados interdependientes para el término concepción: la perspectiva epistémica (naturaleza compleja de los objetos matemáticos y de su funcionamiento) y la perspectiva cognitiva (los conocimientos del sujeto en relación a un objeto matemático particular).

De igual modo, dentro de la amplia gama terminológica asociada con el término concepciones, surgen definiciones sobre el mismo atendiendo a diversas intencionalidades investigativas. Por ejemplo, Thompson (1992) define las concepciones como *“una estructura mental de carácter general que incluye creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias, conscientes o inconscientes”*; en Ponte (1999), refiriéndose a trabajos realizados por él mismo en 1992 y 1994, se encuentra que el vocablo concepciones se refiere a un substrato conceptual –como organizador de conceptos– que hace énfasis en el pensamiento y en la acción del sujeto. De otra parte, para Contreras (1998), las concepciones consisten en un marco organizativo –implícito en el pensamiento del sujeto– de naturaleza metacognitiva y difícilmente observables, que inciden en sus creencias y determinan su toma de decisiones. Así mismo en Martínez y Gorgorió (2004), las concepciones –de naturaleza cognitiva y relacionadas con aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas– son definidas como un conjunto de representaciones internas evocadas por un concepto, que ejercen como organizadores implícitos de los conceptos y como descriptores de la naturaleza de los objetos matemáticos y de las diversas representaciones mentales (esquemáticas, gráficas y simbólicas, entre otras) de los mismos.

Ahora bien, Sfard (1991) hace referencia a las representaciones internas y, por ende, a las estructuras cognitivas que se van organizando y modificando a medida que el individuo se enfrenta a diversas situaciones donde debe poner en juego todos sus esquemas mentales, con miras a la construcción de un concepto matemático nuevo. En este discurso, las concepciones se entienden como el grupo de representaciones internas evocadas por el individuo: como una contraparte del concepto en el universo formal del saber; son estudiadas desde la teoría propuesta por Sfard, incorporando simultáneamente los tratamientos ontológico (propio de la naturaleza de las entidades matemáticas) y psicológico (propio de la manera como son percibidas por quien piensa en las mismas). Estas representaciones constituyen la concepción del sujeto, en consecuencia, Sfard se refiere a las representaciones internas y a las estructuras cognitivas que se van organizando o modificando en la medida que el individuo afronta nuevas situaciones donde debe poner en juego dichas estructuras. No obstante tales representaciones, sólo pueden ser evidenciadas a través de manifestaciones externas como dibujos, expresiones en lenguaje natural, símbolos, gráficos y objetos físicos entre otros.

En esta teoría, se establecen para la adquisición de conceptos dos enfoques: estructural (como objetos totalmente acabados) y operacional (como procesos, algoritmos o acciones conducentes a la formación de nuevos conceptos). De estos enfoques fundamentalmente distintos pero complementarios, se puede afirmar, que intervienen indistintamente al interior de las diversas fases en los procesos de aprendizaje o construcción del conocimiento matemático y del desarrollo del pensamiento matemático. Tales enfoques son entendidos respectivamente como concepciones operacionales y estructurales acerca de una misma noción matemática y, en este sentido, se hace referencia al carácter dual de las concepciones, por cuanto una noción matemática puede entenderse simultáneamente como un proceso o como una estructura completamente unificada.

En las concepciones operacionales subyacen las ideas de secuencialidad, detalle y dinámica, se piensa en un concepto matemático como algo potencial que existe en la medida de una secuencia de acciones conducentes a la adquisición del mismo; mientras que en las concepciones estructurales, un objeto matemático se entiende como una estructura estática que existe como algo totalmente acabado e integrado; susceptible de ser manipulado como un todo, sin prestar atención a los detalles o los elementos que eventualmente lo puedan conformar.

Para finalizar, el estudio del término concepciones presenta un alto grado de complejidad e importancia al momento de buscar las claves generales que permitan

dilucidar el posicionamiento del estudiante frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Particularmente, este término en los trabajos relativos a las concepciones como elemento del pensamiento del estudiante, debe considerarse como una entidad que puede proporcionar elementos que permiten estudiar los procesos de comprensión lectora en el estudio de las matemáticas.

Después de haber realizado una descripción teórica sobre la comprensión lectora, los registros de representación, la comprensión de los textos y las concepciones; a continuación se presenta un breve análisis de algunas respuestas de los estudiantes a algunas de las situaciones planteadas en los cuestionarios aplicados para la recolección de información. En este sentido, se tienen los siguientes ejemplos:

En la siguiente situación, se presenta al estudiante un enunciado en un registro de representación lingüístico (la pregunta como tal) sobre una situación matemática presentada en el registro de representación simbólico (una ecuación); en relación con la cual se le pide que determine las operaciones indicadas y el orden en que deben ser realizadas, antes de aplicar algún procedimiento para resolver la ecuación expresada en el registro de representación simbólico.

Antes de resolver la siguiente ecuación, determine cuáles operaciones están indicadas y establezca el orden en que se deben realizar.

$$[(2x+1)-(6-x)]+[2(x-1)(3x+2)]=0$$

Una de las repuestas de los estudiantes es la siguiente:

2. Suma, Resta, y multiplicación.

Paso 1.
Hallamos lo que está en parentesis con $-(6-x)$ y multiplicamos $(x-1)(3x+2)$

Paso 2.
Hacemos la multiplicación de $(2x+1)$ y el resultado de $-(6-x)$, (sumamos); Hallamos una multiplicación de 2 por el resultado de $(x-1)(3x+2)$ del paso 1.

Paso 3.
Hallamos la suma de los resultados del paso 2. y obtendremos el resultado final.

Tenemos:

$$[2x+1] - (6-x) + [2(x-1)(3x+2)] = 0$$

$$= [2x+1 - 6+x] + [2 \cdot (x^2 + 2x - 3x - 2)] = 0$$

$$= -1\cancel{2}x^2 + 2x^2 - 6x + x + 1\cancel{2}x^2 + 4x - 6x - 4$$

$$= 2x^2 - 8x - 4$$

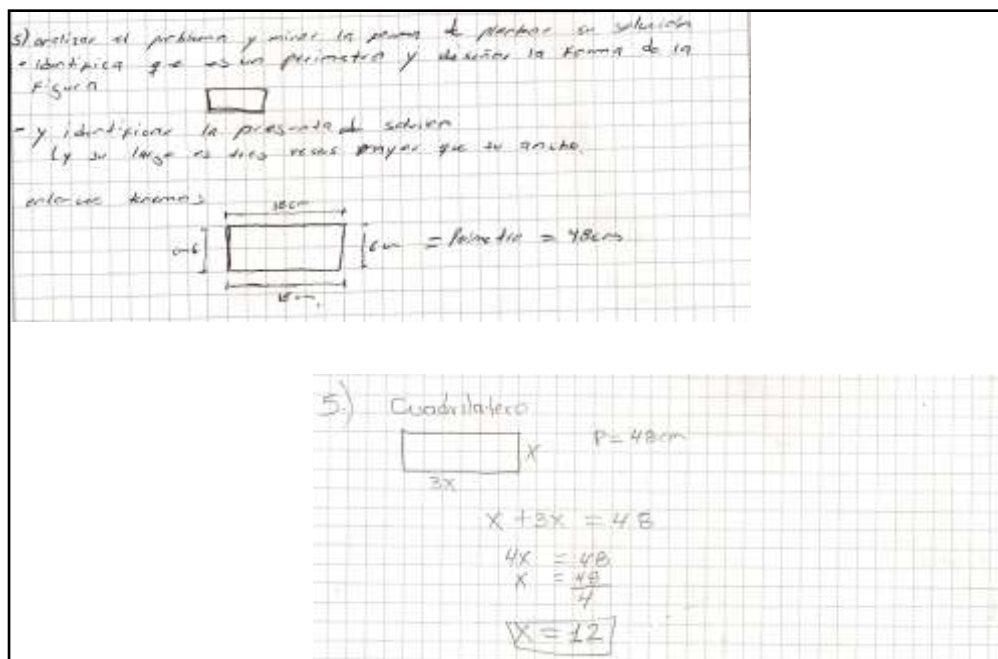
En este caso, aunque el estudiante identifica en la lectura de la expresión algunas de las operaciones que intervienen en la ecuación, claramente se puede observar, que dista suficientemente de poder establecer un orden adecuado que le permita reducir o simplificar la expresión inicialmente presentada, a otra equivalente sobre la cual pueda aplicar algún procedimiento adecuado para resolverla. En relación con este último requerimiento, el estudiante omite del enunciado de la pregunta, la parte en la que se le pide resolver la ecuación; por esta razón, no presenta procedimiento alguno de solución.

Este es un ejemplo en el que se evidencia la falta de comprensión de los textos en los que se presentan las situaciones matemáticas, dado que, el estudiante aunque identifica algunos de los elementos que intervienen en el registro de representación simbólico, con dificultad alcanza el nivel de comprensión literal. Así mismo, ocurre con el registro de representación lingüístico, en el que se presenta el enunciado de la pregunta, ya que expone erróneamente, una parte de los procedimientos en relación con los elementos operacionales asociados con la ecuación y, desconoce la parte del enunciado en el que se pide resolver la ecuación como tal.

En la siguiente situación, se presenta al estudiante un enunciado en un registro de representación lingüístico (la pregunta como tal) en donde, se le pide que identifique y haga un listado con las constantes, la variable, las operaciones y las posibles relaciones que intervienen en el procedimiento conducente a la solución de un problema matemático; problema enunciado en un registro de representación lingüístico que trata sobre una situación geométrica.

Antes de resolver el problema que se plantea en el siguiente enunciado, identifique y haga un listado con las constantes, la variable, las operaciones y las posibles relaciones que intervienen en el procedimiento matemático que se debe desarrollar. ***“Halle las dimensiones de un cuadrilátero rectangular en el que su perímetro es 48 cm. y su largo es tres veces mayor que su ancho”.***

Dos de las respuestas presentadas por los estudiantes son las siguientes:



En el primer caso, aunque el estudiante presenta una solución particular del problema planteado, desconoce en gran medida los elementos que intervienen en el enunciado de la pregunta como tal, en lo que se refiere a identificar las constantes, las variables y las posibles relaciones que intervienen en un modelo de solución general.

En el segundo caso aunque el estudiante presenta un bosquejo de la solución del problema, no logra establecer las relaciones que le permiten proponer un modelo de solución a la situación planteada; claramente se infiere que no comprende o no lee gran parte del enunciado que establece las indicaciones sobre las cuales debe abordar una propuesta de solución. Del mismo modo, se puede inferir de lo expuesto en su respuesta, que carece de los conocimientos previos necesarios para proponer una estrategia que conlleve una solución ya sea particular o general del problema.

El análisis de estos dos ejemplos, permite identificar algunas de las dificultades que tienen los estudiantes en el proceso de comprensión lectora de los enunciados en los que se presentan las situaciones matemáticas y que por lo general, forman parte del proceso de aprendizaje de las mismas. En ninguno de los casos, se puede identificar un nivel de comprensión lectora superior al nivel literal, lo cual significa una gran dificultad en los procesos de aprendizaje por cuanto se hace necesario, que los estudiantes se encuentren en un nivel inferencial para poder comprender los textos, los procedimientos y elaborar las operaciones cognitivas conducentes a la aprehensión del conocimiento.

Referencias bibliográficas

ARTIGUE, M. (1990) Epistémologie et didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (2,3): 241-286. En: Godino, J. (2003). *Marcos teóricos de referencia sobre la cognición matemática*. Departamento de Didáctica de la Matemática. [en línea], disponible en: http://www.ugr.es/~jgodino/fundamentos-teoricos/02_MarcosCM.pdf [Consulta: 23 de febrero de 2010.]

CAIRNEY, T. (1990) *Teaching Reading comprehension*. Filadelfia: Open University Press.

CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica S.A.

CONTRERAS, L. (1998). Marco Teórico Sobre Concepciones Acerca de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Matemática. [en línea], disponible en: <http://www.uhu.es/luis.contreras/tesistexto/cap2.htm> . [Consulta: 02 de febrero de 2010.]

DIJK, V. (1979). *Relevance assignment in discourse comprehension*. Discourse process.

DUVAL, R. (2004) Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales. Segunda edición Universidad del valle, Instituto de educación y pedagogía, grupo de Educación Matemática. Cali, Colombia.

HERNÁNDEZ, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Ed. Mc Graw Hill, México, 4 ed.

KINTSCH, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

— (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University

MARTÍNEZ, S. y GORGORIO, N. (2004, Marzo 5) Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 6 (1). [en línea], disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol6no1/contenido-silva.pdf> . [Consulta: 08 de febrero de 2010.]

PERONARD, M. y GÓMEZ, L. (eds.) (1991) *Estrategias de comprensión Lingüística en alumnos de educación básica y Educación media: uso y Enseñanza*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

PONTE, J. (1999) *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. [en línea], disponible en: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las creencias.doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc) . [Consulta: 22 de febrero de 2010.]

SFARD, A. (1991) On the dual nature of mathematical conceptions: reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational Studies in Mathematics* 22: 1-36.

SOLÉ, I. (1996) Estrategias de comprensión de la lectura, en la revista lectura y vida. Buenos Aires, Argentina.

THOMPSON, A. (1992) Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of research. En: D. A. Grouws, *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Macmillan, Nueva York: 127-146.

[volver a índice](#)

LA COMUNICACIÓN, LA LITERATURA Y LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Aída Richard

aida_richard@hotmail.com

Laura Homes

Norma Franco

Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Santa Cruz

Resumen

El presente trabajo surge de los avances del Proyecto de Investigación: Las prácticas en la formación docente: una construcción de las didácticas específicas desde el modelo complejo a partir del cual se integran los diferentes aspectos desde los que se comprende el mundo. En este marco se realizaron experiencias interdisciplinarias de desarrollo de las capacidades de comprensión y producción, en el 3º Ciclo de escuelas para jóvenes y adultos.

Los Principios teóricos son los propios del paradigma complejo que permitió la integración en una actividad interactiva de taller, propuesto entre la escuela (Área Ciencias Naturales) y la cátedra Didáctica de la lengua y la literatura de la universidad, una propuesta de trabajo a partir de temáticas como el cuerpo humano y La contaminación. Esto hizo posible la reflexión sobre el cuidado de sí como del entorno teniendo en cuenta los aspectos estudiados en Ciencias Naturales como los construidos con la incorporación de la literatura.

De esta manera, se integraron los aspectos de la comunicación y los contenidos, de las distintas áreas, trabajados muchas veces fragmentariamente y escindidos en la escuela, y se incorporó la lectura y la escritura desde lo más cercano a los jóvenes y su cultura: letras de canciones de rock nacional, imágenes, videoclips, hasta la literatura: poemas, cuentos y la posterior producción.

Las prácticas docentes se narraron y evaluaron teniendo en cuenta la importancia de contar los cambios subjetivos puestos en discurso a partir de las distintas interpretaciones de los hechos sociales, históricos y de las imágenes soñadas por los escritores de literatura.

Conclusiones: el proyecto posibilitó la construcción de una propuesta diferente de abordar las prácticas docentes de lectura y escritura como así también pensar la literatura como integrada a los distintos conocimientos, de modo de hacerla atractiva y desarrollar el hábito lector.

El presente trabajo surge de los avances del Proyecto de Investigación: “Las prácticas en la formación docente: una construcción de las didácticas específicas desde el modelo complejo” a partir del cual se integran los diferentes aspectos desde los que se comprende el mundo. En este marco se realizaron experiencias interdisciplinarias de desarrollo de las capacidades de comprensión y producción, en el 3er. Ciclo de escuelas para jóvenes y adultos.

Los principios teóricos que guían este trabajo son los propios del paradigma complejo desde el cual se hizo posible la construcción de una propuesta integradora, a partir de temáticas tales como: “el cuerpo humano y las enfermedades bulimia y anorexia”, y por otro lado: “la contaminación”. Esto hizo posible la reflexión sobre el cuidado de sí como del entorno teniendo en cuenta los aspectos desarrollados en Ciencias Naturales como los construidos con la incorporación de la literatura.

Trabajar en el campo del lenguaje y estar en contacto con aquello que los seres humanos son capaces de hacer y de ser, nos hace pensar que nuestras acciones en el mundo están siempre en las fronteras entre lo que sabemos, lo que podemos, nuestros intereses, sueños y aspiraciones.

Tanto en el plano de las ciencias como de las artes, las diversas invenciones nos hablan de la imaginación y la libertad de espíritu y del alma; así es posible pensar la realidad como un espacio siempre abierto al cambio, pues la evolución es ante todo inestabilidad: el equilibrio es no evolutivo. Cuando nació el universo, cuando empezó todo, según Prigogine, lo que nació fue la libertad, es decir un conjunto de posibilidades en todos los sentidos; nació la “indeterminación de la libertad”: cualquier cosa puede pasar o no pasar desde el momento en que el universo empezó. Para él existe un caos creativo y el azar no implica error; lo distinto, aquello que está fuera de la ley, de la norma, no tiene que ser despreciado, evitado, eliminado pues puede ser fuente de creación y cambio (Prigogine, 1986: 32)-

En este contexto y con un cierto grado de especialización en el trabajo con la lengua y la literatura nos podemos preguntar, después de tanto tiempo marcado por el determinismo y los cánones de la crítica moderna, por las relaciones entre las ciencias y la literatura. Preguntarnos también si las diferencias que las han separado durante tanto tiempo y han relegado la literatura a un pasatiempo frugal, a maratones sin sentido, son realmente diferencias o si muchas veces no se complementan e interfecundan en la realidad; si el científico no es también un creador y si en las fronteras de las disciplinas, no debemos buscar las múltiples relaciones más que separar y excluir.

Desde un modelo complejo que permite integrar sin fragmentar el conocimiento y, sobre todo, incorporar la cuestión del sujeto dejado de lado por el positivismo, resulta importante centrarnos en las relaciones que vinculan los saberes para poder realizar una propuesta de lectura de literatura. De este modo reflexionar sobre las invenciones a partir del lenguaje con sus diferentes sentidos y los aspectos comunicacionales y culturales que debemos tener en cuenta a la hora de enseñar.

Los escritores inventan sus mundos y reflexionan sobre su posición en él, movidos por inquietudes respecto de lo real y por el deseo de escribir una obra bella.

En la puesta en práctica de la lectura, planteamos la conformación de ámbitos de actividad, citando a Vigotsky, en los que predomine la comunicación y en el que sean escuchadas todas las voces, como así también las voces de los que no hablan, pues muchas veces en la escuela la habilidad de la escucha no es tomada en cuenta. Al decir de Jesús Barbero, la escuela en ocasiones favorece el mutismo: muchas veces los jóvenes no se sienten identificados con una práctica ajena a sus intereses y sus modos de ver el mundo (Marín Barbero, 2004: 19)

Así, resulta necesario hacerse cargo de la nueva cultura comunicacional pues hay transformaciones de la sensibilidad que emergen en la experiencia comunicacional. Señala este estudioso que el estallido de las fronteras espaciales y temporales que introducen los nuevos modos de simbolización se hallan cada día más entrelazados a las redes comunicacionales y a los flujos informacionales y ello hace que se rompan las fronteras entre razón e imaginación, entre saber e información, ciencia y arte (Martín Barbero, pp 256-257). Es necesario, en éste contexto tener en cuenta las experiencias y la narratividad de los habitantes de las ciudades de hoy y pensar la inserción de la educación en los complejos procesos de comunicación de la sociedad actual, más allá de la usual reducción de su dimensión instrumental del uso de los medios. Si no hay una adecuación de la escuela al tiempo presente, los conocimientos y las prácticas del conocimiento se hallarán desfasados de los saberes y lenguajes que circulan por *fuera* de ella.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, las estudiantes del Profesorado en EGB realizaron una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura, en un contexto de jóvenes de una escuela nocturna de Caleta Olivia. La actividad surgió de un pedido de a EDJA para tratar de acercar a los estudiantes a la lectura y la escritura, como así también incentivarlos al estudio de las diversas áreas del conocimiento.

Del relevamiento de datos aportados por las estudiantes del profesorado surgió la crítica al trabajo por módulos y las preguntas literales realizadas al respecto del contenido del mismo, como así también a modo de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela: los jóvenes trabajaban con textos y guías de estudio, con libros que traían de la biblioteca o a partir de fotocopias, en solitario. Muchas veces las actividades presentadas por la docente del área específica eran copias de las realizadas por otros compañeros.

Los jóvenes estaban presentes en el aula pero muchas veces realizando otras actividades, como ausentes, escuchando música con sus auriculares, realizando dibujos, utilizando celulares “a escondidas” de la docente, o en un mutismo total.

También se observaron situaciones de violencia, propias de las calles, en las aulas y la escuela.

Las demandas de las docentes de la escuela a las practicantes estaban relacionadas con: “la enseñanza de redacción, oralidad, coherencia y cohesión, resumen, síntesis, elaboración de oraciones, lectura, entre otras”.

La planificación de la experiencia se realizó teniendo en cuenta la realidad social y cultural de los jóvenes y a partir de las observaciones realizadas por las futuras docentes en la escuela se planteó el siguiente tópico:

“Cuidemos nuestro mundo a partir de la lectura y la literatura”

Se plantearon metas a largo y a corto plazo, teniendo en cuenta los elementos del marco de la enseñanza para la comprensión.

La actividad se inició proyectando imágenes de diferentes seres vivos en distintas situaciones y continuó con la presentación de la canción del grupo Kudai “Lejos de aquí”, la cual fue escuchada, analizada y trabajada a partir de estrategias como “entrevista a los personajes”.

Posteriormente se les presentó el video clip de la canción trabajada, para ver la interacción entre la música, las imágenes y los sentidos que se construyen en la lectura de los audiovisuales. La actividad continuó con la reflexión y producción de graffitis con mensajes creados por los jóvenes, tales como los que circulan en la sociedad.

En otro momento, los jóvenes escucharon el cuento “La polución” de Mario Benedetti. Luego de la lectura del mismo y reunidos en grupos, trabajaron a partir de la estrategia: “conversación escrita con un personaje”, elaborando diálogos desde su reflexión. En otra oportunidad, los alumnos escucharon la canción “Madre hay una sola” del grupo Bersuit Bergarabat, y teniendo la letra de la misma como referencia, imaginaron preguntas y respuestas a partir de la estrategia: “diálogo surrealista”.

Las producciones finales fueron intercambiadas y leídas entre todos.

Otro grupo de futuras docentes continuó trabajando el tema de la contaminación del cuerpo, con las enfermedades. Se presentaron imágenes de Internet sobre bulimia y anorexia, tanto en hombres como en mujeres, y se reflexionó sobre dichas enfermedades a partir de lo trabajado en Ciencias Naturales.

Las docentes practicantes presentaron a los jóvenes la canción “Chica anoréxica” del grupo Árbol y a continuación realizaron entre todos el análisis de la misma.

Luego de mirar las imágenes de jóvenes con éstas enfermedades, particularmente una en la que la mirada de una muchacha es distorsiona frente a su imagen en el espejo, se les entregó el poema de Borges “El espejo” éste poema se presentó de tal forma que los jóvenes lo podían leer a través de un espejo. Esta actividad les permitió hacer interrelaciones y reflexiones sobre el tema de la lectura.

Cerraron el tema con la producción a partir de la estrategia “ficha de personaje”.

Conclusión

De ésta manera se integraron los aspectos de la comunicación y los contenidos de las distintas áreas, trabajados muchas veces en la escuela, fragmentariamente y escindidos, y se incorporó a lectura y la escritura desde lo más cercano a los jóvenes y su cultura: letras de canciones de rock nacional, video clips, hasta la literatura: poemas, cuentos y la posterior producción.

El proyecto posibilitó la construcción de una propuesta diferente de abordar las prácticas de lectura y escritura como así también pensar la literatura como integrada a los distintos conocimientos, de modo de hacerla atractiva y desarrollar el hábito lector.

[volver a índice](#)

EL “MAESTRO IGNORANTE”: RELACIÓN CON LOS MANUALES DE LENGUA

Elvia Rosolía

FADU, Universidad de Buenos Aires

rosolia59@hotmail.com

Resumen

La ponencia aborda una crítica a los manuales de Lengua, que circulan en la enseñanza secundaria, en cuanto al diseño gráfico en el marco del proyecto UBACyT sobre el infodesign.

En las últimas décadas se advierte una tendencia a sobrediseñar los libros de texto del nivel medio. La hipótesis sostiene que esta toma de decisión en cuanto al diseño de los manuales genera modos de lectura en los estudiantes, que incrementan el conductismo y no contribuyen a la reflexión sobre los distintos temas, que abordan tanto en relación con la Gramática como con la Teoría Literaria y al Análisis de Discurso. Los alumnos se apropian de los conceptos de manera fragmentada, sin rigor teórico.

La crítica se lleva a cabo a través de una relación con las ideas vertidas en el libro, *El maestro ignorante* de Jacques Rancière.

La ponencia aborda una reflexión sobre las ideas de la obra *El maestro ignorante* de Rancière y su relación con los manuales de Lengua, que circulan en la enseñanza secundaria, en cuanto al diseño gráfico; el tema se trabaja, en el marco del proyecto UBACyT, radicado en FADU sobre infodesign dirigido por la Dra. María Ledesma.

En las últimas décadas, se advierte una tendencia a “sobrediseñar” los libros de texto del nivel medio. La hipótesis sostiene que esta toma de decisión en cuanto al diseño de los manuales, postula un “alumno ignorante”, genera modos de lectura, que incrementan el conductismo y no contribuyen a la reflexión sobre los distintos temas, que abordan tanto en relación con la Gramática como con la Teoría Literaria y con el Análisis de Discurso. Los alumnos se apropian de los conceptos de manera fragmentada, sin rigor teórico.

La crítica se lleva a cabo a través de una relación con las ideas vertidas en el libro, *El maestro ignorante* de Jacques Rancière.

La ponencia se divide en dos partes, en la primera, se reflexiona sobre las ideas de la obra Rancière, en la segunda se relacionan estos conceptos con el diseño gráfico en los manuales de lengua.

El maestro ignorante

Rancière, en su obra: *El maestro ignorante* esboza ideas provocadoras en relación con la pedagogía; para ello, recurre a una figura, en apariencia extravagante de la historia de la pedagogía, Joseph Jacotot, un pedagogo de comienzos del siglo XIX; lo presenta como una voz única, disonante de ese momento. Esta época representó un momento bisagra, se debía concluir la revolución, en el doble sentido de la palabra, por un lado, poner un término a los desórdenes llevando a cabo la necesaria transformación de mentalidades, y por otro, pasar de la fiebre igualitaria y los desarreglos revolucionarios a la constitución de un nuevo modelo de sociedades y gobiernos que conciliara el progreso con el orden. La **institución pedagógica** constituye el lugar material y simbólico privilegiado, en el cual la sumisión de los sujetos no tiene otro objetivo que el de la progresión hasta alcanzar el límite de esa capacidad; el conocimiento de las materias del programa para la mayoría, la capacidad de convertirse en maestros para los mejores. La instrucción se convertía en un mandamiento central, el gobierno de la sociedad a través de personas instruidas y formación de elites, pero también el desarrollo de formas de instrucción destinadas a dar a los hombres del pueblo los conocimientos necesarios y suficientes, para que pudieran integrarse pacíficamente al orden de las sociedades fundadas en las luces de la ciencia y del buen gobierno.

El maestro nivela, adapta al nivel de las inteligencias embrutecidas, al cerebro de quienes ignoran los conocimientos que él posee. Este es el paradigma filosófico de la modernidad y a la vez el agente práctico de la entrada del pueblo en la sociedad y en el nuevo orden. La tarea de la enseñanza es la de igualar, reducir las diferencias, la brecha entre los ignorantes y el saber, la igualdad como objetivo a alcanzar, a partir de una situación desigualitaria entre los que saben y los que ignoran, reducir la brecha entre los ignorantes y los que saben.

Rancière propone dar vuelta la cuestión: **la igualdad nunca viene después, a posteriori del proceso, sino antes**; piensa que esa distancia que la escuela tradicional pretende reducir, termina **reproduciéndola** sin cesar. La desigualdad supone que hay alguien que obedece a un orden, debe ser igual a su maestro para someterse a él. Rancière afirma que la instrucción y el supuesto progreso equivalen a eternizar la desigualdad, los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para

acercarlo a la igualdad, tienen que **emancipar las inteligencias**, obligar a verificar su igualdad. Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que “reducir” o una igualdad que verificar. Según Rancière, tanto las pedagogías tradicionales de transmisión neutra del saber como las modernistas del saber adaptado al estado de la sociedad, toman la **desigualdad como punto de partida** y la **igualdad como objetivo**.

El basa sus afirmaciones a partir de una anécdota, cuyo protagonista es Jacotot. En 1818, obtiene un puesto en la Universidad de Lovaina; allí protagoniza una aventura intelectual: enseñar francés a estudiantes holandeses; pero la paradoja consiste en que él ignora el holandés y los estudiantes, obviamente, el francés; evidentemente, hay una dificultad pedagógica de base, no hay una lengua común de la cual partir. Jacotot acudió a una edición bilingüe de *Telémaco* de Fenelón. Les pidió que aprendieran el texto en francés con la ayuda de una traducción. Logró resultados asombrosos, cuando llegaron a la mitad del primer libro, les hizo saber que debían repetir sin cesar lo aprendido y conformarse con leer el resto, por lo menos para poder contarlo; los estudiantes no solo pudieron hacer esto, sino que la experiencia superó las expectativas, lograron escribir en francés todo lo que pensaban acerca de lo que habían leído, esos jóvenes **privados de explicaciones** habían podido comprender una lengua nueva sin ellas, a través de un **camino abierto al azar**. Esta experiencia casual provocó una revolución en su espíritu, él había creído, hasta ese momento, que la tarea del maestro era transmitir conocimientos a los alumnos, gradualmente hasta su propia ciencia, el acto esencial del maestro hasta ese momento era explicar, despejar los elementos simples del conocimiento, enseñar era transmitir contenidos y formar espíritus.

Orden explicador

Rancière se refiere a un orden explicador, tradicional, por el cual un conjunto de razonamientos es explicado por otras proposiciones y estas por otras, y así hasta el infinito, la reduplicación del razonamiento no tiene razón para detenerse jamás, el “explicador” divide la inteligencia en dos, una superior y otra, inferior, necesita del incapaz, y no a la inversa, él **constituye** al incapaz como tal, la explicación es el mito de la pedagogía tradicional, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces o incapaces, inteligentes o estúpidos. El truco característico del maestro explicador consiste en ese doble gesto inaugural, por un lado decreta el **comienzo absoluto**: en este momento y solo en este instante comenzará el acto de aprender; por otro lado, arroja un velo de ignorancia

sobre todas los temas, que él mismo se encarga de levantar, la inteligencia superior, la del maestro explicador, que procede metódicamente de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Este **tipo de inteligencia** que le permite al maestro transmitir conocimientos, es para Jacotot el **principio del embrutecimiento**.

En el caso de esta anécdota, el azar lo puso en presencia de un hecho, esos estudiantes de Lovaina **se habían enseñado a hablar y a escribir francés sin ayuda de sus explicaciones**. Habían aprendido el idioma a través de *Telémaco* de Fenelón, de la misma manera que lo habían hecho con su lengua materna, observando y reteniendo, y repitiendo, y verificando.

Modos de lectura de la hipótesis de Rancière

Si la propuesta de Rancière se lee de forma lineal, denotativa, es susceptible de varias observaciones:

La primera cuestión es si se pueden sacar las conclusiones sobre un nuevo orden pedagógico, a partir de una única experiencia regida por el azar realizada sobre un reducido grupo de estudiantes. La muestra es demasiado acotada como para sacar conclusiones de índole general. Por otra parte, se sabe que los habitantes de Lovaina de esa época, no desconocían el francés, muchos de ellos eran hablantes de este idioma.

La segunda cuestión es si este nuevo orden emancipador del que habla Rancière, se puede aplicar a todos los niveles educativos, primario, secundario y superior y a todo orden de disciplinas ¿Es igual para la pedagogía de las ciencias “duras” que para las ciencias sociales y naturales?

La tercera cuestión es que los estudiantes de Lovaina adquirieron competencias del francés en cuanto a la **escritura** y al **habla**, pero no pudieron lograr competencias sobre la Gramática del francés o en términos saussurianos sobre la **“langue”**.

La cuarta cuestión se va a enunciar en forma de pregunta ¿Se debe eliminar la figura del “maestro”?

En cambio, si la propuesta de Rancière se lee en forma metafórica adquiere dimensiones interesantes; el maestro explicador tradicional obtura, clausura la posibilidad de que los alumnos estén en igual condición para pensar sobre alguna problemática, el estudiante se mimetiza con su docente explicador, con “la” propuesta iluminada; en cambio, Rancière propone que ambos, docentes y alumnos en “activa ignorancia” están en simetría para poder reflexionar. Se debe emancipar al alumno del

maestro, de este modo se lo obliga a usar su propia inteligencia, de ninguna manera se propone eliminar la figura del educador.

Relaciones con el infodesign en los manuales de Lengua

Las ideas expuestas por Rancière funcionaron como un disparador para la investigación; me permitieron reflexionar sobre las cuestiones, que estamos trabajando en el proyecto UBACyT; mi tema se centra sobre el infodesign en los manuales de Lengua, que circulan en la enseñanza secundaria.

Retomando las ideas expresadas por Rancière, el orden explicador tradicional tiene implicancias no solo en los programas de estudio, en la modalidad de enseñanza de los contenidos, sino también en los manuales implementados para los alumnos de las diferentes asignaturas; la bibliografía debe guardar una “coherencia” con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El diseño gráfico de los libros de texto fue cambiando a lo largo del tiempo. La tendencia actual del infodiseño es la de “sobrediseñar” los manuales. Llamo “sobrediseño” a la presencia de colores para destacar la información importante a juicio del autor o del diseñador, cuadros sinópticos, sobreabundancia de infografías, mapas conceptuales, íconos de diversa índole, como clips, alfileres, viñetas para representar la información destacada que el “alumno ignorante” debe recordar. Esta modalidad de diseño, sumada a la fragmentación de temas, por la posibilidad de cortar y pegar, que brinda la tecnología, a los contenidos sintetizados, **retroalimentan** el orden explicador tradicional; constituyen al alumno como incapaz, al cual se debe nivelar. Por otro lado, el “sobrediseño” favorece la apropiación de los objetos de conocimiento de manera conductista, el alumno no tiene margen para pensar por sí mismo problemas relacionados con la asignatura.

Aparecen también efectos no deseados, en la Educación Superior, los estudiantes presentan graves dificultades para leer comprensivamente la bibliografía de las respectivas materias, que no exhiben un “sobrediseño”, no pueden comprender los temas, separar las ideas principales y secundarias, relacionar los temas de las fuentes con los de la cursada.

Voy a terminar el trabajo con una pregunta retórica, para mí, pero provocadora para los diseñadores

¿Los manuales actuales no terminan construyendo y predeterminando en mayor medida que los manuales tradicionales al “perfecto alumno ignorante”, el cual no puede “pensar” autónomamente sobre una problemática?

Referencias bibliográficas

RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.

[volver a índice](#)

PROGRAMA DE NIÑOS TUTORES EN ALFABETIZACIÓN: ANÁLISIS DE INTERACCIONES ENTRE EL EXPERTO Y EL APRENDIZ

Celia R. Rosemberg

crrosem@hotmail.com

Florencia Alam

florenciaalam@gmail.com

CIIPME-CONICET

Resumen

En esta ponencia se presenta un programa de niños tutores que tiene por objeto promover simultáneamente el desarrollo lingüístico y cognitivo de niños de 4 y 5 años y niños de 12 y 13 años a través de la realización de actividades de alfabetización y de la lectura de cuentos de los niños mayores a los pequeños. El programa crea un espacio de interacción no habitual en las instituciones educativas formales en el que se generan oportunidades para promover en los niños mayores y en los pequeños habilidades específicas: lectura fluida, vocabulario, discurso narrativo y descriptivo e instructivo y formulación de preguntas, en los mayores; el conocimiento de aspectos referidos al sistema de escritura, la ampliación de vocabulario y el desarrollo de habilidades narrativas, en los pequeños. Se espera, asimismo, que el programa dé lugar a relaciones de cooperación, cuidado, afecto y solidaridad de los mayores hacia los pequeños y a un fortalecimiento de la autoestima de todos los niños. Actualmente el programa se está implementando con los niños de sala de 4 años de jardín de infantes y de 1º año de secundaria de un colegio en González Catán, al que asisten niños y adolescentes que viven en condiciones de pobreza.

En la ponencia se presentan algunos resultados preliminares del análisis de las interacciones entre los niños mayores y pequeños en estas situaciones de tutoría. Este análisis mostró que los niños mayores utilizan estrategias verbales y gestuales para andamiar la producción de los niños pequeños.

Introducción

La mayor parte de los programas de tutoría se implementan con dos objetivos centrales: facilitar el desarrollo cognitivo (Leland y Fitzpatrick, 1993; Fantuzzo, King y Heller, 1992, entre otros) y promover el desarrollo social (Devlin-Scherer, 1997; Cohen, Kulik y Kulik, 1982, entre otros). Las investigaciones acerca de las relaciones de tutoría entre el experto y el aprendiz se llevan a cabo tanto con metodologías cuasiexperimentales que implican la implementación de un programa en el que los tutores reciben entrenamiento acerca de sus actividades y estrategias esperadas como

tutor (King, Staffieri y Adelgais, 1998, entre otros), como en situaciones de interacción naturales entre niños (Roscoe y Chi, 2004, entre otros).

En términos generales, en los estudios que abordaron las situaciones de interacción entre niños de igual o distinta edad es posible distinguir dos líneas principales de investigación: una línea que estudia la cultura de pares (Corsaro, 1985, 1992, 2003; Abramovitch, Corter, Pepler y Stanhope, 1986, entre otros) y otra que se centra en el impacto de la interacción entre pares en el desarrollo y el aprendizaje (Perret-Clermont, 1981; Azmitia, 1988; Roselli, 1999; Roselli, Bruno y Evangelista, 2004; Fawcett y Garton 2005, entre otros).

Las investigaciones sobre la cultura generada entre los niños se focalizan en las actividades, rutinas, valores, y preocupaciones que los pares construyen y comparten en la interacción entre ellos (Corsaro, 2000, 2003). Estos estudios abordan, recurriendo a una metodología etnográfica, la participación activa en la co-construcción de significado de estas actividades, rutinas y valores. Por su parte, en la línea que se centra en los procesos de desarrollo y aprendizaje en la interacción entre niños se pueden distinguir dos perspectivas principales: las investigaciones en el marco de la teoría de Piaget; y las investigaciones en la perspectiva de Vigotsky.

Mientras que los trabajos en la línea piagetiana plantean que es el conflicto aquello que da lugar al desarrollo cognitivo, los trabajos en la línea vygotskiana postulan que el desarrollo ocurre a través de la colaboración. En general las investigaciones en esta perspectiva se focalizan en la interacción y en la forma de colaboración que se produce durante la resolución del problema. Los trabajos toman como objeto de estudio tanto tareas cognitivas desarrolladas por niños de igual edad en el marco de interacciones colaborativas (Guberman y Saxe, 2000; Ogden, 2000; Tudge, 1992; Forman y Cazden, 1984, entre otros) como los procesos de tutoría que se producen cuando sujetos de diferente edad o experticia interactúan para resolver conjuntamente una tarea (Kronqvist, 2008; Verba, 1998, entre otros).

Los resultados de las investigaciones realizadas acerca de los procesos de tutoría, en su mayoría, muestran un progreso tanto en los aprendices como en los tutores. Sin embargo, algunos autores destacan ciertos factores intervinientes en la eficacia de la tutoría: una diferencia de 2 años de edad como mínimo entre tutor y aprendiz (Schrader y Valus, 1990); y el entrenamiento previo de los tutores (Berliner y Casanova, 1998). A pesar de que en algunas de estas investigaciones se considera el análisis de los intercambios verbales que se producen entre los niños, no se analizan en ellas los recursos lingüísticos y discursivos que los niños ponen de manifiesto en la

situación de interacción. Por otra parte, la mayoría de los trabajos se focalizan en alguno de los sujetos implicados en la díada: el tutor (Greenwood, Carta y Hall, 1998; Roscoe y Chi, 2004, entre otros) o el aprendiz (Azmitia, 1988; Kermani, Hengameh, Mahnaz y Mahnaz, 1997, entre otros). En este trabajo el análisis de las situaciones de interacción experto –aprendiz que se generan a partir de la implementación de un programa de niños tutores para promover la alfabetización, se focaliza en los procesos discursivos que tienen lugar en la interacción entre ambos niños.

Niños tutores para promover la alfabetización

El programa de tutoría crea un espacio de interacción no habitual en las instituciones educativas formales y en centros educativos comunitarios en el que se generan oportunidades para promover en los niños mayores y en los pequeños habilidades y conocimientos específicos comprendidos dentro de una concepción amplia de la alfabetización. Se espera, asimismo, que el programa dé lugar a relaciones de cooperación, cuidado, afecto y solidaridad de los mayores hacia los pequeños y a un fortalecimiento de la autoestima de todos los niños.

Con el fin de llevar a cabo estos objetivos se propusieron los siguientes contenidos lingüísticos y discursivos para trabajar con los niños mayores: lectura fluida; cómo formular buenas preguntas; vocabulario, estrategias para explicar el significado de palabras desconocidas; la narración como un modo de reconstruir lingüísticamente la experiencia, la descripción descontextualizada de objetos y escenas; cómo formular instrucciones claras y precisas; estrategias para planificar un evento futuro; cómo ayudar a un niño pequeño a escribir su nombre y otras palabras simples; juegos con los sonidos de las palabras para promover el desarrollo de la conciencia fonológica.

La implementación del programa

Procedimiento

Cada uno de los talleres tiene 2 instancias. Una instancia de trabajo de las orientadoras con los niños tutores (niños de 2° ciclo de primaria), en las que, a partir de cada uno de los 12 libros de la serie “En la casa de Oscarcito” se trabaja sobre la forma de llevar a cabo la tutoría: cómo leer el cuento, explicar las actividades, mantener la atención del pequeño, y enseñarle. Y una segunda instancia de trabajo en la que se realiza la actividad de tutoría entre el niño pequeño y el mayor.

Los contextos de implementación

El programa comenzó a implementarse en el 2009 en una comunidad Toba ubicada en Pte. Derqui, Provincia de Buenos Aires y en una escuela ubicada en Capital Federal a la que asisten niños y adolescentes pertenecientes a sectores urbano-marginados. Actualmente el programa se sigue implementando en la comunidad de Derqui y en un colegio en Gonzalez Catán, al que asisten niños y adolescentes que viven en condiciones de pobreza.

El programa en la comunidad Toba se realiza en el contexto comunitario. En las primeras aproximaciones a la comunidad y a las familias se observó un hecho ya identificado en investigaciones previas (Rogoff, 1993; Stein, 2010, entre otros): en grupos indígenas y urbano-marginados las interacciones entre niños de distintas edades son muy frecuentes. El programa de tutoría diseñado tiene, precisamente, por objeto capitalizar estas interacciones entre niños como una matriz que sostenga el inicio del proceso de alfabetización de los más pequeños y genere un contexto de lectura y escritura significativo en el que los niños más grandes desarrollen un mayor dominio del sistema de escritura, mejorando sus habilidades como lectores y escritores. Cabe señalar que, aún cuando en el programa se propuso que la tutoría se lleve a cabo entre un niño pequeño y su hermano o primo mayor, durante la consecución del programa se observó que la situación de alfabetización se realiza entre varios niños, generalmente 3 o 4 niños de distintas edades.

El taller realizado en las escuelas presenta diferencias en relación con el taller realizado en la comunidad toba. En primer lugar, el contexto escolar permite una mayor sistematicidad, ya que el taller se da como parte de las horas de Lengua. Por otra parte, la tutoría se presenta como una actividad nueva en el contexto escolar: se crean nuevos vínculos, nuevos roles y nuevas posibilidades de aprendizaje.

Análisis de una interacción en una situación de tutoría

En este trabajo se presenta el análisis de una situación de interacción que se llevó a cabo en una sala de jardín de infantes en la que se encontraban aproximadamente 20 niños de 4 años y 15 niños de 12 años. El evento duró 1 hora, entre las 10:00 y las 11:00 de la mañana del 1° de Septiembre de 2009 en una escuela de Capital Federal, Argentina. La sala en la que se desarrollo el evento estaba organizada de forma habitual: había 4 mesas distribuidas en el espacio con 5 ó 6 sillas cada una. Algunos niños estaban sentados en las sillas, mientras que otros estaban acostados o sentados en el piso, los maestros estaban ubicados en una esquina de la sala, y las orientadoras-observadoras se desplazaban entre los niños. Los niños en general mantenían su lugar.

La interacción que se analiza fue video filmada, se seleccionó luego una secuencia de 0:56 minutos que fue transcrita de acuerdo al sistema propuesto por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974).

La interacción tuvo lugar entre Javier (JAV) el tutor y Ezequiel (EZE) durante la lectura y la realización de actividades de alfabetización propuestas en un libro infantil de la serie "En la casa de Oscarcito" (Rosemberg, Borzone, y colab. 2008). En la secuencia anterior ambos niños leyeron un cuento y completaron varias actividades, esta es una de las últimas. Después de terminar una actividad en la que tenían que unir un animal (gallina, hormiga y sapo) con el lugar donde vive, Javier le pidió a la orientadora lápices de colores para hacer una actividad en la que el niño pequeño debía pintar un dibujo. La orientadora le aconsejó dejar la actividad de pintura para el final. Durante esta conversación Ezequiel se puso a jugar con unas figuritas pertenecientes a una actividad anterior. En el momento en que empieza esta secuencia, ambos niños están sentados en el piso, Javier está inclinado sobre el libro y Ezequiel, si bien sigue en el espacio que ocupan ambos, está un poco alejado de Javier y no está de frente hacia él sino con el cuerpo mirando hacia afuera del espacio que comparten, tiene en la mano las figuritas y las pasa de una mano hacia la otra.

1. JAV: a ver \ [lee siguiendo las palabras con el dedo] querés aprender con Oscarcon Oscarcito/ =encontrá las letras y encerralas con un círculo=\
2. EZE: =[mira para otro lado y en una mano tiene un lápiz y en la otra unas figuritas con las que recién él y Javier estuvieron trabajando]=
3. JAV: [mira a N] me escuchás/ ?

4. EZE: [se le cae el lápiz y lo agarra]
5. JAV: [sigue mirando a N] me escuchás [tono más fuerte] / ?
6. EZE: [lo mira] sí \
7. JAV: =encontrá las letras=
8. EZE: =[tira el lápiz que tenía en la mano arriba de la hoja que lee Javier]=
9. JAV: [agarra el lápiz y sigue leyendo] y encerralas con un círculo \
10. EZE: [cambia la posición corporal se apoya sobre una mano acercando más el torso a Javier y a la hoja y achicando el espacio entre él y Javier]
11. JAV: qué partes le faltan a la gallina ? / <1> qué es esto [señala con el lápiz la cara de la gallina] ? / <1> qué le falta acá [señala la pata que le falta a la gallina] ? /
12. EZE: em::: [acerca más la cara al libro y mira con atención]
13. JAV: cómo se llama esto [señala la pata que le falta a la gallina] ? /
14. EZE: [mira lo que Javier señala]
15. JAV: esto qué es [=! señala el pie del nene] /?
16. EZE: [mira su pie lo mira a Javier y vuelve a mirar a la gallina y señala la parte que falta] EL PIE\ <1> le falta \
17. JAV: a ver \ hacé un círculo \ [hace un círculo en el lugar de la pata]
18. EZE: [deja las figuritas que tenía en la mano y acerca el cuerpo y la mano para poder escribir quedando arrodillado con la cabeza y el torso sobre la hoja]
19. JAV: hacé otro\ [sosteniendo el lápiz se lo acerca para que él agarre la parte de arriba]

La distancia entre ambos en este primer momento contrasta con las secuencias anteriores en las que ambos realizaban las actividades juntos. Antes de comenzar esta secuencia Javier leyó una actividad en la que se debía pintar por lo que le pidió a la orientadora lápices, la orientadora entonces le aconsejó que dejara las actividades de pintura para el final. Es posible que esa secuencia, en la que Javier desatendió al niño pequeño para interactuar con la orientadora, haya generado en el pequeño un cambio de postura y de posición en el espacio, alejándose del libro (el objeto con el que trabajan) y de Javier, buscando una actividad diferente: jugar con las figuritas.

Después de este breve intercambio con la orientadora Javier retoma las actividades del libro, momento en el que comienza la secuencia a ser analizada, el pequeño continúa, sin embargo, en una posición distante y mantiene el juego con las figuritas. Javier comienza a leer (turno1, JAV: a ver \ [lee siguiendo las palabras con el dedo] querés aprender con Oscar- con Oscarcito/ =encontrá las letras y encerralas con un círculo=) pero se da cuenta de que Ezequiel no está escuchándolo por lo que recurre a una estrategia verbal (turno 3, JAV: [mira a N] me escuchás/ ?): una pregunta con entonación ascendente que muestra reprobación hacia la actitud del pequeño y que tiene por objetivo recuperar la atención. EZE sin embargo no responde y JAV repite la pregunta, ahora con un tono más firme (turno 5, JAV: [sigue mirando a N] me escuchás [tono más fuerte] / ?) a lo que EZE responde tanto verbal como a través de la mirada (turno 6, EZE: [lo mira] sí \). JAV vuelve entonces a leer la consigna (turnos 7-9, JAV: =encontrá las letras= / JAV: y encerralas con un círculo \), pero en el medio de esta lectura EZE tira un lápiz sobre la hoja que JAV lee, probablemente como una forma de desafío (turno 8, EZE: =[tira el lápiz que tenía en la mano arriba de la hoja que lee Javier]=). Sin embargo, JAV parecería no atender directamente al gesto de EZE ya que toma el lápiz sin interrumpir la lectura (turno 9, JAV: [agarra el lápiz y sigue leyendo] y encerralas con un círculo). La supuesta ignorancia que realiza JAV del gesto de EZE genera, sin embargo, una desatención en la actividad que pretende continuar: la realización de la tarea cuya consigna acaba de leer, ya que inmediatamente pasa a la actividad siguiente sin detenerse en la consigna que acaba de leer. Es probable que esta desatención se deba a que está atendiendo a las acciones de EZE, y a la forma de lograr que éste participe en las actividades.

Este movimiento que va de la interrupción de EZE a la desatención en la lectura por parte de JAV muestra las múltiples formas de comunicación que se producen en la interacción, y cómo esas formas se estructuran a su vez en *marcos participantes* (Goodwin, 2003), permitiendo la continua negociación de la actividad. En efecto, EZE recurre a un gesto (tira el lápiz) como forma de comunicación que recibe, a su vez, como respuesta otro gesto (toma el lápiz y no interrumpir la lectura). JAV podría haber hecho algún comentario en relación al acto de EZE a la vez que tomaba el lápiz. Sin embargo, JAV recurre a otra estrategia, no interrumpir la lectura, minimizando el gesto de EZE, y marcando la actividad que él quiere realizar: completar el libro. La estrategia de JAV tiene efecto ya que EZE cambia la posición corporal: se apoya sobre una mano acercando más el torso a Javier y a la hoja y acortando la distancia entre ambos (turno 10). Nuevamente esta respuesta nos permite ver otra forma de comunicación, en este caso a través de la proxemia, ya que al cambiar la postura acercándose a JAV y al

libro, el objeto de la actividad, EZE muestra cooperación en la tarea que J quiere llevar a cabo.

En el turno 11 (JAV: qué partes le faltan a la gallina ? / <1> qué es esto [señala con el lápiz la cara de la gallina] ?/ <1> qué le falta acá [señala la pata que le falta a la gallina] ? /) JAV lee la consigna de la actividad y enseguida elige, de la totalidad de la pregunta que plantea la consigna (¿qué partes le faltan a la gallina?) un primer recorte, que al principio parecería ser la zona de la cara o el pico de la gallina, pero antes de que el niño pueda responder cambia el objeto de la pregunta pasando al pie. EZE se acerca más al libro mostrando un interés por la actividad que JAV propone, sin embargo el niño no sabe la respuesta por lo que JAV reformula la pregunta focalizándose en el nombre del objeto (turno 13, JAV: cómo se llama esto [señala la pata que le falta a la gallina] ? /). Pero EZE sigue sin saber la respuesta, entonces JAV recurre a otra estrategia en la que incluye en la actividad el propio cuerpo de EZE (turno 15, JAV: esto qué es [=! señala el pie del nene] /?) como una estrategia de andamiaje a la que el pequeño puede contestar por estar más próximo a sus conocimientos. En efecto, EZE contesta (turno 16, EZE: [mira su pie lo mira a Javier y vuelve a mirar a la gallina y señala la parte que falta] EL PIE\ <1> le falta \).

Cabe señalar que el pequeño responde a través de una multiplicidad de campos: visualmente, en tanto que mira primero a su interlocutor y luego el objeto nombrado; gestualmente a través del señalamiento hacia la parte aludida; y verbalmente a través de la respuesta verbal: el pie. Esta multiplicidad de formas que adopta la contestación de EZE muestra el alto grado de cooperación y de involucramiento de éste en la tarea que están realizando. Este involucramiento se hace aún más evidente cuando en el turno siguiente (JAV: a ver \ hacé un círculo \ [hace un círculo en el lugar de la pata]) JAV le dice que haga un círculo para marcar la parte que le falta a la gallina, EZE responde dejando las figuritas -objeto que parecería marcar los distanciamientos entre JAV y EZE- en el piso y acercándose aún más a su interlocutor y al libro.

Es interesante analizar las estrategias verbales y no verbales que utiliza JAV para andamiar a EZE en la actividad, ya que los mismos podrían entenderse en los términos en los que Goodwin (2007) define los *gestos asociados con el entorno* (environmentally coupled gestures): gestos que no pueden entenderse sin tener en cuenta el contexto en el que están inmersos. En este sentido, para poder entender las preguntas de JAV es necesario tener en cuenta las imágenes a las que apunta el gesto, pero a su vez, JAV recurre al señalamiento y al uso de deícticos como una forma de resolver la tarea que implica su rol de tutor: ayudar al niño pequeño a

completar la actividad, ya que el gesto y las formas deícticas hacen que no le resulte necesario nombrar el objeto a la vez que guían el desempeño del pequeño

Conclusiones

La mayoría de los trabajos que estudiaron las interacciones en situaciones de tutoría (Roscoe y Chi, 2004; Ellis y Rogoff, 1982) se centraron en los resultados con el objetivo de establecer si este tipo de interacciones son efectivas o no para el aprendizaje. Incluso los trabajos que han atendido al proceso de interacción (Kermani y Moallem, 1997) no han analizado los recursos lingüísticos y discursivos que utilizan los niños en la interacción. La falta de este tipo de análisis no permite ver el proceso de negociación que se produce en la interacción como así tampoco las habilidades discursivas que se ponen en juego en esa negociación. Por otra parte estos trabajos se han focalizado en alguno de los participantes. Al centrarse en uno de los interlocutores y no en la díada se pierde de vista la construcción de significado de forma conjunta que realizan los participantes.

En este sentido, el presente análisis mostró cómo en las interacciones cara a cara los participantes organizan el habla, los gestos, la mirada y la postura de forma interactiva. No es posible por lo tanto pensar las acciones de un participante sin recurrir a las acciones del otro, permitiendo así considerar la interacción en términos de *marcos participantes* en los que los intercambios no se producen solo verbalmente sino a través de una multiplicidad de campos semióticos. Este análisis pone de manifiesto que las situaciones de tutoría, que normalmente son pensadas en términos de un participante que sabe más- el tutor- y que por lo tanto coordina la actividad tomando las decisiones, son en realidad negociadas por ambos participantes yuxtaponiendo recursos de distintos campos semióticos. (Goodwin, 2002) Atender en la interacción a otros elementos además del habla permite comprender la complejidad que caracteriza la organización de la interacción y de la actividad conjunta en este tipo de situaciones.

Pautas de transcripción

[] fenómenos no léxicos

| pausa breve

|| pausa larga

||| pausa más larga

/ entonación ascendente

\ entonación descendente

:: alargamiento de sonido vocálico o consonántico

- interrupción

MAYÚSCULA mucho énfasis

signos de interrogación ¿? entonación interrogativa

= = solapamiento

Referencias bibliográficas

ABRAMOVITCH, R.; CORTER, C.; PEPLER, D.J. y STANHOPE, L. (1986) Sibling and Peer Interaction: a Final Follow up and a Comparison. *Child Development*, 57, 217-229.

AZMITIA, M. (1988) Peer interaction and problem solving: when are two heads better than one? *Child Development*, 59, 87-96.

BERLINER, D. y CASANOVA, U. (1998) Peer tutoring: A new look at a popular practice. *Instructor*, Vol. 97, N° 5, 14-15.

COHEN, P. A.; KULIK J.A. y KULIK C. (1982) Educational outcomes of tutoring. A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*. N° 19, 237-248.

CORSARO, W. A. (1985) *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex.

— (1992) Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-177.

— (2000) Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8 (2), 89-102.

— (2003) *We're friends right?: Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.

DEVLIN-SCHERER, R. (1997) Peer leadership in a rural school setting. Vermont. ERIC. Document reproduction Service N° ED 412 484.

ELLIS, S. y ROGOFF, B. (1982). The strategies and efficacy of child versus adult teacher. *Child Development*, 53, 730-755.

FANTUZZO, J. W.; KING J. A. y HELLER L.R (1992) Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of education Psychology*, 84 (3), 331-339.

FAWCETT, L. M., y GARTON, A. F (2005) The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (Part 2), 157-169.

FORMAN, E. y CAZDEN, C. (1984) Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.

GOODWIN, C. (2003) The Body in Action. En J. Coupland y R. Gwyn (eds) *Discourse, the Body and Identity*. 19-42. Houndsmill and New York: Palgrave/Macmillan

— (2007) Participation, stance and affect in the organization of activities. En *Discourse & Society*. London: Sage Publications. Vol 18 (1) 53-73.

GREENWOOD, C.; CARTA, J.J y HALL, R.V. (1998) The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction. *School Psychology Review*, 17(2) 258-275.

GUBERMAN, S. R. y SAXE G. B. (2000) Mathematical problems and goals in children's play of an educational game. *Mind, Culture, and Activity*, 7, 201-216. Forman, E. y Cazden, C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.

KERMANI, H. y MOALLEM, M. (1997) Cross-age tutoring: Exploring features and Processes of Peer mediated learning. *Dialogue From the Field*, 4 (3), 453-485.

KING, A.; STAFFIERI, A. y ADELGAIS, A. (1998) Mutual peer tutoring: effects structuring interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 134-152

KRONQVIST, E. (2008) Challenges in the Qualitative Analysis of Peer Counseling- Explorations of Young Children's Learning. En G.L. Huber (Ed.) *Qualitative Approaches in the Field of Psychology*. Berlín: Center Qualitative Psychology.

LELAND y FITZPATRICK (1993) Cross-age interaction builds enthusiasm for reading and writing. *The reading teacher*, 47 (4), 292-301.

OGDEN, L. (2000) Collaborative Tasks, Collaborative Children: an analysis of reciprocity during peer interaction at Key Stage 1. *British Educational Research Journal*, 26, 211-226.

PERRET-CLERMONT, A. N. (1981) Perspectivas psicosociológicas del aprendizaje en situación colectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 6, 29-42.

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

ROSCOE, R.D. y CHI, M. (2004) The influence of the tutee in learning by peer tutoring. En K. Forbus, D. Gentner, y T. Regier (Eds.), *Proceedings the 26th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. 1179-1184, Chicago.

ROSELLI, N. (1999) *La construcción sociocognitiva entre iguales. Fundamentos psicológicos del aprendizaje cooperativo*. Rosario: IRICE.

ROSELLI, N.; BRUNO, M.; EVANGELISTA, L. (2004) El chateo y la interacción social directa en el aprendizaje cooperativo de diadas. *Revista Latinoamericana de psicología*, 36, 3, 391-408.

SCHRADER, B. y VALUS A. (1990) Disabled learners as able teachers: a cross-age tutoring project. *Academic Therapy*. 25, 589-597.

STEIN, A. (2010) *El entorno de alfabetización en hogares de niños preescolares de sectores urbano-marginados. Un estudio de los procesos interaccionales en las situaciones de lectura y escritura*. Tesis doctoral sin publicar. Directora Rosemberg, C.R., Córdoba, Facultad de Lenguas. Universidad de Córdoba.

TUDGE, J. R. H. (1992) Processes and Consequences of Peer Collaboration: A Vygotskian Analysis. *Child development*, 63, 1364-1379.

VERBA, M. (1998) Tutoring between young children: how simmetry can modify asimmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 1, 195-216.

[volver a índice](#)

FICCIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Carolina Seoane

Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de General Sarmiento

caroseoane@yahoo.com.ar

Resumen

Esta ponencia se enmarca en el proyecto de investigación: —Los textos argumentativos: una didáctica para favorecer el pensamiento crítico del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, dirigido por las profesoras Laura Ferrari y Teresita

Matienzo. El objetivo de la investigación es elaborar estrategias didácticas para la comprensión y producción de textos argumentativos que favorezcan el pensamiento crítico; entendiendo a este último como aquel capaz de evaluar los pensamientos propios o ajenos, ya sea que se trate de teorías, argumentos o planes. Según Gustavo Constantino y Laura Amorós (2004), el pensamiento crítico consta de seis componentes: por un lado, los que tienen que ver con las habilidades dispositivas (análisis, comparación y síntesis) y, por otro lado, los vinculados con las habilidades elaborativo-creativas (amplificación comprensiva, evaluación y toma de posición)

Este trabajo se centra en el análisis de ciertas potencialidades de las ficciones literarias que, desde nuestro punto de vista, propician el pensamiento crítico. Para sostener esto partimos de la noción de Iser (2004) quien considera que en las ficciones literarias una operación de duplicación genera la superposición de los mundos existentes de modo de acceder a lo inaccesible inventando posibilidades.

Es este carácter epistémico de la ficción el que desde nuestra perspectiva resulta especialmente productivo para suscitar en el lector la toma de posturas personales respecto de textos ajenos (y que, además, enfatizan la —ajenidad) y, en el escritor, la posibilidad de manifestar esas posturas mediante razonamientos fundamentados (Toulmin, 1958).

Introducción

¿Cuál es la relación entre ficción, pensamiento crítico y argumentación?, ¿Puede la ficción ser un discurso productivo e inspirador a la hora de escribir textos argumentativos en los que se despliegue el pensamiento crítico?

En este trabajo nos proponemos revisar algunas perspectivas en torno a los conceptos de ficción, pensamiento crítico y argumentación, con el objetivo de trazar un recorrido que permita su confluencia, a fin de fundamentar la pertinencia de estrategias didácticas que se centren en la producción de textos argumentativos basados en la lectura de literatura, en la universidad.

Nos centraremos en el análisis de ciertas potencialidades de las ficciones literarias que, desde nuestro punto de vista, propician el pensamiento crítico, entendiendo a este como el pensamiento *razonable* y *reflexivo* que se focaliza en decidir qué creer o hacer (Constantino y Amorós, 2004)

Para abordar las ficciones literarias partimos de la noción de Iser (1997) quien considera que en estas una operación de duplicación genera la sobreposición de los mundos existentes “de modo de acceder a lo inaccesible inventando posibilidades”. Es este carácter epistémico y plurisémico de la ficción el que nos parece especialmente productivo para suscitar en el lector la toma de posturas personales respecto de textos ajenos (y que, además, enfatizan la “ajenidad”) y, en el escritor, la posibilidad de manifestar esas posturas mediante razonamientos fundamentados (Toulmin, 1958)

¿Por qué ficción?

Wolfgang Iser (1997) aborda la dimensión antropológica de la ficción, en tanto se pregunta por qué los seres humanos necesitamos ficciones.

Este autor caracteriza al proceso de ficcionalización como aquel que implica la sobreposición de mundos. Así como la mentira (una especie particular de ficción) se sobrepone a la verdad; la ficción literaria se sobrepone al mundo real que incorpora, y lo somete a una remodelización imprevisible generando un efecto de extrañeza y ajenidad. En ese sentido, la característica más notable de las ficciones –y de la literaria entre ellas- no es la de ser lo opuesto a la realidad; sino más bien condición de posibilidad para la producción de mundos, es decir perspectivas, modos para acceder a lo inaccesible/a lo incognoscible inventando posibilidades. Iser sostiene que la ficción solo puede ser descripta mediante sus funciones: Así, en epistemología, las ficciones son presuposiciones; en ciencia, hipótesis; incluso los supuestos que orientan nuestras acciones futuras pueden considerarse ficciones.

¿Pero cuál es la especificidad de las ficciones literarias, cuál su función particular?

Iser sostiene que las ficciones literarias, al igual que la mentira, hacen presente la simultaneidad de lo que es mutuamente excluyente; pero a diferencia de ésta, ellas descubren su ficcionalización mediante una serie de marcas convencionalizadas o procedimientos que traman el juego entre significado manifiesto y latente. La ficcionalidad literaria, entonces, exhibe a su modo la estructura del doble, que resulta ser un patrón antropológico integral para el ser humano. En el caso de la ficción literaria, esa duplicidad de significados que le es constitutiva, es lo que la configura como una matriz generadora de significados múltiples.

Respecto de la función de la ficción literaria, sostiene Iser, citando a Gadamer, que la ficcionalización en literatura conlleva a la condición de “éxtasis” que permite a uno ser simultáneamente uno mismo y aparte de uno mismo. Este “éxtasis de estar fuera de uno mismo” es considerado por Gadamer como uno de los mayores logros de la humanidad en tanto implica la posibilidad “de ser completo con algo más”.

La diferencia entre la ficción literaria y los sueños –en los que ocurre una continua creación de mundos alternativos- es que en estos los soñadores no pueden transportarse ni siquiera al borde de esos mundos para ver lo que el soñar ha producido; la ficción literaria, en cambio, muestra cómo una disposición humana básica es capaz de manifestarse a sí misma, es decir exhibe a los seres humanos como aquello que hacen de sí mismos y aquello que entienden que son ellos mismos, para lo cual uno debe salir de uno mismo, de modo de exceder sus propias limitaciones. En palabras de Iser: “ (...) podríamos describir la ficcionalidad literaria, como una conspicua modificación de la conciencia, que hace accesible lo que meramente sucede en los sueños (...)”(Iser, 1997)

En resumen, la ficcionalización es la puesta en escena de la creatividad humana y dado que no existen límites para lo que puede ser espectacularizado, la estructura del doble sentido se inscribe en el proceso creativo mismo y se concretiza en textos caracterizados por la plurisemia.

Por otra parte, si tal como sostiene Iser, retomando a Beckett, la ficcionalización comienza allí donde el conocimiento se escapa, podemos aventurar una respuesta a la pregunta inicial acerca de cuál es la función de la ficción literaria: los seres humanos acuden a las ficciones, recurren a la “potencia de lo aparente” como un modo de recuperar cierto atisbo de totalidad (“ ser uno mismo y aparte de uno mismo”, “ ser completo con algo más) que se revela como extensión de la existencia.

Pensamiento crítico y argumentación

¿Cuál es la relación entre la ficción literaria tal como ha sido descrita y el pensamiento crítico?, ¿Puede la ficción literaria suscitar este pensamiento en tanto interpelación profunda a la conciencia humana? Para responder este interrogante nos parece central definir y caracterizar la noción de pensamiento crítico y su vinculación con la argumentación, para luego proponer una articulación entre estos y la ficción literaria con vistas a futuras intervenciones didácticas que los involucren.

Constantino y Amorós (2004) historizan la noción de pensamiento crítico desde su surgimiento en la década del 60, hasta la actualidad. En su trabajo se destaca la

definición de gran parte de la literatura especializada que considera al mismo como un conjunto de habilidades de comprensión y resolución aplicables a las más variadas tareas cognitivas.

En el marco de dicho trabajo, resultan de particular interés los aportes de Robert Ennis quien entiende que el PC es el pensamiento *razonable* y *reflexivo* que se focaliza en decidir qué creer o hacer. En esta definición, *razonable* se entiende como aquello capaz de proveer buenas razones para arribar a la mejor conclusión; y *reflexivo* hace referencia al examen de la razonabilidad de la argumentación propia y ajena.

Ahora, ¿cuáles son las implicaciones entre pensamiento crítico y argumentación?

Según Constantino y Amorós (2004), el pensamiento crítico consta de seis componentes: por un lado, los que tienen que ver con las habilidades dispositivas (análisis, comparación y síntesis) y, por otro lado, los vinculados con las habilidades elaborativo-creativas (amplificación comprensiva, evaluación y toma de posición). Estos seis componentes deben constituir, según los autores, una matriz para los diseños de enseñanza que, a su vez, deben articularse en propuestas didácticas concretas.

Consideramos que la argumentación es una modalidad especialmente fecunda para desplegar operaciones que ponen en juego estos seis componentes. En tanto el texto argumentativo se propone persuadir de una creencia o postura en relación a un tema mediante razonamientos fundamentados, involucra componentes que otros tipos textuales soslayan, particularmente los vinculados con las habilidades elaborativo-creativas (amplificación comprensiva, evaluación y toma de posición); sin los cuales la consecución de su propósito comunicativo sería imposible.

En ese sentido, parece pertinente revisar el modelo propuesto por Toulmin (1958) respecto de un esquema general de las estructuras de los argumentos que son constantes en todas las argumentaciones, como estrategia para suscitar el “examen de la razonabilidad” de los mismos. En el marco de la teoría de Toulmin, un argumento es razonable si puede afrontar la crítica, examinado en su respectivo contexto o campo.

Dicho esquema involucra una aserción inicial que partiendo de determinados datos se puede convertir en conclusión apoyándose en una ley de pasaje. Entre los datos y la conclusión, la garantía o ley de pasaje evidencia la relación entre estas dos afirmaciones. Se trata de un principio general, que justifica la inferencia que lleva de los datos a la conclusión, y que permite determinar si esos datos son relevantes y suficientes. La garantía, que debe ser aplicable al caso concreto, a su vez debe tener

un sólido *apoyo* (que puede consistir en leyes, estadísticas, estudios científicos o creencias arraigadas en una comunidad). El esquema prevé además que, en determinadas circunstancias, se suspenda la aplicación de la garantía, esto es, se restrinja o se refute. Finalmente, también hay que tener en cuenta que las leyes y los datos permiten inferir la conclusión con diversos grados de certeza.

El modelo de razonamiento argumentativo descrito, de carácter justificador, es productivo a la hora de pensar las relaciones entre pensamiento crítico y argumentación, por varias cuestiones:

1) Como ya se dijo, evidencia que la argumentación –como ningún otro tipo textual– implica la puesta en práctica de la totalidad de los componentes del pensamiento crítico.

2) Incita a reflexionar acerca de elementos tales como la garantía y el apoyo, que suelen quedar implícitos en los textos, y que resultan de gran relevancia a la hora de construir una argumentación eficaz, en tanto ponen de manifiesto relaciones entre argumentos y conclusión. Tanto la garantía como el apoyo remiten a los criterios de validez y a la fuerza argumentativa de cada campo y en ese sentido, este modo de argumentar contribuye a construir un conocimiento situado, que se pregunte, por ejemplo, por la legitimidad de ciertos apoyos (leyes, creencias, sentido común, etc.) en relación a la construcción de razonamientos fundamentados en un determinado campo, y que focalice, así, el examen de la razonabilidad de la argumentación, característica central del pensamiento crítico.

3) Pone en evidencia la relevancia de la argumentación en contextos o campos diversos (a través de la consideración de las “reglas” de los diferentes campos), retomando el aspecto pragmático de la mencionada concepción de pensamiento crítico que lo considera un pensamiento que se dirige no sólo a decidir de manera razonable y reflexiva qué creer, sino también qué hacer.

Leer ficción

Las características de la ficción literaria que hemos descripto tienen consecuencias en los modos en los que esta es leída. Como planteamos, los textos ficcionales involucran zonas de indeterminación, disparadoras potenciales tanto de la sorpresa como de la plurisemia; por otra parte, suelen ser indagaciones que desbordan o desestabilizan el conocimiento de uno mismo y del mundo conocido, de sus leyes y fundamentos.

La lectura de textos ficcionales se constituye, entonces, como un proceso creativo y selectivo (Iser, 1987). Es creativo en tanto implica un cruce entre el texto y la recreación particular que realiza cada lector, constituyendo la “dimensión virtual del texto”, es decir la confluencia de texto e imaginación. Es selectivo porque en cada lectura se produce una realización concreta de un texto potencial que incluye muchas y otras posibilidades de interpretación.

Así, la experiencia de la lectura de literatura, cimentada en la sorpresa y la frustración de las expectativas del lector y determinada por las zonas de elementos ausentes del texto, implica un proceso de constante modificación de los sentidos de este (que involucra retrospectivas y prospectivas) y resulta muy similar al modo en que los seres humanos acumulan experiencias en la vida cotidiana. A ese respecto, sostiene Iser: “ (...) la “realidad” de la experiencia lectora puede arrojar luz sobre modelos básicos de la experiencia real (...)” (Iser, 1987: 225)

Además, esa experiencia lectora, plagada de elementos de indeterminación que interpelan al lector, implicará que éste deba dejar atrás el mundo conocido para participar de los mundos diferenciales que el texto le propone y así construir el texto virtual. Esa participación oscilará, según Iser, entre la plurisemia -enfaticada por la indeterminación- y la ilusión del lector en tanto impulso por dotar de coherencia al texto, o dicho en otros términos, como impulso de legibilidad. En tal sentido, la lectura de literatura tiende a la construcción de un significado coherente y configurativo que permita aprehender una experiencia desconocida, completando huecos. En ese proceso, el lector reduce las posibilidades polisémicas del texto y construye una única interpretación, una especie de significado individual, entre otros muchos posibles significados. Consideramos que esa configuración particular es la toma de una postura personal en relación a la experiencia narrada, cuestión que resulta central para vincular la lectura de ficción literaria con la argumentación.

Conclusión

Como hemos visto, la ficción literaria reproduce la estructura del doble, que resulta ser un patrón antropológico integral del ser humano, en el interjuego que le es constitutivo entre significados manifiesto y latente. Esa estructura, en la que se cimenta el proceso creativo, hace de la literatura un espacio de utópica completud para el ser humano, en tanto, en palabras de Gadamer, la condición de “éxtasis” que conlleva permite a uno ser simultáneamente uno mismo y aparte de uno mismo; es decir “de ser completo con algo más”. En otras palabras, puede decirse que la función de la ficción literaria –aquello que la vuelve imprescindible y omnipresente a través del tiempo- es que opera una extensión de la existencia humana.

El carácter polisémico (enraizado en la estructura del doble sentido) y epistemológico de la ficción literaria (que se liga a la modificación que se opera sobre la conciencia de uno mismo y el consecuente impulso hacia la aprehensión de la totalidad) determinan el modo de leer literatura.

Este se distingue por la interacción entre el texto y la imaginación del lector, y por la oscilación de éste entre plurisemia e ilusión, en el proceso de construcción de una interpretación que vuelva asequible una experiencia/un mundo/ un uno mismo desconocidos.

Sostenemos que estas características de la lectura de ficción literaria hacen de esta última un discurso especialmente productivo para suscitar la toma de una postura personal por parte del lector. Esa postura es, en parte, el impulso profundamente humano que consiste en dotar de sentido a las experiencias desconocidas, reduciendo sus múltiples interpretaciones a *una* en la que la ilusión posibilite una configuración coherente. Y es, a la vez, una elección que pone en juego creencias, saberes, deseos no necesariamente conocidos del lector que se revelan en su interacción con el texto; es decir, la extensión de la experiencia/existencia de uno mismo en dicha interacción.

La literatura involucra al sujeto lector, lo compele a tomar postura, porque sin esa toma de postura -que implica reducir la plurisemia y plegarse a una de las ilusiones suscitadas por el texto- no es posible dotar de sentido a la experiencia leída. Desde esta perspectiva podemos decir que la orientación argumentativa es inherente a la lectura de literatura, en tanto es la posibilidad de aprehender lo extraño y ajeno del mundo y de uno mismo.

En este último sentido, Toulmin (1984), al referirse al campo de la estética y dentro de este de la literatura, afirma que las conclusiones que presenta una obra de arte no son nunca necesarias. De esto se desprende que en literatura, la interpretación es

siempre la construcción de una postura entre otras muchas posibles que el texto y las reglas del campo habilitan.

Consideramos que la producción de textos que fundamenten esas posturas o interpretaciones puede resultar de gran productividad a la hora de desplegar el pensamiento crítico en tanto supone abordar las zonas más complejas del mismo: el examen de las propias decisiones (en este caso, interpretativas) y la puesta en funcionamiento de las operaciones creativas propias tanto de la argumentación como del proceso de lectura de ficción, tal como ya se ha expuesto.

El efecto de extrañamiento inherente a la ficción literaria, que dispara el cuestionamiento de las propias creencias y percepciones sobre el mundo y el propio ser; su potencialidad para crear modos de acceder a lo inaccesible inventando posibilidades interpretativas, son características que hacen de la ficción una discursividad potente para encender la creatividad del pensamiento.

Referencias bibliográficas

CONSTANTINO, Gustavo y AMORÓS, Laura (2004) "Modelo componencial del Pensamiento Crítico. Una matriz para la enseñanza del pensamiento". En: Voglioti, Cortese y Jacob (comps.) 2004. *En tiempos de adversidad: Educación pública*. Río Cuarto:UNRC.

ISER, Wolfgang, (1997) "La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias". En: A. G. Domínguez (comp.) *Teorías de la ficción literaria*, Madrid, Arco libros.

— (1987) "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico", en *Estética de la recepción*, Madrid, Arco/Libro.

TOULMIN, Stephen E. (1958) *The uses of argument*, Cambridge, Cambridge University Press.

TOULMIN, Stephen, Richard RIEKE y Allan JANIK (1984) *An introduction to reasoning*, Londres, Macmillan.

[volver a índice](#)

COMPARTIENDO LECTURAS Y RECORRIENDO MUNDOS: UN ESPACIO DE DIÁLOGO Y TRANSFORMACIÓN

Mirna Romina Silva

mirna_rosil@hotmail.com

Patricia Noelia Wilson

pnwilson@live.com.ar

Universidad Nacional de Luján

Resumen

Esta comunicación es fruto de reflexiones que se originaron en nuestra experiencia de trabajo como alfabetizadoras en dos Centros del Programa Nacional de Alfabetización ENCuentro en el marco del convenio con la Universidad Nacional de Luján.

La preocupación por documentar nuestra experiencia como alfabetizadoras y estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación se debió, por un lado, a considerar que toda práctica educativa debe ser reflexiva y crítica, y por otro, a la escasa producción de trabajos de reflexión a partir de experiencias de alfabetización, que puedan servir de base para la construcción de acciones específicas de enseñanza y aprendizaje en la educación básica de adultos.

En ambos Centros de Alfabetización propusimos la realización de actividades con distintos textos literarios intentando favorecer un espacio de creación en el que pudiera lograr un diálogo entre los participantes y los textos.

En estas acciones apareció una fuerte tensión entre distintas concepciones de lectura. Por un lado, la lectura como adquisición de habilidades –propia de prácticas tradicionales– y por otro, la lectura como práctica social. Ejemplificamos, además, cómo las prácticas escolares infantiles se transforman en obstáculos frente al desarrollo de otras propuestas de aprendizaje de la lectura y la escritura en edad adulta.

Por último, destacamos las transformaciones producidas en los participantes a través de la lectura de textos literarios y el carácter emancipador de estas prácticas educativas.

Pocas son las reflexiones realizadas en torno a prácticas de alfabetización, menos aún aquellas que hacen referencia a los vínculos que se establecen entre jóvenes y adultos con la lectura y la escritura. Esta ponencia tiene por fin comunicar dos experiencias de trabajo llevadas adelante en dos Centros de Alfabetización, pertenecientes al Programa Nacional de Alfabetización “Encuentro” en el marco del convenio con la Universidad Nacional de Luján.

Como estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación se nos brindó la posibilidad de realizar una primera experiencia como alfabetizadoras de adultos, la

misma no estuvo exenta de obstáculos pero también tuvo muchas gratificaciones. Ambas experiencias se desarrollaron en el partido de José C. Paz, una de ellas tuvo lugar en un círculo cultural y deportivo y la otra en el edificio de una escuela primaria pública, fuera del horario escolar.

En primer lugar quisiéramos señalar que nuestra concepción de alfabetización parte del enfoque de las teorías socioculturales, las cuales entienden que el aprendizaje de la lectura y la escritura no puede ser pensado en términos mecanicistas, sino como una herramienta de pensamiento y comunicación, que lleve al diálogo, la reflexión y la transformación. En este sentido, pensamos que si bien la literatura es un patrimonio cultural vedado para ciertos sectores sociales, como los sectores populares, nosotras la entendemos como parte integral de lo humano, enclavada en la misma actividad social.

En la primera experiencia que queremos relatarles participaban adultos de entre 28 y 74 años de edad, nacidos en diversas provincias de nuestro país, con algunos conocimientos de lectura y escritura por lo que podríamos caracterizarlos como “neolectores”.

Si bien los encuentros se desarrollaban de forma amena, propiciando el diálogo y discusión permanente, podemos señalar la existencia de algunos inconvenientes: en primer lugar, por ser para nosotras ésta una primera experiencia de trabajo con adultos y en segundo lugar, la mayoría de los participantes habían transitado algunos años por la escuela primaria infantil, situación que operó como obstáculo para la ejecución de algunas actividades.

Muy sintéticamente quisiéramos narrar una primera parte de las actividades desarrolladas para contextualizar la experiencia. Frente a algunas inquietudes manifestadas por los participantes y ante algunos comentarios realizados, propusimos trabajar el tema: *De quién es la tierra*. Elegimos para ello, el cuento “Justicia India” de Ricardo Jaimes Freyre¹ ya que nos permitía acercarnos a una problemática tan antigua como vigente, como es la usurpación y la pérdida de tierras a las que fueron sometidos los primeros habitantes de nuestro territorio, y de la que tan bien da cuenta el autor.

Previamente trabajamos con algunas preguntas para dar un marco de referencia con el cual abordar la lectura. Les propusimos pensar por ejemplo, qué les sugería el título: “*Justicia India*”. Entre alguna de sus respuestas señalamos: “*La justicia de los indios... los blancos le habrán hecho alguna cosa y los indios se vengán...*”; “*Los indios son salvajes y hay que civilizarlos*”.

¹ JAIMES FREYRE, Ricardo. “Justicia India” en *Cuentos de las tierras altas*. IMFC. Buenos Aires, 2004.

Proseguimos realizando una lectura colectiva, pidiéndoles que a medida que íbamos leyendo constatáramos si se cumplía lo anticipado sobre el cuento. Finalizada la lectura, se les pidió una apreciación de lo leído. Algunos de los comentarios fueron:

“Es un poco fuerte” (Ángel); *“El final no me gustó”* (Juan); *“Los indios son salvajes”* (Elsa); *“A mí me encantó. Sentía como que se me abría la cabeza”* (Santo); al preguntársele por qué tuvo ese sentimiento nos comenta: *“Porque me hacía acordar en mis tiempos, cuando éramos chicos cómo fuimos perdiendo la tierra”*. Les preguntamos de qué hablaba el cuento:

“La usurpación” (Santo); *“La injusticia que sufrieron los indios, los blancos le quitaron de todo, les quemaron la casa y los indios tenían que estar agradecidos”* (Juan); *“Se quedan con todo, lo que no les sirven lo quemaron”* (Elsa).

El diálogo continúa produciéndose importantes reflexiones críticas que llevaron de considerar a los indios como salvajes al reconocimiento de sus derechos y situación actual, lo cual queda sintetizado en una reflexión que fuera escrita en forma colectiva: *“Fueron los pioneros en este continente donde se formó la Argentina. Por ley tienen derecho a ser parte del Estado como persona como cualquiera de nosotros. Porque el Estado se formó en su territorio”*.

Ya Ramírez Garrido² nos señala al respecto que, cuanto mayor es la identificación entre las voces del autor y su destinatario, más profundo y sustancial es el acto de comprender. Es decir, tanto la proximidad cultural como la similitud de problemas que afectan a uno y a otro -en este caso el alfabetizando y los personajes del cuento-, son elementos fundamentales para que se opere una transformación, en el que el texto genera un verdadero diálogo con el lector. Así vemos cómo en esta primera experiencia relatada, uno de los participantes encontraba a la lectura “encantadora” porque le hacía recordar, cuando era chico, cómo él y su familia fueron perdiendo una tierra heredada a través de generación en generación. La usurpación se presentaba como una problemática muy cercana a él, llevándolo a situarse en un lugar muy próximo a los “indios” de Jaimes Freyre, a tal punto de expresar que se le “abría la cabeza”.

Hasta aquí narramos algunas de las actividades desarrolladas en este Centro, pero también quisiéramos destacar ciertas dificultades, observadas en la resolución de una actividad, distinta pero complementaria al tema que veníamos trabajando. Es así que para promover el trabajo en grupo, y favorecer el análisis del tema se realizó una

² RAMÍREZ GARRIDO, Juan Daniel. *Uso de la palabra y sus tecnologías*. Miño y Dávila eds. Buenos Aires. 1995.

técnica participativa. Les propusimos que tomaran de una bolsa tarjetas en donde estaban escritas diferentes opiniones y los autores de las mismas. Las tarjetas decían:

A- “La tierra es mía porque la compré yo”;

B- “Creo que es importante reconocer que los aborígenes existen antes de la formación del estado argentino. Por eso declaro que la tierra es de ellos”;

C- “La tierra es mía porque mis antepasados la ocuparon antes que los blancos”;

D- “Papá de la familia mapuche”;

E- “Estanciero”.

Se les solicitó que las leyeran en voz alta escuchándose unos a otros, y que, poniéndolas sobre la mesa, trataran de establecer alguna relación con lo que en ellas se expresaba.

Nosotros esperábamos que establecieran una relación entre quién dijo la frase y la frase correspondiente. Es decir, entre el enunciador y el enunciado. Observamos que intentaban cumplir con la consigna, sin embargo con sorpresa descubrimos que una actividad que nos parecía iba a ser sencilla de resolver, había generado dificultades.

Por ej. Elsa y Santo trataron de armar un texto con la totalidad de las tarjetas,

Ángel ubicó las tarjetas según su tamaño, de las más pequeñas a las más grandes. Luego, entre ellos, desacomodaron lo que fueron agrupando, agregando y quitando tarjetas, no pudiendo concretar solos la actividad, produciéndose diversos diálogos mientras desarrollaban lo solicitado.

Frente a esta situación, intervenimos explicando que había dos grupos de tarjetas, “uno que se refería a personas y otro, sobre lo que dicen esas personas” y les pedimos que trataran de identificar esos grupos.

Estas son algunas agrupaciones que realizaron:

Por un lado colocaron: D, E y A:

D- Papá de la familia mapuche

E- Estanciero

A- La tierra es mía porque la compré yo;

Y por otro: E y C:

E- Estanciero

C- La tierra es mía porque mis antepasados la ocuparon antes que los blancos

Observamos que unos y otros nuevamente tratan de armar oraciones con las tarjetas dadas y además dificultades en la comprensión de la tarjeta B, a pesar que los textos eran coincidentes con el tema del cuento. Ante esta situación les presentamos una nueva tarjeta que no se encontraba dentro de la bolsa: F: *Juez*.

Esperando que pudieran ahora sí identificar los dos grupos propuestos vemos que realizaban otras agrupaciones similares a las anteriores, incorporando esta última tarjeta pero sin poder identificar los dos grupos señalados.

Frente a esto les proponemos armar en el pizarrón ambos grupos y unirlos con flechas. En este caso se observa que han unido:

Papá de la familia mapuche.

La tierra es mía porque la compré yo.

Estanciero.

—Creo que es importante reconocer que los aborígenes existen antes de la formación del estado argentino. Por eso declaro que la tierra es de ellos.

Juez .

—La tierra es mía porque mis antepasados la ocuparon antes que los blancos.

Es decir, se realiza una relación dispuesta en forma lineal, según como había quedado expuesto en el pizarrón, sin tener en cuenta el contenido de lo que se unía. Por lo que ponemos en discusión con los compañeros, compartiendo en el pizarrón lo señalado por todos.

Estas dificultades nos llevaron a realizar algunas reflexiones en cuanto al trabajo de alfabetización y la educación de adultos. Sabemos que los jóvenes y adultos que llegan a un centro de alfabetización son los mismos que han sido expulsados del sistema escolar. Y muchos de ellos han transitado, en su infancia, algunos años por la escuela primaria común, llevando como impronta las prácticas escolares con las que han estado en contacto. Por tanto, cuando se acercan a la lectura lo hacen de la única manera que pueden o saben hacerlo, recuperando las formas escolares. En ellas predominan prácticas de lectura mecanicistas, donde no se plantea quiénes dicen las cosas, ni cómo y desde dónde se transmite el mensaje.

En general, son personas cuyo acercamiento con la lectura lo han tenido a través de la escuela, porque en su mayoría provienen de un medio social carente de textos escritos. Los hogares pertenecientes a sectores populares tienen escaso acceso a diarios, revistas o libros; por lo tanto en este grupo social, las prácticas de lectura están

casi exclusivamente asociadas a lo escolar, al contrario de muchos otros niños que han tenido la posibilidad de acercarse a la lectura a través de sus padres, abuelos, etc.

Al comienzo de la ponencia se señaló que el tránsito por la escuela infantil por parte de los adultos, operó como obstáculo. Al respecto, quisiéramos tomar una cita del libro “Historias de lectura” de Michel Peroni³, quien señala la importancia del libro y su relación con el sistema escolar: “*Cuando se le pregunta a alguien su grado de escolaridad, ya se tiene una previsión en cuanto a lo que lee, respecto a su manera de leer*” (Peroni: 2003; 20). Por nuestra parte podemos señalar que históricamente la escuela ha privilegiado un único portador textual, el libro. Apoyada en la teoría conductista, la cual supone una aproximación lineal, progresiva y controlada para la enseñanza de la lectura y la escritura: primero las letras, luego palabras y por último oraciones; propone ciertas actividades en el aula que son abordadas de una misma manera, tendientes a la extracción de resultados, fortalecida por actividades repetitivas y cuyo recorrido se cierra en la actividad misma. Como por ejemplo, recortar palabras de diarios, subrayar adjetivos o sustantivos de poesías, armar oraciones, etc. En este tipo de actividades el texto queda relegado, puesto que es notorio ver que los docentes sólo permiten el acceso al mismo una vez que los adultos “leen bien”, según ellos (los docentes) lo consideran.

En suma, se podría decir que estas actividades realizadas frecuentemente en las escuelas de adultos, se apoyan en una concepción de la alfabetización como la adquisición mecánica de una habilidad. Si bien estas prácticas ya han sido ampliamente criticadas, llama la atención que aún se encuentren presentes en educación de adultos, pudiendo observar en varias escuelas para adultos⁴ que las actividades propuestas son las mismas que se llevan adelante en la escuela infantil, según lo descripto anteriormente.

Frente a esto, podemos señalar las dificultades en la actividad con las tarjetas propuesta en uno de los Centros: una tendencia a armar oraciones, más allá de la coherencia de lo que se estaba realizando; tomar los breves textos como objetos a agrupar; unir sin poder establecer relación con lo que se estaba uniendo. Desapareciendo la voz del autor, lo que dice y lo que hay que interpretar de ello.

Saber leer no es realizar una traducción oral de un texto. Es poder comprender lo escrito, lograr establecer relaciones, recuperar las intenciones del autor a través de la

³ PERONI, Michel. *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. FCE. México, 2003.

⁴ Cabe señalar que esto lo hemos observado en actividades desarrolladas en escuelas de adultos como parte del trabajo de campo propuesto en varias asignaturas de la carrera

información explícita representada por los símbolos gráficos y poder “*hacer frente a lo no expresado*” (Olson: 1998), integrándolo en un todo significativo.

La segunda experiencia que les presentamos se desarrolló en otro centro que funcionaba en el edificio de una escuela primaria pública del partido de José C. Paz, fuera del horario escolar. Este centro estaba integrado por diez personas. En su mayoría mujeres mayores de cuarenta años, las cuales provenían de diferentes provincias de nuestro país.

Luego de cuatro meses de trabajo pudimos abordar diferentes tipos textuales, entre ellos la biografía de algunos escritores y sus respectivas obras.

Nos propusimos trabajar con sus biografías con el fin de favorecer la comprensión de sus obras, interpretando juntos dónde, cuándo, por qué y quiénes escribieron los textos a leer. Elegimos dos obras, una de Jorge W. Ábalos y otra de Horacio Quiroga.

Respecto al primer autor, el texto elegido fue “Shunko”. Nos pareció apropiada la elección porque él ha buscado en la gente misma, en el lugar donde trabajó como maestro (el monte de Santiago del Estero), su fuente de inspiración y pensamos que esta obra despertaría el interés y la imaginación de los alfabetizandos, quienes en su infancia crecieron en el noroeste de nuestro país. Con el segundo autor, Quiroga, el motivo de su elección se fundamentó en que sus escritos tienen en cuenta los paisajes, animales y costumbres de Misiones, realizando excelentes descripciones que logran situar al lector en el paisaje mismo. Por lo tanto, sabiendo que teníamos en estos grupos personas que estaban entusiasmadas por leer y escribir, tuvimos en cuenta sus procedencias, algunas de ellas eran de origen Quichua y Guaraní, en tanto otras provenían de las provincias de Chaco, Misiones y Santa Fe.

Como la propuesta general del trabajo en los centros fue favorecer el contacto con la mayor variedad de textos o de tipos de textos posibles, fomentando su comprensión, tratando de que sea entendido por todos que estos son productos de un mundo, donde viven toda clase de personas: ricas, pobres, con escolaridad o no, y que todos tienen derecho a leer todo tipo de textos. Pusimos énfasis en esto, ya que notamos, a partir de diversas expresiones, que los alfabetizandos no se sentían con derecho a acceder a la lectura literaria.

Durante la lectura de *Shunko*, pudimos lograr un diálogo reflexivo, a partir del cual creemos comenzó una transformación, en especial en una de las participantes, quien manifestó en uno de los encuentros la siguiente pregunta:

Bruna - *Yo quiero saber ¿Para qué me sirve a mí leer o escuchar la lectura de estos libros?*

Mirna - *Sirve, entre otras cosas para “hacer sociales”⁵ y para encontrar placer, placer al leer algo que a usted le guste y después comentarlo en las reuniones que usted tiene con sus amigas de folclore o de la iglesia-* le contesta la alfabetizadora.

Bruna - *Ah, -dice la señora- ahora sí encuentro sentido a lo que estamos haciendo, porque yo pensaba ¿de qué me sirve esto si apenas sé escribir y leer?”⁶.*

Para dar esta explicación, tuvimos en cuenta lo que señala Ramírez Garrido, al respecto dice: *“En el caso del adulto (...) la pérdida de motivación para aprender sobreviene pronto si no se encuentra sentido a lo aprendido.”* (Ramírez Garrido: 1995; 89),

Así también coincidimos con Teresa Colomer, quien señala que compartir las obras con las demás personas es importante porque *“(...) hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas”* (Colomer: 2005; 194).

Cuando trabajamos sobre la vida y las obras de Horacio Quiroga, una de las integrantes del grupo recordó que tenía en su casa el libro “Cuentos de la Selva” el cual lo había comprado para leerlo junto a su hijo de nueve años, invitamos a esta integrante del grupo a compartirlo con el resto de los alfabetizandos. Así fue que circuló en el centro y las alumnas decidieron leer en un segundo encuentro el cuento “La abeja haragana”.

Para la lectura de este cuento se utilizaron tarjetas con diferentes fragmentos, algunos de ellos sintetizados y otros textuales, que fueron escritos en letra imprenta mayúscula, por ser el tipo de letra que más conocían. Realizamos una lectura colectiva, donde la propuesta fue que cada tarjeta fuera leída por cada integrante del grupo según un número de orden. A modo de ejemplo les presentamos una de las tarjetas confeccionadas:

“EN UNA COLMENA HABÍA UNA ABEJA HARAGANA QUE NO QUERÍA TRABAJAR, ES DECIR, RECORRÍA LOS ÁRBOLES PARA TOMAR EL JUGO DE LA FLORES.”

Esta técnica nos permitió compartir la lectura y propiciar el diálogo, evitando la sobre-exigencia hacia las/los neolectores. Es habitual encontrar en ellos resistencia a

⁵ Nos referimos a una expresión de sentido común que se utiliza en el contexto donde se llevó adelante la experiencia. Hace referencia a una forma de entablar amistades en algún espacio donde se reúnen las personas para compartir momentos de sus vidas.

⁶ Extraído de las observaciones de clase de los encuentros de alfabetización, José C. Paz, Buenos Aires, 2009.

leer o escuchar textos extensos; esto lo habíamos notado en lecturas anteriores, donde se distraían y muchas veces se veían intimidados cuando le presentábamos escritos muy extensos, una carilla para ellos significaba un esfuerzo mayor, más que por el esfuerzo que supone la tarea, porque consideraban que no eran capaces de leer “tanta cantidad”. Es habitual encontrar expresiones por parte de los jóvenes y adultos desvalorizándose como lectores o considerando la lectura como patrimonio de un sector social al cual ellos no pertenecen.

Teniendo en cuenta esta situación, nuestra intención fue tomar el desafío de llevar adelante propuestas diferentes, que tuvieran en cuenta todo el bagaje cultural que tiene un adulto y que, en cambio por su corta edad, no posee un niño. Utilizamos estrategias didácticas que favorecieran el trabajo en grupo, la lectura en pareja, discusiones grupales; que permitieran abordar problemáticas sociales desde la literatura integrando diferentes áreas curriculares.

Diálogo y transformación, fue el eje que primó en los encuentros de los jóvenes y adultos con la lectura y la escritura. Y aquí, siguiendo a Freire⁷, debemos señalar que entendemos el diálogo como garantía del acto de conocimiento. A través de la palabra, la opinión del otro, su experiencia de vida, nos propusimos alcanzar un aprendizaje mutuo. Transformación, puesto que no hay práctica educadora si no se produce una transformación en los sujetos que aprenden. Esta transformación se fomentó no sólo mediante el papel mediador y facilitador de las alfabetizadoras, sino también a través de la lectura de cuentos, poemas, leyendas que nos permitieron transitar por otros caminos, lejanos o cercanos, ajenos o nuestros, reconociéndonos en ellos y redescubriéndonos también en los otros; pero además, a través del proceso de escritura, con el que finalizábamos las actividades, momento crucial en que el pensamiento se hace texto.

Para finalizar queremos hacer nuestras las palabras de Paulo Freire, porque entendemos que *“Las personas no somos seres de adaptación sino de transformación”* (Freire, 1995).

⁷ FREIRE, Paulo. *Acción cultural para la libertad*, Tierra Nueva y Casa Unida de Publicaciones. México, 1983.

Referencias bibliográficas

COLOMER, Teresa (2005) *Andar entre libros*. México. FCE.

DUBOIS, María Eugenia (2006) *Textos en contexto 7*. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura.

FREIRE, Paulo (1983) *Acción cultural para la libertad*. México. Tierra Nueva y Casa Unida de Publicaciones.

JAIMES FREYRE, Ricardo (2004) "Justicia India" en *Cuentos de las tierras altas*. Buenos Aires. IMFC.

KAUFMAN, Ana María Y RODRIGUEZ, María Elena (1993) *La escuela y los textos*. Buenos Aires. Aula XXI, Santillana.

LAHIRE, Bernard (comp.) (2004) *Sociología de la Lectura*. Barcelona. Editorial Gedisa.

OLSON, David (1998) "La constitución de la mente letrada" en *El mundo sobre el papel*. Barcelona. Ed. Gedisa.

PERONI, Michel (2003) *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México. FCE.

RAMÍREZ GARRIDO, Juan Daniel (1995) *Uso de la palabra y sus tecnologías*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

[volver a índice](#)

APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA PRÁCTICA DE LA LECTURA DEL CINE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO¹

Viviana Svensson

Universidad Nacional del Comahue

vivianasvensson@hotmail.com

Resumen

El objetivo de esta ponencia es indagar algunos planteos teóricos sobre la lectura del cine como práctica cultural dentro del ámbito educativo, en el marco del proyecto de investigación "Géneros, prácticas y sujetos en la educación literaria", que se lleva a cabo en el CURZA (UNCo).

En esta primera etapa, nuestro planteo se basa en la reflexión sobre los siguientes ejes temáticos. El primero trata la experiencia cinematográfica (Morin, 1972) como un elemento que vincula la visión cinematográfica -y su corporeidad en la pantalla-, con la del espectador, quien por momentos ignora que el cine lo transforma, lo recrea en una segunda personalidad. El segundo eje, centrándome en los aportes de C. Skliar, J. Larrosa, R. Forster (2009), se relaciona con la alteridad y la experiencia que suscita esa visión cinematográfica en el espectador. En este sentido, se entiende por experiencia *eso que me pasa*, un acontecimiento que no depende de mí. Pero, además, supone algo que *me pasa a mí*. Entonces, el lugar de la experiencia soy yo. De sus aportes se infiere que los conceptos de "principio de alteridad" -lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia-, son materia de reflexión para pensar las prácticas de enseñanza que se valen del texto cinematográfico. A partir de los ejes anteriores proponemos otro que supone el análisis de las condiciones cambiantes para la producción de conocimiento en el ámbito educativo, dentro del marco los medios de comunicación de masas como agentes críticamente socializantes. Pensamos que condiciones redefinen tanto el ámbito como el significado de la pedagogía (Giroux, 2002; Saturnino de la Torre, 2005).

Como conclusión del recorrido expondremos la necesidad y los beneficios de que la lectura del cine con fines educativos se realice siempre en el sentido de la experiencia.

Introducción

A esta escena, basada en la novela homónima de Manuel Rivas, *El lápiz del carpintero*, la titulé "La cicatriz de un recuerdo"², pues lleva implícito el tema que motivó a la escritura de este trabajo. Los primeros planos, la movilidad de esa cámara que nos interroga, ese par de zapatos blancos y las chinelas bermellón como objetos antropomorfizados, un lápiz portador de una historia que se narra desde un ojo-cámara, palabras, ruidos, música y sonido constituyen elementos de un lenguaje que devino en cine³. El hecho de que algunas historias tengan tanto poder por el interés

¹ . Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación "Géneros, prácticas y sujetos en la educación literaria", que se lleva a cabo en el CURZA (UNCo) desde inicios de este año.

² Fragmento del filme *El lápiz del carpintero*, basado en la novela homónima de Manuel Rivas [en línea]. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=tSff6n36VDU>

³ Morin, Edgar (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós, trad. De Ramón Gil Novales.

que suscitan, convierte al cine no solo en objeto de entretenimiento sino también en objeto de estudio académico.

A lo largo de este trabajo reflexionaremos acerca de la lectura del cine como práctica cultural dentro del ámbito educativo. De modo que, de la lectura de Carlos Skliar, Jorge Larrosa, y Ricardo Forster ⁴ recuperamos el concepto de “experiencia” para mirar la relación entre el cine y la educación de una manera diferente

Los tejidos de la experiencia

La experiencia es “eso que me pasa”, algo que no depende de mí, que está afuera y que es “lo otro”. De ahí que Larrosa la denomine “principio de alteridad” o “principio de exterioridad”, ya que lo otro, lo externo aparece y me permite tener la experiencia. Si pensamos en lo que nos suscitó la mirada del fragmento del filme, reconocemos que en el mismo momento de percibir esas imágenes, sentimos la aparición de ese algo externo a nosotros mismos. Quizá en principio el ejercicio de desocultación sea inconsciente, pero a medida que nuestro ojo percibe las imágenes nos transformamos en sujetos de la experiencia al asignarle significado de acuerdo con nuestras creencias y valores. Es así como el cine ocupa el lugar de lo otro, lo externo y me permite vivir una experiencia.

Pero como el lugar de la experiencia soy “yo”, lo externo se convierte en subjetividad. Entendida así, la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. De ida porque la experiencia supone un movimiento hacia afuera, una exteriorización que va al encuentro con “eso” que pasa, al encuentro del acontecimiento. Y un movimiento de vuelta, porque supone que el acontecimiento me afecta a mí y que tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que pienso, en lo que siento. Si dejo que ese acontecimiento me pase, soy un sujeto abierto, expuesto, vulnerable, dispuesto a transformarme; y lo manifiesto a través de mis palabras, mis ideas, mis representaciones, mis sentimientos.

Ahora bien, ¿qué implicancias tiene hablar de sujetos de la experiencia en relación con el cine dentro del ámbito educativo?

Cuando hablamos de cine con fines formativos tenemos que pensar en un sujeto de la experiencia⁵. Si la experiencia es alteridad, exterioridad, alienación, pero al mismo tiempo yo soy el lugar de eso que pasa, todo ello supone un riesgo, una

⁴ Los trabajos de estos autores aparecen en *Experiencia y alteridad en educación*. 1ª. ed., Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

⁵ En la experiencia el sujeto hace la experiencia de algo y sobre todo de su propia transformación. En este sentido, no es el sujeto del saber, del poder sino el sujeto de la formación y de la transformación. Esto nos permite pensar a los alumnos no como sujetos del aprendizaje o la educación, sino como sujetos de la experiencia.

aventura, algo que pasa desde el acontecimiento hacia mí. El sujeto de la experiencia se transforma en un lugar de paso de los acontecimientos que dejan una huella, una marca o una herida. Pensar la lectura del texto cinematográfico en educación desde la experiencia, implica *pensar-nos* y *decir-nos* (la cursiva es mía) desde la cotidianeidad. Como hace Herbal en el fragmento del filme, cuando cuenta (re narra) el encuentro de los amantes. En esa ficcionalización se piensa y se dice a sí mismo, e involucra doblemente a los espectadores. Doblemente porque con sus palabras teje una narración para sus espectadores inmediatos (dentro de la ficción); y al mismo tiempo, la cámara teje otra para nosotros, espectadores de carne y hueso. Por lo que no hay duda de que el sujeto espectador, seducido por el texto fílmico, reencuentra en lo imaginario, algunas de las circunstancias y las condiciones en las que ha vivido.

Otro modo de abordar la experiencia es la que propone Ricardo Forster⁶, quien –a partir de Agamden- explica cómo la concepción de la experiencia se ha transformado en el pasaje de la Edad Media y el Renacimiento hacia la Modernidad. Así, distingue tres formas de experiencia: la experiencia y el sentido común, la experiencia como sensibilidad, la experiencia y el experimento. **La experiencia como sentido común remite a la vida**, a la particularidad de una experiencia de volverla narrativa. Y se asocia el paso de la vida con la sabiduría. De modo que, la experiencia –la vivencia particular muchas veces intransferible- se convierte en narración, en enseñanza para otros.

La experiencia como sensibilidad dominó el conocimiento del mundo hasta el siglo XVIII. Hasta este momento, el cuerpo era el portador de un saber que a través de los sentidos describía el orden del mundo. Con el advenimiento del lenguaje matemático se reduce la experiencia sensible al error a la hora de formular leyes respecto a la naturaleza; y pasa a reemplazar al lenguaje del cuerpo, al de los sentidos. La teoría se adelanta a aquello que vemos del mundo y lo formula; por lo tanto, el cuerpo ya no ocupa ningún lugar al momento de fijar condiciones de conocimiento. Se destituye así la sensibilidad como vehículo de conocimiento del mundo, dando lugar a **la tercera forma de experiencia: el experimento**. Se habla, entonces, del método experimental, de la construcción de la ley científica para la materialización del mundo.

Si el cine es el lugar por excelencia para la rememoración, para volver a escuchar narraciones olvidadas, para auscultar lo no pronunciable el lenguaje; estas tres formas

⁶ Skliar, Larrosa (comp.)(2009) “Los tejidos de la experiencia”, en *Experiencia y alteridad en educación*. 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Capítulo 5, p. 122.

de la experiencia, conjugadas, nos permiten rastrear las huellas, marcas, trozos, restos de experiencia perdida. ¿De qué manera el cine contribuye a su recuperación?

Dijimos que hablar de cine formativo implica pensar en un sujeto de la experiencia. Pues bien, la experiencia de lectura de un texto cinematográfico nos lleva a reconocer que muchos espectadores ponemos en práctica estas tres formas de experiencia. Aplicamos el método experimental cuando leemos la crítica del filme que queremos ver. Luego, en el momento en que vemos el filme experimentamos -por medio del cuerpo- las sensaciones que nos provoca la visión de esas imágenes, y sus consecuencias al atribuirle significación para develar su sentido. Por último, al terminar la proyección, experimentamos esa necesidad de contar lo que vimos, de volcar nuestra experiencia visual en una narración. Como vemos, el cine nos remite a formas de experiencia perdidas capaces de coexistir sin privilegio de una por sobre la otra.

De manera que el cine nos ofrece esa imagen de la vida en la cual yo espectador, a través de los mecanismos de identificación⁷, vuelco mi “sentipensar” (de la Torre, 2005, p.13) para indagar, cuestionar y remover mi identidad, mi cultura, mi ser social. Los diferentes lenguajes en los que se apoya, como ser la palabra, la música, la imagen y el movimiento, hacen que el cerebro utilice muchas más zonas para captar el significado que proviene de cada uno de esos lenguajes. Entonces, tenemos la certeza de que una buena película que hace pensar, comporta valores y crea dilemas, tiene un potencial formativo superior a cualquier sistema tradicional.

Por lo tanto, si muchas de las experiencias de trabajo con el cine dan cuenta de su gran potencial de formación y transformación del sujeto ¿cómo es que se lo ha despreciado en el entorno educativo?

⁷ La identificación primaria en cine es aquella por la que el espectador se identifica con su propia mirada y se experimenta como sujeto trascendental de la visión. Por otro lado, la identificación secundaria en cine, tiene que ver con el deseo fundamental de entrar en el relato. Basta con que alguien se ponga a contar una historia, para que estemos pendientes de ese relato. En Aumont, Jacques [et al.] (2008) *La estética del cine: espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje* 1ª reimpresión. Buenos Aires: Paidós, cap.5, p.265-267.

Cine y Educación

Durante gran parte del Siglo XX se consideró al cine como entretenimiento, y con él sólo se asistía y se propiciaba la visión de consumo, pues se creía que la rapidez con que se suceden las imágenes impedía toda posibilidad de reflexión.

María Silvia Serra⁸ afirma que hasta la década del '50 la crítica del cine de ficción funcionó como una condena que lo dejó fuera del escenario escolar. Posteriormente, su ingreso a la escuela se sostiene a partir de la idea de ejercer una valoración sobre el propio objeto cine (de ficción) que además, incorpora la formulación de un sujeto autorreflexivo y capaz de desplegar pensamiento crítico sobre el mundo que lo rodea. Se empieza así, a analizar el cine como fenómeno cultural. Términos como “cine club”, “cine-debate”, “cine en clave política”, configuran prácticas que comparten un abordaje crítico y analítico del cine, e incorporan formas de mirar “educadas”⁹.

Es así que el espectador deja de ser considerado un mero decodificador, y pasa a ser un interlocutor (visión avalada por la semiótica textual). Este cambio de perspectiva supuso un nuevo sujeto “competente”, que lee la pantalla no como una combinación ordenada y cerrada de elementos sino como un organismo vivo sometido a las influencias del ambiente. María José Rossi en *El cine como texto*, sostiene que al ubicar el signo icónico en el contexto preciso de la narración cinematográfica, los objetos comienzan a hablar, dicen algo. De este modo *la imagen se convierte en enunciado de sí, y se hace texto* (Rossi, 2007:49). En todo acto de comprensión debemos realizar una operación de *apropiación*. Si entender es ir hacia, comprender es traer la cosa hacia sí mismo. Por eso el espectador no entra en la sala de cine desarmado sino sabiendo que debe contribuir con la reconstrucción de lo que aparece en la pantalla: concreta indicios dispersos, construye un marco para los datos que le permita aclarar su verdadero valor. (Pérez Bowie, 2008, p.173).

En definitiva, la actividad interpretativa resulta un proceso de inferencias en el que los textos cinematográficos se convierten en oportunidades de percepción, cognición y emoción. Promoverla y ejercitarla incentiva la capacidad de inferir, de enlazar datos, de elaborar conclusiones a partir de marcas, huellas, indicaciones y guiños. Organizar esos datos en patrones significativos y llegar a una interpretación es producir sentido o elaborar una idea (Rossi: 2007, p.58).

⁸ Serra, María Silvia (2008). “Usos del cine en el escenario pedagógico: pensar, debatir, criticar”. FLACSO, Diplomatura en *Educación, Imágenes y Medios*, Clase 27, jueves 27 de noviembre..

⁹ Dussel, Inés (2006). “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”, en *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. 1ª. Ed. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE, pp.277-293.

Hugo Münsterberg¹⁰, considerado como el primer teórico del cine, ya en 1916 sostenía que el cine era *el arte de la atención*, en el sentido de que es un registro organizado según las mismas vías por las que el espíritu da sentido a lo real; *de la memoria y de la imaginación*, pues ambas permiten dar cuenta de la comprensión o la dilación del tiempo, de la idea de ritmo, de la posibilidad del fash-back, de la representación de los sueños. Y también decía que el cine es el arte de las emociones que se traducen en el propio relato.

En este sentido, creemos que el cine puede ser un medio artístico y cultural beneficioso capaz de generar un espacio que nos permita pensar y reflexionar sobre las particularidades del mundo en el que vivimos.

Ahora bien, para integrarlo en las nuevas prácticas educativas, partimos de las teorías integradoras y del pensamiento complejo (Morín y otros) que explican –entre otras cosas- que la realidad no es algo previo sino que se va construyendo sobre la base de conceptos como autonomía, autopoiesis, auto-organización, intersubjetividad. Esto nos muestra que el punto de referencia no está tanto en el contenido ni en el docente, ni en el método, sino en el aprendizaje como construcción y cambio.

De manera que para referirnos al cine como generador de un espacio formativo nos podemos apoyar en los aportes de dos autores que utilizan el cine como entorno educativo: Saturnino de la Torre y Henry Giroux. Ambos proponen modelos pedagógicos ligados a la relación cine-experiencia.

Saturnino de la Torre en su libro *El cine, un entorno educativo* propone un modelo como vehículo de aprendizaje compartido para educar la sensibilidad, la emotividad, reflexionar sobre los procesos de aprendizaje inferencial. Se refiere al Aprendizaje Integrado (AI), definido como un proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas que nos rodean y del mundo, al mismo tiempo que mejoramos estructuras, habilidades cognitivas, desarrollamos nuevas competencias, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando dichos cambios en la vida, las relaciones con los demás o el trabajo¹¹. Todo ello en base a estímulos multisensoriales o procesos intuitivos que nos impactan y nos hacen pensar, sentir, actuar. Por eso nos hablará del método ORA, que consiste en observar, reflexionar, aplicar a películas cuyo planteamiento (tema, mensaje, contexto, guión, lenguaje) sea rico en sugerencias éticas, axiológicas, socioculturales.

¹⁰ Filósofo y psicólogo. Discípulo de Wundt, quien en 1879 funda el primer laboratorio de psicología experimental. Citado por Aumont, Jacques [et al.] (2008) *La estética del cine: espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje* 1ª reimpresión. Buenos Aires: Paidós, cap.5, p.229.

¹¹ De la Torre, Pujol, Rajadell (2005). *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*. Madrid: Narcea Ediciones, p. 19.

Por otra parte, Henry Giroux en su texto *Cine entretenimiento: elementos para una crítica política del filme*, desarrolla sus ideas sobre una pedagogía crítica y pública. Esta pedagogía no solo proporciona nuevas lecturas sobre lo que habitualmente se ve, sino que también plantea un nuevo lugar del docente, no como educador, transmisor de un saber, sino como constructor del conocimiento a través del afecto y la ideología, la resistencia y el sentido de la identidad que los estudiantes negocian a medida que operan a través de narrativas dominantes.

En síntesis, de lo que tratan estos autores es de diseñar una estrategia desde lo cultural y que a la vez mantenga vínculos ideológicos y políticos con las necesidades inmediatas de los sujetos. Estimo que ambas propuestas operan como un “contrato de lectura” (Odín, 1988) entre el espectador producto del filme y el espectador del espacio social para producir una lectura inscrita en la cadena de infinitas lecturas.

Conclusión

El cine, al igual que cualquier manifestación artística, es una experiencia absolutamente subjetiva. Una película no influye de la misma forma a todos los espectadores, serán las vivencias y condicionantes particulares de cada sujeto los que determinen qué historias son capaces o no de impactarnos.

En síntesis, el cine es pedagogía en 24 imágenes por segundo y por ello podemos intentar no limitarnos a ser espectadores pasivos. Generar un espacio de experiencia de lectura implica ofrecer nuevas posturas al sujeto-espectador, movilizándolo sus deseos, para que construya una nueva mirada de su cultura y de su identidad.

Por último, debo señalar que me anima a desarrollar este tema las experiencias que estoy llevando a cabo con alumnos en el nivel medio y en la universidad y que, si bien este trabajo se acota a la lectura del texto fílmico como punto de partida, en la continuidad de mi tarea investigativa abordaré la relación entre el texto fílmico y el texto literario y sus usos en la tarea educativa

Referencias bibliográficas

AUMONT, Jaques [et.al] (2008) *La estética del cine: espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Paidós. Trad. por Nuria Vidal. ISBN 978-950-12-7517-9.

DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (comp.) (2006) *Educación y mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. 1ª ed. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE. ISBN 987-500-099-X.

GIROUX, Henry (2003) *Cine y entretenimiento: Elementos para una crítica política del filme*. 1ª ed. en castellano. Barcelona: Paidós. Trad. de Núria Pujol i Valls. ISBN 84-493-1474-7.

MORIN, Edgar (2001) *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A., trad. De Ramón Gil Novales. ISBN 84-493-1077-6.

PÉREZ BOWIE, José Antonio (2008). *Leer el cine: La teoría literaria en la teoría cinematográfica*. 1ª ed. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. ISBN 978-84-7800-329-7.

ROSSI, María José (2007). *El cine como texto: hacia una hermenéutica de la imagen-movimiento*. 1ª ed. Buenos Aires: Topía Editorial, ISBN 978-987-1185-19-1.

SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, ISBN 978-950-808-586-3.

DE LA TORRE, SATURNINO; PUJOL MAURA, María Antonia; RAJADELL PUIGGRÒS, Núria (coords.) (2005) *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea Ediciones. ISBN 84-277-1513-7.

Filme

DIRECCIÓN: Antón Reixa (2002) España. Duración: 106 min.

INTERPRETACIÓN: Tristán Ulloa (Daniel Da Barca), Luis Tosar (Herbal), María Adán (Marisa Mallo), Nancho Novo (Zalo), María Pujalte (Beatriz), Manuel Manquiña (Benito Mallo), Anne Igartiburu (Madre Izarne), Maxo Barjas (Laura), Carlos Sobera (Landesa), Sergio Pazos (Sargento Somoza).

GUIÓN: Xosé Morais y Antón Reixa; basado en la novela de Manuel Rivas.

PRODUCCIÓN: Juan Gordon y Antón Reixa.

MÚSICA: Lucio Godoy

FOTOGRAFÍA: Andreu Rebés.

MONTAJE: Guillermo Represa

DIRECCIÓN ARTÍSTICA: Juan Pedro De Gaspar

VESTUARIO: Bina Daigeler

WEB OFICIAL: <http://www.plus.es/ellapizdelcarpintero>

[volver a índice](#)

EDUCACIÓN, LITERATURA, GÉNEROS POPULARES Y QUEHACER CRÍTICO

Jorge Warley

Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de La Pampa

Resumen

Los debates reproducidos en artículos, iniciativas pedagógicas y libros que intentan reflexionar sobre el lugar que la enseñanza de la literatura debe ocupar en los planes de la educación formal, sobre todo en la escuela media, se han vuelto comunes en los últimos años. Muchos de ellos insisten en la consideración de perspectivas más amplias y cercanas a los estudiantes para presentar los textos literarios, las cuales supuestamente facilitarían su mejor aprovechamiento escolar.

Esta breve ponencia busca poner en el primer plano las particularidades que alimentan la lectura de los escritos literarios, su riqueza y aprovechamiento a partir de las herramientas que la teoría y la crítica literaria han ido forjando.

El punto de partida (y llegada) es el aula; así, se busca reflexionar sobre la tarea docente tomando las afirmaciones de varios especialistas del área que advierten de qué manera las dificultades y tropiezos con que desafían al lector poemas, cuentos y novelas pueden convertirse en la base para quitar de encima del hecho literario el peso de una mitificación canónica y abrir la riqueza de la lectura y la interpretación.

Las observaciones que siguen tienen dos cometidos, ninguno de ellos -que quede claro desde ya- se desarrolla aquí más allá de un balance de trazo grueso y una orientación general de características pedagógicas.

La primera parte versa sobre ciertos “cambios” operados en la educación argentina en el área de la enseñanza de la literatura y que suelen ofrecerse habitualmente como la prueba de su modernización y necesario acople con el ritmo vertiginoso de los tiempos que corren.

La segunda parte, en particular teniendo en cuenta algunas opiniones excesivamente “contenidistas” en relación con las transformaciones que deberían operar sobre la literatura en la escuela media y en el inicio del ciclo de los estudios superiores, pretende empujar hacia el debate y la polémica sobre la tarea en las aulas y el trabajo docente en el intento por recuperar en su verdadera dimensión el concepto de *crítica*.

1.

La educación es un sistema social de transmisión de la cultura, es decir, de aquello que unas generaciones consideran necesario, por razones varias, transmitir a las generaciones por venir. Más allá de cualquier otra consideración, que aquí se dejará al margen, la llegada definitiva de la ciencia a la educación coincide con el establecimiento del sistema escolar moderno, estatal, laico, y fue un arma de la ascendente burguesía en su combate histórico contra la nobleza y el clero. Por supuesto que el mínimo contexto que se describe está cruzado por las más profundas tensiones, que quizás se multipliquen en realidades como la nuestra. De cualquier manera su mención era necesaria porque hacen al fondo que estos breves apuntes necesitan delinear para seguir avanzando.

Los escalones que transitó la institución educativa en su desarrollo, sus hitos y transformaciones, muestran una y otra vez avances y retrocesos que en el período más reciente, precisamente aquel que coincide con una educación definitivamente masiva, se precipita en la descomposición, proceso del cual quizás, y habría que demostrarlo, se puede exceptuar a un muy pequeño segmento social que cuenta con recursos y privilegios especiales.

Estas convulsiones han tomado en las últimas décadas, decimos, y no sólo en la Argentina, la forma de una serie de reformas que buscaban y buscan, según quienes las impulsan desde el Estado y en un campo disciplinario específico, modernizar la enseñanza de la lengua y la literatura; es decir, adecuar sus contenidos y las maneras de su implementación pedagógica a la realidad, los ritmos y las necesidades de sociedades cambiantes y muy diferentes a aquella que guió en su momento la fundación del sistema educativo.

Buena parte de esa “reorientación” ha enfatizado que la literatura, reubicada en el contexto mayor de una cultura donde las formas “cultas” y los consumos populares sepultan el abismo que históricamente los han separado, posibilitaría otro aprovechamiento por parte de los estudiantes abolida la “distancia” que diferencia y enfrenta a una con los otros.

En este sentido vale subrayar que hace ya tiempo, en progresiva aceleración desde mediados o fines de la década del sesenta, que los llamados géneros populares o “menores” fueron incorporándose a las currícula de estudios de las escuelas, los colegios y las universidades. Lo hicieron por una suerte de “derrame” que comenzó en las cumbres de la educación superior, donde esas formas culturales empezaron a ser

rescatadas y prestigiadas, por saberes como la antropología, la sociología, la historia y la semiótica, para mencionar algunas disciplinas centrales, alimentadas también por cuestiones ideológicas y políticas, y el eco de a poco se extendió al conjunto de la educación. Homero Manzi y Enrique Discépolo se agregaron a las antologías poéticas, las historietas dejaron de ser sólo para niños que sueñan con ser superhéroes, después le llegó el turno a las canciones de rock, y a los talleres de radio y el análisis de la publicidad o las series de televisión... La expansión estuvo acompañada por un recambio generacional del trabajo docente y por el crecimiento, en un primerísimo lugar, de la oferta editorial.

La llegada de estos géneros populares a la escuela se vivió con la certidumbre ideológica de la modernización de formas y contenidos que, por fin, lograban hacer temblar la vieja estantería enciclopedista propia de la escuela tradicional, a la vez que, supuestamente, posibilitaban al docente obtener el rédito suplementario de acercarse a los “intereses” de los chicos y adolescentes y, de paso, lanzarse a la discusión final que derribaría la pared aristocrática que separa la “alta” cultura de la cultura masiva y popular.

Nada de malo hay en tales adquisiciones y combates culturales, no deberían ser sino saludados y aprovechados, incluso por los aires potencialmente democráticos que traen consigo. Nada malo hay, todo lo contrario, en llevar a las aulas y pizarrones zambas de Manuel Castilla y Gustavo Leguizamón, canciones de Cátulo Castillo, Bob Dylan, Chico Buarque y Miguel Cantilo, historietas de Hugo Pratt y Frank Miller, etc. Lo que sí debía haber llamado la atención es la facilidad y el incentivo con que tales rescates fueron respaldados a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Entre las primeras cosas a subrayar está la evidencia de que se trataba de un modo absolutamente superficial y pueril, en áreas como Lengua y Literatura, para instalar el vocabulario del “cambio” y la “transformación”. Un nuevo docente nacía, dispuesto no a fatigar a sus alumnos con la normativa en el uso del gerundio sino abierto a compartir con ellos los capítulos de alguna popular serie televisiva para después, partiendo de sustancia y forma tan familiar, gozosa y cercana, elevarse hacia la noción de estructura narrativa. Es decir que su nacimiento seguiría el camino del abandono de las formas tradicionales de la “alta literatura”, la revisión del corpus canónico y la incorporación de los géneros populares, en paralelo con la ampliación de la noción de texto y el consecuente abandono o, mejor, desplazamiento a un segundo orden de importancia, de las cuestiones normativas y propias de la gramática.

Muchos de los cursos de capacitación, armados a las apuradas e implementados a una velocidad todavía mayor, se llenaron de este tipo de recursos que posibilitaban el

“acercamiento” del mundo escolar a la “realidad” cotidiana de los muy jóvenes y debían recoger, necesariamente, un estímulo extra para la asimilación de los contenidos que se juzgaban básicos e imprescindibles.

Nuevamente merecen ser mencionadas aquí las empresas editoriales especializadas en textos escolares. “Santillanas” y compañía, grandes filiales de empresas multinacionales pero también algunos emprendimientos nacionales que se contentaban con bastante menos, encontraron la justificación perfecta para aumentar su apuesta de diseños atractivos, mucho color, ilustraciones gigantescas, fotos de Fito Páez y Madonna en la página que seguía a los retratos de San Martín y Moreno, originales cuestionarios para charlar después de la cena y reconstruir la historia propia o mapas posibles para sintetizar la historia del barrio, etcétera.

Por su parte, estos “saberes” nuevos les venían como anillo al dedo a maestros y profesores flacos de formación y actualización, sin dinero para acceder a libros y publicaciones especializadas, sin tiempo para preparar las clases. Hay algunas revistas para docentes modelos en su tipo, como aquellas que le “preparan” la “fiesta escolar” y le acercan al maestro ideas novedosas para que pueda “sorprender” a los chicos y no tenga que laborar mucho en preparación alguna.

Es decir, en síntesis, que la llegada de los diarios, las revistas, la radio y la televisión a las escuelas de hecho cumplió una función absolutamente demagógica, por un lado, y fuertemente encubridora por el otro.

Daban la imagen de profesores jóvenes, modernos, atentos a los gustos de los estudiantes y sus “necesidades”; en realidad, eran trabajadores mal pagos, explotados, flexibilizados, extorsionados para que tomaran los cursos de capacitación que de nada servían pero que otorgaban puntaje, desactualizados, sin plata ni tiempo para leer un artículo cada tanto.

De manera complementaria, se brindaba también la imagen de alumnos dinámicos, que podían encontrar alguna utilidad a las muchas horas que pasaban frente al televisor o que, en lugar de gastar plata en “materiales didácticos”, se las arreglaban bien pidiéndole a la vecina que le guardara el *Clarín* del día; esos mismos estudiantes que, en su inmensa mayoría y según las estadísticas oficiales, no leen libros ni revistas; que concurren a colegios, dicho sea de paso, que no están dotados con una estructura básica de laboratorios más o menos equipados, de bibliotecas con abundantes ejemplares de los títulos más utilizados, y sin duda carecen también de la organización de salidas a museos y teatros, etcétera.

Como se podrá concluir el proceso acompañó la desaparición de la escuela media, su primarización o infantilización, según términos en boga, puesto que precisamente se trata del ciclo medio donde los estudiantes comienzan a acceder a textos y a prácticas de una mayor complejidad.

El resultado ya lo conocemos de sobra, entre otras cosas porque los discursos proselitistas con que los ministros de Educación que sucedieron a los anteriores ministros de Educación nos lo hicieron saber a través de sus descripciones de la “herencia recibida” que puntualizaron en reportajes brindados a los grandes medios comerciales: jóvenes que son incapaces de una buena comprensión de un artículo periodístico de mediana extensión, que están impedidos de realizar operaciones aritméticas mínimas, que no pueden ubicar en el tiempo a Rosas, Cromwell o Artigas, etcétera.

Detenerse a reflexionar sobre el modo en que tales géneros populares llegaron y se expandieron en los tres ciclos de la EGB o en la escuela primaria y el colegio secundario posibilita visualizar la esencia de las transformaciones que la reforma pedagógica trajo consigo: la descalificación del conjunto de la educación y el trabajo docente, maestros y profesoras convertidos en no mucho más que cuidachicos, costos baratos para el Estado y la posibilidad para unos pocos de acceder a formas educativas de un nivel más decente.

Por supuesto que no se trata de echarle la culpa a los géneros populares o de impedir con dedo acusatorio y censor su incorporación a los planes de estudio y la actividad docente cotidiana, todo lo contrario. A través de ellos y del modo y la oportunidad de su desembarco en las aulas, es necesario entender que todo lo que se hizo estuvo y está mal, y proceder en consecuencia.

2.

Con relación a la literatura que habita el sistema educativo en sus diferentes niveles, los apuntes críticos suelen hacer hincapié en la necesidad de variar autores y obras. Por supuesto que éste es un punto a discutir, pero no parece ser hoy el más importante, y en ese sentido la segunda parte de esta ponencia pretende promover el debate.

La antología “patria” de cuentistas, poetas y novelistas está abierta a permanentes inclusiones y exclusiones. No nos parece que sea una cuestión que valga la pena discutir mucho. Una simple observación práctica: dado el caos que la Ley Federal de Educación trajo consigo y que la Ley Nacional de Educación continuó, uno de los

“beneficios” ha sido que estos “listados” que otorgan carne y hueso al borroso canon sean materia de continua revisión, tachaduras, modificaciones y agregados. Salvo en algunos establecimientos a cargo de directores conservadores a ultranza que cada tanto aparecen en los diarios merced a algún exabrupto, en el área de la literatura los profesores de las escuelas medias tienen una relativa libertad en torno a qué dar y qué no dar, y sobre qué períodos, obras o escritores se va a trabajar. Nada tiene de raro que muchos colegios, siguiendo el impulso de la buena conciencia ciudadana, hayan visto en las aulas -de manera parcial o completa- la “Carta abierta a la Junta Militar” u *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh; que los profesores utilicen fuentes literarias para ilustrar el lado negro de la conquista americana, el exterminio del indio, la persecución del gaucho y del inmigrante; que otros profesores incluyan textos del llamado “realismo social” para dar cuenta de la situación de amplios sectores sociales a comienzos del siglo veinte (y después también) en el territorio de América latina, y así siguiendo.

No parece la revisión de este canon de la lectura “enseñable”, que de hecho se da de continuo, el punto central a discutir. Creemos que debería ser otro, que bien ha sido alimentado y apuntalado por las corrientes de la teoría y la crítica literaria de las últimas décadas. La referencia es hacia el *proceso de lectura*.

Éste sí es un punto central. Lo que el estudiante de la escuela media, a medida que avanza en los años de cursada, debería ir aprendiendo cada vez con mayor fuerza y precisión es que no hay un *Martín Fierro* sino muchos; que no hay un *Facundo*, una Alfonsina Storni o un Julio Cortázar, sino que todos ellos son especies que se han ido multiplicando al calor de las lecturas. Y si éste es el centro de la cuestión, es precisamente porque a partir del momento en que esa pluralidad se logra volver consciente el arte y la literatura sufren de inmediato la acción de *desencantamiento* que posibilita una aprehensión comprensiva mucho más rica, compleja y valiosa. Si se cita libremente el término clásico utilizado por Max Weber y Georg Lúkacs de desencantamiento, es porque se busca subrayar el logro que encierra sacar a la literatura del lugar de lo misterioso e inefable y anclarlo en el tiempo, el espacio y la vida social concreta de los hombres.

Por supuesto que no se está hablando aquí de lecturas individuales, de una suerte de relativismo romántico según el cual cada uno lee lo que quiere según los dictados de su sensibilidad, sino que estamos hablando de lecturas sociales, que se corresponden con estéticas, momentos históricos, clases y grupos sociales, ideologías. En pocas palabras, sería deseable que los estudiantes aprendieran que toda lectura es

un fenómeno histórico, porque histórica y social es cualquier constitución social, como la del sentido.

La tarea es en apariencia sencilla. Consiste simplemente en que el docente “arme un cuadernillo” donde, aunque sea de manera fragmentaria, se enfrenten las consideraciones que, siguiendo con el ejemplo del *Martín Fierro*, realizaron los diferentes sectores intelectuales y políticos de la Argentina del siglo diecinueve, los anarquistas en el momento de la constitución de los primeros sindicatos, los socialistas, Leopoldo Lugones, Ricardo Rojas, Jorge Luis Borges, Leonidas Lamborghini, Beatriz Sarlo, Jorge Rivera, Josefina Ludmer, David Viñas, entre otros, para que el estudiante advierta el debate de las lecturas que buscan apropiarse de la obra de José Hernández, y empiece a “rascar” la superficie de esas versiones para ir tentando su raíz.

De paso, la confrontación también posibilita reflexionar sobre la lectura “propia”, y revelar hasta qué punto aquello que quizás se imaginó como un ejercicio libre en realidad es producto de un sentido común bien determinado en cuanto a su origen y alcance.

Si tal sencillez es sólo aparente, esto es debido a que la realización efectiva de lo propuesto demanda en primer lugar un docente capacitado y actualizado, y, en segundo lugar, un acceso a materiales que no están al alcance inmediato de la mano. Para cualquier profesor que haya peregrinado por los manuales de texto de la variopinta y multicolorida oferta editorial es evidente que en ellos no se ofrece un acercamiento de este tipo.

Otra dificultad resulta en que un trabajo de estas características obliga necesariamente a recortes fuertes en lo que atañe a la cantidad de textos abordados en un plan de estudios anual de literatura, y esto es por la evidente razón de que cruzar materiales tan diversos sobre un texto clásico, contextualizarlos, presentar a los autores de las diversas perspectivas críticas, reseñar el fondo teórico del cual esas perspectivas se nutren, etc., insume una gran cantidad de tiempo. Se trata, además, de un tipo de trabajo docente que se corresponde mejor con la práctica de aula que habitualmente denominamos “taller”, de imposible implementación en aulas sobrecargadas de estudiantes.

Se podría agregar, además, que la tarea que aquí se imagina también supone un buen aprovechamiento del trabajo en la biblioteca, la necesidad de compras de libros, etc., que en probablemente la mayor parte de las escuelas, colegios y hasta universidades de la Argentina suele ser una limitación muy fuerte. Pues bien, habrá

que incorporar en consecuencia todas estas variables al debate, incluidas las necesidades presupuestarias, reclamo al cual, por otra parte, los docentes argentinos estamos por demás acostumbrados. Seguramente los profesores que deben enfrentar las cotidianas dificultades del aula agregarían al listado, y quizás como ítem principal, que debería poder lograrse que los estudiantes vayan adquiriendo a la vez una práctica de lectura que adelanten y continúen en sus casas, es decir, consolidar el hábito que supone que los estudiantes lleguen a clase con una primera lectura de *Martín Fierro* o los cantos que el docente haya asignado; dado que, según dicta la experiencia, con tres horas por semana apenas si se logra que ellos descubran lo que dice el texto, en una lectura lenta y en voz alta.¹

Los fundamentos y la letra de las diferentes leyes nacionales y provinciales que han impulsado el ciclo de las “reformas educativas” en el último cuarto de siglo, las disposiciones que atraviesan los diversos niveles del sistema educativo al igual que todos los materiales -técnicos y propagandísticos- que las antecedieron y fundamentan, han insistido con una pasmosa recurrencia en torno de todas las variantes posibles del término “crítico”. En realidad, la práctica demostró que el único resultado de la puesta en marcha de la mentada “transformación” pedagógica y curricular ha sido vaciar completamente de sentido a esta palabra.

Resumiendo la perspectiva con que Roland Barthes intenta fundar la semiología, Marc Buffet² observa que “su objeto no es otro -a fin de cuentas- que su relación con su objeto”. De igual manera, la literatura es, en el fondo y únicamente, aquello que inventan e imponen las diversas formas de leerla. Arrancar las obras de arte y literarias del empobrecimiento de las lecturas canonizantes y únicas es una tarea que posibilita devolver a la lectura *crítica* su verdadero alcance y valor.

¹ Las observaciones realizadas en estos párrafos mezclan elementos propios de las llamadas *micropedagogía* y *macropedagogía*; dado el carácter general de esta ponencia no parece pertinente el desarrollo de las diferencias y el análisis de niveles que presentan dificultades específicas. Cfr. Brousseau, Guy, *Iniciación al estudio de las situaciones didácticas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007, en particular el capítulo tercero, “Las situaciones didácticas: componentes y estrategias”, aun cuando el campo disciplinario de referencia de Brousseau es la matemáticas.

² Buffet, Marc, “El simulacro. Notas para una diacronía”, en Roland Barthes, *¿Por dónde empezar?*, Barcelona, Tusquets, Cuadernos mínimos/55, 1974, pág. 18.

Curriculum vitae

Jorge Warley es profesor titular de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Pampa. Se desempeña en las áreas de la teoría literaria y la semiología desde hace más de dos décadas, así también lo hace en la enseñanza de nivel medio. Ha publicado una cantidad de artículos y libros sobre su especialidad en diversas revistas y editoriales de la Argentina y el extranjero. El último título, *¿Qué es la comunicación? ¿Qué son los medios de comunicación?*, acaba de ser editado en la ciudad de Buenos Aires.

[volver a índice](#)

ESCRITURA, TECNOLOGÍA E INTERACCIÓN EN LA CÁTEDRA UNIVERSITARIA

Liliana Zimmermann

Universidad Nacional del Litoral

lilianazim@hotmail.com

Resumen

Organizar una cátedra universitaria en la actualidad supone un compromiso institucional y cultural: implica tomar decisiones respecto de contenidos y propósitos, incluir de materiales de diverso tipo y ofrecer modalidades de comunicación variada y eficaz que subsuman la tecnología y la globalización del entorno socio cultural compartido. Incluimos textos científicos escritos y multimodales (Kress,G, Van Leeuwen, T 2006), como páginas web, foros de discusión y weblogs los cuales permitirán lecturas abiertas y críticas y la posibilidad de interacción con el interlocutor estudiante en torno a los temas de la cátedra.

Sumamos a esta lista, **la página virtual de cátedra universitaria** como espacio multimodal (Kress,G, Van Leeuwen, T 2006) de lectura y escritura, innovador y promotor de diálogo y reflexión disciplinar y como otra herramienta para la comunicación académica. Semejante a la consulta oral personal del estudiante, la tecnología de la página impone el uso de la escritura, *una operación solipsista* (Ong, W. 1996: 102) e individual, alternativa y paralela a la práctica colectiva y presencial de la clase. La escritura *permite a los seres humanos adoptar una conducta reflexiva, (...) posibilita una retroalimentación más ramificada* (Narasimhan, R. 1988: 241), refuerza aspectos situacionales (de espacio y tiempo) y disciplinares, además que favorece el pensamiento crítico. Subraya el autor mencionado la superioridad cognitiva que tienen las representaciones espaciales (incluida la escritura) al propiciar el razonamiento y generar un discurso razonado.

Creemos que en este nuevo espacio la interacción didáctica amplía la comunicación, diversifica los intertextos para la comprensión disciplinar y brinda soportes discursivos para construir de manera reflexiva y crítica la realidad del tema científico que se trabaje. La observación y el análisis como textos multimodales de páginas de cátedra nos proveerán de datos suficientes para dimensionar algunos de sus aportes a la enseñanza.

Presentación

Organizar una cátedra universitaria en la actualidad supone un compromiso institucional y cultural; implica tomar decisiones respecto de contenidos y propósitos, incluir materiales de diverso tipo para provocar lecturas diversas, contrastantes que subsuman la tecnología y las problemáticas del entorno socio cultural y científico compartido. En este trabajo consideramos **la página virtual de cátedra universitaria** como espacio multimodal de lectura y escritura, innovador y promotor de diálogo y reflexión disciplinar, como otra herramienta para la comunicación académica, que tiene

semejanza con la consulta oral personal del estudiante, sólo que la tecnología y el espacio institucional de la página imponen el uso de la escritura académica.

Nos proponemos observar este nuevo espacio de práctica de enseñanza encaminado a mejorar cualitativa y cuantitativamente la lectura, la escritura y el pensamiento crítico de los alumnos, partiendo de la idea de que en el uso del lenguaje, el hablante adopta para sí un determinado rol discursivo, en este caso, de enseñante o poseedor de un conocimiento que quiere compartir y al hacerlo, asigna al lector oyente un papel complementario, el de atender y entender sus ideas y compartir conocimientos.

La lingüística sistémica funcional enmarca este tema como función del lenguaje “interpersonal” que se realiza gramaticalmente como “sistema de modo”. La interacción ocurrida supone un cambio de lugares en el diálogo didáctico, o el monopolio de los turnos de habla si no se proponen preguntas o no se efectúan respuestas. Creemos que la escritura académica de la página puede favorecer este diálogo o impedirlo desde su factura misma; lo corroboramos en dos casos de páginas de cátedra valiosas pero con confecciones diferentes, cuando observamos la realización gramatical de la metafunción interpersonal (Halliday).

Organizamos el desarrollo del trabajo en tres instancias de enmarcación teórica referidos a escritura, a texto y tecnología y a interacción. Sigue la delimitación de la metodología, el análisis de los textos y las conclusiones del mismo; finaliza una conclusión general de apertura a nuevas problemáticas relacionadas con este tema que abordamos.

1. Escritura

En esta ponencia nos dedicaremos a conceptualizar el hecho de redactar o escribir, dentro del ámbito académico, en instancias de comunicación virtual, complementaria a las interacciones presenciales de la cátedra. Entendemos la **escritura** como la confección o factura de textos orales y escritos que den cuenta de la función de la escritura en una parte de la vida social y nos provean de herramientas para sortear situaciones que, como la académica, requieren leer y escribir textos.

Narasimhan opina que la cultura experimentó un cambio esencial tras la invención de la escritura por parte de los griegos.¹ La cultura escrita alfabética ofrece las

¹ Hubo cambios cualitativos entre los griegos posteriores a Homero, respecto de su percepción y comprensión de las ideas de tiempo, espacio, naturaleza y yo (sociedad), la capacidad de externalizar o despersonalizar estas ideas y tratarlas como conceptos objetivables. También la imprenta colaboró con que se distinguiera el texto y sus

herramientas apropiadas para la reflexión constructiva, base de la cultura letrada en relación con procesos empleados en la interacción del individuo con el mundo interior y exterior: los niveles de la condición letrada y los de la cultura escrita están determinados por las variedades y las formas de los procesos reflexivos usados y por los tipos de tecnología que los apuntalan. La tecnología incrementa o auxilia los procesos reflexivos o bien posibilita una representación de los resultados de la aplicación de ellos. La institucionalización y tecnologización de estos modos de abordar el mundo y el yo, se hace accesible para grupos más amplios de personas.

La escritura se emplea para **codificar** y decodificar mensajes y para la **comunicación** interpersonal en diversos contextos sociales; es además vehículo para **acceder** al conocimiento y **transformarlo** desde la propia experiencia y la creación de ideas. Desde un punto de vista socio cultural, es instrumento de actuación social para informar, influir, ordenar entre docente y estudiante y entre los estudiantes. Además organiza y administra información de interés político y social. Por otra parte, también es un instrumento individual, dado que la escritura tiene valor **intrapersonal** tanto para registrar y guardar información y conocimientos, para manipular el discurso que se produce, para crear conocimientos e ideas a partir de la propia experiencia, y para generar opiniones que no existían antes de iniciar la actividad escrituraria.

Al considerar que la escritura va a funcionar en el ámbito académico y en el marco de una cátedra en particular, necesariamente se recurre a la selección del vocabulario o léxico adecuado, al tema, al tipo de texto y por supuesto también al lector. En este contexto, conocer la gramática de una lengua si bien no es suficiente, es condición necesaria para lograr el manejo efectivo y eficaz del lenguaje. (Di Tulio, A. 2005: 14). Escribir es un oficio o un trabajo, diferente de un don o producto simplemente del talento. Es necesario dominar las convenciones y normas de la escritura; también se requiere planificar, modificar y corregir el texto que se escribe hasta considerar que es el adecuado²

Para el escritor docente, la delimitación de un lector previsto, que resulte ser un colaborador crítico y productivo, es fundamental y prácticamente el objetivo de su práctica escrituraria. La teoría de la lectura sostiene que el sentido aparece en el texto cuando se lo interpreta; antes, no es un texto sino un objeto mudo a la espera de un lector. Igual que una partitura necesita de un intérprete para convertirse en música, los textos demandan la cooperación de los lectores para poder significar. (Miguel, A 1993.)

interpretaciones dando lugar a categorías cognitivas o conceptos necesarios para interpretar y describir la naturaleza, es decir, para la construcción de la ciencia moderna.

² El concepto de "opción" es tratado más adelante en este trabajo.

De igual modo, una página virtual que repita elementos presentados en las clases o datos meramente organizativos no explota las posibilidades de enseñanza que conlleva, entre ellas la escritura académica dispuesta como pedido, reelaboración o pregunta, todas modalidades que provocan el diálogo docente-estudiante y con ello, la escritura académica

2. Textos y tecnología

Las nuevas tecnologías son un entorno, un espacio donde suceden hechos, donde los sujetos participantes interactúan; se constituyen en un espacio público de debate, de construcción de conceptos e interpretaciones: es un territorio potencial de colaboración e intercambios, cuyo soporte principal es el lenguaje escrito, que deja marcas del contexto y de los sujetos del diálogo, aunque en el caso de la ciencia el propósito de objetividad borra algo de esos entornos de comunicación.

La cultura digital está modificando lentamente pero con certeza algunas herramientas conceptuales esenciales del mundo actual y se ve confrontada por problemas complejos en su búsqueda de una normalización y uso efectivo en ámbitos como el educativo que tanto pueden aprovechar y aportar al tema.

Doueih, M (2010) comenta que el nuevo mundo digital insta a gran velocidad normas que cuestionan las convenciones ancladas en la alfabetización y el marco sociopolítico de los modelos basados en la cultura impresa y de este modo, perturban la tranquilidad de los dispositivos de protección jurídica de la propiedad intelectual, con enormes consecuencias económicas y sociales. El entorno digital está en crisis porque hasta ahora se ha apoyado en concepciones vinculadas con la cultura impresa, lo cual constituye una pesada carga. Este naciente proceso civilizador pone en cuestión conceptos que operan sobre nuestros horizontes sociales, culturales, políticos y económicos, y modifica radicalmente la vida de cada uno de nosotros, movilizándolo nuestros puntos de referencia más tangibles: escritura, lectura, identidad, presencia, propiedad, territorio, archivos y memoria. Ante esta impronta, la escuela se ve afectada directamente porque debe acompañar el ritmo tecnológico pero también el humano para que la tecnología sea un aporte y no una obstrucción al conocimiento.

Acordamos que las **nuevas tecnologías** no son simples medios para seguir haciendo lo mismo sólo que mejor y más rápido, sino que son artificios que modifican las percepciones que las personas tienen de sí mismas como agentes, sus relaciones mutuas, sus interpretaciones del tiempo y de la velocidad, sus posibilidades de hacer pronósticos.

Aceptar lo inevitable de la impronta tecnológica, no negar su presencia ni evitar su influencia, su requerimiento, sus beneficios a la vida del hombre supone además no creer que somos sus amos, superiores a ellas, sino considerarlas como intrínsecamente peligrosas o portadoras / provocadoras de riesgos promisorios. Es probable que el mayor riesgo sea considerarlas tecnologías de (=para, con el fin de, con destino o direccionadas a) la información, cuando su centro es la comunicación.

En una nota del diario La nación del 4 de noviembre de 2001, se acentúan el beneficio de la participación de los alumnos en espacios virtuales como las páginas de cátedra. El uso es diverso: algunos docentes simplemente incluyen en la página material de interés para la cátedra: muestran el programa de la materia, los horarios de cursada, los nombres de los docentes, indican la bibliografía, anexan materiales complementarios. En muchos casos, la página resuelve temas relacionados con la masividad como la publicación de las notas de los alumnos, el armado de las comisiones, la información de eventos o cambios de último momento. Otras páginas incluyen guías de lectura y los textos completos de las clases teóricas.

No podemos olvidar que la comunicación favorece la democracia y el modelo cultural, el intercambio entre elites, dirigentes y ciudadanos. En esta perspectiva, los medios son el instrumento brindado a los ciudadanos para comprender el mundo y la concreción de valores de la comunicación, indisociables de la democracia de masas. (Wolton, D. 1997.)

3. Interacción virtual

Consideramos debido a la interactividad que promueve, la página de cátedra tiene mucho que ver con la consulta presencial, personal e individual que un alumno formula al docente; y además cumple con la función orientadora porque ofrece un programa, horarios, encuentros pactados, trabajos y los cambios devenidos en el cursado. Lejos de parecerse a un folleto o a un mapa para extraviados, loable función, pero degradante para un instrumento o soporte de tanta cuantía, este espacio que nos acerca la tecnología debe ser considerado un punto de interacción, de consulta, de encuentro, recreado con cada intervención de quienes cursan. Para la cátedra se trata de una oportunidad de diálogo, una herramienta coordinada con otras, para favorecer la comprensión de los temas, métodos y unidades de la disciplina. Este es un objetivo

bien definido que no puede perder de vista o dejar de conocer y perseguir la comunidad educativa y disciplinar³.

Adherimos a la idea de Wolton (1997) de que hay una separación entre conocimiento y acción. El ciudadano occidental es “un enano en materia de acción y un gigante en materia de información”, dado que el hombre amplió mucho su percepción del mundo, de sus problemas y de los riesgos, pero no pudo “hacer” nada para resolver situaciones límite.

La información nos conduce al conocimiento científico, una construcción conducida por quien investiga, una empresa con algo de colectivo en relación con la comunidad discursiva a la que pertenece el investigador, y algo de individual por la formación y opinión que le son propios Temporetti, (2005). Se trata de una tarea atravesada por intereses ideológicos, políticos y personales: cada dato que se presenta, que se construye no está predeterminado, fuera del investigador, sino que está situado en un esquema conceptual mayor, que lo engloba, como un evento más o menos oculto, implícito o explicitado.

La página virtual es expansión de la cátedra y por lo tanto predomina en ella el género académico y el lenguaje científico. No obstante es un espacio de diálogo, para hacer con la palabra; un espacio para reflexionar, investigar, criticar constructivamente adoptando roles sociales muy puntuales que pueden preguntar, responder, demandar u ofrecer.

Para Halliday, los hablantes optamos por un acto de habla, ya que no nos conciernen actos deliberados de elección sino de conducta simbólica, en la que las opciones pueden expresar lo que queremos significar solo indirectamente. El sistema de opciones disponible es la gramática de una lengua y el hablante o escritor hace sus elecciones dentro de este sistema. *De este modo, los actos de habla comportan el ejercicio creativo y repetitivo de opciones en situaciones y medios sociales y personales.* (Lyons, J 1975 :147).

Entre otros usos o funciones, el lenguaje sirve para establecer y mantener relaciones sociales; sirve para la expresión y desarrollo de la personalidad, para establecer los roles sociales y comunicativos creados por el lenguaje mismo como preguntar, responder, sugerir, convencer, para denotar el modo o actitud del hablante hacia su enunciado. Se trata de la función **interpersonal**, que entiende a la cláusula como intercambio, ya que el hablante adopta para sí un determinado rol discursivo y al

³ “Entendemos por comunidad de aprendizaje un grupo más o menos estable conformado en el que los integrantes tienen alternadamente la iniciativa de enseñar y aprender en base a los propósitos que comparten y pretenden alcanzar.” Litwin, E 2008: 160.

hacerlo asigna al oyente un papel complementario. Este acto de habla del hablante implica no solo que hace algo, que realiza una acción sino también que quiere algo que debe hacer el oyente, por lo cual un acto de habla supone una interacción, un intercambio. Nos interesan casos específicos de intercambio verbal de información, que se constituye necesariamente con lenguaje y no puede existir fuera del intercambio simbólico (Ghío, Fernández, 2005: 122). El diálogo se constituye mediante la sucesión de roles de los participantes en relación a ofrecer, ordenar y preguntar, en el intercambio y negociación de proposiciones: la gramática de la lengua lo realiza como sistema de modo.

Acerca del corpus

Texto 1

Se trata de la página de cátedra de Bioquímica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Tucumán. Junto al nombre centralizado se plantean tres columnas, con información la de la derecha, con links de acceso y consulta la de la izquierda. En el centro enmarcado entre fotos encontramos un texto de bienvenida y ubicación de la materia en la carrera de Medicina. Obviamente es una página orientadora, que proporciona apoyo a las clases presenciales mencionadas en la misma, con ejemplos de ejercitación, programa, cronograma del dictado y evaluaciones. Los alumnos no pueden intervenir sino tomar ejercicios e información. No hay posibilidades de interacción en la misma la página, aunque sí existen direcciones de correo electrónico que permite la comunicación y la consulta. Para el análisis tomamos los textos presentes en el centro y a la derecha, cuya meta es básicamente informar.

Texto 2

El segundo corpus que analizamos pertenece a una cátedra de la UBA a la cual accedimos por la nota en el diario La Nación (2001), directamente. La página inicial tiene los comentarios mencionados como links en el costado izquierdo y en el centro producciones de diferentes autores - alumnos de la cátedra, a las que se puede ingresar por un link específico ubicado al final. En dicho costado encontramos referencias al título de la cátedra, el año de edición, nombres de proyectos, producciones, programa y comisiones. Para el análisis tomamos el espacio de presentación (Texto a) y una producción de los diferentes escritores intervinientes (texto b).

Interesa de estos textos que se constituyen en espacios que refieren por un lado a los autores, sus intenciones escriturarias, sus expectativas de desarrollo y lectores previstos, y por otro a la autoría de los mismos alumnos.

Metodología de análisis

El **sistema de modo** que pretendemos describir en las cláusulas del corpus entiende a la cláusula como intercambio y señala las diferentes opciones a nivel del enunciado: ofrecimiento, orden, declaración o pregunta dispuestos en realizadores gramaticales de la **modalidad (sujeto gramatical y finito o verbo conjugado)** y del **resto (complemento, predicador y adjunto)**.

Entre los adjuntos, los que son propiamente parte del resto son elementos circunstanciales que no tienen posibilidad de ser sujetos, realizados como frases preposicionales o grupos adverbiales. Pero existen otros tipos de adjuntos que no entran en el resto: los adjuntos modales ubicados en el modo, que realizan la metafunción interpersonal y los adjuntos conjuntivos que son parte de la cohesión y realizan la metafunción textual. Los **adjuntos modales**, palabras o construcciones que expresan matices de la modalidad, en la modalización epistémica se resuelven como los adjuntos modales de frecuencia o habitualidad (a veces, nunca, frecuentemente), adjuntos modales de probabilidad (probablemente, quizás, posiblemente, seguramente) y adjuntos modales de tiempo (aún , todavía, una vez que) y de tipicidad (ocasionalmente, generalmente) En el texto algunos adjuntos modales expresan la modalidad epistémica de la secuencia de acciones realizadas, y conjunciones o adjuntos conjuntivos que dan cohesión al texto y colaboran en el enlace de las cláusulas.

La descripción de los elementos presentes en las cláusulas es de poco valor si el investigador no los interpreta para develar significados supuestos o novedosos. Fairclough (1989) propone para el análisis de los discursos tres instancias abarcadoras que seguiremos para realizar nuestro análisis:

- a) la descripción gramatical y léxica del texto
- b) la interpretación del texto y la interacción
- c) la explicación de las relaciones entre la interacción y el contexto social de circulación

Los elementos gramaticales que realizan la metafunción interpersonal generan significados que representan relaciones sociales y conforman la parte del contexto o **registro** denominada **tenor**, que refiere la construcción lingüística de quienes están involucrados en la práctica social, sus distintos roles sociales, los cambios y / o constantes en la interacción discursiva y social.

Análisis de discursos

Texto 1

La construcción gramatical del sistema de modo de este texto da cuenta de cláusulas con similares funciones:

- a) todas las cláusulas tienen sujeto gramatical expreso o tácito.
- b) predomina la tercera persona que refiere a componentes de la cátedra.
- c) todos los finitos están en tiempos y modos no marcados: presente del indicativo
- d) todos los finitos presentan polaridad positiva.
- e) las cláusulas tienen modalidad declarativa.

El **elemento finito** expresa como operador verbal, el tiempo en coincidencia con la enunciación (presente), el modo o actitud **declarativa** que adopta el hablante frente a la interacción de información enunciada (modo **indicativo** representativo de eventos reales, confiables, consignables) y la polaridad o validez positiva de la proposición.

Respecto al tipo de modalidad es **modalización epistémica**. Ghio y Fernandez (2008: 132) aclaran que es la expresión del grado de probabilidad o de habitualidad, con el uso de recursos léxico - gramaticales para expresar significados epistémicos como el finito (operador modal finito) y los adjuntos modales (de probabilidad, de frecuencia, temporalidad o de tipicidad). La modalización está vinculada al modo indicativo y al intercambio de información, y el significado implica la frecuencia o la probabilidad de los hechos mencionados. En tanto no se alteren los componentes en el dictado de cátedra es decir, siga este uso habitual, frecuente, esta página mantendrá su actualidad y vigencia

El **hablante** enuncia como representante de la comunidad discursiva académica la realidad de la cátedra, su disposición habitual y estable y los espacios de encuentro personal. Es el poseedor del poder y el saber y no genera espacios para la duda, el cuestionamiento o la reflexión. Además, construye un **interlocutor** pasivo, al que no le ofrece posibilidad de discernimiento ni de intervención. Se asume un saber consagrado, que no es posible cuestionar.

El texto circulará en un medio académico virtual, como opción de consulta, acompañante de las clases presenciales; su función es brindar información.

La meta función interpersonal no pretende el diálogo, sino la comunicación vertical: al ofrecer información sin posibilidad de cuestionamiento, lo cual lo acerca mucho a la orden. El hablante crea con la gramática de su lengua una realidad estable e inamovible como si la realidad de la cátedra fuera algo externo que espera ser significado, y además homogéneo.

Adjuntos circunstanciales de adición: también, además, y otros temporales “durante el cursado”; hay adjuntos conjuntivos que colaboran con la cohesión: distintas ocurrencias de “y” con valor aditivo

Análisis de discursos: texto a)

El texto a se organiza en 6 párrafos. Emplea en los **finitos** (todos verbos conjugado, solo una ocurrencia de frase verbal: “dejar de ser”) el modo indicativo en distintos **tiempos**: pretéritos perfectos simples principalmente, pretérito imperfecto, un pretérito perfecto compuesto al final y futuro imperfecto. El presente aparece una sola vez, con polaridad negativa, en tanto todos los demás casos tienen **polaridad** positiva. El texto se remite al pasado para referir con detalle partes de historia compartida por los integrantes del equipo, (cláusulas 1 a 7) y la conformación de la misma (cláusulas a), que se extiende hasta la actualidad. Se presenta una ocurrencia marcada con modo **subjuntivo** en tiempo presente, con claras funciones expresivas y de interacción con el hablante. (Cláusula 9)

Del **enunciatorio**, notamos que cuando emplea la segunda persona del plural, *ustedes*, se refiere a los lectores interesados en la cátedra, los estudiantes; ocurre en “imagínense” (cláusula 9), “encontrarán” (cláusula 20). Son las cláusulas marcadas por la modalidad imperativa, y los tiempos futuro imperfecto del modo indicativo y el presente del modo subjuntivo.

La forma “nosotros” del **sujeto gramatical** se corresponde con el equipo de cátedra que protagonizó parte de la historia que cuenta el **enunciador**, individualizado en la cláusula 3 con la 1era. Persona del singular, al que se le suman otros integrantes que se fueron convocando. Otros **sujetos gramaticales** se presentan en tercera persona ya que son parte de la información que se ofrece.

Presenta adjuntos circunstanciales que refieren instancias de tiempo, fechas históricas que dan marco a los eventos narrados; también adjuntos conjuntivos que suman acciones y adversativos que las oponen. En la cláusula 3 “finalmente”, y en la 4 “aun hoy” son adjuntos modales que indican temporalidad y frecuencia. En 10 “mientras tanto” y en 14 “finalmente” también tienen valor modal temporal.

Es claramente un texto que convida su propia historia para comprometerse a compartir el presente, con la convicción construirlo juntos, el equipo de cátedra y los estudiantes actuales. Las formas no marcadas son las que brindan información histórica, en tanto las marcadas confluyen en las cláusulas de imperativo de mayor carga expresiva y afectiva.

Análisis de discursos: texto b)

El texto se organiza con un título y 7 párrafos que describen los pasos o acciones del trabajo de cátedra (el primero y el segundo), se ubica en el presente de la cátedra y las expectativas del futuro (tercer párrafo), se presentan nuevamente en el presente (cuarto, quinto y sexto) y habilita un espacio de valoración (último párrafo) de la actividad comentada en los dos primeros párrafos.

El texto corresponde a la modalización o **modalidad epistémica** debido al predominio del modo **indicativo**, se intercambia información y el significado expresa certeza y habitualidad. Llamamos **adjuntos modales** a aquellas palabras o construcciones que expresan matices de la modalidad, como los adjuntos modales de frecuencia. En el texto algunos adjuntos modales expresan la temporalidad de la secuencia de acciones realizadas, y conjunciones que dan cohesión al texto y colaboran en el enlace de las cláusulas.

Respecto del **finito**, todas las formas presentan **polaridad** positiva, salvo la polaridad indicada para la cláusula 11 "*no nos quedamos*"; el **modo** es el Indicativo; el **tiempo** combina formas de presente con pretérito perfecto simple y el futuro imperfecto, para referirse a su situación actual de trabajo e investigación en la cátedra (cláusulas 1, 10, 11 y luego 15 a 20), para comentar los pasos del trabajo que hicieron (cláusulas 2 a 9) y las acciones que prevén desarrollarán en el resto del cuatrimestre en la cátedra (cláusulas 12, 13 y 14). Las cláusulas 15 a 20 retoman el presente de la actividad habitual y frecuente en la cátedra, para terminar la última cláusula (21) indicando la acción pasada (Pretérito perfecto simple) del trabajo realizado por cada grupo, detallado en las cláusulas iniciales (presentadas en pretérito perfecto simple 2 a 9). Los verbos que no analizamos aparecen en cláusulas incrustadas que optamos por no segmentar, y sólo indicar con ángulos.

El **sujeto gramatical**⁴ presenta de las 21 ocurrencias, 13 que se corresponden a la primera persona del plural de tipo exclusivo: el enunciador y los integrantes de la

⁴ Si bien se lo llama "sujeto gramatical" y concuerda efectivamente con el verbo en número y persona, está reinterpretado en términos funcionales y se considera que tiene origen semántico al igual que los demás componentes de la cláusula.

comisión 17 de la cátedra. Las otras expresiones de sujeto son informativas en tercera persona. El rol de enunciador es el del alumno/ s de una comisión que informa, detalla, comparte, comenta su trabajo de cátedra. El **lector** se presupone en el rol de alumno/s de las demás comisiones de la cátedra y también los docentes que acompañan el trabajo, quienes se presentan como receptores aptos, interesados, dispuestos a opinar en el espacio correspondiente.

El enunciado del párrafo final es conclusivo ya que presenta rasgos de argumentación fuerte y firme como se nota en el cierre: nombra los parámetros y al final, el hecho. Por otra parte, el detalle de las acciones, de los resultados, de los respaldos teóricos y de las acciones futuras denota efusión, entusiasmo, a la vez que parecen indicar la necesidad de construir bordes discursivos sólidos a su trabajo que será sometido a discusión y valoración por el equipo docente y las demás comisiones

Conclusiones del análisis

Ambos textos comparten características modales:

- a) Se produce intercambio de información: son proposiciones básicamente declarativas.
- b) La modalidad declarativa es central y única en el corpus 1, pero sólo dominante en a, que admiten modalidad imperativa y en b la interrogativa.
- c) En general predomina el modo indicativo y la polaridad positiva
- d) Se trata de la instancia de modalidad epistémica de habitualidad o frecuencia.

Se diferencian abiertamente por la efusión de uno y la hermeticidad del primero.

- a) el primer texto presenta adjuntos de habitualidad, a) adjuntos temporales y c) adjuntos temporales, conjunciones conectoras.
- b) varían los tiempos sin abandonar el modo indicativo: dinamiza acciones realizadas, acciones constantes y otras pretendidas o esperadas, previstas.
- c) El primer corpus está presentado en tercera persona, en tanto en a y b la primera persona del plural está implícita como sujeto gramatical en la gran mayoría de los finitos y representa el “nosotros” enunciador del grupo escritor.
- d) El corpus 1 da información directa, incuestionable; a) comparte historia y experiencias, y b) ofrece detalles de su producción y se abre a las

valoraciones de los compañeros y de los docentes, en el espacio dispuesto para tal fin.

- e) El receptor juzga, opina, verbaliza su parecer sobre el trabajo presentado. Es activo, exigente y comparte conocimientos con el enunciador. En el texto 1, está dispuesto en actitud receptiva, pasiva.

Conclusiones

La página de cátedra, si bien está en Internet y puede acceder a ella sin pertenecer al equipo de alumnos y docentes que conforman la cátedra, **no es un lugar público**, sino de pertenencia o mejor “correspondencia” con las demás tareas y acciones, individuales y grupales o colectivas, de la cátedra. Es un espacio de interacción más, necesario y coordinado con otras instancias de prácticas en el marco general de una cátedra, que convida a un particular desempeño personal y colectivo como la realización de trabajos solicitados o la formulación de consultas y dudas.

Es por esto que la **modalización epistémica es apropiada** si se permiten fisuras con la presencia de componentes marcados para dar expresividad, para la inclusión de la opinión y la crítica constructiva, para reflexionar; en otras palabras, para aprender.

La tecnología nos da parte del espacio material didáctico, dando por descontado la adhesión de la institución educativa, pero es preciso que la política, la sociedad y la cultura lo acepten, lo habiliten como posible para la clase.

Pareciera que el **tenor** decididamente se alterara al dejar en el mar virtual un artículo científico, trabajos para la cátedra, apuntes desde un autor firmante o responsable, una cátedra universitaria en este caso, hacia un lector previsto discursivamente pero de lo más imprevisible en la realidad. Consideramos que la página de cátedra se conforma en un texto en sí mismo en cada edición de la cátedra, que si bien se basa en conocimientos compartidos de orden científico, también intervienen componentes personales que la hacen valiosa para quienes estuvieron involucrados en su confección y gestación.

Doueihí afirma que **el entorno digital actúa como un nuevo proceso civilizador** y como *espacio donde se desarrollan prácticas muy definidas del saber que conviene examinar en detalle y comparar con modelos del pasado... está marcado por ideas de fuerte densidad histórica sobre gestión y transmisión de los conocimientos, por la importancia que se da a la racionalidad y por las especificaciones de la voz y la presencia y manifestaciones dentro de los límites tecnológicos.* Doueihí, M. 2010

:16)La alfabetización digital y sus prácticas emergentes están funcionando como un poderoso agente de cambio cultural. Aunque también puede volverse peligroso y enceguecedor.

Dejamos pendiente futuras investigaciones como la polifonía (Ducrot, O 1968) que sustenta la identidad digital, la capacidad de implantar diversas especificidades culturales en la cultura digital y también de relativizar y atenuar la universalidad. Algunos de estos espacios sociales son portadores y gestadores de elementos favorecedores de la comunicación entre docentes y alumnos que necesariamente provocan el diálogo en la cátedra y se expanden hacia otros espacios de intersección.

Este es un somero acercamiento al tema que abre más interrogantes de los que cierra, y que requiere el estudio de las demás metafunciones y de la coherencia textual que dará al texto un enfoque de cómo está construida la cohesión y cuál es su consistencia en el registro de la institución escolar. Un espacio didáctico nuevo será provechoso si armoniza con los demás espacios ofrecidos en la cátedra, pero además si está dispuesto gramatical y discursivamente con intención de interacción y de co-construcción del conocimiento que ofrece la cátedra.

Referencias bibliográficas

- BARTHES, R. (2003) *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires. Paidós.
- (1985) *El grado cero de la escritura*. Siglo XXI, 7ma edición. Traducción Nicolás Rosa. México.
- CASANY, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- CHALMERS, A. (1987) (1ª ed. 1976) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid. Siglo XXI Traducción Pérez Sedeño, E y López Mañez, P.
- DE CERTEAU, M. (1999) *La cultura en plural*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- DEDE, C. (comp.) (2000) *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires. Paidós.
- DI TULLIO, A. (2005) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires. La isla de la luna.
- DOUEIHI, M. (2010) *La gran conversión digital*. Bs. As. FCE.
- DUCROT, O. (1968) *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Buenos Aires. Paidós
- FAIRCLOUGH, N. (2008) *El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades* *Discurso & Sociedad*, 2(1) 170-185.
- (1989) *Language and power*. London. Longman.
- GUÍO, E y FERNÁNDEZ M.D. (2008) *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe Ediciones UNL.
- HALLIDAY M. (1978) *El lenguaje como semiótica social*. México. Siglo XXI.
- KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. (2006) *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- LYONS, J. (1975) *Nuevos Horizontes de la Lingüística*. Capítulo 7 "Estructura y función del lenguaje". M. A. K. Halliday. Madrid. Alianza.
- MIGUEL, A 1993. *Revista Versiones*. UBA.
- NARASIMHAN, R *La cultura escrita: caracterización e implicaciones*. En: Olson, D., Torrance, N. (1988) *Cultura escrita y Oralidad*. Barcelona, Gedisa.
- ONG, W. (1993) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, FCE.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. En: <http://www.rosario.com.ar/diccio1.htm>

http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=348764 *La Nación*. 4/11/01.

WOLTON, D. (1997) *Pensé la communication*. Paris. Flammarion.

ANEXO

SEGMENTACION EN CLÁUSULAS

TEXTO 1

1) Los alumnos **cuentan** con la guía de “Prácticas de Bioquímica 2004”, como fuente para estudiar los Trabajos Prácticos.

2) **También** (los alumnos) **pueden consultar** los libros recomendados en la Bibliografía,

3) muchos de los cuales (los libros) se **encuentran** en la “Biblioteca Dr. Ángel Bonatti” perteneciente a la Cátedra de Bioquímica. (se: scr)

Horarios de atención: Lunes a Viernes de 15:00 a 19:00 horas.

4) Los Trabajos Prácticos se **desarrollan** durante 3 horas, en los Laboratorios de la Cátedra de Bioquímica. (se: scr // signo de pasiva)

5) Las “clases teóricas” se **dictan** los días viernes a la tarde en el **Anfiteatro Dr. Landa**, ubicado en la planta baja del edificio donde se encuentra la Cátedra. (se: signo de pasiva)

6) **Durante el cursado**, se **rinden** cuatro (4) Pruebas Parciales, elaboradas para todos los alumnos, (signo de pasiva)

7) los que (los alumnos) **son divididos** para rendir, en dos turnos inmediatamente consecutivos, y alternados durante el ciclo. (Se es signo de pasiva)

BIENVENIDOS !!!!

8) La Cátedra de Bioquímica de la Facultad de Medicina, de la UNT, **pertenece** al Departamento Biomédico de la carrera de Médico en la Facultad,

9) (y) sus instalaciones se **encuentran** en el predio correspondiente a la Facultad de Medicina, en la ex - Quinta Agronómica, Av. Roca 1900, de San Miguel de Tucumán. (Se: scr)

10) **Bioquímica es** una materia anual, dictada durante el primer año de la Carrera de Médico.

11) (La cátedra Bioquímica) **Está** relacionada horizontalmente con otras dos asignaturas de primer año: Biología y Anatomía Normal,

12) (y) (La cátedra Bioquímica) **presenta además**, una relación vertical, con materias de segundo año, como Biofísica, Fisiología, e Histología.

13) El alumno que cursa Bioquímica **tiene** un Trabajo Práctico y una Clase teórica semanal;

14) el primero (el trabajo práctico) (**ES**) dictado por los Jefes de Trabajos Prácticos y ayudantes estudiantiles,

15) (y) la clase teórica (**ESTÁ**) a cargo de los Profesores de la Cátedra.

Texto a)

¿Quiénes somos?

Orígenes de la cátedra en el paleozoico

- 1) **En octubre de 1975** **tuvo** lugar ⁵ en la ciudad universitaria de Vaquerías, en Córdoba el **Quinto Congreso Argentino de Cibernética**.
- 2) **Eran** años de plomo en la Argentina (impersonalidad semántica y sintáctica)
- 3) **y** por no sé qué duda de último momento **finalmente** (yo) **decidí** no viajar.
- 4) **Casi un año más tarde** convocado por quien era **en ese entonces** el agregado comercial de la embajada belga en la Argentina, el señor **Charles François se fundó** en la Sociedad Científica Argentina, **aún hoy** sita en Santa Fe al 1100, en Buenos Aires, el **Grupo de Estudios de Sistemas Integrados (GESI)** adscripto al Instituto de Cibernética dirigido en ese momento por el Ing. Máximo Valentinuzzi.
- 5) **-Fue** en ese marco <que empezó a desarrollarse en forma sistemática en Argentina la difusión de la **Teoría General de Sistemas** y la profundización de los desarrollos de la **cibernética** -durante más de dos o tres décadas mantenidos vivos por el esfuerzo de Valentinuzzi y sus colegas de las Facultades de Ingeniería y de Ciencias Exactas de distintos lugares del país, en particular en Tucumán, Córdoba y Buenos Aires>.
- 6) **-Algún día** (*nosotros*) **contaremos** qué pasaron en estas más de tres décadas, porque esta historia es sumamente relevante para la cátedra.
- 7) **Pero hoy** (*nosotros*) **diremos tan solo** que **en 1982**, y a raíz de **mi** regreso después de haber cursado en Estados Unidos una Maestría en Sistemas, junto con **Víctor Bronstein** ex-adjunto de esta cátedra, **Juan Carlos Gaillard** (economista), **Heloísa Primavera** (bióloga y socióloga y actualmente adjunta a cargo de la cátedra), **Manuel Ludueña** (arquitecto y planificador urbano) y **Susana Flores** (idem anterior y además su esposa en ese entonces), **constituimos** el **CEA, Centro de Estudios de Autonomía y Auto-organización** que publicó cinco fichas de trabajo **entre 1982 y 1983** que forman parte del entramado de muchas de las cosas que trabajamos en la cátedra **en su período fundacional 1996-2000**.
- 8) **El tiempo ya pasaba entonces**,
- 9) **Imagínense** (*ustedes*) **ahora**
- 10) **Mientras tanto** (*nosotros*) **tuvimos** la suerte de patrocinar la primera venida de **Francisco Varela** (uno de los pilares teóricos de esta materia, lamentablemente fallecido en el año 2001) a la Argentina **en los años 1982 y 1983**;
- 11) (*nosotros*) **asistimos** junto a **Humberto Maturana** a congresos internacionales,
- 12) **y reforzamos** (*nosotros*)
- 13) **y profundizamos** (*nosotros*) conocimientos, teorías y prácticas <que ustedes investigarán y desarrollarán junto a nosotros **durante el cuatrimestre**>.
- 14) **-Finalmente** **en abril de 1996** (*nosotros*) **dictamos** por primera vez este **Taller de Procesamiento de Datos** en el seno de la Universidad de Buenos Aires.
- 15) **No deja de ser** curioso, sintomático o como ustedes quieran llamarlo, **que no lo hayamos hecho ni en la Facultad de Biología ni en la de Filosofía y Letras de donde ambos provenimos, sino en la de Ciencias Sociales**.
- 16) **-La cátedra tuvo** su bautismo de fuego **en marzo de 1996**.

⁵ Tener lugar es una locución que significa suceder, acontecer, ha sido muy censurada por los puristas; pero su uso está muy extendido y la Academia lo da por correcto. Seco, M. 1982: 325

- 17) Sus primeros ayudantes **fuieron** Gustavo Navarro, María Ortiz, Bettina Levy, Laura Losada y Marina Quiñones.
- 18) **En el ínterin** (*nosotros*) **reclutamos** a varios alumnos (hoy ayudantes de primera como Carolina Gruffat, Iván Adaime e Ignacio Uman)
- 19) **y** (*nosotros*) **renovamos** nuestros cuadros.
- 20) -A continuación **encontrarán** (*ustedes*) detalles de los currícula de los distintos integrantes de la cátedra.
- 21) (*nosotros*) Los **hemos agrupados** en dos categorías: [Titular, y Adjunta a cargo](#), por un lado y [ayudantes y coayudantes](#) por el otro.

[volver a índice](#)

Los géneros académicos y los escritos profesionales



LAS SENTENCIAS PENALES DE PRIMERA INSTANCIA: ESCRITURA PROFESIONAL, DOCUMENTOS PÚBLICOS Y LECTURA MEDIADA

Cucatto, Mariana

CONICET – Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas – Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata

macucatto@arnet.com.ar

Resumen

En esta ponencia nos proponemos demostrar que el modo como se escriben las Sentencias Penales de Primera Instancia (TSP) expone un tipo de comunicación profesional que dificulta la “legibilidad” de sus textos por parte de un lector común, que es precisamente su destinatario. En primer lugar, se presentarán algunas características de las Sentencias Penales como género discursivo y como ejemplares del lenguaje jurídico en tanto “lenguaje de especialidad o profesional” (Colares, 2001; Alcaraz Varó y Hughes, 2002; Montolío y López Samaniego, 2008; Duarte y Martínez, 1995; Mattila, 2006; Cucatto, M., 2009, 2010), reflexiones que se reencuadrarán dentro del marco teórico de la Lingüística Cognitiva, a fin de ofrecer una teorización más integrada. En segundo lugar, se procederá a desarrollar, tomando como ejemplo el sistema textual/discursivo de la *conexión*, que la forma de escribir –focalizada en los conocimientos, los procesos y las estrategias desplegadas para seleccionar, colocar y ensamblar las ideas- manifiestan modos de conceptualización peculiares, como así también instauran relaciones complejas y múltiples que involucran diversos tipos y grados de participación dentro del proceso judicial y que informan sobre un estilo de escritura sesgado por determinada “mentalidad”; en el mismo sentido, se trabajará el concepto de “asimetría pragmática” originado a partir de los usos abusivos de expresiones especializadas y los usos impropios de otras más generalizadas, en virtud de que esto impide que el lector lego pueda “conectarse” con las sentencias, lo que lo pone en la obligación de asumirse como incompetente y a requerir la presencia de un “intérprete” mediador que lo ayude a comprenderlas. Finalmente, se postulará la necesidad de incorporar la formación lingüística de los operadores de justicia, con el propósito de promover el empleo de una lengua común que convierta las sentencias en documentos de dominio público ya que en estas están tematizadas y valoradas acciones de los ciudadanos, propiciando, así, que las escrituras logren proyectarse en lecturas socialmente compartidas.

En esta ponencia nos proponemos demostrar que el modo como se escriben las Sentencias Penales de Primera Instancia (TSP) expone un tipo de comunicación profesional que dificulta la “legibilidad” de sus textos por parte de un lector común, que es precisamente uno de sus destinatarios. En primer lugar, presentamos algunas características de las Sentencias Penales como ejemplares del lenguaje jurídico en tanto “lenguaje de especialidad o profesional”, y, dentro de tal tipo de lenguaje, el conocido como “jurisdiccional” o de “los jueces” (Colares, 2001; Alcaraz Varó y Hughes, 2002; Montolío y López Samaniego, 2008; Duarte y Martínez, 1995; Mattila, 2006; Cucatto, M., 2009, 2010), características que se reelaborarán dentro del marco teórico de la Lingüística Cognitiva, a fin de ofrecer una teorización más integrada.

Como ya hemos afirmado en otras oportunidades, este lenguaje de especialidad se presenta como una “variedad funcional” del lenguaje natural:

Es claro ver que el lenguaje jurídico se basa en el lenguaje ordinario. Por esa razón las gramáticas y –en general- el vocabulario del lenguaje jurídico son iguales a las del lenguaje ordinario. Sin embargo, el lenguaje jurídico es un lenguaje con propósitos especializados. Esto significa, en primer lugar, que existe un amplio número de términos jurídicos cuyas propiedades varían de acuerdo con las distintas ramas de la ley. Además, los lenguajes jurídicos de los distintos países y de las distintas épocas poseen, en cierta medida, características que los distinguen del lenguaje escrito ordinario (por ejemplo, la estructura de la oración). Uno incluso puede hablar de un estilo del lenguaje jurídico específico. Por estas razones, a menudo ocurre que el lenguaje jurídico resulta incomprendible desde el punto de vista del público en general. (Mattila, 2006: 3)

En tal sentido, este lenguaje tiene un dominio propio de uso –que involucra roles y prácticas sociales particulares- y posee normas y rasgos específicos. Se relaciona con el apego a arcaísmos y fórmulas estereotipadas, el empleo de “tecnolectos” y de léxico relacional, con redundancia expresiva. También se observan en él procesos de nominalización, de relexicalización, de hipotaxis (con uso –y abuso- de estructuras encastradas, de cláusulas absolutas o de construcciones con gerundio) y de parataxis con formas yuxtapuestas. Se registra, además, la presencia de estructuras impersonales y pasivas, de expresiones antinormativas y de anacolutos, por señalar algunos de los recursos más representativos y frecuentes (Cucatto, M., 2009). Indudablemente, dichos rasgos dificultan la comprensibilidad de los textos dado que esta sintaxis “intrincada, pesada e ininteligible” (De Miguel, 2000), “enmarañada,

embrollada, ampulosa, arcaizante y barroca” (Alcaraz Varó y Hughes, 2002) transforma el lenguaje jurídico en un lenguaje básicamente opaco.

En segundo lugar, redefinimos desde una perspectiva lingüístico-cognitiva la *conexión* para aludir al sistema textual/discursivo por el que se seleccionan, colocan y ensamblan las ideas, gracias al cual se crean situaciones de coherencia, es decir, relaciones de dependencia y elaboración conceptual (Cucatto, M., 2008, 2009; Cucatto, A., 2009b; Pedersen, 2003; Schilperoord y Verhagen, 1998). En el caso particular de las Sentencias Penales de Primera Instancia (TSP) este sistema pone de manifiesto procesos de escritura que exhiben formas de conceptualización peculiares, como así también permite instaurar complejos vínculos que comprenden diversos tipos y grados de participación dentro del proceso judicial y que dan cuenta de modos de simbolización sesgados por determinada “mentalidad jurídica”. En este punto, los procedimientos que actualizan la *conexión* contribuyen con la opacidad, la falta de naturalidad y el oscurantismo que atentan, a su vez, contra la claridad y la concisión que requieren estos escritos, en virtud de que o bien la proliferación de dispositivos conectivos o bien los frecuentes “usos subespecificados” de los mismos (Cucatto, M., 2008), generan estructuras densas conceptualmente que producen tanto cambios contextuales o rupturas abruptas cuanto continuidad sin la presencia de cambios que puedan facultar la configuración de zonas de clausura y transición y, con ellas, de nexos interpretativos dentro de los textos:

[...] Sobre el particular cabe sostener no solo que alegar el desconocimiento de la ley, máxime tratándose –como en el caso- de la tenencia de un arma de guerra, habida cuenta la notoriedad y publicidad que sobre dicho tema se ha brindado en nuestra sociedad, desde hace ya largo tiempo parece devenir absolutamente improcedente, al no requerirse un conocimiento técnico de la misma, sino que ni siquiera eso se ha intentado, puesto que el proferido desconocimiento, proviene únicamente, de una manifestación de la Dra. P.; ya que no existe en los actuados de la I.P.P., cita alguna que avale la argumentación intentada; ni tampoco ha sido manifestada dicha postura durante el debate oral.

Por otro lado, respecto del tipo de esquemas predicacionales que se producen mediante la *conexión*, puede constatarse la elaboración de vínculos que ponen en conexión o contacto mental a los sujetos escritores y lectores con un universo representado en las sentencias que se caracteriza por su “reificación” -tipicidad y estatismo-, puesto que las acciones humanas que allí se representan se transforman cualitativamente en “hechos” exponentes de un “caso” (Cucatto, M., 2005; Domenech,

2003; Ramon Trives, 1998) exponentes, por último, de una figura penal, figura que, para ser valorada en toda su complejidad, obliga a una *conexión* múltiple tanto horizontal –actuaciones orales y escritas que conforman las sucesivas fases de un juicio- como vertical –referida a: 1) el plexo normativo (constitución, leyes, códigos, doctrina, jurisprudencia que legitima y justifica la decisión o fallo que el Tribunal debe adoptar) y 2) la relación de las Sentencias Penales de Primera Instancia (TSP) con otras instancias superiores (Cámaras de Apelación, Cámaras de Casación, Suprema Corte de Justicia Provincial y Corte Suprema de Justicia de la Nación), ya que las Sentencias de Primera Instancia (TSP) pueden ser sometidas a una revisión y posterior reescritura:

Con lo descripto, adelanto que en mi convicción, no corresponde aceptar la argumentación vertida por la Srta. Defensora Oficial, Dra. M.L.P. en punto a la atipicidad de la conducta que se reprocha, ante la carencia del elemento normativo que la figura del art. 189 bis., 4to. párrafo del C.P., requiere, en tanto –sostuvo- el desconocimiento del tenedor de un arma de fuego; de la obligatoriedad de la autorización legal hace irreprochable dicha tenencia-

[...] Lo expuesto se haya comprobado mediante la prueba incorporada por lectura (art. 366 del C.P. Penal) poniendo especialmente de resalto: las actas de procedimiento, aprehensión y secuestro de fs. 1/2; de inspección ocular de fs. 6/vta.; el croquis ilustrativo de fs. 7/vta.; informes periciales de fs. 10/vta., 29 y 39; informe del R.E.N.A.R de fs. 43 y el testimonio del funcionario preventor A. S. vertida durante la audiencia de debate.

Asimismo, el uso peculiar de la *conexión* pone en evidencia una “asimetría pragmática o interlocutiva” originada, por ejemplo, a partir de los usos abusivos de expresiones especializadas y los usos impropios de otras más generalizadas, como así también a partir de la presencia de ciertos modos de conectar directamente asociados con prescripciones macroestructurales o estructura de naturaleza semántico-pragmática (encadenamiento de los “hechos” que se convierten en “hechos probados” y construcción discursiva del “caso”), y prescripciones superestructurales, dado que la *conexión* suele “balizar” secciones (autos, vistos, resultando, considerando y decisión; o encabezamiento, antecedentes de hecho, hechos probados, fundamentos de Derecho y fallo):

HECHO: II (Causa agregada a nro. 995/03: número O. I. 925): Que el día 21 de Mayo de 2002, siendo aproximadamente las 21.00 horas, en la intersección de las calles Humboldt y Huaura de esta ciudad, se portó sin la debida autorización

legal, un revólver calibre 38 largo, color plateado, con cachas plásticas de nácar color blancas, sin numeración visible.-

[...] Con lo descripto, adelanto que en mi convicción, no corresponde aceptar la argumentación vertida por la Srta. Defensora Oficial, Dra. M.L.P. en punto a la atipicidad de la conducta que se reprocha, ante la carencia del elemento normativo que la figura del art. 189 bis., 4to. párrafo del C.P., requiere, en tanto – sostuvo- el desconocimiento del tenedor de un arma de fuego; de la obligatoriedad de la autorización legal hace irreprochable dicha tenencia-.

[...] Por lo tanto, es mi sincera y razonada convicción que debe responderse, en forma asertiva a la cuestión planteada. (arts. 209, 210, 371 inc. 1a- y 373 del C.P.P.).

De una manera u otra, todos estos patrones constructivos impiden que el lector lego pueda “conectarse” con las Sentencias Penales de Primera Instancia (TSP), lo que lo pone en la posición de asumirse como incompetente y a requerir la presencia de un “intérprete” mediador que lo ayude a comprenderlas, generándose un tipo de comunicación altamente profesionalizada, pero también encriptada y endogámica, sostenida en una fuerte literalidad, una estricta ritualidad y una deliberada selectividad. No obstante, puede destacarse que, a pesar de que se considera un lenguaje técnico, el lenguaje jurídico no sólo es empleado por abogados, sino también por otros profesiones o integrantes del Poder Judicial: peritos o administrativos, por ejemplo; por los integrantes de otros poderes del Estado y aún por otros profesionales: periodistas, políticos, economistas, contadores o lingüistas, por ejemplo, y hasta por ciudadanos que decidan hablar o escribir siguiendo sus modelos. Sin olvidar que, contrariamente a muchos otros lenguajes de especialidad, el destinatario de los mensajes transmitidos mediante este lenguaje jurídico es o bien la población misma en su totalidad, o bien ciertos estratos de la población, o bien ciertos sujetos en particular. De esta forma, se constata que el lenguaje jurídico no es un instrumento que se emplea solamente en la comunicación interna dentro de la profesión y la práctica judicial; debería, entonces, “socializarse”, en alguna medida.

En diferentes experiencias con operadores de la justicia y magistrados llevadas a cabo en la Corte Suprema de la Provincia de Buenos Aires, la Fiscalía de Estado, la Justicia Federal, entre otras instituciones, he procurado trabajar con los textos jurídicos, particularmente las sentencias, de modo tal de lograr una toma de conciencia acerca de la importancia del lenguaje en el ámbito de la justicia, los rasgos que lo caracterizan, su alcance e impacto y, sobre todo, acerca de la importancia de la lengua

general, común o estándar. Mostramos, como ejemplo, una actividad práctica realizada a fin de graficar tal reflexión lingüística sobre el lenguaje y los textos jurídicos en la que se pone en juego una concepción amplia de la *conexión* abordándola en algunas de las dimensiones previamente señaladas:

Trabajo Práctico: La Conexión en la escritura de las Sentencias

A partir de la siguiente definición de Conexión:

Se llama Conexión al conjunto de dispositivos por los cuales se vinculan los contenidos expresados en un texto. La Conexión provee instrucciones sobre el modo como se relacionan los contenidos en el nivel local –las ideas cercanas- y también sobre el modo como dichos contenidos se organizan en el nivel global, es decir, en relación con el tipo de estrategia compositiva que otorga unidad de sentido al texto y lo orienta comunicativamente.

1) Lea críticamente el texto que figura a continuación e identifique algunos problemas de escritura:

HECHO: II (Causa agregada a nro. 995/03: número O. I. 925): Que el día 21 de Mayo de 2002, siendo aproximadamente las 21.00 horas, en la intersección de las calles Humboldt y Huaura de esta ciudad, se portó sin la debida autorización legal, un revólver calibre 38 largo, color plateado, con cachas plásticas de nácar color blancas, sin numeración visible.-

Con lo descripto, adelanto que en mi convicción, no corresponde aceptar la argumentación vertida por la Srta. Defensora Oficial, Dra. M.L.P. en punto a la atipicidad de la conducta que se reprocha, ante la carencia del elemento normativo que la figura del art. 189 bis., 4to. párrafo del C.P., requiere, en tanto –sostuvo- el desconocimiento del tenedor de un arma de fuego; de la obligatoriedad de la autorización legal hace irreprochable dicha tenencia.-

Sobre el particular cabe sostener no solo que alegar el desconocimiento de la ley, máxime tratándose –como en el caso- de la tenencia de un arma de guerra, habida cuenta la notoriedad y publicidad que sobre dicho tema se ha brindado en nuestra sociedad, desde hace ya largo tiempo parece devenir absolutamente improcedente, al no requerirse un conocimiento técnico de la misma, sino que ni siquiera eso se ha intentado, puesto que el proferido desconocimiento, proviene únicamente, de una manifestación de la Dra. P. ; ya que no existe en los actuados de la I.P.P. , cita alguna que avale la argumentación intentada; ni tampoco ha sido manifestada dicha postura durante el debate oral.-

Por otra parte objetivamente, el ilícito en análisis se materializa con la simple tenencia, en tanto la misma no sea legítima, es decir, carezca de autorización legal y siendo una figura de peligro abstracto presumido por la Ley entiendo debe estarse a la descripción formulada.-

Lo expuesto se haya comprobado mediante la prueba incorporada por lectura (art.

366 del C.P. Penal) poniendo especialmente de resalto: las actas de procedimiento, aprehensión y secuestro de fs. 1/2; de inspección ocular de fs. 6/vta.; el croquis ilustrativo de fs. 7/vta.; informes periciales de fs. 10/vta., 29 y 39; informe del R.E.N.A.R de fs. 43 y el testimonio del funcionario preventor A. S. vertida durante la audiencia de debate.

Por lo tanto, es mi sincera y razonada convicción que debe responderse, en forma asertiva a la cuestión planteada. (arts. 209, 210, 371 inc. 1a y 373 del C.P.P.)

2) Haga luego una evaluación de los errores antes identificados, teniendo en cuenta los aspectos siguientes:

- tipo de elementos a través de los cuales se conectan las ideas,
- naturaleza de la relación que se establece entre dichas ideas,
- pertinencia del dispositivo empleado,
- uso de las formas no conjugadas de los verbos (infinitivo, gerundio y participio),
- orden de los elementos que integran las frases.
- relación con el “caso” del que se habla en la sentencia y con la estructura material y estructural de la sentencia.

3) Reemplace las expresiones subrayadas por otras que tengan la misma significación, pero que resulten más claras o comprensibles:

“Sobre el particular cabe sostener no solo que alegar el desconocimiento de la ley, máxime tratándose—como en el caso- de la tenencia de un arma de guerra, habida cuenta la notoriedad y publicidad que sobre dicho tema se ha brindado en nuestra sociedad, desde hace ya largo tiempo parece devenir absolutamente improcedente, al no requerirse un conocimiento técnico de la misma, sino que ni siquiera eso se ha intentado, puesto que el proferido desconocimiento, proviene únicamente, de una manifestación de la Dra. P.; ya que no existe en los actuados de la I.P.P., cita alguna que avale la argumentación intentada; ni tampoco ha sido manifestada dicha postura durante el debate oral.-

Por otra parte objetivamente, el ilícito en análisis se materializa con la simple tenencia, en tanto la misma no sea legítima, es decir, carezca de autorización legal y siendo una figura de peligro abstracto presumido por la Ley entiendo debe estarse a la descripción formulada.-“

4) Reescriba ahora el texto en su totalidad reformulando los problemas de escritura, cuidando principalmente los recursos y el modo como se conectan las ideas.

Actividades como las presentadas, junto con otras que deberían planificarse de manera tal de acercar a abogados los recursos que ofrece la lengua común, general y estándar, y de promover el desarrollo de estrategias comunicativas para la elaboración

de textos escritos más coherentes, que propicien más “conexiones” con más destinatarios y con más prácticas y acontecimientos humanos, corroboran ampliamente la necesidad de incorporar y consolidar la formación lingüística de los operadores de la justicia, con el propósito de favorecer el empleo de una lengua que pueda convertir las sentencias en documentos de dominio público ya que en estas están, por cierto, tematizadas y valoradas acciones de los ciudadanos, cuestión que ayudará a propiciar que las escrituras logren proyectarse en lecturas socialmente compartidas.

Referencias bibliográficas

ALCARAZ VARÓ, Enrique y Brian HUGHES (2002) *Español Jurídico*, Barcelona, Ariel.

COLARES, Virgínia (2001) "Aquilo que nao consta nos autos existe no mundo?", *Revista Jus et Fides*. Ano 7, nro. 1, dezembro 2001, pp. 303-364.

CUCATTO, Mariana (2005) "La estrategia lingüístico-cognitiva de la 'reificación'. El caso de las sentencias judiciales", *Memorias del XIV Congreso Internacional de ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina)*, Monterrey, México. En formato CD.

— (2007) "La construcción discursiva de las escenas en las Sentencias Penales como marca de oralidad: conectividad, esquematización y empatía", *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, mayo de 2007. En formato CD.

— (2008) "Aportes de la lingüística cognitiva a los estudios de la psicolingüística. La conexión en los textos escritos y los usos subespecificados", *Revista ReVEL*, vol. 6, nº. 11, agosto de 2008 [www.ewvwl.inf.br]

— (2009) "La conexión en las sentencias penales de primera instancia. Del análisis de textos a la práctica de escritura de sentencias", *RLD, Revista Lengua et Dret*, Barcelona, 51, 2, junio de 2009, p. 135-160.

— (2010) "La Lingüística Cognitiva en el Análisis del Discurso Jurídico. Sentencias Penales de Primera Instancia y "densidad conceptual", trabajo presentado en el *X Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Universidad Nacional de Cuyo - Sociedad Argentina de Lingüística, 6 al 9 de abril de 2010.

CUCATTO, Andrea (2009b) "Un enfoque lingüístico-cognitivo para trabajar la conexión en los textos escritos. De la gramática al discurso" ("A Cognitive-Linguistic Approach to work on the connection in written texts. From Grammar to Discourse", *Revista Aled. Número Monográfico: Gramática y Discurso*. En prensa.

DE MIGUEL, Elena (2000) "El texto jurídico-administrativo. Análisis de una orden ministerial", en *Círculo de Lingüística Aplicada la Comunicación, CLAC*, 4, 2000.

DOMENECH, Ernesto (2003) *Casos Reales, construcción y aprendizaje*, Buenos Aires, La Ley.

DUARTE, Carlos y Anna MARTÍNEZ (1995) *El lenguaje jurídico*, Bs. As., A-Z Editora.

MATTILA, Heikki E. S. (2006) *Comparative Legal Linguistics*, England, Ashgate.

MONTOLÍO, Estrella y Anna LÓPEZ SAMANIEGO (2008) "La escritura en el quehacer judicial. Estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España", *Revista Signos*, 2008, 41, 66, pp. 33-64.

PEDERSEN, Johan (2003) "La base discursiva de la oración compuesta. Sobre las categorías conectivas", en Delbecque, N. (dir.): *Aproximaciones cognoscitivo-*

funcionales al español. 23 Foro Hispánico. Amsterdam, Nueva York, Rodopi, pp. 107-117.

RAMÓN TRIVES, Estanislao (1998) "Características de la textualidad jurídico-constitucional como configurante utópica o especialización argumentativa/discursiva", en López Eire, Antonio, Juan M. Labiano y Ilundain y Antonio M. Seoane Pardo (eds.): *Retórica, Política e Ideología: desde la Antigüedad hasta nuestros días. Actas del II Congreso Internacional*, Vol. II. Salamanca, Logo, Asociación Española de Estudios sobre Lengua, Pensamiento y Cultura Clásica, pp. 323-328.

SCHILPEROORD, Joost y Arie VERHAGEN, A. (1998) "Conceptual Dependency and the Clausal Structure of Discourse", en Köenig, J.P. (ed.): *Discourse and Cognition. Bridging the Gap*, Standford, CSLI Publications, pp. 141-163.

[volver a índice](#)



Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura

Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas
en las Sociedades Latinoamericanas Actuales

11, 12 y 13 de agosto de 2010

Biblioteca Nacional – Universidad Nacional de General Sarmiento

LA PUNTUACIÓN COMO DISPOSITIVO CONECTIVO EN LA ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS. DIME CÓMO PUNTÚAS TE DIRÉ EN QUÉ PIENSAS

Cucatto, Andrea

Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas – Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – CONICET – Universidad Nacional de la Plata

cucatto@arnet.com.ar

Resumen

El objetivo de esta ponencia consiste en ofrecer una redefinición de la *puntuación* como dispositivo conectivo presente en un corpus de exámenes escritos por alumnos universitarios, tomando para ello la perspectiva teórico-metodológica de la Lingüística Cognitiva (Langacker, 1987, 1991; Schilperoord y Verhagen, 1998; Pedersen, 2003; Cucatto, A., 2005, 2006, 2007, 2008a. y b, 2009a. y b.; Cucatto M., 2008). A tal efecto, se examinará el sistema gráfico de la *puntuación* en forma asociada con la realización textual/discursiva de las expresiones verbales escritas; más particularmente, se la abordará como un sistema que ayuda a categorizar textos escritos, en general, y textos académicos como los exámenes, en particular. La ponencia se centrará en la presentación y la problematización de tres aspectos: a) los recursos empleados para puntuar textos; b) el funcionamiento textual/discursivo de tales recursos y su contribución a la conexión; y c) los patrones de esquematización de la *puntuación* en los textos, poniendo énfasis en las motivaciones pragmático-funcionales que subyacen la elección de los recursos y las maneras de puntuar, pues esto informa acerca de complejos procesos de conceptualización de base fuertemente icónica, vinculados con estrategias de espacialización y experiencias perceptuales que inciden sobre las prácticas de escritura y determinan modos de pensar erráticos, multilineales y fugaces. En suma, un análisis lingüístico-cognitivo de la *puntuación* permite explorar y, sobre todo, comprender tres dimensiones relacionadas con la "escriturad académica": a) el texto en su desarrollo o extensión espacio-temporal, b) la figura del escritor, la figura del lector, la figura del saber disciplinar puesto en juego y la figura del contexto institucional; y c) el texto verbal como imagen y su representación material.

El objetivo de esta ponencia consiste en ofrecer una redefinición de la *puntuación* como dispositivo conectivo presente en un corpus de exámenes escritos por alumnos universitarios, tomando para ello la perspectiva teórico-metodológica de la Lingüística Cognitiva (Langacker, 1987, 1991; Schilperoord y Verhagen, 1998; Pedersen, 2003; Cucatto, A., 2005, 2006, 2007, 2008a. y b, 2009a y b.; Cucatto M., 2008; Cucatto, A y Cucatto, M., 2003; Cucatto, A. y Pérez Juliá, 2003). A tal efecto, se examina el sistema gráfico de la *puntuación* como un sistema de convenciones en forma asociada con la realización textual/discursiva de las expresiones verbales escritas; más particularmente, se la aborda como un sistema que ayuda a categorizar textos escritos, en general, y textos académicos como los exámenes, en particular. Sin duda alguna, el sistema de la *puntuación* ha surgido y ha evolucionado gracias a la aparición de algunas convenciones genéricas propias de los discursos escritos y también gracias al surgimiento y el perfeccionamiento de los sistemas gráficos y el diseño, motorizados por todo tipo de desarrollo tecnológico. Del mismo modo, debe destacarse que las unidades que caracterizan dicho sistema, esto es, los denominados *signos de puntuación*, no nacieron junto con las letras, sino que se incorporaron mucho después y cada uno tiene, además, su propia historia. Por otro lado, ya desde sus primeras manifestaciones, los *signos de puntuación* se asociaron a la “voz del texto” (Parkes, 1992, citado por Ferreiro, 1996: 132), esto es, con la lectura y la interpretación, por lo que su función resultó fundamental tanto para aquellas épocas que se definen por una “lectura en voz alta” cuanto aquellas que se definen por una “lectura silenciosa”, y su naturaleza es fuertemente procedimental. El abandono de la *scriptio continua* ocasionó, así, algunas modificaciones sustantivas en determinados géneros (primeramente los religiosos y los jurídicos, y luego los históricos y literarios) que llevaron a cambios en la percepción –de la impronta de la audición a la experiencia visual- y en la cognición –comprensión e interpretación de los textos. Lo cierto es que el sistema de la *puntuación* fue desarrollándose por siglos y fue acentuando su papel lógico; sus marcas dejaron de ser unívocas y se fue debilitando la noción de que constituye simplemente un código sustitutivo de la oralidad, pasando a convertirse en una parte intrínseca de la propia organización de los textos/discursos escritos. En efecto, es un sistema en constante movimiento y requiere de un proceso de adquisición junto con el sistema escrito, en virtud de que se trata de una construcción individual que los escritores deben lograr y cuyo solo conocimiento declarativo no es suficiente para garantizar la eficacia de su uso.

Presentamos a continuación algunas reflexiones vinculadas con la *conexión* actualizada mediante el sistema de la *puntuación*. En primer lugar, podemos afirmar

que el sistema de la *puntuación* constituye un sistema conectivo espacializador y separador: lógico, sintáctico, retórico y perceptual; es, en síntesis, un “cerco semántico” conceptual o formal, pues posee existencia gramatical (en el sentido de verbal) y gráfica. Puede ser considerado a partir de un conjunto de dispositivos que permiten al escritor “acomodar” las circunstancias en las cuales se adecuan los valores de los parámetros contextuales; indica –al igual que otros sistemas textuales/discursivos- las “variaciones contextuales”, porque es un sistema de categorías explícitas de organizaciones esquemáticas de que disponemos los escritores, que sirve para señalar el tipo de información relevante para captar, comprender e interpretar los textos/discursos escritos; por esa razón, se puede decir que el sistema genera verdaderas “unidades de lectura”. Está conformado como un sistema de “indexación” lineal, bidimensional (puntos, comillas, guiones, paréntesis, listas, tablas, diagramas, encabezamientos, entre otros) que produce un “sistema de corrido”, y como un sistema no-lineal o multilineal (notas a pie de página, índices, interferencias intratextuales, entre otros), que produce “sistemas de indexación cruzada”; exhibe alternancias entre fuentes, tipo, grosor y tamaño de signos; además, claro está, de otras convenciones figurales como el manejo del “espacio en blanco”, gracias al cual se crean incluso configuraciones textuales/discursivas peculiares que reciben nombres como “oración-texto”, “texto interpolado”, “parágrafos”, “títulos”, “secciones”, “capítulos”, “fragmentos”, “página”, etc. Dicho en términos lingüístico-cognitivos, simbolizan “centros” o lugares dinámicos que desempeñan la función de núcleo articulador del conjunto y que actúan como focos irradiando energía al entorno que los rodea, llegando hasta donde la zona de estabilidad y equilibrio desaparece, esto es, la “periferia”; en suma, la *puntuación* colabora con la construcción de segmentos textuales/discursivos, y, sobre todo, ofrece pistas para su integración.

En segundo lugar, los indicadores que actualizan la *puntuación* suelen separar espacios de significación fundamentalmente de tres maneras: 1) delimitando uno o dos finales de un elemento o segmentos de un tipo particular; 2) separando dos o más elementos o segmentos del mismo tipo; y 3) distinguiendo un elemento o segmento de un tipo particular de aquellos que lo rodean. Además, estos indicadores formales marcan categorías textuales/discursivas para llevar a cabo las funciones siguientes (Pérez Juliá, 1998; Fayol, 1997; Fayol y Leté, 1987):

1. separar u organizar contenidos, adoptando órdenes crecientes;
2. dividir informativamente las construcciones;

3. señalar la presencia de distintos hablantes y, con ello, de una pluralidad enunciativa o de “puntos de vista”;
4. indicar aspectos suprasegmentales y rítmicos;
5. indicar estados mentales ejecutivos como, por ejemplo, los disposicionales, los intencionales, los de creencia y principalmente los emocionales.

Por otra parte, se advierte que un mismo indicador de *puntuación* puede marcar categorías diferentes y tener múltiples funciones dependiendo del tipo textual o género discursivo en el que surjan (un espacio indicador de verso, por ejemplo), como así también puede adoptar modos de utilización idiosincrásicas, o sea, formas “subespecificadas”, que son aquellas que se suelen considerar “usos de la *puntuación*” fuera de los “gramaticales, normados o convencionalizados”.

En tercer lugar, es factible afirmar que existen operaciones o procesos de *puntuación* más complejos que rigen la aparición y la combinación de los signos, produciendo “patrones o morfologías” en la superficie de los textos/discursos, que también forman parte de la competencia escrituraria. En este punto, debería destacarse que los sistemas de *puntuación* que se actualizan en cada texto/discurso sugieren la influencia de principios de organización que subyacen las estructuras de otros subsistemas del lenguaje natural y aun de otros lenguajes, por ejemplo, el visual, el de los multimedia y el de los hipertextos. Es posible, entonces, hablar de operaciones textuales/discursivas vinculadas con la *puntuación* como, por ejemplo, las “operaciones de presentación”, gracias a las cuales los signos se inscriben en los textos, con formas de “linealización” –se proyectan estructuras en secuencias lineales de caracteres alfa-numéricos y no-alfanuméricos- y formas de “derrame” -se proyectan secuencias lineales en formas dimensionales, por ejemplo, separación de línea, margen, página, etc. También pueden incluirse las “operaciones de inserción del espacio nulo”, dado que los “blancos” son signos que actúan como matizadores de los otros y tienden a rebajar la densidad textual, puesto que hacen desaparecer el efecto de continuidad y se comportan como marcas de cierre o transición. Existen, además, “operaciones de absorción”, que dicen qué indicador ha de presentarse explícitamente cuando algunos límites sintácticos o formales coinciden en la superficie del texto/discurso: hay signos “clitizados” -se ponen a la izquierda y a la derecha de la construcción a la que se adjuntan-, “alternancias” de signos, “trasposiciones” de signos y “desaparición” de un signo por la presencia de otro.

Indudablemente, los signos de *puntuación* sirven para proveer información parcial acerca del rol de las interpretaciones de las construcciones lingüísticas relativas a un dominio estructurado que podría caracterizarse como modelo, situación o conjunto de mundo –esquemas predicacionales que sustentan la textura. Cumplen, en realidad, dos macrofunciones: clasifican construcciones de acuerdo con el tipo de elementos que alcanzan, e indican ciertos vínculos jerárquicos entre dichas construcciones – contribuyen con la coherencia relacional- impactando, de este modo, sobre las otras coherencias –temática, referencial y temporal.

En el caso particular de los “textos académicos”, la *puntuación* poseerá un comportamiento peculiar, asociado con las particularidades textuales y genéricas que los definen. Siguiendo la línea de algunos autores (Cucatto, A., 2007, 2008, 2009a; Bolívar, 1998, 2004; Clyne, 1987; Swales, 1990; Fortanet et al., 1998; Hyland, 2000; Geisler, 1994; MacDonald, 1994) diremos que los textos académicos son documentos públicos con circunstancias específicas de producción y recepción, una de ellas, por ejemplo, es que la reproducción y diseminación del texto/discurso está limitada a un solo lector que asume, en la mayoría de los casos, un rol superior al del escritor. Se produce, entonces, un contexto comunicativo básicamente “asimétrico”. Respecto del género “examen”, en particular, presentaremos ahora algunas de sus características textuales/discursivas más relevantes:

- Posee una falsa pregunta y una respuesta pretendidamente verdadera: esto se vincula con la situación de asimetría interlocutiva, dado que el lector es experto o adquiere un rol de experto; y el escritor debe saber o, fundamentalmente, mostrar y demostrar que sabe ante el experto. Y existe un marco institucional que legitima ambos roles.
- El saber se produce por la mediación de otros textos: el examen consta de un texto objeto –textos de estudio o textos/fuente-, un texto sujeto –texto producido por los alumnos- y un metatexto –texto de la pregunta del examen.
- Se exige un lenguaje objetivo, claro, directo y correcto.
- Posee un formato esperable –orden, extensión, vocabulario técnico.
- El examen escrito forma parte de la cultura académica; se trata de una práctica en la que no parece aceptarse la innovación ni la libre expresión de ideas, libre expresión en un doble sentido –de expresar aquello que se quiere y cómo se quiere-, en virtud de que existe un control temático y referencial y, en ocasiones, relacional.

- El texto del examen es un texto mostrativo o demostrativo del conocimiento que tiene como meta la resolución de una situación concreta y conflictiva –la evaluación.

Desde nuestra perspectiva lingüístico-cognitiva consideramos la *conexión* como un patrón constructivo e interpretativo de estos textos/discursos, que se relaciona con los procesos de elaboración conceptual y con las situaciones de coherencia; opera con fragmentos o construcciones lingüísticas que simbolizan “unidades mentales significativas”, lo que hace posible postular una analogía entre el modelo textual/discursivo del examen y el modelo mental siendo este último una suerte de “maqueta” del primero. Por esta razón, las marcas de *puntuación* por las que se realiza la *conexión* contienen especificaciones -más o menos claras, esto es, más o menos explícitas- de lo que el sujeto “debe hacerle” al modelo mental que va elaborando al tiempo que “experimenta” la lengua –en un acto de escritura o de lectura, por ejemplo. La *conexión* se sustenta en el fenómeno general de la *conectividad*, que es el proceso de carácter lingüístico-conceptual por medio del que se formulan las ideas o conceptos, se colocan y se relacionan entre sí –; es un proceso doble pues ocurre en la mente (y en el cerebro) y en la superficie lingüística. La *conexión*, por su lado, hace factible instaurar una “articulación estructurada” de los procesos de significación tanto formal como conceptual. A su vez, los *dispositivos conectivos* son un subconjunto de expresiones por las que se realiza la *conexión* y la *conectividad* entre los segmentos que conforman los textos/discursos.

En este marco y llevando a cabo un primer acercamiento general a la *puntuación* como sistema conectivo puede observarse que, en líneas generales, los alumnos universitarios emplean en sus exámenes escritos abundantes signos de *puntuación*, aunque estos resultan insuficientes. En efecto, o bien producen oraciones extensas que abarcan solo un párrafo, o, por el contrario, se registran numerosos párrafos compuestos por una sola oración:

(1) *“Enfoque tradicional. Por parte de los neogramáticos. Estudiar el lenguaje por medio del estudio de los signos de una lengua. Utilizan como unidad de análisis a la “palabra” como lenguaje y a la “proposición”.*

La palabra como la forma que constituye una proposición.

Es un enfoque precursor en el análisis de la estructura de una lengua. Análisis que se desarrollará con el formalismo (Chomsky), estructuralismo y generativismo.

Sus objetivos a la hora de realizar el estudio de una lengua es de determinar leyes: reglas o normas prescriptivas que dictan a los hablantes, usuarios de la lengua, como se debe o no se debe (escribir o hablar) producir una lengua. Son reglas que detallan que está bien y que no en la realización. Para eso dan cuenta de la realización de gramáticas que poseen diferentes estudios: morfología, sintaxis, ortografía” (R.C)

*Pregunta: ¿A qué se denomina enfoque tradicional en los estudios del lenguaje?
¿Cuáles son sus postulados y cuáles son los objetivos que persigue?*

Del mismo modo, generan en sus textos/discursos excesivos cortes producidos a través de un uso abusivo y antinormativo de la *puntuación*, como así también de usos acumulativos y “subespecificados” de signos; es decir, no logran explicitar su valor relevante:

*(2) “Emile Benveniste muestran varios niveles de análisis *1, el primero es la segmentación, donde toma una palabra de una oración 2. Los sonidos, por ejemplo: [mas] /m/, /a/, /s/. Luego describe las posibles combinaciones que pueden existir con estos tres fonemas: [sam], [ams], [asm], [sma], [msa].*

**1 Al ser estructuralista, su nivel de análisis es la oración. A continuación observa si estos morfemas pertenecen a alguna palabra y sustituye. Por ej.: [sam] se encuentra en [samaritano], [asm] se encuentra en [asma], por lo contrario [asm] o [msa] no pertenecen a ningún morfema.*

**2 “Necesitas más” y se pregunta, como es que hace para distinguir estos tres fonemas de cuales se combinan en una palabra y cuales son simplemente fonemas de otra palabra. Entonces separa...*

**3 como [más+ puede coexistir como un morfema libre, pero [asm] necesita de otros fonemas para poder coexistir, se deduce que [más] son los morfemas que combinan la palabra y [asm] son simplemente fonemas de otra palabra: “Necesitas más” “(J.R.)*

Pregunta: ¿Cuáles son los niveles de análisis lingüístico propuestos por Benveniste?

Puede hablarse, por tanto, de un sistema de *puntuación* más puesto al servicio de un “estilo lexical” que densifica la información, que de un “estilo gramatical” que,

contrariamente, la volvería más ligera, más sencilla o más transitable. Esta densificación implica un exceso de carga semántico-pragmática, y por ende, un costo cognitivo. Ocurre que los escritores, ya sea por buscar la efectividad de sus mensajes –para satisfacer un propósito comunicativo en una situación concreta, particular y específica- ya sea por inercia o por no querer esforzarse demasiado, descuidan la “gramaticalidad” de sus textos tanto como su normativa, también en la *puntuación*. El uso de la *puntuación* pone de manifiesto un uso icónico de los signos, ya que, por ejemplo, para expresar una idea más importante los alumnos suelen utilizar más material lingüístico –y más gráfico-, lo que equivale a decir, una frase más compleja o marcada, o una en la que se objetiva la subjetividad. De ahí que tiendan a la “mostración” o a la “descripción de la información” exhibiéndose también ellos mismos como parte integrante del proceso, y jalonen la información con abundante señalización gráfica que les ofrece el sistema de la *puntuación*, con fuerte cortes o rupturas.

Sin embargo, la sobrecarga informativa es uno de los factores que atentan contra la claridad, dado que conduce, en realidad, a la redundancia. Se suele tender hacia la artificialidad -complejidad y oscuridad innecesarias- imponiendo, como ya adelantamos, una suerte de estilo que, para los estudiantes, correlaciona con lo que creen que es el mundo académico y científico. En el caso de la escritura académica, esta cuestión parece explicarse por ciertas creencias de que los contenidos conceptuales de un examen son complejos, motivo por el que los sujetos se verán obligados a una mera tarea de reproducción personal, reviviendo el proceso de construcción del conocimiento dentro del campo desde el vacío de su origen, y sólo les queda reproducir lo hallado por otro (tomado del material de estudio) en forma presumiblemente organizada, eso sí, que tiende a “adosar” tales contenidos en sus escritos y, para ello, la *puntuación* resulta fundamental. Deben, además, tomar conciencia acerca de la función del examen dentro de la interacción social. Que el esfuerzo sea compensado y socialmente aceptado, lo cual procura el beneficio propio.

Asimismo, los “usos subespecificados” e idiosincrásicos de la *puntuación*, esto es, cuando no se formula explícitamente la relación entre dos segmentos textuales/discursivos o cuando se presentan en forma continua más de una *conexión* y no se puede solucionar su continuidad, provocan una “polipartición”, puesto que no se puede determinar si se trata de varios segmentos textuales/discursivos del mismo nivel puestos en relación o si, por el contrario, hay uno o dos que están en un nivel diferente, más alto o más bajo respecto de los otros; es decir, si la relación interpretativa apunta hacia un macronivel, un supernivel o un micronivel. Se produce,

por otro lado, una tensión entre la partición misma que produce el orden o esquema que deben reproducir en la respuesta –de acuerdo con la orientación de la pregunta- y entre las respuestas que integran el examen en su totalidad, y la partición que deciden hacer de la información de las respuestas mismas; compulsas que se producen, habitualmente, en un espacio breve y que, debido a esa misma brevedad, obstruye aún más la lectura. Conjuntamente, la extensión de los textos elaborados por los alumnos está determinada por condiciones externas (público y tiempo material disponible) y por condicionantes internos -un tema complejo, temido, sobre el que sabe mucho o poco, etc. Los alumnos inexpertos no comprenden cómo gestionar la información y cómo fragmentarla: por ejemplo, cómo manejar la explicación, los detalles, la insistencia, el vocabulario técnico, la mayor maquinaria verbal; y esto incide, por ende, en la forma de puntuar.

Del mismo modo, los errores pueden comprenderse si se piensa la producción lingüística como un conjunto de bocetos articulados en los que se "perfila" información relevante instaurando "diferencias". Hay, en todo acto de escritura, un doble juego: por una parte, la información -los conceptos que se textualizan- y, por otra, los elementos dispuestos o perfilados lingüísticamente -que, al mismo tiempo, estarán "en cola" para poder ser relacionados con los siguientes y son, por así decir, empujados hacia delante para garantizar la coherencia; juego en el que interviene fuertemente la memoria, la atención, las creencias, la disposición, la intención y la emoción. Se producen dos dibujos o bocetos concomitantes: el concepto y la figura verbal, dibujos que informan sobre dos actividades lingüístico-cognitivas: en primer lugar, la colocación de los conceptos y, en segundo lugar, cómo estos se pueden manejar y conectar mediante el pensamiento activo. Hay, entonces, varios "programas de acción": el conceptual -significación-, el formal -estructura morfosintáctica- y el físico -proceso motor de la escritura y disposición espacial del escrito- que se enlazan entre sí y se enlazan a su vez con varios otros que operan paralelamente hasta verterse, *a posteriori*, en un circuito único en un punto posterior de la cadena, en virtud de que el procesamiento se da por etapas y se supone que en cada una de ellas se "agrega" algo más. Esto es paralelo, como propusimos, a los circuitos neurológicos. Además, los distintos circuitos -y el manejo de sus correspondientes "colas"- se regulan de acuerdo con pautas de activación y desactivación, y reflejan la experiencia que el sujeto vive en la situación misma de procesamiento: por ejemplo, el hecho de no poder "desactivar" la sarta de conceptos que se desea comunicar puede obstruir la actividad verbal al mantener la pauta activa y exigir un trabajo mayor -pensar y escribir al tiempo. En tal sentido, la actividad lingüístico-cognitiva cambia en función de la

experiencia; podría decirse, más bien, que refleja la experiencia instaurando un espejo o ruta del propio procesamiento. Incluso parece ser que la "cola mental" resultará ser tan larga y tan compleja como lo considere el escritor para comunicar la información que es, a su juicio, pertinente dado que es la que pretende comunicar. Esto se puede equiparar con los procesos textuales señalizados mediante la *conexión* y la *puntuación*. Por esa razón, se constatará, por ejemplo, que, cuando el error en la *puntuación* sea mayor alcanzará un concepto más amplio y, para rectificarlo, habrá que reconstruir el conjunto y no sustituir simplemente una pieza; tal situación ocurre porque su alcance será ciertamente más global que local y afectará patrones de acción más extensos.

En suma, investigar los "errores en la *puntuación*" constituirá un expediente válido para entender diversos problemas asociados con la escritura y la lectura: no obedecen al azar (excepto casos muy poco frecuentes) sino, por el contrario, a motivaciones pragmáticas y también estructurales –hay segmentos que se resisten más que otros. Hay, incluso, otro aspecto que se puede destacar: entre el elemento que se juzga como errado y el elemento que debería haber aparecido por ser el correcto existe una restricción categorial -debe ser del mismo tipo u homólogo funcionalmente. Esto pone de relieve que, más allá de la aparente diversidad, se observa cierta sistematicidad en los "errores", lo que lleva a contemplar que éstos pueden resultar de interés para explorar la comunicación escrita ya que llegan a convertirse en "rutinas de uso".

Conclusiones

- ✓ Como operador de la *conexión*, la *puntuación* permite analizar la organización del espacio gráfico de los textos/discursos (Cucatto, A., 2006c., 2008a). Por su parte, estos signos gráficos se suelen superponer precisamente porque son usados para lo mismo: crear las relaciones espaciales de los diferentes textos/discursos. Esta superposición trae como consecuencia que una misma configuración gráfica pueda funcionar simultáneamente como texto y como imagen o, más bien, como texto-imagen, ya que la *puntuación* es un sistema icónico que expresa conexiones relacionales figurativas entre los elementos que integran los textos/discursos, revelando una iconicidad diagramática (Pérez Juliá, 1998). Hasta podría hablarse de variaciones grafolectales y dialectales (dialecto empleado en sentido amplio que incluye aspectos diatópicos, diastráticos o diafásicos) en el uso de la *puntuación*.
- ✓ La *puntuación* define, también, las distintas prácticas de escritura. Estas prácticas de escritura no necesariamente presuponen aquellas

convencionalizadas y sometidas a prácticas uniformes. Puede decirse que existe, en un sentido lato, un sistema de escritura y una forma de puntuar cuando, en cada *performance* individual, como la de los alumnos universitarios, los sujetos reutilizan el sistema, empleándolo o no de modo correcto y adecuado.

- ✓ La fragmentación de los textos/discursos provocados por la *puntuación* va de la mano de un cambio en los hábitos de lectura y escritura. La *puntuación* ayuda a que la escritura logre entrañar la visualización de formas gráficas en una superficie que permita componer los textos/discursos. La creación del espacio gráfico produce dentro de un texto una distinción entre: a) una configuración o sintagmática externa –relación entre las formas escritas y los ítems o hechos del espacio exterior; o sea, el espacio físico dentro del cual está situado el “espacio gráfico”-; y b) una configuración o sintagmática interna –disposición de las formas escritas vinculadas entre sí y con otras formas dentro del propio espacio gráfico.
- ✓ Los valores relativos de los *signos de puntuación* están determinados por rasgos como la proximidad, la alineación, el tamaño, la inclinación o el sesgo, la superposición, la combinación o la inclusión, y estos rasgos, por su parte, constituyen categorías apropiadas para analizar e interpretar tanto aspectos referidos a la selección cuanto al uso del sistema en su totalidad. En estos signos confluyen tres aspectos básicos: conforman unidades semántico-pragmáticas de organización de la información; estas unidades tienen un aspecto perceptual –visual- y están estrechamente ligadas con la memoria –memoria “literal” que incluye también otras memorias y otros estados mentales.
- ✓ La forma de *puntuar* se puede explicar a partir de motivaciones pragmático-funcionales vinculadas con cuestiones relativas a: la situación de examen, la situación de los alumnos ante la complejidad que supone la gramática de la lengua materna, la situación ante un campo de conocimiento que se juzga como denso conceptualmente y como verbalmente complejo. Tales motivaciones pragmático-funcionales informan acerca de complejos procesos de conceptualización de base fuertemente icónica, relacionados con estrategias de espacialización -el esfuerzo que supone el hecho de seleccionar, colocar y temporalizar sobre la página los conceptos que los alumnos deben comunicar- y experiencias perceptuales –con la injerencia de estrategias sustentadas en una fuerte alfabetización visual e informática

y en una “oralidad preocupada” que manifiestan frente a un contexto formal como la universidad y la situación de riesgo del examen, que inciden sobre las prácticas de escritura y determinan modos de pensar/puntuar/conectar conceptos erráticos, multilineales y fugaces, simbolizados mediante usos del lenguaje en general anómalos e insuficientes, aunque inteligentes por ser estratégicos y “oportunistas”.

Un análisis lingüístico-cognitivo de la *puntuación* permite explorar y, sobre todo, comprender tres dimensiones referidas a la “escriturad académica”: a) el texto en su desarrollo o extensión espacio-temporal, b) la figura del escritor, la figura del lector, la figura del saber disciplinar puesto en juego y la figura del contexto institucional; y c) el texto verbal como imagen y su representación material. En tanto la *puntuación* ayuda a marcar claves visuales, contrastes, que se ponen en escena en el espacio gráfico y favorecen la captación, la comprensión y la interpretación de los textos/discursos, estudiarla en toda su complejidad resulta una tarea ciertamente ineludible y necesaria para entender más y mejor las lecturas y las escrituras de nuestro tiempo y de nuestra vida universitaria.

Referencias bibliográficas

BOLÍVAR, Adriana (1998) *Discurso e interacción en el texto escrito*, Caracas, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Caracas.

BOLÍVAR, Adriana (2004) "Análisis crítico de los discursos académicos", *Revista Signos* N° 37, 55, 2004, pp. 7-18.

CLYNE, Michael (1987) "Culture Differences in the Structure of Academic Texts English and German", *Journal of Pragmatics* N° 11, 2, pp. 211-247.

CUCATTO, Andrea y Marisa, PÉREZ JULIÁ (2003) "Dificultades en la organización del texto narrativo escrito. Algunas propuestas didácticas para trabajar el error desde una perspectiva cognitivo-perceptiva", *Actas del II Congreso Internacional Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura*, Universidad Católica de Valparaíso (Chile), mayo de 2003. Formato CD

CUCATTO, Andrea y Mariana CUCATTO (2003) "Claves para redefinir la conexión como operador de la textualidad en las producciones escritas. El caso de la subespecificación", *Actas del II Congreso Internacional Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura*, Universidad Católica de Valparaíso (Chile), mayo de 2003. Formato CD.

CUCATTO, Andrea (2005) "Conexión, claridad textual y expresión escrita: el uso subespecificado del relativo 'donde'. Proyecciones desde la lingüística cognitiva", *RASAL. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística, Texto e Interacción*, 1, 2005, pp. 53-67.

— (2006) "Conexión en la mente, conexión en la lengua. Proyecciones de la Lingüística Cognitiva para el estudio del discurso escrito", *Actas del Cuarto Encuentro Nacional de Estudios del Discurso*, Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso, 6 al de noviembre de 2006. En formato C.D.

— (2007) "La conectividad en la escritura académica: marcas de una dialogicidad implícita", *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA*, La Plata, 28 al 30 de mayo de 2007. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. En formato CD.

— (2008a) "La iconicidad en el lenguaje escrito. Un estudio lingüístico-cognitivo sobre la conectividad", *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Santa Fe, 9 al 12 de abril de 2008, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. En elaboración.

— (2008b) "Sobre la conexión y la claridad", *Revista Limen-Kapelusz*, nro. 11, diciembre de 2008, pp. 7-9.

— (2009a) "'No aclares que oscurece' o cómo escribir textos académicos para ser considerado competente. Reflexiones lingüístico-cognitivas sobre la conectividad y la conexión", trabajo presentado en el *IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso*, Aledar, Córdoba, 16, 17 y 18 de abril de 2009, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

— (2009b) "Un enfoque lingüístico-cognitivo para trabajar la conexión en los textos escritos. De la gramática al discurso" ("A Cognitive-Linguistic Approach to work on the connection in written texts. From Grammar to Discourse", *Revista Aled. Número Monográfico: Gramática y Discurso*. En prensa.

CUCATTO, Mariana (2008) "Aportes de la lingüística cognitiva a los estudios de la psicolingüística. La conexión en los textos escritos y los usos subespecificados". *Revista ReVEL*, vol. 6, nº. 11, agosto de 2008 [www.ewvwl.inf.br]

FAYOL, Michel y Bernard, LETÉ (1987) "Ponctuation et connecteurs: une approche textuelle et génétique", *European Journal of Psychology of Education*, 2, 2, pp. 57-71.

FAYOL, Michel (1997) *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrit*, París, Presses Universitaires de France.

FERREIRO, Emilia et al. (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir*, Barcelona, Gedisa.

FORTANET, Inmaculada, Santiago POSTEGUILLO, Juan Carlos PALMER y J. F. COLL (eds.) (1998) *Genre Studies in English for Academic Purposes*, Castellón de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.

GEISLER, Cheryl (1994) *Academic Literacy and the Nature of Expertise*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

HYLAND, Ken (2000) *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*, London, Longman.

LANGACKER, Ronald. W. (1987) *Foundations of cognitive grammar. Vol. I. Theoretical perspectives*. Standford, University Press.

— (1991) *Foundations of cognitive grammar. Vol II. Descriptive applications*, Standford, University Press.

MAC DONALD, Susan Peck (1994) *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Science*, Southern Illinois, Carbondale, U.P.

PEDERSEN, Johan (2003) "La base discursiva de la oración compuesta. Sobre las categorías conectivas", en Delbecque, N. (dir.): *Aproximaciones cognoscitivo-funcionales al español*. 23 Foro Hispánico, Amsterdam, Nueva York, Rodopi, pp. 107-117.

PÉREZ JULIÁ, Marisa (1998) *Rutinas de la escritura. Un estudio perceptivo de la unidad párrafo*, Valencia, Universidad de Valencia, Departamento de Teoría de los lenguajes.

SCHILPEROORD, Joost y Arie VERHAGEN, A. (1998) "Conceptual Dependency and the Clausal Structure of Discourse", en Köenig , J-P (ed.): *Discourse and Cognition. Bridging the Ga,*. Standford, CSLI Publications, pp. 141-163.

SWALES, John (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Cambridge University Press.

[volver a índice](#)



Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura

**Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas
en las Sociedades Latinoamericanas Actuales**

11, 12 y 13 de agosto de 2010

Biblioteca Nacional – Universidad Nacional de General Sarmiento

EL RESUMEN: UNA HERRAMIENTA PARA LA ALFABETIZACIÓN EN ILE

Natalia V. Dalla Costa

natidc@yahoo.com

María Marcela Gatti

marcelagdegatti@hotmail.com

Ileana Yamina Gava

yamigava@gmail.com

Gustavo Kofman

gustavokofman@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Este trabajo constituye una parte significativa de un proyecto mayor que tiene como propósito la búsqueda de herramientas que permitan realizar aportes a la alfabetización en inglés como lengua extranjera (ILE) en el nivel avanzado. En contextos universitarios, el resumen puede formar una parte esencial de la preparación para un examen, una presentación oral, un trabajo de investigación o una tesis. Dicho género juega un rol importante en tareas de escritura complejas tales como la síntesis y la reseña de publicaciones. A pesar de la importancia del resumen en contextos académicos, se sabe poco sobre cómo se desempeñan los estudiantes en esta tarea, razón por la cual se abordó este tema. Nuestra investigación tiene como objetivo introducir prácticas docentes que impacten de manera positiva y significativa en el desempeño de los alumnos en el resumen escrito.

Resumir es una actividad que tiene que ver tanto con la comprensión como con la producción. Para poder establecer el orden jerárquico de las ideas y sus relaciones en un texto hay que comprender su macroestructura (van Dijk y Kintsch, 1983 en López y Arciniégas Lagos, 2004), la cual está formada por macroproposiciones, y es inferida por el lector a partir de la microestructura o base del texto mediante el empleo de ciertas macrorreglas. En este trabajo se informará sobre los resultados de una prueba administrada a alumnos, con anterioridad al aprendizaje de las características del género, a fin de establecer sus conocimientos sobre las principales operaciones resuntivas (macrorreglas) descritas por van Dijk (1978), a saber: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Se incluirán además las limitaciones de esta experiencia en relación con el contexto de estudio y la tarea realizada, y se presentarán implicancias pedagógicas con respecto al uso del resumen como una herramienta para la alfabetización en ILE.

Introducción

Este trabajo es parte de un proyecto mayor que tiene como propósito la búsqueda de herramientas que permitan realizar aportes a la alfabetización académica en inglés como lengua extranjera (ILE) en el nivel avanzado. En contextos universitarios, el resumen puede formar una parte esencial de la preparación para un examen, una presentación oral, un trabajo de investigación o una tesis. De hecho, dicho género juega un rol importante en tareas de escritura complejas tales como las síntesis (Hale et al., 1996; Carson, 2001 en Keck, 2006). A pesar de la importancia del resumen en contextos académicos, se sabe poco sobre cómo se desempeñan los estudiantes en esta tarea, razón por la cual este género fue abordado en nuestra investigación. En el presente trabajo se describe una experiencia áulica en la que se identifica la estrategia de resumen más utilizada por alumnos avanzados de ILE. En primer lugar, presentamos un marco teórico sobre la alfabetización en ILE, en particular, el enfoque basado en la teoría del género. En segundo lugar, nos referimos al género resumen y a las estrategias de resumen. En tercer lugar, informamos sobre los resultados de una prueba administrada a los estudiantes con anterioridad a su aprendizaje de dicho género a fin de establecer sus conocimientos sobre las principales operaciones resuntivas. Luego presentamos los resultados de encuestas realizadas a dichos alumnos cuyo propósito fue elaborar su perfil en términos de sus experiencias previas con tareas de resumen y su opinión sobre su desempeño en este género. Finalmente, se incluyen las aplicaciones pedagógicas de este trabajo, limitaciones y posibles vías de investigación futuras.

Enfoques para la alfabetización en ILE

La enseñanza de la alfabetización en ILE ha sido objeto de estudio en el campo de la Lingüística Aplicada por muchos años. Los investigadores han desarrollado un número de enfoques para la enseñanza de la escritura. Cuando consideramos las teorías sobre la alfabetización, dependiendo de la perspectiva, es posible ver a la escritura como producto o como proceso (Wallace, 2008).

En los enfoques tradicionales de la escritura como producto de los 1960s y 1970s, el foco estaba puesto en las propiedades formales de los textos y el aprendiz tenía un rol pasivo. En los enfoques de la escritura como proceso centrados en el aprendiz que surgieron en los años 1970, el foco era en el proceso activo de construcción individual de significado por parte del aprendiz, no la forma. Los enfoques centrados en el aprendiz han cambiado radicalmente la teoría de la alfabetización y la han conducido

de un a foco en la forma a un foco en los procesos de construcción de significado de los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de los enfoques para la escritura no han considerado los contextos sociales en los cuales los textos se interpretan y producen ni los géneros usados en esos contextos, que son factores muy importantes en contextos académicos de ILE. Desde 1980 y 1990, el interés se ha dirigido hacia un enfoque contextual, que Ann Johns (1997) denomina *Socioliterate*. Este enfoque da cuenta de los textos, roles y contextos que los estudiantes encuentran mientras adquieren la alfabetización académica en una segunda lengua. En este enfoque, la alfabetización se adquiere a través de la exposición a los discursos de una variedad de contextos sociales. Por medio de esta exposición, los individuos desarrollan conocimiento de los géneros. La enseñanza de la escritura basada en la Teoría del Género es un ejemplo de este enfoque para la alfabetización.

La alfabetización basada en la pedagogía del género

En las dos últimas décadas, el género se ha hecho prominente tanto en la escritura en lengua materna como en segunda lengua. Tradicionalmente, el término se refiere a obras literarias. Recientemente, ha sido usado en Lingüística Aplicada para referirse a textos no literarios también. La noción de género se basa en la idea de que los miembros de una comunidad reconocen las similitudes en los textos que utilizan y son capaces de recurrir a sus experiencias con tales textos para producirlos.

Hyon (1996 en Johns, 2003) ha descrito los tres enfoques basados en la Teoría del Género más prominentes. Estas tres tradiciones comparten el objetivo común de analizar la relación de la escritura con contextos particulares. Difieren, sin embargo, en sus marcos intelectuales, contextos educacionales, enfoque y uso del género en el aula. El primero, la Escuela de Sydney, diseñó pedagogías del género basadas en el trabajo de Halliday y la lingüística sistémico funcional (SFL) para tres poblaciones en Australia: estudiantes de escuelas primarias y secundarias y adultos inmigrantes aprendices de inglés como segunda lengua. El segundo grupo de teóricos del género conforma la Nueva Retórica, cuyos argumentos emergen de posturas retóricas, sociales e ideológicas más que de un análisis de la organización textual para ser aplicado al aula. Se enfocan en la composición en lengua materna y en cómo los expertos explotan los géneros. Una tercera escuela es Inglés para Propósitos Específicos (ESP). Los investigadores en ESP están interesados en el género como una herramienta para enseñar los tipos de escritura requeridos a los hablantes no nativos de inglés en contextos académicos y profesionales. En contextos académicos, la enseñanza del género busca remediar el déficit de habilidades de alfabetización de

los alumnos analizando los géneros clave y haciéndolos explícitos para los estudiantes.

El enfoque de análisis del género más influyente ha sido establecido por Swales (1990). Este teórico considera al género como una clase de eventos comunicativos estructurados empleada por comunidades discursivas específicas cuyos miembros comparten propósitos sociales. Este marco se basa en el análisis de las necesidades de los aprendices y en el análisis del género. El segundo se caracteriza por el estudio de los *moves* (estructuras esquemáticas o patrones retóricos) que conforman un género, y sus realizaciones léxico-gramaticales. A partir de los trabajos de Swales (1990), han surgido numerosos análisis de géneros de disciplinas específicas. Algunos investigadores han traducido las descripciones de los géneros en propuestas pedagógicas y materiales didácticos. Comparada con la popularidad de los estudios basados en el género, la investigación sobre cómo los estudiantes analizan y producen géneros en la clase de ESP basada en el género aún es escasa.

Las pedagogías basadas en el género emplean ideas del psicólogo ruso Vygotsky (1978 en Hyland, 2007) y el psicólogo educacional norteamericano Bruner (1990 en Hyland, 2007). Para estos académicos, la noción de *andamiaje* enfatiza el rol de la interacción con los pares y expertos en el aprendizaje. El concepto está principalmente asociado con el enfoque de la SFL, pero también está implícito en ESP, y ha sido elaborado en un modelo explícito representado por *el ciclo de enseñanza-aprendizaje* (Feez, 1998:28 en Hyland, 2007). El ciclo informa la planificación de actividades áulicas mostrando el proceso de aprendizaje de un género como una serie de etapas que implican: *contextualizar* (fomentar la comprensión del propósito, la audiencia y contexto del texto por parte del alumno), *modelar* (proporcionar patrones y lenguaje prototípicos del género por medio de diferentes tareas de andamiaje lingüístico, por ejemplo: familiarización, manipulación de modelos, composición controlada y guiada), *negociar* (crear un texto en colaboración con el profesor y los pares), *construir* (remover el andamiaje y permitir a los estudiantes crear textos por sí mismos), y *conectar* (relacionar el trabajo realizado con otros textos en contextos similares). El marco de alfabetización académica en ESP basado en el género busca ofrecer una comprensión explícita de cómo los textos son estructurados y por qué.

El género resumen

Los estudiantes de ILE realizan resúmenes de distintos tipos. En contextos universitarios, el resumen puede formar una parte esencial de la preparación para un examen, una presentación oral, un trabajo de investigación o una tesis. En estos

casos, el alumno debe demostrar comprensión del material de estudio. Encuestas de tareas de escritura académica realizadas en contextos universitarios donde el inglés es el idioma de instrucción sugieren que este género es asignado en una variedad de materias y juega un rol importante en tareas de escritura más complejas tales como las síntesis y la revisión de la literatura (Hale et al., 1996; Carson, 2001 en Keck, 2006). Sin embargo, de acuerdo con Wormeli (2005 en Kelley y Clausen-Grace, 2007), resumir es una técnica de enseñanza poco utilizada.

El género elegido para este estudio, el resumen, implica condensar neutralmente la obra de un autor. Un resumen bien escrito proporciona evidencia de que un estudiante ha empleado las habilidades de pensamiento crítico valoradas en la universidad. Aunque este género es reconocido en contextos académicos, se sabe poco sobre cómo se desempeñan los estudiantes en esta tarea.

Estrategias de resumen

Aprender a resumir implica tanto el dominio de facultades cognitivas como la capacidad de producir cierto género. Es una actividad que tiene que ver tanto con la comprensión como con la producción. Además de entender el significado de los textos y deducir el tema de un texto, los estudiantes deben ser capaces de hacer un resumen del texto, es decir, de producir otro texto que guarde relaciones con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido. La comprensión de textos es posible a partir de su estructura organizativa. Para poder establecer el orden jerárquico de las ideas y las relaciones entre ellas hay que comprender la macroestructura del texto (van Dijk, 1978) que es lo que permite construir el sentido global del texto. Dicha macroestructura, formada por macroproposiciones, proposiciones que representan la idea general del texto, es inferida por el lector a partir de la microestructura o base del texto. En este proceso se hace uso de ciertas reglas que permiten reducir la información del texto y organizarla de manera que dé cuenta de su sentido global. En su libro *La ciencia del texto*, van Dijk (1978) plantea una caracterización de las operaciones resuntivas: las macrorreglas. Estas son, según este autor, cuatro: copiar/omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Las dos primeras son reglas de anulación, es decir que suprimen información solamente; las dos últimas son reglas de sustitución que integran en una proposición varias otras proposiciones. Estas macrorreglas se caracterizan de la siguiente manera:

Copiar/Omitir: Esta macrorregla es bastante simple y significa que toda información no esencial puede ser omitida. Un caso típico de este tipo de

información son los ejemplos, que pueden resultar eliminados por esta macrorregla. El criterio que determina la importancia de la información es la comprensión del texto. Es decir, una información es importante si resulta parte del contenido global de un texto. Las informaciones que se omiten cuando se aplica esta macrorregla son no esenciales. Esta estrategia se manifiesta en actividades tales como el subrayado o el uso de paréntesis para descartar partes del texto y transcribir segmentos omitiendo información redundante.

Seleccionar: al igual que en la regla anterior, al seleccionar se omite información. Pero en este caso la relación entre las informaciones es distinta ya que una de ellas implica a las demás, que pueden ser eliminadas. Se pueden omitir las proposiciones que son condiciones, parte integrante, presuposiciones o consecuencias de otra no omitida. La proposición que se mantiene implica las eliminadas, por ejemplo, es la oración principal de un párrafo.

Generalizar: al igual que el caso de la macrorregla anterior, la generalización también omite informaciones pero, en este caso, de forma tal que no pueden ser recuperadas a partir de la resultante. Al sustituir una serie de proposiciones por otra nueva, se omiten componentes esenciales de un concepto. La proposición sustituta funciona como un sobreconcepto, por ejemplo, un hiperónimo que reemplaza a toda la serie de conceptos anteriores.

Construir o integrar: esta regla funciona de forma similar a la de seleccionar pero en este caso la información es sustituida por una nueva información y no omitida ni seleccionada. También en este caso existe una relación entre los conceptos que constituyen la información inicial que se basa en las circunstancias, consecuencias, etc. de una situación. Las proposiciones reemplazadas son elementos integrantes pero no obligatorios de la proposición que funciona como sustituyente. Todas las proposiciones juntas integran un concepto más general o global. Esto ocurre cuando se proporciona una oración principal que no está explícitamente mencionada en el texto.

Experiencia áulica: Contexto e implementación

Esta experiencia fue llevada a cabo por cuatro docentes con 50 estudiantes avanzados de ILE de las carreras de grado del Profesorado y Traductorado de Inglés y de la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa de una universidad argentina. Al comenzar el año lectivo, se suministró una prueba de resumen a los alumnos y se diseñó una escala para la corrección de la misma. Se suministró además una encuesta

a los alumnos con una doble finalidad: conocer si poseen experiencias previas con la escritura de resúmenes y conocer sus opiniones con respecto a su desempeño en los mismos.

Análisis e interpretación de los datos

Encuesta a los estudiantes

El total de los alumnos (50) respondió la encuesta y las respuestas a las preguntas que aparecen a continuación revelaron lo siguiente:

1. ¿Ha recibido instrucción en la escritura del resumen en inglés? † Sí: 18% †
No: 82%

2. Usted considera que resumir un texto consiste en (elija una sola opción):

† Una versión objetiva y parafraseada del texto original: 26%

† Una versión objetiva y abreviada del texto original: 48%

† Una versión subjetiva y abreviada del texto original con una evaluación de las ideas principales: 26%

3. Usted considera que su habilidad para resumir un texto es:

† Muy Buena: 10% † Buena: 70% † Regular: 20% † Mala: 0%

Calificaciones del desempeño de los alumnos en la tarea de resumen

En cuanto a las calificaciones del desempeño de los alumnos en la tarea de resumen, 98% de los alumnos (49 alumnos) reprobaron dicha tarea. La estrategia de resumen o macrorregla, en términos de van Dijk, más utilizada por los alumnos fue la copia literal que apareció en el 90% de los resúmenes (45 resúmenes). Se consideró copia literal a la apropiación del contenido del texto fuente por parte del alumno (desde una frase hasta una o más oraciones). El uso de esta estrategia de resumen varió desde la apropiación de frases individuales hasta la apropiación de una oración como mínimo y quince oraciones como máximo en una tarea de resumen de una extensión de aproximadamente 250 palabras.

Una vez obtenidos estos datos se llevó a cabo un análisis comparativo de los resultados de las encuestas y las calificaciones obtenidas por los alumnos. Este análisis revela una marcada diferencia entre las percepciones de los alumnos y los resultados de su desempeño en la tarea de resumen. A pesar de que la mayoría de los alumnos no habían recibido instrucción en la escritura del resumen en inglés, un 48%

de los mismos considera que resumir un texto consiste en una versión objetiva y abreviada del texto original, es decir, elige la opción correcta. Asimismo, un 70% considera que su habilidad para resumir un texto es buena. Sin embargo, las calificaciones del desempeño de los alumnos en la tarea de resumen demuestran lo contrario ya que la mayoría reprueba la tarea y utiliza la copia literal como principal estrategia de resumen. Estos resultados indican una discrepancia entre las opiniones de los alumnos y su desempeño en tareas de resumen concretas que podría deberse a la falta de familiaridad con este género por parte de los alumnos o a la falta de práctica en el mismo. Dicha divergencia refleja una clara necesidad de indagar las razones por las que los alumnos copian textos fuentes literalmente al resumir y de implementar la enseñanza del resumen como una herramienta para la alfabetización en ILE.

En este sentido, varios autores (Currie, 1998; Johns y Mayers, 1990; Pecorari, 2003; Sherrand, 1986; Shi, 2004 en Keck, 2006) han investigado la manera en que los estudiantes intentan integrar textos fuentes en su propia escritura académica y han identificado varios factores que podrían explicar las razones por las cuales los aprendientes copian los textos fuentes. Entre ellos, podemos mencionar diferencias culturales en la actitud hacia el uso de textos fuentes, el nivel de competencia en el idioma, el contexto y el propósito de la tarea de escritura. De hecho, muchos de estos autores han argumentado que copiar textos fuentes es una etapa necesaria por la que los estudiantes deben atravesar antes de adquirir estrategias adecuadas para integrar textos en su propia escritura. Estas razones han llevado a los investigadores a recomendar maneras en las que los docentes pueden ayudar a sus alumnos a resumir textos apropiadamente. Una de las estrategias recomendadas es enseñarles a los alumnos a parafrasear.

Conclusión

Luego de analizar el perfil de los alumnos, su experiencia y percepciones con respecto a la escritura de un resumen, y su desempeño en la tarea de resumen, es posible afirmar que la correspondencia entre ambos es mínima. Este estudio reveló la necesidad de enseñar el resumen como una herramienta para la alfabetización en ILE y por ello condujo al diseño de materiales que posibiliten la familiarización de los alumnos con este género. Por lo tanto, las implicancias de estos resultados fueron significativas ya que determinaron acciones pedagógicas de los docentes.

Una de las limitaciones de este trabajo radica en el doble rol del docente como investigador, por un lado, y como docente participante, por el otro. Esto puede

influir la interpretación de los resultados debido a percepciones subjetivas del rendimiento de los alumnos por parte del docente.

Finalmente, este estudio revela la necesidad de continuar indagando sobre el potencial del resumen como una herramienta para la alfabetización en ILE y fomentar el uso de estrategias resuntivas adecuadas para mejorar la alfabetización académica de alumnos avanzados de ILE. Sería interesante, además, establecer la relación entre el entrenamiento de los aprendices en estrategias de resumen y su desempeño en tareas de escritura de este género.

Referencias bibliográficas

HYLAND, Ken (2007) *Genre and Second Language Writing*. Ann Harbor: The University of Michigan Press.

JOHNS, Ann (1997) *Text, Role and Context. Developing Academic Literacies*. Cambridge: CUP.

— (2003) Genre in ESL/EFL composition instruction. En: Kroll, Barbara. *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: CUP.

KECK, Casey (2006) The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 15(4), 261-278.

KELLEY, Michelle y Nicki CLAUSEN-GRACE (2007) *Comprehension Shouldn't be Silent*. IRA.

SWALES, John (1990) *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.

VAN DIJK, Teun (1978) *La Ciencia del Texto*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

WALLACE, Catherine (2008) Reading. En: Carter, Roland y David Nunan. (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP. Tenth printing.

[volver a índice](#)



Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura

**Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas
en las Sociedades Latinoamericanas Actuales**

11, 12 y 13 de agosto de 2010

Biblioteca Nacional – Universidad Nacional de General Sarmiento

LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA DE FUENTES ARGUMENTATIVAS Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DEL ENUNCIADOR ACADÉMICO EN LA EXPOSICIÓN POLIFÓNICA

Mónica B. García

Universidad Nacional de Buenos Aires – Universidad Nacional de General Sarmiento

mbgarcia@ungs.edu.ar

mobegar@gmail.com

Resumen

Los enfoques didácticos para abordar la lectura y la escritura en el ámbito académico han sido motivo de análisis durante los últimos años. Esto se debe, en gran medida, al alto grado de dificultad que manifiestan los estudiantes preuniversitarios para comprender y producir textos de distintos géneros académicos, los cuales no han sido frecuentados en niveles anteriores de enseñanza.

Un caso particular de dificultad se presenta cuando el estudiante debe poner en relación dos o más fuentes de base argumentativa, operación cognitiva compleja que conecta las habilidades de lectura y escritura. En tal sentido, un género solicitado con frecuencia en el ámbito de los estudios superiores es el texto expositivo de una fuente argumentativa, con la inclusión de un comentario desde la perspectiva de otro autor. Dicho género discursivo resulta de interés para observar la manera en que el estudiante ha leído las fuentes y las competencias que pone en juego al seleccionar y poner en diálogo las distintas voces.

Por lo expuesto, el objetivo de este trabajo es analizar las estrategias de lectura y las habilidades para la escritura que emplean los estudiantes preuniversitarios al comentar una fuente desde la perspectiva de otra. Para alcanzar este objetivo, se considerarán los resultados de una experiencia didáctica aplicada en dos comisiones del Taller de Semiología de la Universidad de Buenos Aires, con el fin de diagnosticar las tendencias que predominan en la construcción de textos polifónicos. Sobre la base de los resultados obtenidos, bosquejaremos un primer dispositivo didáctico que procure aprovechar los aciertos y superar, al mismo tiempo, los problemas detectados.

Introducción

Entre las principales competencias que tiene que desarrollar un estudiante que ingresa a la universidad se encuentra la lectura de fuentes académicas diversas para producir otros textos que circulan dentro del mismo ámbito. Se trata de actividades cognitivas en las que no se ha incursionado con frecuencia en el nivel medio o polimodal. Sin embargo, los primeros años de carrera universitaria requerirán por parte del estudiante una serie de habilidades para leer, comprender y encontrar puntos de

contacto y divergencia entre los textos académicos de autores que hayan abordado un mismo tema, con el fin de apropiarse de las teorías existentes y poder diferenciarlas. En esto se basará gran parte de su conocimiento disciplinar y su posicionamiento ideológico como futuro profesional e investigador. De ahí la importancia del empleo de estrategias pedagógicas que hagan las veces de facilitador para que el ingresante adquiera una autonomía rápida y eficiente en la lectura, comprensión y producción de textos polifónicos.

No obstante, la conexión entre las actividades de lectura y la escritura ofrece un alto grado de dificultad para los estudiantes preuniversitarios y universitarios. De acuerdo con lo expuesto por Silvestri (1998: 24), un motivo fundamental de estas dificultades es que el tratamiento de la información de un texto fuente es un proceso complejo que comprende cuatro fases: la *comprensión* del texto, la *conservación* en la memoria del significado construido, la *recuperación* total o parcial de esa información y la *producción* de otro texto a partir de ésta. No se trata de procesos sucesivos, sino simultáneos; dicho de otro modo, la lectura y la escritura son procesos interactivos y constructivos, pero a la vez independientes (Van Dijk y Kintsch, 1983; Shanahan y Lomax, 1986; Tierney y Shanahan, 1991; Esiterhold, 1991). Según este modelo denominado *bidireccional*, la conexión entre lectura y escritura requiere la realización de múltiples procesos interrelacionados, pero también existen dominios específicos a cada habilidad y se producen variaciones cualitativas en la naturaleza de la conexión lectura-escritura a lo largo del desarrollo evolutivo de sus lectores/escritores (Parodi, 2005: 76). Incluso, como han revelado investigaciones en lengua española realizadas por Giovanni Parodi (1999, 2001, 2002, 2003), la lectura y la escritura se correlacionan significativamente y existe un área compartida entre ambos procesos. Es decir, hay una competencia global de base común a la lectura y a la escritura, un conocimiento procedural, cuyo componente central debiera ser un conjunto de conocimientos y estrategias comunes que sustenten la ejecución de los procesos en cuestión.

Teniendo en cuenta la complejidad que implican las habilidades de lectura y escritura de textos académicos para quienes ingresan al nivel superior de estudios, más aún cuando se trata de la puesta en relación de fuentes diversas, el propósito de este trabajo es analizar las estrategias de lectura y las competencias para la escritura que emplean los estudiantes preuniversitarios al comentar y/o evaluar una fuente desde la perspectiva de otra. Para alcanzar este objetivo, consideraremos los resultados de una experiencia didáctica realizada en dos comisiones (70 estudiantes) del Taller de Semiología de la Universidad de Buenos Aires. Sobre la base del

diagnóstico de las tendencias que predominan en los textos analizados, estableceremos las primeras conclusiones sobre las dificultades encontradas y haremos una aproximación al tipo de estrategias que podría andamiar el recorrido del estudiante con mayor efectividad.

Descripción de la actividad

Veamos cómo se inició la secuencia didáctica. En primer lugar, los estudiantes leyeron el texto “Botella al mar para el Dios de las palabras”, de Gabriel García Márquez, publicado en *La Jornada*, de México, el 8 de abril de 1997 e incluido en el capítulo 5 de *Pasajes*¹. La lectura se produjo en forma conjunta en el aula, con el acompañamiento del docente que, a medida que avanzaba en el texto, lo deconstruía con los estudiantes. La recontextualización del artículo, el reconocimiento del propósito comunicativo, la construcción de la imagen del enunciador y del enunciatario y la elaboración conjunta en el pizarrón de un esquema argumentativo que releva la cuestión, la hipótesis y los argumentos expuestos por García Márquez fueron los aspectos en los que el docente focalizó la lectura. Luego de este proceso de lectura, los estudiantes debían escribir una exposición de fuente simple, es decir, un resumen del texto fuente con delegación de la responsabilidad enunciativa, con el propósito de responder a una pregunta de examen que retomaba la cuestión que se debatía en el texto y que ya había sido consensuada con los alumnos al elaborar el esquema argumentativo.

Los textos producidos nos permitieron identificar inconvenientes en el procesamiento de las estrategias léxicas (aquellas que permiten reconocer el significado de las palabras), así como también de las microestructurales (las que establecen la relación entre las oraciones) y macroestructurales (aquellas que permiten distinguir el tema global del texto y el acto de habla predominante). También, aunque en menor medida, se han presentado dificultades en el empleo de estrategias proposicionales (las que asignan la función de cada palabra en relación con las del resto de la oración) y superestructurales (las que identifican la organización global del texto y sus reglas de combinación).

Luego de la devolución conjunta e individual de los textos producidos por medio de una revisión interactiva realizada a partir de la lectura y reflexión metadiscursiva de algunos textos seleccionados previamente, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reescribir sus escritos y presentarlos para una nueva revisión.

¹ Arnoux, Elvira et al. (2009) “Variedades lingüísticas y norma”. En: *Pasajes*. Buenos Aires, Biblos.

Hasta aquí, las actividades conjuntas con un alto grado de andamiaje por parte del docente. El siguiente paso consistió en presentarles otro texto para su lectura: “Jubilación de la ortografía”, de Mempo Giardinelli, publicado en el diario *Página 12* el 11 de abril de 1997, en respuesta al artículo de García Márquez leído previamente. En esta oportunidad, el estudiante debía hacer la lectura en forma domiciliaria y, como tarea de escritura, tendría que elaborar un texto que respondiera a la siguiente consigna:

¿Qué plantea Gabriel García Márquez en “Botella al mar para el Dios de las palabras”? Sintetice su posición y precise las razones que la sostienen. Evalúe este planteo teniendo en cuenta el de Mempo Giardinelli.

Es importante aclarar que los estudiantes no recibieron ningún tipo de andamiaje para la realización de esta actividad.

Diagnóstico de tendencias

Tras la corrección de las resoluciones elaboradas por los estudiantes, hemos encontrado dificultades diversas que revelaban no solo problemas en la producción textual, sino también, de modo indirecto, en la comprensión tanto del plano léxico, como sintáctico y textual (Piacente; Tittarelli: 2006).

De acuerdo con los resultados obtenidos, hemos tipificado los errores de la siguiente manera:

1. Selección y jerarquización inadecuadas de la información pertinente a los efectos de la consigna planteada

1-a. El escritor, para tratar de entender el porqué del mal uso de la lengua, recuerda que cuando era un chico estuvo a punto de ser atropellado por una bicicleta y fue ahí cuando alguien exclamó “¡Cuidado!” y él logró entender el verdadero sentido de las palabras.

Muchas veces, el estudiante selecciona una anécdota, como en este caso, para plantear el tema. Esta anécdota personal no logra reemplazar la explicitación del tema del texto ni será pertinente para ponerla en relación con lo dicho por el otro autor para quien esta anécdota es irrelevante. Este tipo de error es típico de aquellos estudiantes que entienden que resumir es ir párrafo por párrafo de la fuente, recortando y pegando información, a la manera del “subrayado de ideas principales” que han empleado en niveles anteriores de enseñanza. En definitiva, no logran retomar el esquema argumentativo del texto, realizado

previamente, porque no lo ven como parte del proceso de lectura y escritura, sino como una actividad aparte que tienen que realizar.

1-b. Gabriel plantea la confusión entre la “g” y la “j”, la “ll” y la “y”, la “b” y la “v”.

Otras veces, emplean ejemplos en reemplazo de la reformulación de argumentos. El ejemplo, por sí mismo, parece querer representar el argumento que construye, sin ningún análisis. Ejemplo que, por otra parte, no será retomado por el otro autor.

1-c. Para justificar su posición, Giardinelli postula que: “el porvenir de una lengua no depende de la eliminación de las reglas sino de su cumplimiento”, y para lograrlo es fundamental promover una mejora educativa para de esa forma poder concientizar a la sociedad de “esos parásitos de la lengua”. Asimismo, agrega que a los neologismos² técnicos hay que asimilarlos cuantos antes y para eso es necesario adaptarlo a la lengua castellana.

En este último caso, el argumento elegido no se articula con la hipótesis del autor, ni se despliega la información necesaria para comprenderlo. Por ejemplo, la metáfora “parásitos” no es reformulada ni se vincula con la noción de *neologismos* mencionada a continuación, lo que da cuenta de una lectura lineal de las fuentes y de la falta de reconocimiento de los ejes de comparación que permiten vincular las voces de los dos autores.

2. Escasa reformulación de los argumentos

Respecto a jubilar la ortografía, el autor plantea el hecho de que “jubilemos la ortografía” deje de ser un terror para el ser humano y que este pueda enterrar las haches rupestres, firmar un tratado de límites entre la ge y la jota y poner más uso de razón en los acentos escritos “que al fin y al cabo nadie ha de leer ‘lagrima’ donde diga ‘lágrima’, ni confundirá ‘revolver’ con revólver.

Vinculado con el tipo de error anterior, en diversas oportunidades los estudiantes copian fragmentos en forma total o parcial (como en este caso), a los cuales se suma la selección y jerarquización de información que no es pertinente a los efectos de tener que evaluar la postura de un autor desde la perspectiva de otro.

3. Abundancia de información implícita que no puede reponerse sin haber leído las fuentes

En oposición a la hipótesis de Márquez, aparece el escritor Mempo Giardinelli, quien sostiene en su texto “Jubilación de la ortografía”, que la jubilación de la ortografía es un disparate. Eso provocaría el pase libre a la ignorancia, y también estaríamos

² Neologismo: palabra nueva que aparece en una lengua, ya sea procedente de otra lengua o de nueva creación. La creación de neologismos se produce por modas y necesidades de nuevas denominaciones.

dándonos por vencidos ante el imperio del lenguaje universal, y de las personas que él considera ignorantes. (Si no puedes contra ellos, únete a ellos).

En este ejemplo vemos dificultades de diversa índole. A los problemas de registro y repeticiones innecesarias, se agrega que se han sacado frases de contexto y que, al relacionarlas entre sí, han construido un sentido confuso cuya desambiguación supone haber leído las fuentes. El estudiante no logra construir un texto autónomo, ni de la fuente, ni da la consigna dada, lo cual da cuenta de cierto desconocimiento del género y de su lector modelo, del cual supone la realización de inferencias que no podrá lograr por sí solo. Puede observarse, además, la inclusión de una cita entre paréntesis y sin marcas textuales que permitan reconocer que se trata de la voz de otro y no del enunciador de la exposición, lo que implica una apropiación de la voz ajena, pero una voz de la que se puede prescindir la lectura, por lo cual aparece en un segundo plano, entre los paréntesis.

4. Escasa o nula relación entre las voces

Mempo Giardinelli sostiene que no se debe jubilar la ortografía.

Gabriel García Márquez finaliza su discurso considerando que su hipótesis favorecería la comunicación de la sociedad.

Uno de los problemas más frecuentes que han presentado los textos escritos es la aparente desvinculación entre los autores. El estudiante expone la postura de uno y otro autor por separado y no destina ningún párrafo a la comparación o evaluación en forma explícita. No utiliza conectores ni enlaces discursivos que den cuenta de un adecuado empleo de las estrategias microestructurales. De este modo, las relaciones entre las voces quedan a cargo del lector exclusivamente, por lo cual no se cumple con lo solicitado en la consigna: “Evalúe este planteo teniendo en cuenta la postura de Mempo Giardinelli”.

5. Relación errónea entre los enunciados de los distintos autores

En contraposición a lo dicho por el autor García Márquez, el autor Mempo Giardinelli no opina lo mismo...

Luego de exponer la opinión del autor García Márquez, podemos concluir que sería negativo eliminar la ortografía ya que las reglas están hechas para cumplirse y no porque la sociedad tenga una gran parte de ignorantes debe ponerse la ignorancia

como nueva regla para todos ya que si ocurre esto las impunidades en vez de disminuir como deberían hacerlo, aumentarán cada vez más.

Además de la información implícita que presenta este ejemplo, a nivel macroestructural se produce una aparente contradicción. En un párrafo se explicita la posición antagónica entre ambos autores respecto del respeto de las normas ortográficas, pero finalmente parece que García Márquez está de acuerdo con Giardinelli. En realidad, el estudiante no explicita que, más allá de las diferentes posturas de ambos autores, toma partido por una de ellas, la de Giardinelli, a partir de la cual concluye el texto. Al no explicitarlo, se produce por una parte, una construcción errónea del sentido; por otra, la construcción de un sujeto enunciador que argumenta cuando en realidad el género solicitado es de tipo expositivo-explicativo.

6. Empleo de citas recortadas

El autor en su artículo dice “En ese sentido, me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarlos a nosotros”.

Este error se produce frecuentemente, cuando el estudiante selecciona fragmentos del texto pero luego no vuelve sobre ellos, no los reformula ni expande, tampoco explica su relación con otras voces. Se trata de la cita por la cita misma, de este modo, el discurso referido directo no cumple ninguna función.

7. Apropiación de la voz ajena, sin delegación de la responsabilidad enunciativa

Las cosas tienen tantos nombres en tantas lenguas que ya no es fácil saber cómo se llaman en ninguno. Nuestra contribución hacia la lengua debe liberarla de los fierros normativos para que entre en el siglo XXI como Pedro por su casa.

En distintas ocasiones, un problema derivado de la escasez de reformulaciones es la apropiación de las voces de los otros, sin delegar la responsabilidad enunciativa, sin marcas ni referencias textuales que remitan a la fuente. El enunciador supone que el lector ya conoce la fuente y que va a poder discernir quién expone cada argumento. Esto puede verse claramente en el significado de “nuestra contribución”, ¿a quiénes incluye este pronombre posesivo? Dependerá de a quién pertenezca la voz. Tampoco se reformulan ni se delegan las metáforas ni la voz del refranero popular que emplea el autor en su fuente.

En definitiva, hemos detectado dificultades en el plano inferencial, en la capacidad para extraer la macroproposición del texto leído, en la selección y jerarquización de los elementos pertinentes para el relevamiento de la información brindada por la fuente y, fundamentalmente, en la puesta en diálogo de distintas voces. Dicho de otro modo, hemos detectado cuestiones morfosintácticas y semánticas que obstruyen tanto el camino de la comprensión como el de la escritura.

¿Qué deberíamos hacer?

Las dificultades que hemos diagnosticado ilustran la necesidad de planificar acciones que permitan superar, al menos en parte, los inconvenientes mencionados y que posibiliten a los estudiantes la reflexión sobre el uso del lenguaje para que tomen conciencia de sus propios procesos de lectura y escritura, en función de una comprensión y producción más adecuadas al nivel académico.

En función de los resultados, que aquí hemos comentado muy sucintamente, consideramos necesaria una devolución personalizada de las actividades, con el fin de que los estudiantes reflexionen sobre las dificultades de su propia práctica, como se hizo en la primera instancia de esta propuesta.

Hemos observado que el acompañamiento docente debe ir disminuyendo en forma paulatina y graduada, de manera que el proceso de individuación del estudiante se desarrolle en forma adecuada. Es conveniente que la primera aproximación a cada género académico se realice en forma conjunta, tanto en la lectura como en la escritura. En una segunda etapa, estos procesos deberían realizarse en pequeños grupos para luego pasar a la lectura y escritura en forma individual.

Por otra parte, consideramos que una frecuentación sostenida y andamiada de consignas sobre la relación entre las voces inter e intra textuales hará posible que se modularicen las habilidades exigidas por este proceso metacognitivo, lo cual redundará en una lectura y una escritura más eficientes. Por esta razón, para la comprensión de los textos cuyas voces se expondrán, es necesario abordar en forma conjunta la lectura y deconstrucción de los textos, la elaboración de esquemas argumentativos, la selección de ejes de comparación entre los autores leídos y la elaboración de cuadros de doble entrada en los que se expliciten los argumentos centrales de los diversos autores en relación con los ejes. Para la escritura de textos de distintos géneros académicos en los que las voces de los autores dialoguen entre sí, será necesaria la resolución sistemática de ejercicios de reformulación total y parcial de las fuentes,

actividades de inserción del discurso ajeno en el texto propio por medio del discurso referido directo e indirecto y trabajos que requieran la conexión entre dos o más pasajes de distintos autores, entre otros. Todas las anteriores son actividades que irán del trabajo colectivo al individual, en la medida en que cada grupo de estudiantes lo permita.

Conclusiones

Como ya hemos dicho, el abordaje sistemático de la lectura y escritura de textos polifónicos es un tema ineludible en el ámbito universitario. Es necesario destinar un espacio pedagógico al trabajo con fuentes diversas en forma exclusiva, es decir, secuencias pedagógicas dirigidas a la lectura, comprensión y producción de textos en los que se conjugan múltiples voces, independientemente de los géneros académicos en los que estas voces puedan entrar en diálogo. Esto es así porque el desarrollo de competencias que fortalezcan el reconocimiento y reproducción de los discursos ajenos en los textos disciplinares será una de las actividades prioritarias en cualquier carrera de nivel académico. Será necesario, entonces, replantearse cuál es el perfil del alumno que intenta ingresar a la universidad, revisar cuáles son sus saberes previos en lo que se refiere a las competencias de lectura y escritura con los que cuenta y rediseñar estrategias didácticas que andamien el aprendizaje de los estudiantes hacia un desarrollo verdaderamente autónomo de sus habilidades. Solo así se podría democratizar el acceso a los discursos científico-académicos de la mayoría de los estudiantes y disminuir el porcentaje de los fracasos en el curso de una carrera universitaria.

Referencias bibliográficas

CAMPS, A. y Marta MILIAN (comps.) (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens. pp. 7-38.

CARLINO, Paula. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

CUBO DE SEVERINO, Liliana. *Leo pero no comprendo*. Estrategias de comprensión lectora. Córdoba: Comunicarte, 2007.

DUBOIS, María E. (2005) *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aiqué.

PARODI, Giovanni (2005) *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba, 2005.

PEREIRA, María Cecilia (coord.) (2005) *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Los Polvorines: U.N.G.S.

PIACENTE, Telma; TITTARELLI, Ana María. 2006. »Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual«, en *Orientación y Sociedad* Vol. 6: 99-126.

SILVESTRI, Adriana. *En otras palabras*. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito. Buenos Aires: Cántaro, 1998.

[volver a índice](#)

HACIA LA CARACTERIZACIÓN DE GÉNEROS PROFESIONALES: ALGUNAS REFLEXIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Estela Inés Moyano

Universidad Nacional de General Sarmiento

emoyano@ungs.edu.ar

Resumen

En el contexto de la formación de profesionales en la universidad, la elección de los géneros a enseñar en el marco de materias específicas de la carrera (PRODEAC, UNGS) se orienta a aquellos que los estudiantes necesitarán manejar a fin de insertarse en el medio laboral, ya sean géneros próximos a los académicos o específicamente profesionales. En muchos de estos casos, contar con textos reales que permitan caracterizar el género resulta prácticamente imposible, puesto que se trata de documentos confidenciales, géneros ocultos en términos de Swales

(1996), aunque propios de ámbitos diferentes de la investigación. Especialmente en estos casos, pero también para el trabajo de deconstrucción de ejemplares disponibles de géneros profesionales y académicos, el dispositivo denominado —negociación entre paresII (Moyano, 2009; 2010) es una herramienta sumamente útil, ya que permite la iniciación de un trabajo de tipo etnográfico a través de un informante calificado que, además de ser profesor universitario es parte de la comunidad profesional y discursiva creadora y usuaria de esos géneros (Swales,

1990; Bajtin, 1995). Asimismo, se puede disponer de otras fuentes de consulta para la caracterización de estos géneros, como formularios o instrucciones para su redacción publicados en revistas o en manuales, algunos de los cuales pueden ser encontrados en Internet.

La selección y articulación de la información recogida mediante estos procedimientos se realizan a partir de los presupuestos de una teoría de género, que, además, permite hacer observaciones de tipo predictivo sobre las características lingüísticas y discursivas de los diferentes pasos y fases que estructuran el género en cuestión (Martin, 1992; Martin y Rose,

2008). En el presente trabajo se presentarán consideraciones teórico-metodológicas propuestas en el marco del PRODEAC, sobre la base de las cuales ya han sido iniciados procesos de descripción de géneros profesionales para su enseñanza.

1. Introducción

En el marco de los estudios de géneros discursivos y de discurso especializado, ha tomado impulso desde hace ya más de dos décadas la reflexión sobre los géneros profesionales. Esta denominación incluye a los que tienen lugar en ámbitos laborales, como empresas, industrias, bancos, así como también en instituciones gubernamentales. Por un lado, se los vincula con las diferentes profesiones, pero

también con el área de la administración en diferentes niveles de decisión en corporaciones u organizaciones.

Los estudios que los abordan aportan, por un lado, a su conocimiento con fines educativos, tanto para la formación en servicio de empleados o trabajadores como de estudiantes, ya sean estos universitarios, terciarios o escolares (Iedema, 1994; Cassany, 2003; Vian Jr., 2003; Montolío, 2006; Parodi, 2005, 2006; Korner et al, 2007; Gardner, 2008). Muchos de ellos contribuyen además, de manera explícita o implícita, a construir conocimiento sobre los contextos sociales en los que estos géneros tienen lugar (Bhatia, 1993; 2004; Iedema, 1994, 1997; Rose, 1997, 1998). Si bien las prácticas de enseñanza del discurso profesional en el marco del español como lengua extranjera o para fines específicos se iniciaron en Europa ya en la década del '90 - considerando, entre otras necesidades, la formación de un ciudadano europeo para desempeñarse en un mundo multicultural y multilingüe- (Cassany, 1995; Aguirre Beltrán, 2000, entre otros), los trabajos orientados a la descripción de géneros profesionales en esta lengua comenzaron a ser más frecuentes en los últimos años no solo en la península sino también en América Latina, atendiendo a necesidades diferentes (Parodi, 2010).

Una de las dificultades que se plantean en esta área de investigación es que los géneros vinculados con procesos de toma de decisiones en el ámbito de las organizaciones tienen carácter confidencial, a diferencia, por ejemplo, de los que permiten ejecutar órdenes (Korner et al, 2007; Iedema, 1994), informar sobre el avance de las actividades y el futuro de una empresa (Bhatia, 2007) u otros que aunque dan cuenta de negociaciones terminan siendo públicos o semipúblicos (Montolío, 2006). En consecuencia, no resulta posible contar con textos reales que permitan caracterizar los géneros profesionales de ese nivel, puesto que se trata de documentos que circulan al interior de las organizaciones, ya sea entre quienes componen su planta en diferentes estratos jerárquicos o entre profesionales independientes y entidades a las que les ofrecen sus servicios en forma de propuestas o proyectos.

Así, estos géneros pueden ser considerados como “géneros ocultos”, en términos de Swales (1996:46). El autor da esta denominación a los géneros que, en el ámbito académico, operan para sostener y validar la “manufacturación del conocimiento”, géneros que llevan a cabo los procesos administrativos del mundo académico y que se mantienen “escondidos”, apartados de la mirada pública, confidenciales. De la misma manera, en contextos administrativos de diferente índole, entre los que se cuentan la administración de empresas e industrias así como la administración de “lo público”,

existen géneros que tienen ese carácter de confidencialidad y función de soporte de la producción o de la prestación de servicios. Estos merecen ser objeto de análisis y enseñanza en el ámbito universitario en tanto se constituyen como herramientas socio-semióticas de la práctica profesional en la que los estudiantes necesitan ser formados.

En el presente trabajo se presentarán algunas consideraciones teóricas y metodológicas para la descripción de géneros confidenciales, inaccesibles u ocultos, sobre la base de las cuales ya han sido iniciados procesos de descripción de géneros profesionales para su enseñanza en el marco de un programa de lectura y escritura en los estudios superiores (PRODEAC-UNGS) (Natale y Moyano, 2006; Valente y Moyano, 2006; Valente y otros, 2008; Moyano, 2009; Muschietti, 2009; Stagnaro, s/f; Navarro, 2010). Esta tarea, sin embargo, está lejos de haber sido finalizada y demandará investigación específica y financiamiento para su realización.

2. Contexto para la descripción de géneros profesionales

El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas (PRODEAC), implementado desde 2005 en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), incluye como rasgo característico de su diseño la enseñanza basada en géneros en el marco de las materias específicas de cada carrera, a fin de contribuir al aprendizaje de los contenidos disciplinares y de las prácticas profesionales. Los textos escritos que los alumnos elaboran en este contexto funcionan sobre todo como instancia de evaluación de la materia, pero se procura que su proceso de escritura se extienda a lo largo del curso, como herramienta de consolidación de los aprendizajes. Estos textos se consideran instanciaciones de un género, entendido como actividad social que pone en relación a miembros de una cultura en un contexto de situación específico.

Los estudiantes tienen que producir textos escritos y orales ejemplares de géneros del ámbito académico -orientados a la producción de conocimiento, su reproducción o aplicaciones de diferente tipo- y otros propios del ámbito profesional, según la orientación de la carrera universitaria de que se trate. Muchos de ellos no forman parte de su experiencia, por lo que necesitan atravesar procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de comprender de qué actividad se trata, su vinculación con la práctica profesional, su relación con el campo disciplinar en juego, su organización en partes o secciones identificables por sus propósitos parciales, tanto como su realización discursiva y lingüística (Motta-Roth, 2009; Moyano, 2010a). Es con este fin que se hace necesaria la descripción de los géneros a enseñar en la universidad.

La inserción de la enseñanza de la escritura en el marco de las materias específicas de la carrera (en lugar de cursos o talleres paralelos) demanda una estrecha vinculación entre los profesores a cargo de esas materias y un profesor de letras que se especialice en el área de la escritura académica y profesional, quien se hará responsable de la enseñanza del o los géneros seleccionados como tarea a realizar durante el curso¹. Esto supone un trabajo interdisciplinario, que se constituyó en el eje para el diseño de un dispositivo denominado “negociación entre pares o socios”. Este dispositivo es una herramienta crítica del Programa, a través de la cual ambos docentes hacen diferentes aportes al proceso de enseñanza en un intercambio que contribuye a su propia formación en campos ajenos a su experiencia y a su disciplina, a la vez que enriquece el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Moyano, 2009; 2010a).

Uno de los objetivos de la negociación entre pares es la caracterización del género que se espera los estudiantes produzcan en el proceso de aprendizaje de los contenidos de la materia en juego y para su evaluación. Cuando se trata de géneros académicos, los profesores de letras son responsables de describirlos, teniendo en cuenta su estructura y rasgos discursivos relevantes a partir del análisis discursivo de textos reales aportados por los profesores de la materia específica así como de la contribución que ambos puedan hacer para determinar su función social en un contexto situacional y de cultura específico pero conocido por ellos. Si bien hay extensa bibliografía sobre estos puntos, cabe señalar que hay especificidades para los géneros en cada disciplina y que, además, la reflexión conjunta sobre estos aspectos contribuye a la sistematización de los aspectos a tener en cuenta en la práctica pedagógica así como a favorecer la participación del profesor de la materia en el proceso, especialmente en los momentos de deconstrucción de ejemplares genéricos con los estudiantes, en la edición conjunta de los escritos y en la evaluación de los trabajos. En el marco del Programa se ha trabajado, por ejemplo, con informes de lectura, monografías, ponencias, artículos e informes de investigación, así como con otros que pueden considerarse, desde una mirada topológica, con características de géneros académicos y profesionales, como la reseña bibliográfica y el análisis de caso.

En el contexto de la formación de profesionales en la UNGS, los géneros elegidos se orientan a los que los estudiantes necesitarán manejar a fin de insertarse en el medio laboral, es decir, a las actividades profesionales propias de diferentes campos y alcances para las que las diferentes carreras dictadas en la UNGS forman a sus

¹ Para una discusión acerca de a quiénes correspondería hacerse cargo de esta tarea, cf. Moyano, 2004; Braidot et al., 2008.

estudiantes. Ya sean, por ejemplo, las Licenciaturas en Administración Pública, Urbanismo, Ecología Urbana, Estudios Políticos, Comunicación, Ingeniería Industrial, Economía Política o Industrial, todas incluyen en sus materias, en mayor o menor grado, géneros que pueden ser considerados ocultos o confidenciales. En la Tabla 1 se consignan los que (ocultos o no) han sido detectados hasta el momento en el Programa, algunos de los cuales resultan coincidentes con los hallados por Gardner (2008), al menos en lo que refiere a la carrera de Ingeniería, en el caso de la UNGS, Ingeniería Industrial.

Géneros	Ecología urbana / Urbanismo	Ingeniería Industrial	Economía Industrial o Política	Estudios Políticos
Informe de diagnóstico de problemas*		X	X	
Proyecto de cambio empresarial o Proyecto de resolución de problemas*		X	X	
Proyecto de intervención profesional*	X			
Análisis (evaluación) de servicios ecológicos*	X			
Informe de cambio o de resolución de problemas*		X	X	
Proyecto (Informe) de desarrollo de productos*		X		
Informe de gestión de inventario*			X	
Plan de negocios*			X	
Proyecto industrial*		X		
Informe de coyuntura			X	
Proyecto constitucional (de ley)*				X
Análisis de caso	X	X	X	
Reseña				X
Ensayo				X

Tabla 1: Géneros profesionales detectados en carreras de la UNGS. Los considerados ocultos o confidenciales se marcan con asterisco (*)

Describir un género para ser enseñado implica dar cuenta de su propósito o función social en el ámbito de la cultura en cuestión y de su estructura u organización en pasos hacia el cumplimiento de la meta, pasos que en el texto se manifiestan en partes identificables por sus propósitos locales y a través de co-articulaciones de recursos discursivos. Esta tarea demanda una teoría del lenguaje y del discurso en contexto que permita hacer inferencias a partir del texto sobre la situación y el ámbito cultural, pero también requiere conocimiento del contexto para afinar las explicaciones y controlarlas. Es por eso que para dar cuenta de los géneros ocultos, dado que el analista no cuenta

ni con los textos ni con conocimiento del contexto², es necesario desarrollar estrategias metodológicas fundamentadas teóricamente que permitan hacer una descripción. Posteriormente, esta deberá ser validada, también mediante estrategias confiables.

En este sentido, el dispositivo “negociación entre socios” resulta un espacio inicial clave para la caracterización de géneros ocultos, ya que permite comenzar un trabajo de tipo etnográfico a través de un informante calificado –el profesor de la materia en juego- que, además de ser docente universitario, es parte de la comunidad profesional y discursiva que ha creado los géneros en cuestión y los utiliza para lograr sus fines. Este informante podrá entonces contribuir aportando datos contextuales y sobre las características de los textos que realizan el género y que, por lo tanto, permiten llevar a cabo la actividad social. Una vez identificada la existencia del género³, la tarea del lingüista es relevar en la interacción con el docente de la materia la información necesaria para su caracterización, aunque será necesario también acudir a otras fuentes de consulta, como formularios o instrucciones para la redacción de estos textos, publicados en revistas o en manuales, algunos de los cuales pueden ser encontrados en Internet. Estas fuentes pueden ser sugeridas por el/los informante/s que se consulten pero, de todas maneras, el analista procurará encontrarlas por sus propios medios.

Para la descripción, se cuenta con una base teórica sólida provista por las teorías que conciben los géneros como procesos sociales en el marco de diferentes espacios culturales, que se manifiestan, realizan o materializan a través del lenguaje en los textos (Bajtin, 1995; Martin, 1992; Martin y Rose, 2008; Bazerman, 1988, 1997; Bhatia, 1993, 2004). Las características discursivas de los textos que realizan el género deberán ser definidas por predicción, a partir del conocimiento que se adquiera del contexto y sobre la base de una teoría funcional que considere la lengua en uso.

En lo que sigue, se presentará una elaboración sintética de los conceptos teóricos que se tomaron en cuenta para la elaboración de la propuesta metodológica que se desarrolla a continuación, objetivo principal de este artículo.

² Un recurso importante y generalizado para el conocimiento del contexto social de géneros profesionales ha sido la observación no participante combinada con entrevistas a informantes clave. Sin embargo, en una investigación de este tipo llevada a cabo en empresas privadas, públicas y semi-públicas, Ledema (1994) reconoce que aun así se observó la existencia de géneros confidenciales, para los que resultó imposible obtener ejemplares textuales, ya sea como documentos escritos u orales, producidos estos últimos en entrevistas o reuniones que no fueron abiertas para los investigadores. En otras experiencias de enseñanza de géneros profesionales en la universidad, al carecer de modelos reales se toman los textos de estudiantes mejor evaluados, ya que se los considera muy próximos a los escritos por profesionales (Gardner, 2008). Si bien esta estrategia es utilizada en el PRODEAC desde su inicio, no siempre se obtienen buenos textos según la evaluación de los profesores de las materias específicas, textos considerados, en general, con un lenguaje distante del que utilizan los profesionales con experiencia.

³ Para enseñanza a lo largo de la carrera, es importante tener en cuenta los perfiles de graduado y los alcances del título, donde se señala para qué tipo de actividades deben estar preparados los profesionales que se procura formar. Estas actividades estarán vinculadas con textos escritos u orales que las realicen en parte o todo, de manera que habrá que identificar estos géneros y los textos que dan cuenta de ellos.

3. Marco teórico

La teoría de género, registro y discurso desarrollada por Martin (1992) en el marco de la lingüística sistémico-funcional asume una definición casi idéntica a la de Bajtin (1995) para el concepto de género. Esta definición resulta un poco más amplia pero de similar tenor que la asumida inicialmente por Bazerman (1988), quien entendía que solo aquellas actividades sociales que respondieran a un problema retórico podían ser consideradas género, pero que en formulaciones posteriores (1997; 1998) parece acercarse más a las antes mencionadas (Cf. Swales, 2004; 2009).

Para Martin (1985, 1992), los géneros son actividades, procesos sociales que ponen en relación a miembros de una cultura en un contexto de situación específico, con el fin de lograr una meta o propósito reconocido. Así, como lo ha señalado Bajtin, en cada esfera de la cultura se crean géneros cuyos miembros aprenden a reconocer y actuar (marcos para la acción social, para Bazerman, 1997). En los textos –entendidos como unidades reales, materiales, a través de las que los hablantes negocian significados en un contexto dado⁴ -, los géneros se manifiestan como estructura organizada en pasos y se realizan, se encodifican, como configuración particular de significados mediante la selección de recursos discursivos. Esta selección dependerá de la actividad en cuestión, el campo o contenido temático, las relaciones entre los participantes y el modo de la comunicación, es decir, si el texto se realiza en forma oral o escrita⁵. En este sentido, esta definición permite avanzar en la explicación de las relaciones entre los textos (o enunciados) y el género como contexto de cultura (Motta-Roth, 2009).

La LSF define la lengua como recurso semiótico social que los hablantes utilizan para llevar a cabo sus propósitos mediante la construcción de significados en contexto. Desde una perspectiva socio-semántica, Halliday (1982) define el contexto como un sistema semiótico de mayor abstracción que la lengua, con la que establece una relación solidaria de mutua determinación probabilística. La lengua es metáfora de la realidad social y viceversa; la lengua *realiza* el contexto de manera total o parcial; es el plano de expresión del contexto, mientras que este puede interpretarse como el plano

⁴ Es interesante señalar que en su trabajo sobre géneros discursivos, Bajtin toma la misma unidad de análisis - denominada "enunciado" en la traducción al español (1995) o "utterance" en la traducción al inglés (1986)- entendida como unidad individual y concreta que actualiza o realiza la lengua en un contexto específico. Esta misma unidad es la que denomina "texto" en su artículo "El problema del texto en la Lingüística, la Filosofía y otras ciencias" (1995). Martin reconoce la coincidencia entre ambas teorías tanto para el concepto de "texto" como para el de "género" e, incluso, para el de "lengua" como recurso semiótico (Martin, 1992; Halliday y Martin, 1993).

⁵ No solo el canal utilizado es el que orienta las selecciones de modo, sino también el campo de la interacción y el tenor, este último particularmente en soportes electrónicos. Hay textos orales que asumen las características descriptas por Halliday (1989) para el texto escrito, como en conferencias e intercambios orales del ámbito profesional, fuertemente regulados, y otros escritos que reconocen usos de la oralidad, como ocurre, por ejemplo, con los intercambios familiares por correo electrónico o chat.

connotativo en la relación entre ambos sistemas, que se construye a partir de un uso particular de la lengua.

Para entender cómo los significados de una cultura se interrelacionan en un texto, Halliday (1982) identifica tres variables como relevantes en la organización semiótica del contexto de situación para la comprensión de un texto. Estas son las variables de campo, tenor y modo, que se materializan (o construyen) mediante las tres funciones sociales de la lengua (experiencial, interpersonal, textual). Es de esta manera como el contexto deja de conceptualizarse como externo a la lengua para ser considerado un fenómeno intrínseco a ella, como registro. La teoría de registro de Halliday explica los principios que rigen la variación de la lengua de acuerdo con el contexto de situación: “la cuestión es qué tipos de factores de la situación determinan cuáles tipos de selección del sistema lingüístico”. Así es como la noción de registro constituye una forma de predicción (1982:47). Si bien Hymes (1974) señala otros elementos importantes en la vinculación entre texto y contexto, que se reconocen para los estudios de etnografía lingüística (Creese, 2008, Rampton et al, 2004)⁶, la ya larga tradición de análisis realizados en el marco de la LSF parecería confirmar que la selección de Halliday es adecuada y funcional para dar cuenta del contexto y por lo tanto de la cultura a partir de los textos, de la misma manera que, a la inversa, conociendo el contexto es posible predecir qué recursos discursivos y lingüísticos es altamente probable encontrar en los textos⁷.

En una elaboración posterior, Martin formula su teoría estratificada de contexto, en la que el género es una configuración recurrente de significados que ponen en acto las prácticas sociales de una cultura dada. Así, las variables de registro –entendido como estrato de menor abstracción del contexto que se materializa a través de las selecciones discursivas, por eso consideradas como “interfase” entre lengua y contexto- trabajan conjuntamente para lograr las metas de un texto, que se definen en términos de sistemas de procesos sociales en el nivel de género, responsable de organizar la estructura en pasos o estructura esquemática (Martin, 1992; Eggins y Martin, 2003; Martin y Rose, 2008).

En este modelo, la ubicación del género en un nivel mayor de abstracción que el registro permite explicar que ambos estratos varíen de manera independiente, de

⁶ Aunque no se consideren pertinentes aquí otros elementos del contexto material para el análisis lingüístico, es importante señalar que en el marco de la enseñanza de los textos profesionales como herramientas culturales también es necesario aportar a los estudiantes información sobre convenciones de comportamiento social, que se manifiestan, por ejemplo, en el comportamiento gestual, la indumentaria o la proxémica, tal como han señalado otros autores (Aguirre Beltrán, 2000).

⁷ Existe, como es sabido, una serie de cuestionamientos desde diferentes perspectivas acerca de este punto, así como acerca de la teoría de género de Martin, algunas de ellas desde posiciones muy cercanas. Sin embargo, no nos detendremos aquí en esta discusión pues no es objeto específico de este trabajo.

manera que cada género puede ser escrito y leído en una variedad de situaciones sociales, es decir, que diferentes campos de la cultura, por ejemplo, o diferentes relaciones entre participantes pueden compartir géneros. Esto aumenta las posibilidades de generalización en el nivel más abstracto del contexto: las culturas desarrollan un gran número de géneros pero este es potencialmente limitado, de modo que pueden ser reconocidos y organizados en familias a partir de rasgos compartidos (Martin y Rose, 2008)⁸.

Como se ha dicho antes, disponer de una teoría predictiva es imprescindible para llevar a cabo la caracterización de géneros ocultos en contextos desconocidos para el analista. Pero además, se requiere de herramientas que permitan re-construir el contexto en cuestión. En lo que sigue, se propondrá una reflexión metodológica tendiente a la resolución de estos dos problemas centrales: el desconocimiento por parte del analista del ámbito de la cultura profesional y de las situaciones en juego y la carencia de textos que materialicen el género para su caracterización discursiva.

4. Reflexiones metodológicas

4.1. Reconstrucción del contexto

A fin de reconstruir el contexto de cultura y el de situación de géneros profesionales, se vuelve necesario el relevamiento etnográfico, cuya implementación plantea algunos interrogantes, entre los que se procurará responder aquí a unos pocos: qué información resulta pertinente, cómo relevarla y a partir de qué fuentes.

4.1.1. Información relevante (o qué se necesita conocer y para qué)

Cuando se focaliza la mirada solo en el género a describir, es fundamental identificar, en primer lugar, la situación que le da origen. Si se generaliza a partir de los géneros identificados en la Tabla 1, se pueden reconocer 3 tipos de situaciones: a) un problema que demanda diagnóstico y solución, b) una necesidad a ser resuelta y c) la demanda de evaluación de acciones o estados de situación. Tipificar estas posibilidades en cada ámbito específico puede dar un panorama de los géneros que tienen lugar en ellos, de manera de ubicarlos en una red de opciones. Esta mirada permite construir un proceso en el que se aumenta la comprensión de la cultura de las organizaciones.

⁸ En este sentido, Bhatia (2004; 2007) plantea además la existencia de “mezclas” de géneros, géneros que incluyen como parte de su estructura otros que se toman “prestados” de otros ámbitos.

Una vez identificado el tipo de situación, es necesario contar con más detalles que la caractericen particularmente y es en este sentido que la definición de variables de registro realizada por Halliday (1982) resulta orientadora acerca del tipo de información que se necesita conocer. Esta información, además, tendrá valor predictivo en relación con los textos, en tanto permitirá hacer hipótesis acerca de los rasgos de lenguaje y discurso que será esperable encontrar en los que realicen la actividad social en cuestión.

En primer lugar, considerando el Campo, interesa saber de qué tipo de problema, necesidad u objeto de evaluación se trata, en qué marco de las actividades propias de la corporación u organización tiene lugar, qué tipo de actividad profesional demanda, qué es necesario tener en cuenta para llevar a cabo el trabajo, qué conocimientos es necesario poner en juego. Entre estos últimos, se incluye la consideración acerca del tipo de argumentos aceptables en un campo determinado y de las diferentes posiciones construidas acerca de los temas relevantes, lo que requiere una formación crítica de los estudiantes. Importa aquí destacar la utilidad para el analista de una fuente como los documentos curriculares que dan cuenta del perfil profesional y el alcance de título, ya que le permitirán interpretar la información que obtenga en las entrevistas con expertos del campo. Asimismo, a la hora de trabajar estos géneros en el aula, es muy importante que los estudiantes lleguen a establecer también esta relación entre actividades y textos.

En cuanto al Tenor, es relevante quién solicita la tarea, quién la realiza, qué roles tienen ambos participantes en la organización y cuáles son las relaciones institucionales que se establecen entre ellos, así como qué tipo de comportamiento se espera de uno en relación con el otro, especialmente de aquel que debe llevar a cabo la actividad. Además del aporte que brindan a la caracterización del género, estos detalles son centrales para la formación de los estudiantes, que para lograr un buen desempeño profesional y elaborar textos adecuados en ese rol, tienen que conocer el carácter institucional de los espacios en que actuarán. Estos, además, establecen relaciones en su mayoría asimétricas entre los interlocutores y determinan una fuerte regulación de los comportamientos sociales. Estos elementos del Tenor tienen impacto en los aspectos interpersonales de los textos, poco atendidos en la formación en lectura y escritura -al menos en lo que se registra en la Argentina- y que en el discurso profesional adquieren gran relevancia (cf. Iedema, 1997), lo que exige su enseñanza sistemática.

Finalmente, en cuanto al Modo, interesa tener en cuenta si el lenguaje acompaña la acción o es constitutivo de la actividad (distancia experiencial) así como la posibilidad

de respuesta inmediata o diferida de los interlocutores (distancia interpersonal) (Martin, 1992). Para ello, interesa explorar si las situaciones en las que el profesional tendrá que realizar la actividad implican, además del texto escrito -casi en todos los casos ineludible-, exposiciones orales con o sin apoyo gráfico, que requieran el uso de recursos multimodales. Asimismo, habrá que tener en cuenta que el Tenor y el Campo tendrán impacto en el grado de tecnicidad y abstracción en el lenguaje a utilizar (Korner et al, 2007; Rose, 1997).

Otro aspecto central a indagar es la estructuración del género. Es necesario, entonces, centrarse en determinar la actividad que está en juego y qué propósito social la orienta. Este propósito, que se alcanza mediante diferentes etapas sucesivas, supone una estructura esquemática (estructura genérica) que será necesario describir cuidadosamente para los estudiantes. Esta información aportará a la comprensión de la acción profesional como actividad que se llevará a cabo a través de los textos, de manera que también iluminará su organización. La articulación de la información recogida mediante estos procedimientos se realiza a partir de una teoría de género, que, además, permita hacer observaciones de tipo predictivo sobre las características lingüísticas y discursivas de sus instancias textuales.

Se ha observado que, en la mayoría de los casos, la caracterización de la estructura esquemática atraviesa diferentes etapas hasta llegar a su formulación final. Las primeras versiones obtenidas en el Programa tienden a ser de carácter formal, probablemente debido a las aproximaciones más tradicionales a los textos. Luego, se logra un esquema excesivamente detallado que atiende exclusivamente a cuestiones pragmáticas, que dan cuenta de lo que se espera que el profesional/estudiante “haga” en cada parte del texto a escribir. Solo después se alcanza un mayor grado de generalidad, a partir de la cual se podrá proponer una descripción que atienda también a los aspectos discursivos (Moyano, en prensa).

En este sentido, se presenta una dificultad más al trabajar géneros profesionales en la universidad, que consiste en que los textos están fuera del contexto para el que han sido creados: son recontextualizaciones en tanto además de la meta que se proponen en su contexto original tienen otras adicionales relacionadas con el contexto educativo (Bernstein, 1990), lo que supone la incorporación a su estructura de fases o pasos adicionales para llevar a cabo propósitos como, por ejemplo, dar cuenta de la bibliografía consultada. Es importante que estos pasos sean considerados en la construcción de la descripción y que explícitamente se los identifique como adicionales en contexto educativo.

4.1.2. Procedimiento de relevo de información (o cómo hacer la indagación)

Uno de los recursos de gran valor para el trabajo etnográfico es la observación no participante en el ámbito laboral específico en el que tienen lugar las interacciones entre participantes del género. Sin embargo, ha sido señalado que para los géneros que se han mostrado relevantes en las aulas universitarias, géneros confidenciales, no ha sido posible obtener con esta metodología la información contextual necesaria así como tampoco los textos que los realizan para ser analizados (Iedema, 1994).

Como ya se ha señalado, el camino propuesto en el marco del PRODEAC ha sido considerar la “negociación entre pares” como el espacio clave para la recolección de la información etnográfica pertinente en el marco de los encuentros que prevé el dispositivo. La primera de las reuniones, que tendrá carácter exploratorio, permitirá una primera aproximación a la determinación del género que se solicitará a los estudiantes, la situación de la vida profesional en la que tiene lugar y las razones por las cuales el profesor de la materia decide incluirlo en el programa. Asimismo, se podrá indagar acerca de fuentes de información que puedan consultarse para la caracterización del género y la disponibilidad de ejemplares textuales, ya sean reales o producidas por estudiantes.

La información así obtenida, el análisis de documentos curriculares -como el perfil de graduado de la carrera, el alcance del título y el programa de la materia, especialmente objetivos y contenidos- más el marco teórico disponible ofrecerán suficientes datos para la planificación de una entrevista semi-estructurada, en la que el profesor de letras indagará tanto sobre el contexto de cultura y de situación como sobre las características de los textos que realizan el género en juego.

En el encuentro con el profesional entrevistado, es importante permitir que este se extienda en su experiencia en el género, dándole el lugar de experto. Es importante que el entrevistador explicita qué tipo de información espera obtener así como que ejerza algún grado de control que permita relevarla en el curso de la entrevista, pero es necesario que el experto tenga libertad para hablar extensamente en un ambiente de interés y respeto. El entrevistado es el que manda, en el sentido de que habrá muchos aspectos que el entrevistador no podrá prever, pues desconoce el ámbito cultural en cuestión. Es posible que el investigador tenga algunos supuestos, pero deberá confirmarlos a partir de la información que el experto le ofrezca.

Se ha observado, sin embargo, que en muchos casos los profesores de la materia, como miembros de la comunidad profesional que conocen los géneros y los textos, no tienen conciencia clara de lo relevante de este conocimiento. A veces, incluso, no

tienen conciencia de disponer de él (Moyano, 2009). Sin embargo, ya sea en un encuentro, a lo largo del semestre de clase o los subsiguientes, según lo registrado en las diferentes experiencias, son capaces de describir el género en cuestión en diálogo con el par entrevistador, sobre todo si este es capaz de hacer las preguntas pertinentes, de orientarlo acerca del tipo de información que resulta relevante a los fines que se persigue. El analista del discurso tiene que saber qué tipo de preguntas hacer y qué respuesta puede ser adecuada.

Se ha observado también, tanto en la experiencia del Programa como a través de la literatura revisada (Carlino 2005, 2006; UNLu, 2001), que no está todavía completamente instalado el trabajo con la escritura en las aulas universitarias en la Argentina. Menos frecuente aun parece el trabajo con géneros profesionales, al menos de manera explícita, haciendo salvedad del proceso de instalación que se está dando de este tipo de prácticas. Esto implica que muchas veces la opción es por el planteo de escasas actividades de escritura o por la escritura de géneros universitarios o académicos. Esto ha hecho necesario proponer que la entrevista en el marco de la negociación entre pares (al menos en nuestro contexto educativo) sea solo un comienzo. No siempre basta con entrevistar a un solo sujeto experto para lograr una buena caracterización del género; será necesario extender la investigación etnográfica a actores con mucha experiencia en el campo profesional, tarea en la que tal vez el mismo profesor u otros actores institucionales puedan colaborar, por ejemplo, proveyendo formas de contacto con el ámbito profesional en cuestión.

En el proceso descrito se observan, entonces, momentos en los que prima la perspectiva del investigador y otros en los que es el entrevistado experto el que impone su visión. La perspectiva del investigador debe estar orientada por las teorías de géneros, lengua y discurso. También tendrá una función en esta mirada el relevamiento de información que haya podido hacer sobre el contexto de la carrera y la materia en que tenga que trabajar. Esta perspectiva debe ser ordenada por los parámetros considerados relevantes para la descripción de un género y estar guiada por comportamientos interpersonales colaborativos. La perspectiva del experto, en cambio, será interna, con otro tipo de ordenamiento, orientado por las representaciones sobre la profesión, la docencia, la escritura y los estudiantes que haya construido a partir de la experiencia y de sus creencias, no a una lógica establecida por la teoría. Ambas perspectivas son necesarias para el objetivo perseguido.

4.2. Caracterización discursiva de los géneros

La enseñanza de la escritura basada en géneros supone no solamente interactuar con los estudiantes acerca de la estructura de los textos sino sobre sus aspectos discursivos (Moyano, 2010a). El punto que resta abordar en este artículo tiene que ver, entonces, con plantear procedimientos adecuados para resolver el problema de la ausencia de textos que funcionen como modelos a deconstruir. Nuevamente, es la perspectiva teórica la que permite saltar el escollo planteado.

Tanto los géneros científico-académicos como los profesionales, particularmente los que son objeto de enseñanza en la universidad, pueden ser considerados de un alto nivel de complejidad. Esto tiene repercusiones en la organización de los textos, que pueden ser considerados macro-géneros (Martin y Rose, 2008; Eggins y Martin, 2004), en tanto cada una de las secciones que los componen puede tener la estructura de algunos de los que se conocen como géneros elementales o combinar varios de ellos (Hood, 2010; Moyano, en prensa, 2010b). Así, identificados y descriptos por su propósito los pasos de un género profesional confidencial, es posible, de acuerdo con los presupuestos teóricos asumidos, predecir qué géneros elementales estarán involucrados en su estructura.

En la Tabla 2, a modo de ejemplo, se da cuenta de la estructura del Informe de Desarrollo de Productos -en la fase de desarrollo en que actualmente se encuentra- descrito en el marco de una de las materias de Ingeniería Industrial dictada en la UNGS. En la primera columna se ubican las secciones formales que se han atribuido al género, en la segunda, los pasos que incluyen cada parte y en la tercera se registra el propósito o meta de cada uno. Obsérvese que en la denominación de cada paso de la Introducción y el Desarrollo se incluye el nombre del género elemental que se presupone (marcado en negrita).

La información etnográfica obtenida aportará elementos que orienten al lingüista para la búsqueda, en textos de circulación pública del mismo campo disciplinar, de fragmentos que puedan funcionar como ejemplares a deconstruir con el fin de poner en evidencia los recursos discursivos relevantes para cada uno. De esta manera, fragmentos de manuales, "*white papers*", presentaciones en congresos, artículos de revistas especializadas del o los campos disciplinares que estén en juego en la carrera en cuestión podrán ser utilizados como modelos de las diferentes partes del género en juego. De esta manera, se podrá negociar las características discursivas y lingüísticas que los estudiantes deberán tener en cuenta para la producción de sus textos.

Reflexiones finales

En este artículo se ha señalado la necesidad y el interés de enseñar en la universidad géneros profesionales ocultos o confidenciales del área de la administración de procesos de producción de bienes y de servicios en empresas, industrias y organismos de gobierno, ya que son los utilizados en los ámbitos de toma de decisiones al interior de la estructura de estas organizaciones. El desarrollo de habilidades de lectura y escritura en esta área contribuye, en consecuencia, al logro de un desempeño adecuado de los roles profesionales. Así, este trabajo en el curso de la carrera universitaria no solo incidirá en el aprendizaje de los contenidos disciplinares de una materia sino que favorecerá el desempeño futuro de los estudiantes en el ejercicio de la profesión para la que se están formando.

Planteado el problema de la inaccesibilidad de los textos que realizan los géneros profesionales confidenciales a fin de ser descriptos para su enseñanza, se discutió una propuesta metodológica fundamentada teóricamente. En síntesis, esta plantea el relevamiento de información a través de métodos etnográficos y su análisis a fin de establecer el contexto de situación y de cultura de los géneros a describir. Los datos así obtenidos permitirán predecir tanto la estructura esquemática como los rasgos discursivos y lingüísticos de los textos en cuestión. Para la reflexión sobre las características lingüísticas y discursivas de las diferentes partes de la estructura esquemática se podrá acudir a la utilización de modelos de géneros elementales pertinentes, obtenidos de textos públicos del mismo marco disciplinar.

Partes formales	Pasos	Función o propósito
Introducción	Justificación (social o comercial, si la hay) de la importancia del desarrollo del producto.	Dar razones para explicar la importancia del desarrollo del producto, su necesidad y su valor comercial
Desarrollo	Explicación del proceso realizado hasta la obtención del producto final.	Explicar cómo se realizará el producto, paso a paso.
	Justificación de las razones por las cuales se eligió el material.	Dar razones para la determinación de los materiales a utilizar en su producción.
	Explicación del proceso por el cual se determinaron las dimensiones finales.	Explicar cómo se procedió para determinar las dimensiones del producto.
	Informe de costos	Informar de la estimación de cuánto podría costar el producto para lanzarlo al mercado, sobre la base del costo del prototipo (hacer referencia a los anexos que se presentan al final).
Cierre	Síntesis de las ventajas del producto, de sus potencialidades de uso y de desarrollo futuro.	
Anexos	Presentación de planos, catálogos, la marca o logotipo y,	

	eventualmente, instructivos de uso.	
--	-------------------------------------	--

Tabla 2: Caracterización de la estructura del Informe de Desarrollo de Productos.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2000) El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. *Actas I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam, noviembre 2000. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm
- BAJTIN, M. ([1982]/1995) El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal* [Traducción: Tatiana Bubnova]. México: Siglo XXI, 248-293.
- ([1982]/1995) El problema del texto en la Lingüística, la Filosofía y otras ciencias. En: *Estética de la creación verbal* [Traducción: Tatiana Bubnova]. México: Siglo XXI, 294-323.
- (1986) The Problem of Speech Genres. In: *Speech Genres and other Late Essays* [translated by V.McGee], 60-102. Austin: University of Texas Press.
- BAZERMAN, CH. (1988) *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press. Disponible en: http://wac.colostate.edu/aw/books/bazerman_shaping/
- (1997) The life of genre, the life in the classroom. En: W. Bishop and H. Ostrum (Eds.), *Genre and writing*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 19-26.
- (1998) Emerging perspectives on the many dimensions of scientific discourse. In: Martin, J.R. y R. Veel (Eds). *Reading Science*. London: Routledge, 15-28.
- BERNSTEIN, B. (1990) *Class, codes and control, vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. London, Routledge.
- BHATIA, V. (1993) *Analysing Genre -Language Use in Professional Settings*, London: Longman.
- (2004) *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum International.
- (2007) Interdiscursivity in critical genre analysis. *Anais 4º SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais)*, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, Brasil - de 15 a 18 de agosto de 2007. Disponible en: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/36i.pdf>
- BRAIDOT, N., E. MOYANO, L. NATALE, S. ROITTER (2008) Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS. En: *Trabajos completos*. Cód. 368. VI CAEDI, UNSa-UCASAL-COPAIPA. Salta, setiembre 2008. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/publicaciones-prodeac.html>
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, FCE.
- (Ed.) (2006) *Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*. Signo y Señal N° 16. Buenos Aires: FFyL, UBA. Disponible en: <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/revistas/SyS16.pdf>
- Cassany, D. (2003) La lectura y escritura de géneros profesionales en EpFE. *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Ámsterdam, noviembre 2003. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0007.pdf

CREESE, A. (2008). Linguistic Ethnography. En: King, K. y N. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 10: Research Methods in Language and Education. New York: Springer Science+Business Media LLC, 2nd Edition, 229-241. Disponible en: www.ling-ethnog.org.uk

EGGINS, S. y MARTIN, J.R. (2003) El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional. *Rev Signos*, 36(54), 185-205.

GARDNER, S. (2008) Integrating ethnographic, multidimensional, corpus linguistic and systemic functional approaches to genre description: an illustration through university history and engineering assignments. En: E. Steiner and S. Neumann (eds.) *ESFLCW 2007: Data and Interpretation in Linguistic Analysis*. Universität des Saarlandes, Saarbrücken. Disponible en: <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/sulb/portal/esflcw/>

HALLIDAY, M.A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social* [Traducción: Jorge Ferreiro Santana]. México: FCE.

— (1989) *Spoken and written language*. Hong Kong: Oxford University Press.

HALLIDAY, M.A.K. y MARTIN, J.R. (1993) *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

HOOD, S. (2010) *Appraising Research. Evaluation in Academic Writing*. London: Palgrave Macmillan.

HYMES, D. (1974) *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

IEDEMA, R. (1994) *The language of administration. A detailed description of the literacy demands of administration and bureaucracy*. DSP Met East (mimeo).

— (1997) The language of administration: organizing human activity in formal institutions En: Christie, F y Martin, R. *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell, 73-100.

KORNER, H.; D. MCINNES y D. ROSE (2007). *Science literacy*. NSW: NSW AMES.

MARTIN, J.R. (1985) Process and text: two aspects of human semiosis. En: Benson, J. D. y W S Greaves [Eds.] *Systemic Perspectives on Discourse: selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop*. Norwood, N.J.: Ablex (Advances in Discourse Processes 15), 248-274.

— (1992) *English Text: system and structure*. Amsterdam, Benjamins.

MARTIN J.R. Y ROSE, D. (2008) *Genre Relations. Mapping culture*. London:Equinox.

MONTOLÍO, E. (2006) [Lingüística, retórica y proceso argumentativos en las corporaciones](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice3.htm). En: *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Utrecht, noviembre 2006. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice3.htm

MOTTA-ROTH, D. (2009) The role of context in academic text production and writing pedagogy. En: Bazerman, C., A Bonini y D. Figueredo (Eds), *Genre in a changing world*. Colorado/Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse, 317-351. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>

MOYANO, E. (2004) La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la curricula universitaria. *Rev. Texturas* 4 (4) 109-120.

— (2009) Negotiating Genre: Lecturer's Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level. En: C. Bazerman, A Bonini y D. Figueredo (Eds), *Genre in a changing world*. Colorado/Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse, 442-264. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>

— (2010a) Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. Aceptado para su publicación en *Revista Signos*, 43 (74), diciembre de 2010 (en prensa).

— (2010b) La Discusión del artículo de investigación en el área de las Ciencias Agrarias: re-exploración de su estructura. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar", Universidad Nacional de Río Cuarto, Pcia. de Córdoba, setiembre de 2010.

— (en prensa) La Discusión de los artículos de investigación en el área de la agronomía: reconsideración de su estructura desde el análisis del discurso. En: Barbara, L. y E. Moyano (Eds.). *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*. Los Polvorines/San Pablo: UNGS-PUCSP.

MUSCHIETTI, M. (2009) Hacia el análisis del género Informe de coyuntura. V Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional, Universidad Nacional de Mar del Plata, 3 al 7 de noviembre de 2009.

NATALE, L. y E. MOYANO (2006) De una experiencia de enseñanza de géneros académicos en el marco de un proyecto institucional de lectura y escritura en las materias universitarias: PRODEAC en Ecología Urbana. Actas Primeras Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral. Universidad Nacional el Litoral, Santa Fe, 21 al 23 de septiembre de 2006. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/publicaciones-prodeac.html>

NAVARRO, F. (2010) La enseñanza de géneros profesionales en la universidad. El caso del *plan de negocios* en carreras de economía. Ponencia presentada en Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: "Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales", UNGS, Los Polvorines, 11 al 13 de agosto de 2010.

PARODI, G. (2005). Discurso especializado e instituciones formadoras: Encuentro entre lingüística e informática. En: G. Parodi (Ed), *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 15-40.

— (2006) [Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice3.htm). *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Utrecht, noviembre 2006. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice3.htm

— (2010) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.

RAMPTON, B., TUSTING, K., MAYBIN, J., BARWELL, R., CREESE, A. y LYTRA, V. (2004) UK Linguistic Ethnography: A Discussion Paper. Disponible en: www.ling-ethnog.org.uk

ROSE, D (1997) Science, technology and technical literacies. En: Christie, F y Martin, J. R. *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London, Cassell, 40-72.

— (1998) Science discourse and industrial hierarchy. En: Martin, J y Veal, R. En: *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge, 236-265.

STAGNARO, D. (s/f) Los géneros en el PRODEAC (mimeo). Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/documentos-de-investigacion-prodeac.html>

SWALES, J.M. (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge Applied Linguistics. London: Cambridge University Press.

— (1996) Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter. In: Ventola, E. y A. Mauranen (Eds.) *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam: Benjamins, 45-58.

— (2004) *Research Genres. Explorations and Applications*. London: Cambridge University Press.

— (2009). Worlds of genre – Metaphors of genre. En: Bazerman, C., A Bonini y D. Figueredo (Eds), *Genre in a changing world*. Colorado/Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse, 3-16. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>

UNLu, (2001) *La Lectura y Escritura como prácticas académicas universitarias*, Departamento de Educación, Luján, Bs. As., Argentina. Disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm>

VALENTE, E.; F. CUSOLITO, O.RAMÍREZ, C. ABREVAYA, E. MOYANO (2008) Un programa de enseñanza de la escritura en las carreras de Ingeniería en la UNGS. Análisis de la experiencia con la materia Desarrollo de Productos. En: Trabajos Completos, VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI). Salta, EUNSa. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/publicaciones-prodeac.html>

VIAN Jr., O. (2003) O ensino de inglês instrumental para negócios, a Lingüística Sistêmico-Funcional e a Teoría de Gênero/Registro. the ESP, São Paulo, vol. 24, nº 1 1-16.

[volver a índice](#)



Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura

**Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas
en las Sociedades Latinoamericanas Actuales**

11, 12 y 13 de agosto de 2010

Biblioteca Nacional – Universidad Nacional de General Sarmiento

REPRESENTACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD. ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A DOCENTES

Lucía Natale

Universidad Nacional de General Sarmiento

lnatale@ungs.edu.ar

Resumen

Desde hace algunas décadas, numerosas investigaciones realizadas en nuestro medio se han concentrado en el estudio de los textos científico-académicos. Entre los aspectos más frecuentemente abordados, se encuentran la descripción de sus rasgos lingüísticos y genericos, la exposición de los dispositivos adoptados por las universidades para su enseñanza, el señalamiento de las dificultades que los estudiantes encuentran para su comprensión y producción y el desarrollo de propuestas pedagógicas para la obtención de mejores resultados. En cambio, son escasos los trabajos que se han detenido a examinar la perspectiva de los docentes sobre la escritura en el nivel superior. En esta presentación, se propone el análisis de tres entrevistas en profundidad realizadas a profesores universitarios que dictan materias de los últimos años de distintas carreras. Se contempla, principalmente, el modo en que ellos representan en su discurso la producción de textos académicos y profesionales en la formación de grado, la manera en que son construidos en el lenguaje los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica y los roles que asignan a docentes y estudiantes. Se emplean para ello herramientas de la Lingüística Sistémico Funcional; más específicamente, se examina el sistema de transitividad y el uso de recursos valorativos. Los resultados preliminares indican que, de acuerdo con su discurso, los docentes construyen distintas visiones sobre las cuestiones mencionadas.

1. Introducción

Desde hace algunas décadas, numerosas investigaciones se han concentrado en el estudio de los textos científico-académicos. Entre los aspectos más frecuentemente abordados, se encuentran la descripción de sus rasgos lingüísticos y genericos, la exposición de los dispositivos adoptados por las universidades para su enseñanza, el señalamiento de las dificultades que los estudiantes encuentran para su comprensión y producción y el desarrollo de propuestas pedagógicas para la obtención de mejores resultados. Otros trabajos se han abocado al examen de las representaciones sobre la escritura, para lo que se han analizado documentos institucionales (Carlino, 2005) y, primordialmente, encuestas realizadas a estudiantes de distintos niveles educativos

(Alazraki y otros, 2008; Cónconi, 2005; Klein y otros, 2009; Di Stéfano y Pereira, 2004; Pereira y Di Stéfano, 2007). En cambio, son realmente escasos los estudios que se han detenido a examinar qué tipo de representaciones ostentan los docentes y, más específicamente, los que se desempeñan en el ámbito universitario. Los trabajos hallados coinciden en general en que las representaciones sobre la escritura de dicho grupo podrían encolumnarse entre las “más extendidas” (Carlino, 2005). Se destaca básicamente su función como soporte de la oralidad y prima la visión de que es un medio para fijar y comunicar ideas (Córdova, 2009; Marinkovich y Velásquez, 2010). A la hora de evaluar la producción propiamente dicha, se rescatan aspectos de la superficie del texto, la cohesión, la coherencia entre las ideas y, sobre todo, los contenidos. Entre los principales problemas que se aprecian en los escritos de los alumnos aparecen mencionados en primer término los problemas de normativa gráfica y gramatical y, en lo referente al contenido, la falta de ideas propias y, correlativamente, la repetición de lo que dicen los textos de la bibliografía (Alvarado y Cortés, 2000; Alvarado y Setton, 2003). Por otro lado, la escritura es concebida como un estado, es decir, como una habilidad que se aprende una sola vez y cuya responsabilidad de enseñanza recae en la Educación Secundaria. La escritura aparece de este modo asociada a las prácticas escolares más tradicionales, sin que se aprecie su potencial epistémico, es decir, la posibilidad de generar nuevos conocimientos a partir del establecimiento de nuevas relaciones entre ideas provenientes de distintas fuentes bibliográficas (Córdova, 2009; Marinkovich y Velásquez, 2010).

En cuanto a la enseñanza de la escritura, los estudios relevados señalan que no se desarrolla de manera explícita, consciente e intencionada, sino que se asume que los estudiantes pueden aprender de manera intuitiva, a partir de la lectura de los textos o de los comentarios orales y/o escritos que realizan los docentes sobre los escritos de sus alumnos (Córdova, 2009; Marinkovich y Velásquez, 2010). Algunos docentes entregan pautas para la escritura de géneros, aunque reconocen que los estudiantes no las utilizan y que ellos mismos no las tienen en cuenta a la hora de la corrección de los escritos (Córdova, 2009).

Considerando que en la mayoría de las universidades latinoamericanas la enseñanza de la escritura académica suele estar a cargo de los profesores de las distintas materias universitarias, resulta relevante estudiar de qué manera estos docentes construyen sus representaciones sobre la producción de textos en la educación superior y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje asociados a ella. Teniendo en cuenta que en general los profesores no han recibido una formación específica sobre las características de los géneros científico-académicos, una

indagación de este tipo puede ser útil para comprender de qué manera operan lo que Jerome Bruner (1997) ha dado en llamar “pedagogías populares”, las que reflejan una serie de presupuestos sobre los aprendices, pero también sobre cómo se les debe enseñar.

Atendiendo a esta cuestión, en este trabajo se presenta el análisis de tres entrevistas en profundidad realizadas a profesores universitarios que dictan materias de los últimos años de distintas carreras. Se contempla, principalmente, el modo en que ellos representan en su discurso la escritura académica, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica y los roles que asignan a docentes y estudiantes. Como se verá, los docentes manifiestan distintas representaciones de dichos aspectos, como en un abanico de opciones, en una dimensión horizontal. Pero más allá del mero relevamiento de estas diferencias, interesa particularmente observar de qué modo las representaciones de la escritura tiñen o impregnan con una determinada tonalidad al resto de los ejes considerados, en una dimensión vertical.

2. Metodología

Las entrevistas que aquí se analizan son las realizadas a tres profesores a los que llamaremos Pedro, Carmen y Ángel. Pedro es economista y tiene una larga trayectoria en la actividad universitaria; también se ha desempeñado como consultor de organismos internacionales y de gobiernos de distintos países. Carmen también es economista; es Jefa de Trabajos Prácticos de la misma materia que dicta Pedro. Ángel es asistente principal del área de Educación. Como puede observarse, para esta selección no se ha seguido como criterio que los profesores pertenecieran a una misma disciplina, o que hubieran alcanzado un determinado rango en la escala docente, que son algunos de los aspectos considerados en la investigación en la que este trabajo se inscribe, sino que se tuvo en cuenta que las manifestaciones de los entrevistados sirvieran para ilustrar diferentes representaciones sobre la escritura.

Las entrevistas, de aproximadamente una hora de duración, fueron preacordadas con los docentes, a los que se les informó que habían sido seleccionados para formar parte de la muestra de una investigación sobre la escritura en la universidad. En ningún caso hubo demanda de mayores precisiones acerca de los objetivos de la indagación.

Los encuentros se desarrollaron en las oficinas de los entrevistados, a solas con la entrevistadora. Las conversaciones fueron grabadas y transcritas. Posteriormente, se seleccionaron los fragmentos en los que se hace referencia a los ejes anteriormente

mencionados. Para su análisis, se utilizaron herramientas propias de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), más concretamente, las vinculadas con el sistema de transitividad. Se exponen a continuación algunos conceptos de esta corriente teórica.

3. Marco teórico

La LSF propone una organización estratificada del lenguaje. Por un lado, éste aparece inserto en una unidad mayor, el contexto¹ y, por otro, en el sistema lingüístico mismo, pueden reconocerse tres estratos: el semántico, el léxico gramatical y el fonográfico, que guardan con el contexto y entre sí una relación jerárquica, constitutiva y de mutua determinación. El estrato semántico incluye los recursos del lenguaje para crear textos (Egins, 1994:111). En el léxico-gramatical, la unidad máxima de análisis es la cláusula. En el fonológico, importan el sonido y el sistema gráfico de una lengua. Una cuestión que la LSF destaca especialmente es la relación que se establece entre los estratos semántico y léxico-gramatical, ya que se entiende que la construcción de los significados no puede ser dissociada de la gramática. Los significados construyen a partir de las opciones que los hablantes toman entre las que ofrece el sistema lingüístico, y esto se proyecta en la cláusula. Esta unidad puede ser abordada desde tres metafunciones²: la ideativa, la interpersonal y la textual³.

Para este trabajo, importa especialmente la perspectiva de los significados experienciales, incluidos en la metafunción ideativa, y que se plasman a través del sistema de transitividad. Según Halliday (1985:106), el sistema de transitividad construye el mundo de la experiencia a través de un conjunto manejable de tipos de procesos en los que aparecen involucrados distintos participantes, en el marco de determinadas circunstancias. Los conceptos de proceso, participante y circunstancia son categorías semánticas que explican de modo general la manera en que los fenómenos del mundo real son representados como estructuras lingüísticas (Halliday, 1985:109).

Los procesos pueden ser clasificados en tres tipos básicos: los materiales (o “del hacer”, vinculados con los eventos del mundo que nos rodea), los mentales (o “del sentir”, asociados con nuestro mundo interior) y los relacionales (o “del ser”, mediante los cuales relacionamos nuestras experiencias). Existen también otros tipos de

¹ No se desarrollan aquí discusiones que tienen lugar en el marco de la LSF referidas a distintas propuestas sobre la estratificación del contexto extralingüístico.

² Las metafunciones son funciones altamente generalizadas del sistema lingüístico (Halliday y Matthiessen, 1999:7), comunes a todas las culturas.

³ La primera se refiere a la utilización del lenguaje para la representación e interpretación de la experiencia del mundo (interno y externo) para otros y para nosotros mismos. La metafunción interpersonal designa al uso del lenguaje como una herramienta para interactuar, construir y mantener relaciones con otros individuos. Por último, la metafunción textual se refiere a la organización de los significados ideativos e interpersonales en una unidad textual coherente.

procesos, que resultan de intersecciones entre los tipos básicos. Estos son los de comportamiento (que se ubican entre los materiales y los mentales), los verbales (situados entre los mentales y los relacionales) y los existenciales (que aparecen en los límites de los relacionales y los materiales). Como se verá más adelante, para el análisis que se propone en trabajo surgen como categorías más útiles las de procesos materiales, de comportamiento, mentales, verbales y relacionales⁴.

Los participantes que llevan adelante los procesos materiales se denominan Actores; el producto de la acción y el afectado por ella son llamados Meta. Aquellos que ostentan un determinado comportamiento son Actuantes. Los que se refieren a una persona implicada en un proceso de percepción, cognición o afectividad (mentales) son denominados Perceptores, mientras que la entidad percibida recibe el nombre de Fenómeno. Los participantes asociados a procesos verbales son el Emisor (el que dice, pregunta, explica, etc.), la Locución o el Informe (el producto del acto de decir) y el Destinatario (el receptor de la locución). Finalmente, los procesos relacionales vinculan distintos tipos de participantes: el Portador de un Atributo, el Identificado por un Identificador, y el Poseedor de un objeto Poseído.

4. Las representaciones relevadas

4. 1. Las representaciones sobre la escritura académica

A partir del análisis de las entrevistas a los docentes mencionados anteriormente, se encontraron diferentes representaciones sobre la escritura. Esta aparece: 1) como un medio para transmitir ideas, 2) como un medio de acción sobre el mundo, 3) como una habilidad natural o 4) como un imperativo de la vida académica.

Al hacer referencia al rol de la escritura, Pedro la incluye “más ampliamente” en la comunicación de ideas.

[El de la escritura] Es un rol fundamental; yo diría más ampliamente, el rol de la comunicación. **La capacidad de comunicar las ideas**, creo que es inseparable de la **capacidad de dialogar, de escuchar a otro, de comprender, de escuchar a otros, de entender**, de reformular las **ideas**.

Por otro lado, él vincula la producción escrita con una capacidad, lo que podría llevar a pensar que, en su perspectiva, aquel que posea la capacidad de comunicar puede manejar hábilmente cualquier tipo de comunicación. Así, según sus expresiones, para este docente, lo importante a la hora de producir textos académicos se vincula con una capacidad relacionada con procesos mentales, verbales o

⁴ Se adopta aquí la traducción de los términos de Halliday propuesta por Ghío y Fernández (2008). Los términos teóricos referidos a estas categorías se marcan con mayúscula inicial.

sensoriales⁵. En la misma línea, el tipo de escrito que les solicita a los estudiantes aparece definido metafóricamente como “ideas con ideas. Un choque de ideas”. Lo que se exige es “**elaboración**, capacidad de **elaboración de ideas y de planteamientos** que se salen de los textos”.

Como puede observarse, las actividades que deben realizar los estudiantes son de tipo intelectual o verbal. Si bien Pedro hace mención a algunos procesos materiales, estos aparecen negados, es decir, se utilizan para expresar lo que no se espera que los estudiantes realicen:

no tienen que hacer un trabajo de campo

no se les está pidiendo que vayan a ver información primaria ni siquiera censar o cosas por el estilo.

En otros fragmentos de la entrevista, se registran otros procesos materiales en los que los estudiantes aparecen como Actores, pero las Metas son los conceptos. En otros casos, los Actores de dichos procesos –nominalizados, en algunos casos- son las ideas o los planteamientos:

usando los conceptos

choque de ideas

planteamientos que se salen de los textos

Para Carmen, en cambio, la escritura adquiere otra connotación. Si bien la relaciona también con la comunicación, la producción escrita aparece con la potencialidad de operar sobre el mundo:

[Proponer a los estudiantes actividades de escritura] Para nosotros, más que muy importante o clave, es básico, es como el abc de las capacidades profesionales [¿Por qué?] Porque **comunicarse** con otros es poder incidir, es poder transformar, es poder crear códigos comunes.

Como se verá más adelante, la presencia de expresiones referidas a la actividad es una constante en su discurso. La escritura aparece vehiculizada a través de procesos materiales, como se registra en su descripción del proceso que tienen que realizar los estudiantes, al que denomina “Análisis de caso”.

[La idea] no es **explicar** la literatura, ni tampoco **compararla**, directamente aplicarlos en este caso. [La idea] es trabajar en la construcción del campo de cada uno de esos mercados, la **identificación** de los actores que hay en esos mercados, las estrategias que utilizan y en ese sentido, buscar, reconstruir, **investigar**, **indagar**, hacer entrevistas, a veces, a algunos de esos actores para ver cuáles son y en cierta medida qué cantidad de capitales tienen para utilizar esas estrategias [...]

⁵ Se marcan con negritas los procesos mentales y verbales; con sombreado, los de comportamiento; con subrayados, los materiales y con cursiva los relacionales.

En este ejemplo, encontramos que, a diferencia de lo expresado por Pedro, Carmen privilegia los procesos materiales para describir lo que la producción del trabajo escrito propuesto requiere. Si bien se registran algunos procesos verbales y mentales, como los que aparecen al inicio del fragmento, estos son utilizados para señalar qué es lo que no se espera del trabajo: no hay que “explicar” ni “comparar”. Otros procesos mentales de tipo epistémico (identificar, investigar, indagar) aparecen aquí, en cierto sentido, ligados a los materiales por dos razones. Por un lado, hacen referencia a acciones concretas que hay que realizar en el proceso de investigación y, por otro, se insertan en una serie en la que ambos tipos aparecen intercalados. Esta relación se consolida en otro fragmento de la entrevista, en la que explica el proceso que realizan los estudiantes para hacer el trabajo: “van a Internet, van a la biblioteca, buscan materiales, los traen a la clase, los procesamos en conjunto”.

Otras son las representaciones de la escritura que pueden rastrearse en el discurso de Ángel. Para él, ella aparece de dos maneras diferentes, que se relacionan con distintos momentos o circunstancias en las que debió enfrentar la producción de textos. Por esto, hace referencia a un “redescubrimiento”, que aparece ligado a su ingreso a la docencia universitaria.

Por eso te decía que [escribir] lo veía más como una cosa.... natural... de uno. A ver, como un paralelo que yo siempre... Digamos, desde los 14 años yo soy siempre de los más altos y cada tanto la gente te dice: *ah, pero vos con tu altura...* Y yo, salvo cuando me lo dicen, nunca pienso en mi altura como un fenómeno, ni pienso que tengo más favorecidas las cosas, pero de repente, cuando alguien más bajo, me dice: *pero vos con tu altura...* bueno, con la escritura me pasaba más o menos lo mismo.

En este ejemplo se expresa con claridad esta visión de la escritura, a la que se le atribuye el calificativo de “natural”. Esto se refuerza inmediatamente a través de la comparación con la estatura, cuestión que incluso remite a lo genético antes que a lo aprendido o construido. Sin embargo, en su vida actual, la escritura es directamente asociada con un imperativo:

al ingresar a la carrera más académica, escribir es, como dirían los norteamericanos, “*publish or perish*”, la idea de que está indisociablemente unido a publicar. Parece que si uno no escribe y no publica, parece que no tiene mucha importancia lo que uno haga en la vida, no?

4. 2. Las representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura

Para analizar de qué manera son representados o construidos discursivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta útil considerar cómo se construyen en el

nivel de la cláusula los participantes que en ellos intervienen (los docentes, los estudiantes, los productos) y en qué tipo de procesos son incluidos. En cuanto a este aspecto, nuevamente encontramos diferencias.

En el discurso de Pedro, el profesor y los estudiantes aparecen principalmente como Emisores o Perceptores en procesos vinculados al decir, al pensar o al sentir, lo que está en consonancia con su caracterización del trabajo que se les solicitaba, “una elaboración de ideas”, “la reformulación de un problema”.

No **preguntamos** cosas con crucecitas

les **pedíamos** que usaran recursos teóricos que **habían adquirido** para **reformular**, o **replantear** o **repreguntar** acerca de esos temas.

Me **interesa** también que puedan **sentirse** libres de cómo lo arman

Tienen que hacer referencia a los autores, pero **refiriéndose** ya a un problema empírico.

En los pocos casos en que se encuentran procesos materiales referidos a las acciones de enseñanza o aprendizaje, los estudiantes no aparecen como Actores, sino como Metas, es decir, en un rol pasivo, como se ve en el siguiente ejemplo:

el año pasado los expusimos a análisis de los servicios de agua

Sin embargo, cabe señalar que resulta difuso el sentido que se le asigna aquí a “exponer”, no queda claro si se trata de un proceso material o verbal, ya que en el mismo segmento, Pedro señala:

es decir un investigador que trabaja el tema les **exponía** los resultados de las investigaciones.

Por otro lado, pareciera que los que pueden llevar adelante procesos materiales como “trabajar” son los investigadores, como también surge de otro fragmento, en el que el docente hace referencia al futuro desempeño de los estudiantes. Ante la pregunta sobre la utilidad del trabajo para el desarrollo de los alumnos como futuros profesionales, acota:

la experiencia, sí, les va a servir, la van a transferir.

Otro aspecto que merece atención es quiénes son los que llevan adelante estos procesos. En esta entrevista, los docentes y los estudiantes no aparecen realizando acciones conjuntas. El *nosotros* es usado aquí para hacer referencia a los profesores de la materia. Esta, entre otras, es una de las diferencias con el discurso de Carmen,

en el que hay una valoración clara de la actividad conjunta, tanto entre docentes y estudiantes como entre los alumnos entre sí, como se ve en los siguientes ejemplos.

Hay que trabajar mucho los distintos conceptos, y de hecho lo venimos haciendo en clase. Ellos van haciendo borradores que yo se los corrigo y después lo volvemos a trabajar.

el trabajo no se hace de a uno solito, sino que siempre *hay que estar* en diálogo y produciendo documentos en conjunto o ponencias, o si es una planificación. O sea no es que se hace un corte y pegue de lo que hace cada uno individualmente. Esto se va construyendo en forma colectiva y además esto de la planificación es poder poner los pies sobre la tierra de donde vienen cada uno de esos estudiantes.

Esta labor compartida aparece luego metaforizada a través de una expresión coloquial:

Hay como un ida y vuelta.

En los dichos vertidos a lo largo de su entrevista, tanto los estudiantes como la docente son construidos como Actores de procesos materiales.

Originalmente, se les da, en un primer momento, la consigna y de ahí, hasta que empiezan a producir avances, es como el momento más difícil y *quedan* como sorprendidos y no **saben** por dónde arrancar. Entonces, dependiendo de las distintas trayectorias y la proactividad de cada uno de los estudiantes es lo que después vamos haciendo, trabajando en clase sobre esos avances.

Cabe aclarar que no es que en su discurso no aparezcan referencias a lo verbal o lo mental. Esto resulta obviamente esperable en una conversación sobre lo que ocurre en las aulas. Sin embargo, estas ocurrencias de procesos materiales desarrollados por estudiantes y profesores como Actores no se registran en las otras entrevistas analizadas aquí.

En el discurso de Ángel, el docente que construye la escritura como un proceso “natural”, el rol que se le asigna al profesor es el de un Perceptor, un sujeto que se limita a percibir un fenómeno que simplemente ocurre y para el que él no parece tener herramientas para comprender del todo.

A su vez, los estudiantes aparecen involucrados en procesos que pueden ubicarse en el límite de los materiales y los mentales, por lo que podría decirse que se los representa fundamentalmente como Actuales o como Destinatarios de procesos de comportamiento:

pienso que lo que hay que hacer es como **prepararlos** y **ponerlos a tono** para las situaciones con las que uno se enfrenta, no?

Y, [los estudiantes] eligen un tema. Ahí es donde yo **digo** que no **sé** qué hacer. Yo **veo** finalmente el producto final y a veces **recibo** preguntas en el durante.

yo **veo** que las que **hablan** mejor, o **participan** más, no casualmente tienen esos mejores productos

Y **llegan** a unas producciones que la verdad es que **se ven** bien

Esta representación del docente como una especie de espectador de un fenómeno natural guarda relación con el modo en que construye lingüísticamente el proceso de producción del texto solicitado en su materia y, a la vez, el del aprendizaje de la escritura. Él mismo describe el resultado obtenido como un “producto”. El proceso por el que se llega a él, aparece como una incógnita. Estas representaciones pueden ser ilustradas a partir de los siguientes extractos de su entrevista:

Entrevistadora: Focalicemos en el caso del ensayo, el trabajo este de Políticas Educativas. ¿Cómo lo hacen los estudiantes?

Ángel: Y.... yo creo que es un misterio para mí. (Risas) No, estoy pensando, no un misterio típicamente [...] Y *tengo* como en una caja negra qué pasa en el durante, ¿no?

Las dos metáforas seleccionadas por Ángel para referirse al trabajo que implica para los estudiantes la producción del ensayo remiten, precisamente, a fenómenos que no pueden ser explicados o que son difíciles de conocer o de transmitir. Esta idea se refuerza cuando habla de sus propios procesos de desarrollo como docente, de sus tomas de conciencia acerca de las herramientas que podía usar para enseñar a escribir.

Después, te decía, recién al momento, de ver como docente qué tenía que hacer para que mis alumnos escribieran, me vi un poco como en la necesidad de todo esto, que yo lo *tenía* INTUITIVO, *poder volverlo* EXPLÍCITO para poder comunicarlo, porque si no para mis alumnos *era* como INEFABLE que yo les dijera cómo escribir algo [...] Así que tuve que hacer un propio análisis de qué era lo que hacía yo cuando escribía -o esta gente que a mí me gustaba como escribía-, qué era lo que hacía, para que esto se *transformara* en ALGO DE LO QUE YO PUDIERA HABLAR CON LOS ALUMNOS y ayudarlos.

Como se ve en la cita anterior, el proceso de producción escrita era para Ángel algo “intuitivo”, que no podía ser objetivado a través del lenguaje, por su carácter de “inefable”. El comienzo de su ejercicio de la docencia implicó para él un punto de inflexión, un desafío que los llevó tener que hacerlo “explícito”. Esta oposición entre estos dos momentos aparece claramente marcada a través de las selecciones de los Atributos que le asigna a sus conocimientos acerca de la escritura.

Para sintetizar lo desarrollado hasta aquí en torno a las representaciones de los profesores entrevistados, puede resultar útil un cuadro comparativo:

	Pedro	Carmen	Ángel
Representaciones sobre la escritura	La escritura como una actividad mental o verbal.	La escritura como una acción material, con potencialidades transformadoras	La escritura como un fenómeno natural. La escritura académica es un imperativo para los docentes.
Rol del docente	Perceptor Emisor	Actor	Perceptor (espectador)
Rol de los estudiantes	Destinatario	Actor	Actuantes Destinatarios de procesos de comportamiento
Proceso de enseñanza / aprendizaje	Intercambio verbal unidireccional. Falta de acciones conjuntas entre docentes y estudiantes	Proceso que requiere de la ejecución de acciones materiales. Actividad que requiere de la participación conjunta entre estudiantes y docentes.	“Misterio” “Caja negra”

Cuadro N° 1: Síntesis de las representaciones relevadas

4.3. El cuestionamiento de las propias representaciones

En las entrevistas analizadas pueden encontrarse manifestaciones que asumen la forma de una reflexión acerca de las propias representaciones. En ellas, se entrecruzan distintos posicionamientos sobre la escritura académica y su enseñanza. Además, se reconocen distintos grados de certeza frente a los propios dichos de los docentes. Estas cuestiones no son objeto de análisis de este trabajo, ya que merecen un tratamiento específico. Sin embargo, cabe consignar algunas referencias sobre el tema.

Ángel, por ejemplo, realiza algunos cuestionamientos hacia sus propias representaciones. Sus reconsideraciones aparecen en cláusulas encabezadas por procesos.

Entonces es ahí donde **veo** una cosa naturalista. Entonces, el que habla bien, o piensa bien, escribe bien. Y no... no.... Eso habría que trabajarlo, porque en el medio...

pero ahora, al contártelo a vos, **me doy cuenta**, por ejemplo, de la posición de naturalizar las cosas

También Pedro verbaliza algunos cuestionamientos o dudas acerca de su propia posición. Esto se observa en el siguiente extracto, especialmente en el segmento subrayado.

Yo pienso que estamos en una etapa en la que no se puede..., no es conveniente encuadrar tanto y decirles miren, parte A, parte, B, parte, C, parte D. Me interesa también que puedan sentirse libres de cómo lo arman, me interesa que sea comprensible, ¿no? No que cumpla con el protocolo de una monografía bien escrita, no le estamos dedicando tanta atención a eso, pero se le podría dedicar, ¿no? Se podría... Pienso que todo docente tendría que contribuir a avanzar en esto, ahora es tan elemental el problema que yo prefiero que expresen claramente las ideas antes que cumplan con una estructura en común.

Resulta interesante observar de qué manera se entrecruzan en el discurso de Pedro distintos posicionamientos sobre la enseñanza de los géneros académicos. La discusión que puede reconstruirse a partir de lo que él plantea gira en torno al grado de exigencia sobre las características de esos textos, como la consideración de una determinada estructura esquemática. La posición que él asume es la de “no prestar atención a eso”, aunque reconoce que “se le podría dedicar”. Según lo que él mismo señala, la falta de exigencia se funda en una valoración negativa sobre las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

5. Algunas consideraciones finales

A través del análisis de las tres entrevistas pudieron reconocerse distintas representaciones en torno a la escritura académica. Más allá de las diferencias que se encuentran entre ellas, puede decirse que cada representación impregna las relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje y al rol de los docentes y de los estudiantes. La condición mental o verbal, material o fenoménica que se le asigna a la escritura académica construida en los discursos de Pedro, Carmen y Ángel se traslada a los demás ejes, lo que puede visualizarse observando la dimensión vertical de cada columna del Cuadro N° 1.

Por otro lado, cabe señalar que las representaciones de estos docentes pueden ser clasificadas como “pedagogías populares” (Bruner, 1997), tal como puede deducirse de los cuestionamientos que ellos realizan sobre sus propias manifestaciones. En la medida en que los profesores expresan dudas sobre qué exigir a los estudiantes o reconocen no poder dar cuenta de cómo se desarrolla el proceso de enseñanza de la escritura, están asumiendo que no tienen una perspectiva fundada sobre las cuestiones mencionadas. Tal como enfatiza Bruner (1997:54), “[Las pedagogías populares] están bastante necesitadas de un poco de «deconstrucción» [...] Hay que explicitarlas y reexaminarlas”. Sin embargo, según lo observado en las entrevistas a Pedro y a Ángel, esta tarea no es imposible. Como se ha visto, ya el hecho de participar en una entrevista puede dar inicio a un proceso de toma de conciencia sobre sus propias representaciones. Seguramente, la organización de reuniones de intercambio con especialistas en la enseñanza de la escritura en las que los docentes tengan que verbalizarlas podría dar lugar a reflexiones sistemáticas sobre esta cuestión y a la construcción de un conjunto de herramientas para su abordaje.

Referencias bibliográficas

ALAZRAKI, R.; DIB, J.; ETKIN, S.; KLEIN, I. Y NATALE, L. (2008) "Representaciones sobre escritura y lectura en estudiantes universitarios", ponencia presentada en las Jornadas Departamentales del CBC.

ALVARADO, M. (2001): Proyecto UBACYT Trienal TS-01. La enseñanza de la escritura en la universidad. Análisis comparativo. Consultado en abril de 2003 en http://www.fsoc.uba.ar/invest/res_ubacyt.pdf. Fecha de consulta: abril de 2003.

ALVARADO, M. Y SETTON, J. (1998): "Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje de lo escrito", en Versiones N°9. Consultado en febrero de 2010 en <http://www.educ.ar/educar/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/1a3c9cf1-1e6a-4395-a099-dd1928a749b2.recurso/f4a2e08f-8faa-4e14-b86c-585ff4827d5d/VER001.pdf>

BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

CARLINO, P. (2005) "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte", *Revista de Educación*, 336, pp. 143-168.

CONCARI, R. (S/F) "Escritura: de las representaciones sociales a las prácticas", en: *Revista Hermes*, N° 1, Instituto de formación docente continua de San Luis.

CÓRDOVA JIMÉNEZ, A. (2009) *La escritura en la formación académica en ciencias. Un estudio exploratorio acerca de las representaciones sociales de los profesores de la Licenciatura en Bioquímica*. Tesis de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica. Universidad Católica de Valparaíso, mimeo.

DI STEFANO, M. Y PEREIRA, C. (2004) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales", en *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Ediciones Lectura y Vida.

EGGINS, S. (1999 [1994]) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London, Pinter.

GHÍO, E. Y FERNÁNDEZ, M. D. (2008) *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, UNL.

HALLIDAY, M.A.K. (1994 [1985]) *An Introduction to Functional Grammar*. London, Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. Y MATTHIESSEN, C. (1999) *Construing Experience through Meaning. A Language-based Approach to Cognition*. London, New York, Continuum.

KLEIN, I.; NATALE, L.; ETKIN, S.; MUSCHIETTI, M. Y SEOANE, C. (2009) "La lectura de textos de ficción: una innovación para la producción del conocimiento", ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

MARINCOVICH, J. Y VELÁSQUEZ, M. (2010) "La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica", en Parodi, G. (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile, Ariel.

PEREIRA, C. Y DI STÉFANO, M. (2007) "El Taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares", *Rev. Signos* [online]. vol.40, n.64], pp. 405-430.

[volver a índice](#)

LA ENSEÑANZA DE GÉNEROS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD. EL CASO DEL *PLAN DE NEGOCIOS* EN CARRERAS DE ECONOMÍA

Federico Navarro

Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad de Buenos Aires¹

fnavarro@ungs.edu.ar

Resumen

Carrera (PRODEAC), con base en la Universidad Nacional de General Sarmiento, busca el mejoramiento de las prácticas de lectoescritura en materias del ciclo superior de carreras universitarias. En este marco, resulta urgente el estudio de géneros discursivos profesionales que, por su alto nivel de especificidad y sus espacios velados de circulación, han pasado en general desapercibidos para la lingüística aplicada en español. Saber más sobre los géneros utilizados en carreras universitarias orientadas hacia la salida profesional puede aportar perspectivas novedosas sobre las formas de entender los géneros formales escritos, por lo común abordados a partir de géneros científico-académicos, y colaborar con la formación de los graduados.

A partir de un enfoque sociodiscursivo global que articula entrevistas a docentes, observación de clases, muestras escritas estudiantiles de los últimos años y bibliografía utilizada en clase, realizamos una caracterización preliminar del *plan de negocios*. Se trata de un género profesional de amplio impacto dentro de la empresa privada que sirve de plataforma escrita para asignaturas de las carreras de economía, es decir, un género mixto profesional-educativo. Su objetivo es exponer el método o estrategia para llevar a cabo cierta actividad comercial en un período de tiempo determinado. A diferencia de los géneros científico-académicos típicos, presenta una circulación restringida social y temporalmente, y favorece una voz autoral autosuficiente que debe imponerse sobre el lector a partir de un conocimiento operativo y económico-financiero. Las muestras estudiantiles presentan un desarrollo importante de los aspectos técnicos, ejercitados en la asignatura, y una notable similitud entre sí con respecto a su estructura retórica de funciones. A su vez, los errores hallados evidencian contaminación de pautas genéricas científico-académicas, falta de articulación entre las partes del género y confusión con respecto al lector potencial.

1. Introducción

El Proyecto de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas a lo Largo de la Carrera (PRODEAC), con base en la Universidad Nacional de General Sarmiento, busca el mejoramiento de la lectoescritura en materias del ciclo superior de

¹ Esta investigación se encuadra en los proyectos de investigación RES CIDH 1304/08 (Universidad Nacional de General Sarmiento) *Evolución de la escritura académica y/o profesional de una cohorte de estudiantes en cuatro carreras universitarias* y PAE-PICT 2007-00056 (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica) *Estándares para la enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera*.

carreras universitarias (cf. Moyano et al, 2007), esto es, la *alfabetización académica* de los futuros graduados entendida como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, p. 410). Muchas de las asignaturas en las que participa el PRODEAC demandan a los estudiantes la producción de géneros discursivos profesionales. En este marco, resulta urgente el estudio de géneros propios del ámbito profesional que han pasado desapercibidos para los estudios del discurso escrito en español (cf. Montolío y López, 2010, p. 216), así como el análisis de su utilización didáctica en carreras universitarias orientadas a la salida profesional (cf., e.g., Cassany y López, 2010; Parodi et al, 2010, p. 286). En términos generales, creemos que el estudio de los géneros profesionales puede aportar perspectivas novedosas sobre las formas de entender los géneros formales escritos, por lo común abordados a partir de géneros científico-académicos.

Basados en Cassany (2004), definimos el discurso profesional como el conjunto de géneros discursivos formales predominantemente escritos que circulan en las organizaciones empresariales y estatales. Estos géneros constituyen prácticas escritas dominantes, estandarizadas y reguladas institucionalmente, y cumplen un rol clave en los campos de desempeño laboral respectivos.

Siguiendo un enfoque sociodiscursivo global, realizamos una caracterización preliminar del *plan de negocios* (en inglés, *business plan*). Creemos que este enfoque, que combina el análisis textual y etnográfico, es fundamental para describir géneros discursivos en su contexto². En esta primera etapa de la investigación, nos centramos en la visión de los escritores que pertenecen a las esferas en las que circula el género: docentes-investigadores de asignaturas y carreras ligadas al género; graduados de carreras de economía que produjeron y aprobaron el género; y emprendedores y formadores de emprendedores³. Además, estudiamos materiales institucionales

² Si bien no se trata de un recuento etnográfico completo, sí se sigue un enfoque “ethnographically informed” (Gardner, 2008, p. 9) que incorpora la perspectiva sobre escritura formal de informantes internos a la comunidad en lugar de imponer la visión del analista; este enfoque es necesario cuando se investigan discursos disciplinarios específicos y velados sobre los cuales las intuiciones del analista pueden resultar desvirtuadoras más que orientadoras (Gardner, 2008, p. 29), como es el caso del *plan de negocios*. En el ámbito hispánico, Montolío enfatiza la necesidad de que el analista entre en contacto con el experto profesional dado “el importante caudal de conocimiento discursivo implícito que acumula el experto sobre los discursos de su ámbito profesional” (2007, p. 19). Por otro lado, destaca la importancia del conocimiento *in situ* del contexto comunicativo de producción (2007, p. 20). Al igual que Gardner (2008) y Swales (2004), el aporte etnográfico de nuestro trabajo se centra en entrevistas y documentación curricular o institucional, además de la observación del contexto de producción escolar. Cf. discusión sobre técnicas etnográficas en Swales, 2004, pp. 68-77.

³ Realizamos ocho entrevistas formales semiguías de 45 minutos de duración: con dos docentes de la asignatura Taller Para el Desarrollo de un Plan de Negocios de la Universidad Nacional de General Sarmiento; con el docente de una materia similar en la Universidad Argentina de la Empresa y coordinador de la carrera de Ingeniería Industrial en la UNGS; con dos graduados recientes que cursaron y aprobaron la asignatura en esta última institución; con un docente de dos materias similares y director de la Licenciatura en Dirección de Negocios de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales; con el director ejecutivo del concurso para emprendedores NAVES ligado a la IAE Escuela

relacionados: bibliografía sobre el género utilizado en las asignaturas, programa de estudios, modelos del género y pautas de escritura. En una segunda etapa en curso, estudiamos la especificidad discursiva del género en términos de estructura de funciones secuenciadas y abordamos el proceso escolar de producción y reformulación del género. El objetivo general es elaborar hipótesis sobre los géneros profesionales utilizados en la universidad.

2. El plan de negocios según sus escritores

2.1. Objetivos y circulación

El plan de negocios es un género de máxima importancia dentro de la esfera profesional privada. Su elaboración es “una de las prácticas fundamentales de un profesional formado en una carrera de índole empresarial” (Adamovsky, 2009, p. 140). Su objetivo es exponer el método o estrategia para llevar a cabo cierta actividad comercial en un período de tiempo determinado (Stutely, 2000, p. 8) buscando convencer al lector tanto de la factibilidad de la idea de negocios como, en definitiva, del beneficio que implicaría su participación en la misma.

Resulta útil distinguir tres grandes ámbitos de desarrollo y circulación de los planes de negocios. En primer lugar, el espacio propiamente profesional: empresas preexistentes o inversores, socios estratégicos potenciales y concursos de planes de negocios necesarios para el desarrollo de una nueva empresa⁴. En segundo lugar, los centros de incubación de empresas, que reciben una actividad emprendedora ya iniciada, y los centros de formación emprendedora, que asesoran a personas con aspiraciones emprendedoras (cf. Miguez, 2007, p. 15). Se trata de una instancia intermedia, ya que es propia del espacio profesional pero incluye formación y asesoramiento académico-profesional, en muchos casos con apoyo de centros de investigación⁵. En tercer lugar, las asignaturas de grado y postgrado de la mayoría de las carreras ligadas a la formación en ciencias económicas y empresariales que buscan ensayar escolarmente el desarrollo de un plan de negocios.

A su vez, pueden distinguirse, al menos, cuatro instancias de sucesiva complejidad en la circulación del plan de negocios (en particular, del plan de negocios

de Negocios de la Universidad Austral; y con un emprendedor y coordinador de formación de emprendedores de EMPREAR, entidad dedicada a la creación de empresas del Instituto Tecnológico de Buenos Aires.

⁴ Entre los concursos y clubes de inversores, pueden mencionarse, entre otros, el Concurso Nacional de Innovaciones (INNOVAR) organizado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, y el Club de Business Angels de la IAE de la Universidad Austral.

⁵ Entre los centros de incubación, pueden mencionarse, por ejemplo, Incubacen, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, y el Programa Emprendedor XXI, que brinda financiamiento y asesoramiento técnico para emprendimientos de estudiantes y graduados de un número importante de universidades argentinas. Entre los centros de formación, los ya mencionados NAVES y EMPREAR.

emprendedor; cf. más adelante). En primer lugar, la presentación presencial de un concepto de negocio sintético en cinco líneas (escrito) o del *discurso del ascensor* (en inglés, elevator pitch) en 60 segundos (oral). En ambos casos, el objetivo es interesar al oyente o lector para eventualmente habilitar la siguiente instancia de intercambio: el resumen ejecutivo (en inglés, executive summary). Éste consiste en un texto de unas dos o tres carrillas de extensión que no anticipa ni resume el contenido del plan de negocios, sino que busca despertar el interés de los potenciales inversores a partir de la oportunidad y estrategia de negocios, además de indicar aspectos generales del mercado, la empresa, la financiación necesaria y las ganancias estimadas. En tercer lugar, una nueva instancia presencial en la que se lleva a cabo una presentación multimodal del negocio, utilizando la herramienta informática PowerPoint o equivalente; dura unos 10 minutos y presenta alrededor de 10 diapositivas, aunque puede extenderse si el lector-oyente lo requiere. En cuarto lugar, el plan de negocios propiamente dicho. En suma, se trata de una familiarización gradual del lector con el plan de negocios que obedece tanto a motivos persuasivos como de confidencialidad (Miguez, 2007, p. 221). Además, se establece una relación de confianza que se asienta gradualmente.

La circulación del género en el ámbito profesional es breve y restringida (Stutely, 2000, p. 24) ya que no se publica y obedece a estrictas normas de confidencialidad. Se trata de un documento que o bien circula de forma interna a una empresa preexistente, o bien circula entre inversores, socios estratégicos potenciales o concursos de planes de negocios⁶. Se trata, en suma, de un género profesional de circulación velada cuyos contenidos son propiedad intelectual del emprendedor o de la gerencia empresarial y, por tanto, deben permanecer confidenciales⁷.

2.2 Inserción académica

En la Licenciatura en Economía Industrial de la Universidad Nacional de General Sarmiento, al igual que en otras carreras similares en universidades argentinas, el plan de negocios se elabora en una asignatura que se ubica en el último tramo de la carrera, es decir, cuenta con alumnos avanzados y, en la mayoría de los casos, su aprobación implica la graduación.

⁶ Entre los inversores y socios potenciales existe el código tácito de que la oportunidad de negocios debe permanecer confidencial a menos que decidan invertir en ella. Por su parte, en concursos puede especificarse qué aspectos o secciones del plan de negocios permanecerán confidenciales.

⁷ Un manual consultado señala, de hecho, que todas las páginas del plan deberían incluir las leyendas “todos los derechos reservados” y “secreto comercial” (Stutely, 2000, p. 27). También se recomienda firmar una carta de confidencialidad en el momento de entregar el plan de negocios al eventual inversor (Miguez, 2007, p. 222).

En este marco curricular, el plan de negocios constituye una suerte de trabajo final integrador de la carrera, y su entrega suele aplazarse más allá de la finalización de la cursada. En la elaboración del plan se ponen en juego las competencias y conocimientos desarrollados a lo largo del grado en las demás asignaturas, integrando saberes multidisciplinares (legales, financieros, estadísticos, etc.). En este sentido, un manual señala que el plan de negocios permite a los estudiantes “aplicar de manera teórico-práctica gran parte de lo aprendido durante su formación universitaria” (Adamovsky, 2009, p. 140). Por este motivo, la exposición teórica es acotada; por el contrario, el trabajo se apoya en la interacción cercana profesor-alumno dentro de la metodología de taller⁸. Esta modalidad es coherente con un proceso de elaboración en sucesivas etapas que expanden una idea de negocios preliminar de forma colectiva y gradual, y que culmina en la escritura del plan de negocios. El trabajo de elaboración presenta tres etapas: la idea inicial se contrasta con otros proyectos posibles y se pone en marcha la investigación original para su posible implementación; se profundizan ciertos apartados predeterminados de índole técnica ligados al análisis económico-financiero; y se realizan las correcciones finales del texto completo a partir del intercambio con los docentes. La evaluación final incluye no sólo el plan por escrito sino también la presentación multimodal de dispositivas (i.e., presentación PowerPoint) del proyecto.

El objetivo general de la asignatura es, según el programa (Roca y Braidot, 2009), llevar a cabo “un ejercicio de aprendizaje en la formulación, evaluación y desarrollo de un negocio (una empresa nueva o un nuevo negocio en una empresa existente)”. Es decir, se busca “abordar de una manera participativa y experiencial el proceso de desarrollo de un proyecto de negocio en todas sus facetas”. Este objetivo didáctico-pedagógico, que enfatiza la metodología dinámica de desarrollo del proyecto, coincide con el objetivo del género plan de negocios según la bibliografía utilizada en la materia: “plan que expone el *método* para llevar a cabo cierta actividad en cierto período en el futuro” (Stutely, 2000, p. 8; énfasis nuestro). Por otro lado, se trata de un objetivo articulado con los lineamientos de formación de la Universidad, ligados a la inserción laboral⁹.

⁸ Según el programa (Roca y Braidot, 2009), en esta modalidad “los estudiantes, agrupados en equipos de trabajo deberán llevar adelante el desarrollo de un proyecto desde cero, es decir desde la identificación y evaluación de la oportunidad de negocio hasta su formulación en un plan de negocio. En todas las reuniones se partirá de los mismos proyectos e ideas de los estudiantes y se aportarán conceptos y herramientas a medida que los proyectos vayan avanzando”.

⁹ En el marco estratégico aprobado por Resolución (CS) N°285/00 se especifica que “para favorecer la inserción en procesos reales de trabajo y, a la vez, contar con insumos para la continua evaluación curricular, la Universidad debe propiciar situaciones de enseñanza aprendizaje que desarrollen las capacidades para un buen desempeño profesional en el contexto de una situación de trabajo real” (p. 6).

A pesar de que la evaluación depende de la entrega final del denominado “informe final de proyecto”, en los objetivos del programa de la asignatura no aparece mención de la enseñanza-aprendizaje del género plan de negocios dentro de las “competencias que se busca formar en los egresados de la carrera”. Además, no se facilitan muestras de planes de negocios profesionales o estudiantiles que sirvan de modelos a los estudiantes y la bibliografía utilizada proporciona indicaciones de escritura demasiado generales (e.g., Stutely, 2000, pp. 26 y ss.). En este punto es donde el trabajo interdisciplinario y bidireccional con el PRODEAC permite un enriquecimiento para todos los actores involucrados en la formación de grado¹⁰.

2.3 Tipos de plan de negocios

La circulación y los contenidos de los planes de negocios varían enormemente en función del tipo de negocio. Los aspectos a tomar en cuenta son diversos: orientación del negocio (productos vs. servicios), perfil socioeconómico del cliente (masivo vs. de lujo), alcance geográfico del negocio (local vs. global), lugar en el proceso productivo (para empresas vs. para consumidores finales), etc. La definición de algunos de estos aspectos determinará las características del plan de negocios. Por ejemplo, un plan de negocios orientado a servicios prescindirá de la sección *gestión de stocks*, mientras que esta sección será obligatoria para un plan de negocios orientado a productos.

Más allá de estas variables, creemos que existen dos tipos generales de plan de negocios en el espacio de circulación profesional: el corporativo y el emprendedor. Los caracterizamos a partir de un conjunto de rasgos especificados en la siguiente tabla:

¹⁰ A diferencia de las asignaturas del grado y postgrado, en los centros de formación emprendedora (cf. más arriba) el objetivo de la elaboración del plan de negocios es la puesta en práctica efectiva del emprendimiento. Por este motivo, la evaluación del proceso de desarrollo y escritura del plan no apunta sólo a su coherencia interna (y, en el mediano plazo, a la aprobación de una materia del currículo) sino a su éxito real en la obtención de financiamiento o de socios estratégicos. Los equipos que se conforman son interdisciplinarios, se trabaja con software (e.g., Empreware) y modelos de escritura orientados por preguntas y contenidos esperados -en menor medida con ejemplares de planes de negocios reales-, y los talleres están dictados no sólo por docentes sino también por emprendedores experimentados, por especialistas en los diferentes aspectos que el plan debe abordar y por profesionales de la empresa.

Rasgos	Plan Corporativo	Plan Emprendedor
Circulación	interna	externa
Empresa	existente	inexistente
Autor	gerencia	equipo emprendedor
Destinatario	gerencia/empleados	inversor/socio
Foco	información	compromiso
Experiencia de gestión	+	-
Conocimiento de mercado	+	-
Incertidumbre	-	+
Financiamiento	+	-

Tabla 1. Plan de negocios corporativo y emprendedor.

El plan de negocios *corporativo* es elaborado por la gerencia de una empresa preexistente de gran envergadura para informar o interactuar con otras gerencias o empleados de la empresa con respecto a un servicio o producto nuevo, es decir, con respecto a la creación de una nueva unidad de negocios. Vale aclarar que, a pesar de insertarse en una empresa preexistente, la creación de una unidad de negocios involucra en buena medida la creación de una estructura nueva. Su circulación puede, eventualmente, ser externa si es que se busca entrar en un mercado nuevo y conseguir inversores y socios estratégicos. En general, opera como un documento de trabajo interno que enfatiza la acción a llevar a cabo más que la persuasión de la factibilidad de esa acción. En este mismo sentido, la obtención de financiamiento no es el objetivo principal del plan ya que la empresa cuenta con recursos que, tras la validación técnica y financiera, podrá utilizar para el nuevo negocio. Para la bibliografía disciplinar, un plan de negocios inscripto en una empresa mayor “acentuará más bien el producto que la mercadotecnia” (Stutely, 2000, p. 14), además de describir la situación actual al comienzo del documento. Presenta un elevado conocimiento y experiencia de gestión, así como información actualizada de mercado. Su foco, por tanto, es brindar información. Por el contrario, el grado de incertidumbre del éxito del negocio es, debido a este conocimiento, bajo.

Por otro lado, el plan de negocios *emprendedor* es elaborado por un emprendedor o equipo emprendedor y circula externamente entre destinatarios no familiarizados con el proyecto¹¹. Este segundo tipo es el priorizado dentro de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de las demás instituciones consultadas, posiblemente porque las carreras y entornos de orientación profesional donde se utiliza el género tienen el

¹¹ Este tipo de plan de negocios está íntimamente relacionado con el emprendedorismo (en inglés, *entrepreneurship*), definido como “el desarrollo de actividades orientadas a perseguir una oportunidad más allá de los recursos que se controlan inicialmente” (Miguez, 2007, p. 5). En el emprendedorismo resulta fundamental la creatividad e innovación para ofrecer un producto o servicio diferencial con respecto a lo existente en el mercado. Por este mismo motivo, se trata de un área con una alta tasa de fracaso comercial. En este sentido, no cualquier inversor se interesa por planes de negocios emprendedores; se trata, en suma, de un destinatario con cierto grado de especialización en el área del emprendedorismo.

objetivo de proporcionar herramientas de inserción laboral a los participantes. Se trata de un plan de negocios para un emprendimiento nuevo que busca conseguir financiación entre inversores o concursos de planes de negocios. Vale aclarar que en ocasiones su principal objetivo no es atraer inversión sino sumar socios estratégicos con conocimiento especializado y contactos comerciales dentro del mercado destino. En ciertos casos híbridos, además, el plan de negocios del emprendedor sirve para sistematizar y compartir con el equipo de trabajo o con asesores especializados la idea de negocios, esto es, funciona con una circulación interna. También puede tratarse de una PyME que, al atravesar un período de crecimiento, replantea su estrategia de negocios y busca inversores o socios. Este tipo de plan asume el control total de una empresa futura y no presupone una estructura previa. Por este motivo, su característica innovación redundante en una mayor incertidumbre y una menor cantidad de información de mercado y experiencia de gestión para la futura empresa, si bien los emprendedores profesionales suelen tener familiaridad con el producto o servicio. Su foco, por tanto, no es tanto brindar información completa y actualizada sino mostrar el compromiso e involucramiento del equipo emprendedor con la idea de negocios.

2.4 Persuasión inclusiva y estilo asertivo

Los entrevistados enfatizan que el proyecto emprendedor debe centrarse en la persuasión de un lector/oyente que no tiene familiaridad con la oportunidad de negocios de forma tal de conseguir su participación (como inversor o como socio estratégico) en el proyecto. La bibliografía utilizada refuerza este aspecto: "el plan debe convencer a los inversionistas de que apoyarlo es en su beneficio" (Stutely, 2000, p. xii). Otro docente entrevistado se refiere al imprescindible carácter "vendedor" del plan de negocios profesional: si el destinatario-inversor no se interesa por el negocio en las primeras páginas, no seguirá leyendo. En consecuencia, este carácter fuertemente persuasivo del plan de negocios es predominante en dos instancias iniciales de contacto del destinatario con la oportunidad de negocios: el resumen ejecutivo (escrito e in absentia) y la presentación PowerPoint (multimodal y presencial; cf. más arriba). De alguna manera, el objetivo del género es asociar al lector con el proyecto, es decir, hacerlo partícipe e incluirlo en el mismo. Por este motivo, la persuasión es, en cierto grado, bidireccional: también el emprendedor debe convencerse de que el inversor o socio es el indicado para el desarrollo de la idea de negocios. De hecho, un formador de emprendedores entrevistado

recomienda buscar inversores no sólo por su aporte de capital financiero sino, sobre todo, por poseer valores e intereses compartidos por el equipo emprendedor (e.g., plazos de desarrollo del negocio) y por aportar el conocimiento y contactos necesarios. En suma, el inversor debe ser parte orgánica del proyecto de negocios y en consecuencia la estrategia persuasiva del plan de negocios debe buscar integrarlo (y no, por ejemplo, ocultarle o falsear información para convencerlo de invertir). Este rasgo de la relación entre emprendedor (escritor) e inversor (lector) limita, evidentemente, la cantidad de lectores potenciales de cada plan de negocios.

Los escritores consultados coinciden en el estilo sencillo, directo y por lo general personalizado que debe presentar el plan de negocios, por oposición al estilo elaborado, más indirecto e impersonal del estilo académico. Los graduados consultados enfatizan lo poco natural y demasiado informal que les resultaba el uso de la primera persona plural, explícitamente sugerida por varios de los docentes y la bibliografía (cf. Stutely, 2000, p. 26), por oposición a formas más impersonales (como la pasiva con *se*). Por otro lado, los docentes marcan como error de escritura el exceso de modalizaciones, por un lado, y de evaluaciones excesivamente subjetivas, por el otro, en las formulaciones de los escritores. El manual utilizado en la asignatura advierte que no debe mostrarse incertidumbre en las formulaciones (cf. Stutely, 2000, p. 26).

Este estilo directo y claro atribuido al plan de negocios bien escrito parece estar relacionado con el lector potencial presupuesto por el género, en particular en su tipo emprendedor: inversores y socios estratégicos que no están familiarizados con la oportunidad de negocios y de extracción social y formación académico-profesional variable. Uno de los manuales utilizados sugiere conceptualizar lectores "ignorantes de todo cuanto queda fuera de su estrecha área de especialización" (Stutely, 2000, p. 32), motivo por el cual aconseja incluir las definiciones teóricas que sean necesarias.

2.5 Naturaleza híbrida

El plan de negocios escrito en el grado universitario presenta varios rasgos híbridos, entre la empresa y la universidad. En primer lugar, ofrece un cruce entre ambos tipos de plan de negocios (corporativo y emprendedor). El plan de negocios corporativo

tiene revisiones previas al momento de llegar a su versión final, posiblemente también la aprobación de otras gerencias involucradas. Por este motivo, presenta un conocimiento e interacción con el destinatario que se asemeja al trabajo de taller en el grado universitario, a pesar de que se supone que no es el tipo de plan de negocios priorizado en la asignatura. En consecuencia, el plan de negocios escolar se construye como un plan de negocios corporativo, con un interlocutor cercano y conocido que facilita devoluciones críticas y otorga el preaprobado que habilita la presentación PowerPoint, pero se escribe como un plan de negocios independiente, que no presupone una empresa existente y se dirige a un destinatario futuro.

En sentido inverso, el plan de negocios escolar proyecta un interlocutor potencial impreciso. En cambio, el plan de negocios profesional requiere cierto conocimiento del destinatario para ser exitoso. Según la bibliografía consultada, es “importante entender los parámetros propios de la persona a quien se dirige el plan” (Stutely, 2000, p. xiii), es decir, es preciso “conocer al *público objetivo*, qué esperará éste y cómo interpretará cuando lea” (p. 11) para, de esta manera, adecuar el plan. En este sentido, se señala que puede ser necesario manejar diferentes versiones de un mismo plan en función de los distintos destinatarios a los que irá dirigido (e.g., un banquero, un inversionista de capital, un empresario del área) o según los requerimientos de la institución en la que sea evaluado.

En segundo lugar, los docentes entrevistados señalan que el plan de negocios escrito por estudiantes presenta, a diferencia de su versión profesional, una contaminación del estilo académico y del tipo de tareas solicitadas a lo largo de la carrera de grado¹². A su vez, debe proyectar un destinatario potencial diferente del lector docente usual en el grado, lo cual puede ocasionar dificultades y confusiones. Este rasgo de los géneros profesionales utilizados en los últimos años de formación superior es señalado por estudios recientes (cf. Cassany y López, 2010, p. 360)¹³.

En tercer lugar, el plan de negocios escolar incluye una deficiente -si bien extensa- investigación de mercado, ya que los estudiantes suelen carecer de conocimiento y experiencia en el área, y un importante desarrollo de los aspectos económico-financieros, los cuales forman parte de la evaluación de contenidos. A pesar de este amplio aparato analítico, el plan suele carecer de especificidad con respecto a su potencial implementación, al contrario de lo que sucede con un plan de negocios profesional escrito por un emprendedor con cierta familiaridad con el producto o

¹² En el caso del plan de negocios profesional, es frecuente la contaminación de vocabulario excesivamente técnico, propio del área en la que se inscribe el producto o servicio (e.g., software y tecnología).

¹³ En nuestra investigación en curso de corpus estudiantiles, hallamos un resumen ejecutivo que presenta y resume todas las secciones del plan, es decir, que sigue las convenciones generales del prólogo de un libro universitario.

servicio. De hecho, la aprobación del plan de negocios estudiantil no depende de que la idea de negocios sea rentable, sino de que la metodología utilizada en su elaboración sea coherente, sólida y completa.

En cuarto lugar, el plan de negocios estudiantil presenta ciertos errores típicos. La falencia detectada por los docentes en los planes de negocios estudiantiles consiste en la escasa articulación entre las distintas partes del escrito resultante. En sentido similar, un docente señala que, en la etapa preliminar de estudio del mercado, los estudiantes copian datos de fuentes diversas pero sin articular ni citar los aportes. Además, el trabajo en equipo consiste en una distribución de tareas, motivo por el cual cada uno desarrolla y escribe una parte, sin que haya siempre una etapa de consenso y articulación entre los miembros del equipo; esta metodología redundante en una desarticulación del plan. Por último, los equipos no suelen ser multidisciplinarios, tal como sucede en los planes de negocios profesionales, ya que los estudiantes suelen pertenecer a una misma carrera y especialización.

Otra de las falencias halladas consiste en que las tareas solicitadas a los estudiantes no son comunes a lo largo de la carrera de grado o están acotadas a una evaluación puntual. En concreto, los estudiantes deben llevar a cabo un trabajo de análisis independiente de información y realizar su propia investigación de fuentes y mercado. En este sentido, se trata de una actividad radicalmente distinta a la resolución de preguntas teóricas sobre un conjunto de textos en un parcial, por ejemplo. Según los graduados consultados, la dificultad radica en que no hay nada pautado a priori. La bibliografía utilizada coincide con esta impresión: “no hay una fórmula única para elaborar planes de negocios” (Stutely, 2000, p. 4). Por este motivo, el protagonismo está puesto en los aportes de los estudiantes, que deben elaborar un documento que sature las exigencias de contenidos de los docentes y sea coherente. En última instancia, la problemática es más amplia: la dificultad de los estudiantes para ponerse en el lugar de emprendedores, comprometerse con el proyecto y abstraer el hecho de que, en definitiva, el objetivo último del plan de negocios escolar es aprobar una materia curricular.

Los principales aspectos híbridos del plan de negocios escolar frente al plan de negocios profesional se resumen en la siguiente tabla:

Rasgos	plan escolar	plan profesional
Destinatario	Interno e impreciso	Externo y preciso
Estilo	Académico (elaborado, indirecto, impersonal)	Profesional (sencillo, directo, personal)
Desarrollo	Análisis financiero	Implementación
Equipo	Homogéneo, desarticulado, sin experiencia	Multidisciplinar, articulado, con experiencia
Objetivo	Ser coherente y completo, aprobar la materia	Ser rentable, conseguir financiación

3. Conclusiones

El plan de negocios es un género profesional de amplio impacto dentro de la empresa privada que sirve de plataforma escrita para asignaturas de grado y postgrado ligadas a carreras de economía orientadas a la inserción profesional, así como para centros de formación e incubación de nuevas empresas. Su objetivo es exponer (y aprender, en su versión escolar) el método para llevar a cabo cierta actividad comercial en un período de tiempo determinado buscando convencer al lector de apoyar el proyecto. El plan corporativo tiene una circulación predominantemente interna a una empresa preexistente y presenta un negocio nuevo -a través de completa información de mercado, alto conocimiento de gestión y baja incertidumbre- a una gerencia conocida de antemano. Por su parte, el plan emprendedor, priorizado en las instituciones de formación, tiene una circulación predominantemente externa, ya que está asociado a una empresa futura, y presenta un negocio nuevo -a través de información de mercado fuertemente especulativa, bajo conocimiento de gestión y alta incertidumbre, lo cual redundo en una focalización del compromiso con el negocio- a un posible inversor o socio estratégico.

El plan de negocios utilizado en la universidad presenta un carácter híbrido, entre lo escolar y lo profesional, ya que se dirige a un lector impreciso pero que colabora en la elaboración, está contaminado por el estilo académico y por ciertos errores típicos, presenta un desarrollo conceptual excesivo motivado por la evaluación curricular, si bien el conocimiento operativo es escaso, y es escrito por equipos poco integrados y demasiado homogéneos.

En términos generales, el plan de negocios presenta una circulación restringida social y temporalmente, muestra una persuasión inclusiva y un estilo asertivo que se impone sobre el lector, y combina de manera central el modo escrito con otros modos ligados a las tecnologías de la información y la comunicación, fundamentales para su distribución en cuatro etapas: discurso del ascensor, resumen ejecutivo, presentación PowerPoint y plan de negocios propiamente dicho. Estas características parecen constituir rasgos que atraviesan muchos de los géneros profesionales y pueden poner en crisis algunas de las nociones centrales que poseemos sobre los géneros escritos especializados.

Referencias bibliográficas

ADAMOVSKY, G. (2009) Propuesta de "Plan de negocios" como Trabajo Final. En: G. Iglesias y G. Resala (eds.), *Trabajo Final, Tesinas y Tesis* (pp. 140-162). Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

CARLINO, P. (2003) Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 6 (9), 409-417.

CASSANY, D. (2004) La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE. En: V. de Antonio, R. Cuesta, A. Van Hooft, B. de Jonge y M. Ruiz (eds.), *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Ámsterdam, noviembre 2003* (pp. 40-64). Utrecht: Instituto Cervantes.

CASSANY, D., y LÓPEZ, C. (2010) De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En: G. Parodi (ed.) (2010), 347-374.

GARDNER, S. (2008) Integrating ethnographic, multidimensional, corpus linguistic and systemic functional approaches to genre description: an illustration through university history and engineering assignments. En: E. H. Steiner y S. Neumann (eds.), *ESFLCW 2007: Data and Interpretation in Linguistic Analysis*. (pp. 1-34). Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

MIGUEZ, D. (2007) *El emprendedor profesional. Un integrador para la creación de empresas dinámicas*. Buenos Aires: Milton Merlo.

MONTOLÍO, E. (2007) Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones. En: A. Escofet, B. de Jonge, A. Van Hooft, K. Jauregui, J. Robisco y M. Ruiz (eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Utrecht, noviembre 2006* (pp. 17-34). Utrecht: Instituto Cervantes.

MONTOLÍO, E., y LÓPEZ, A. (2010). Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: el caso de la recomendación profesional. En: G. Parodi (ed.) (2010), 215-245.

MOYANO, E., NATALE, L., y VALENTE, E. (2007). ¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en textos en una materia universitaria. En: *Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura. Lecturas y escrituras críticas: perspectivas múltiples*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

PARODI, G. (ed.) (2010) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.

PARODI, G., IBÁÑEZ, R., VENEGAS, R., y GONZÁLEZ, C. (2010) Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (ed.) (2010) 249-289.

Resolución de Consejo Superior de la Universidad Nacional de General Sarmiento N° 285/00 sobre el “Marco estratégico y lineamientos de políticas de la UNGS” del 24 de febrero de 2000.

ROCA, N., y BRAIDOT, N. B. (2009) Programa del Taller para el desarrollo de un plan de negocios. Instituto de Industria, Universidad Nacional de General Sarmiento.

STUTELY, R. (2000) *Plan de negocios: la estrategia inteligente*. México: Prentice Hall.

SWALES, J. M. (2004) *Research genres. Exploration and applications*. Glasgow: Cambridge University Press.

[volver a índice](#)



SYRIA POLETTI. UNA MUJER INMIGRANTE EN EL PRIMER PERONISMO

Adriana Pidoto

Universidad Nacional de La Matanza

adrianapidoto@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un análisis de los elementos discursivos a partir de los cuales está constituida la novela **Gente conmigo** de Syria Poletti, con el fin de desocultar los procesos ideológicos que subyacen en ella y que se relacionan con la construcción social de la mujer, representante de la segunda oleada inmigratoria, desde Europa hacia la Argentina que se realiza durante los años cuarenta del siglo XX, como consecuencia del estallido y desarrollo de la Segunda Guerra Mundial. Esta representación se elabora en el texto relacionando el tiempo del relato con el periodo histórico denominado primer peronismo.

La historia de la novela se construye a partir de los acontecimientos vividos por Nora Candiani, la protagonista, joven italiana que arriba a la Argentina para reunirse con Bertina, su hermana y con sus padres llegados aquí quince años antes.

Nora puede conocer al fin América, a quien considera como un monstruo que traga el corazón de la gente. La muchacha se desempeña como traductora y se relaciona con inmigrantes que atraviesan situaciones difíciles. Su preocupación por ellos y su receptividad para hacer propios los conflictos ajenos la complican en hechos que inesperadamente la llevan a la cárcel. Allí, en secreto dialoga con su diario íntimo, comprende las causas de su dolorosa realidad y el valor trascendente de su misión personal.

El texto, según la crítica tiene fuertes características autobiográficas. En **Gente conmigo** la narradora se construye como un personaje alter ego de la voz polettiana.

Diversas instituciones de Educación Superior exigen, para la obtención de la titulación en las carreras que imparten, la realización de un "Trabajo Final" que integre los desarrollos curriculares cursados por el alumno.

Las Universidades forman parte de dichas instituciones y las mismas, se encuentran atravesadas por un conjunto de políticas que orientan su tarea. La práctica de la investigación científica es uno de estos quehaceres y es por ello que se incorpora en los planes de estudio de las diversas carreras, un grupo de asignaturas destinadas a formar al alumno en dicha práctica.

Teniendo en cuenta que la tarea de la investigación implica diversos niveles de complejidad, comprendemos que la mayoría de nuestros alumnos se encuentran frente al desafío de proyectar, investigar y escribir un trabajo original de carácter científico con las herramientas construidas durante su biografía académica sumada al capital cultural de su historia personal. Asumiendo dicho desafío y comprendiendo inclusive, que esa biografía académica ha sido conformada por asignaturas tales como "Epistemología", "Metodología de la Investigación" (en más de un nivel en algunos casos) y otras similares, entendemos que la realización de una primera investigación representa tanto un ejercicio inicial como el epílogo al que llega el alumno por tratarse del final de su carrera.

En la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Matanza se ha implementado una metodología de trabajo que incluye dos posibilidades de presentación de Trabajo Final en un curso de duración cuatrimestral y que prevé una serie de tareas que abordan el desarrollo de tres competencias ineludibles, a saber, temáticas, metodológicas y escriturales

Las dos posibilidades hacen a un trabajo de carácter monográfico o científico (en sentido estricto en tanto implica una indagación de campo). Respecto de este último aclaramos que implica una labor de investigación es decir, un ir tras esas huellas que permitan dar continuidad al conocimiento académico. En segundo lugar, aún reconociendo que la tarea de investigar corresponde a un proceso circular, su concreción se concibe en un tiempo lineal. Por lo tanto, exige que el alumno desarrolle la capacidad de sostener un proceso que, en virtud de una serie de ajustes sucesivos algunos planteos informes en su inicio se conviertan en una producción final más estructurada y compleja que le permitirá la obtención de su titulación.

Para el desarrollo de esta tarea, se ha implementado el modelo que presentamos en este escrito el cual prevé un proceso gradual en el cual se imbrican tres tipos de saberes: temáticos, metodológicos y escriturales en el estilo operativo de taller.

El modelo se ha ido conformando en el transcurrir del tiempo mediante el cual se han capitalizado la experiencia y el conocimiento.

Si bien este taller es de aplicación, cada uno de los saberes precitados se desarrolla estratégicamente.

El área temática es la base fundamental de todo el trabajo. La misma está contenida en la biografía académica del alumno. Pero además la carrera incorpora una serie de talleres electivos que actúan a modo de orientadores en el que se prefigura el futuro trabajo final integrando de este modo ambos niveles.

Los núcleos temáticos de dichos talleres son Comunicación Institucional, Comunicación y política, Comunicación, arte e industria cultural y comunicación y tecnologías de la información, Comunicación y medios.

Cuando el alumno comienza el taller ya trae consigo una idea y trabajo teórico referido al área de análisis y a propósito de la selección del tema

La selección del tema de investigación para un "Trabajo Final de Grado" siempre es orientada a la disciplina en la que el alumno es formado. En este caso el tema de investigación deberá referirse a las problemáticas que presentan las Ciencias de la Comunicación en el marco de las Ciencias Sociales. De la inmensa variedad de temas de investigación que se plantean o pueden encontrarse habrá que delimitar el campo y los aspectos que justifiquen un trabajo de investigación.

Asumiendo que la investigación en comunicación social en América Latina ha sido objeto de preocupación de diversos académicos y estudiosos de la región, presentamos en el módulo I de selección del tema las diversas problemáticas y orientaciones en la disciplina.

Si bien se presentan los diversos enfoques, el taller se centra en el enfoque teórico crítico en el que el científico social se concibe como un agente de cambio, comprometido ética y socialmente. En el marco de este enfoque se recrean las siguientes líneas: 1) Producción y distribución de mensajes; 2) Contenido del mensaje y, 3) Recepción del mensaje.

Cualquiera que haya realizado algún trabajo de investigación conoce que la originalidad de un tema solo se descubre cuando se tiene mucho conocimiento del mismo y, cuando ello sucede es también común observar que el productor del trabajo queda influenciado por la mirada o enfoque del autor o de alguno de los autores involucrados en el tema de análisis.

Creemos que, directamente ligado al requisito de la originalidad se encuentra la creatividad del investigador y, debido a que no es común encontrar esta cuestión planteada en la literatura referida al proceso de investigación, hemos resuelto dedicarle unas líneas.

Menchén Bellon (1998) en una publicación dirigida por Francisco Xavier Méndez, titular de la cátedra de "Personalidad, evaluación y tratamiento" de la Universidad de Murcia, define lo que denomina la plataforma creativa compuesta por tres elementos: imaginación, originalidad y expresión (OIE). De esta plataforma, afirma, se despega un programa creativo que ilumina –en nuestro caso- el proceso de indagación. El paradigma "ioeísta" -cuya cuna remite a J.P. Guilford, descubridor del pensamiento divergente- ¹ surge en el año 1974 y evoluciona hasta conformarse por tres vías: la intelectual, la ecológica y la multisensorial. La primera, hace referencia al uso de la intuición, imaginación y pensamiento; la segunda, a la expresión de sensaciones, sentimientos y emociones y, la última a la identificación y descubrimiento de la naturaleza y el entorno cultural.

Todas estas capacidades, se ponen en juego en el proceso de búsqueda, profundización y formalización de un proceso investigativo.

Una vez seleccionado el tema, avanzamos en la concreción de un proceso que, si bien es circular se desarrolla en un tiempo líneal. Dicha temporalidad se realiza en un cuatrimestre de tiempo que es el que dura la materia.

Por lo tanto y a propósito de ese progreso líneal- responde a la necesidad de manejo de diversos aspectos que si bien el alumno ya conoce, creemos que conviene reconstruir en el orden propuesto. El taller hace un recorrido siguiendo a las tres competencias enunciadas.

Respecto de las temáticas, comenzamos por el planteo de la diversidad de géneros de escritura científica. Este tópico se desarrolla teniendo en cuenta el estado del arte en Comunicación Social, tanto en el ámbito regional como nacional. Respecto de las competencias metodológicas, se desarrolla un segundo momento conformado por el tratamiento del aparato crítico en el cual el alumno investigador comienza con el registro de la información; sigue con el planteamiento de un problema que se descubre solo y a partir de una lectura intensa y direccionada a un tema en particular; la configuración de un marco teórico lograda luego de la revisión de la diversidad de fuentes de información; la especificación de los aspectos metodológicos dependiendo del género científico seleccionado.

Por su parte, las competencias escriturales se trabajan en dos momentos, al comienzo y al final. Al comienzo porque en cada uno de los avances se solicita

¹ Puede consultarse para profundizar el tema la publicación de Edward De Bono "Lateral Thinking" de 1970.

que se definan de manera escrita. Ello implica que paralelamente al método de trabajo seleccionado por el alumno se trabaje en forma conjunta el plan de escritura que le permita por un lado, definir que tipo de género va a utilizar. Para ello trabajamos los distintos géneros académicos así como la diferencia entre explicar y argumentar.

Respecto de los distintos géneros académicos se plantea desde el texto de Klein (2007) que estos son aquéllos que circulan en ámbitos especializados del saber científico y comprenden, a su vez, diferentes tipos de textos, como el parcial, la monografía, la tesis, etc.

Señala la autora, que una tesina se distingue del informe por el tipo de secuencia que predomina en ellos. Así en el primero se priorizará la secuencia argumentativa y en el segundo la explicativa, de acuerdo a la concepción de Adam (1992), explicada más arriba.

Las dos secuencias predominantes en los textos académicos son la explicativa y la argumentativa (tema que desarrollaremos en el capítulo 6).

Es la situación comunicativa la que define el tipo de texto que será elaborado por los participantes de una interacción verbal.

Es, por lo general, aceptado que la comunicación entre alumno y profesor en el contexto universitario se produce a partir de una relación asimétrica. Hay alguien, un experto, poseedor del saber- profesor -que intenta transmitir sus conocimientos a otro – alumno- que, supuestamente, no los posee.

En este tipo de comunicación prevalecen los textos explicativos, en los cuales se trata de informar a otro a partir de saberes legitimados, previamente aceptados por la comunidad científica.

En relación a la argumentación y explicación planteamos que en la relación entre pares – profesor- profesor- como es el caso de una ponencia para un congreso científico, la secuencia predominante es la argumentativa pues no se trata de informar al otro sobre algún contenido general sino de influir sobre él a partir de sustentar una hipótesis con argumentos sólidamente planteados.

Señala Roich (2007) que cuando un sujeto expone un tema está movido por el propósito de brindar información sobre él. Por este motivo, organiza la manera en la que se pondrá de manifiesto el contenido informativo.

Algunas veces, además de “exponerlo” tratará de buscar estrategias para hacerlo comprensible, es decir, “explicarlo”

Con este criterio planteará preguntas, presentará ejemplos, comparaciones, enumeraciones y analogías para determinar el plan textual que organice sus explicaciones para asegurar la transmisión de un saber a su interlocutor. Por eso, se explicita que las explicaciones parten de un planteo formulado, la mayoría de los casos, a través de una pregunta.

Si el propósito de explicar un tema, haciéndolo comprensible se cumple, se dice que la asimetría de conocimientos desaparece, pues, el receptor ha adquirido los mismos saberes que lo mantenían distante del que los poseía. Desde un punto de vista discursivo, señala Alvarado (1999), que argumentar significa persuadir al otro de algo, tratar de convencer a nuestro interlocutor de que nuestras razones son ciertas, son valederas

Cuando se argumenta predomina la racionalidad, si se utiliza la fuerza o la amenaza de fuerza se abandona el campo de la argumentación.

Según, la autora, la situación de argumentación consta de un agente, individual o colectivo, que actúa para modificar o reforzar las disposiciones de un sujeto con respecto a una tesis o conclusión. La tesis que defiende el argumentador está referida a un campo problemático (aquello de lo que se habla). El conjunto de medios que el agente utiliza para defender su tesis, son los argumentos.

En relación a los saberes metodológicos se trabaja con la siguiente secuencia:

1. Establecimiento de las etapas de la investigación: Entendiendo por tal la programación de tiempos y tareas
2. Definición del diseño: El mismo se elabora a partir de:
 - a. Definición del tipo de diseño: Se trabajan diferentes definiciones para negociar su significación.
 - b. Identificación de las estrategias de investigación: Según variables y según corte temporal
 - c. Identificación y enunciación de los conceptos variables u observables empíricos: Este lo definimos como el momento de mayor concreción en tanto que los contenidos teóricos son plasmados en el conjunto de variables y observables
 - d. Definición del Corpus de la Investigación: Identificación de las unidades de análisis que lo conforman: Con esta definición queda concretado el proyecto de trabajo. A partir de aquí se avanza luego hacia los resultados que a partir de estos planteos se comienza a descubrir

e. Tiempo de la investigación: Cierra el circuito de concreción

f.

3. Explicitación del enfoque metodológico:

Para este paso, ofrecemos la siguiente guía:

TIPOS DE INVESTIGACIÓN	BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA
Estudio de casos	Coller, Xavier (2000): Estudio de Casos. Colección Cuadernos Metodológicos Nº 30. Madrid: CIS. Stake, R.E. (1997). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata. Waserman, s. (1994) El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu
Análisis comparativo	Caïs J. (1997) Metodología del análisis comparativo, Colección Cuadernos Metodológicos Nº 21. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas Landman Todd (2003). Issues and Methods in Comparative Politics. An Introduction. Londres, Routledge Ragin, C. (1987): The Comparative Method. Berkeley: University of California Press. Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino (eds) (1994): La comparación en las ciencias sociales. Madrid: Alianza Universidad.
Estudios ex post facto	García Ferrando, M. () Socioestadística : introducción a la estadística en sociología. Madrid: Alianza Mateo, J. (1997). La investigación ex-post-facto. Barcelona: Ediuc. Rojas, A., Fernández, J. y Pérez, C. (1998). Investigar mediante encuestas fundamentos teóricos y aspectos prácticos. Madrid: Síntesis.
Investigación etnográfica	Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós. Martínez M.M. (1996). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. México: Trillas.
Investigación Biográfico-Narrativa	López-Barajas, E. (Coord.) (1998). Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Marinas, J. M. y Santamarina, C. (Eds.) (1993). La historia oral: métodos y experiencias. Madrid: Debate. Pujadas, J.J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: CIS.
Investigación-Acción	Gollete, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). La investigación-acción. Sus funciones, su fundamento y su instrumentalización. Barcelona: Laertes. Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes. Pérez Serrano, G. (1990). Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson.
Análisis cualitativo	Flick, U. (2007) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ed. Morata King, G. Keohane, R. O. y Verba, S. (2000) El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos. Madrid, Alianza Kornblit, A.L. (coord.) (2007) Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales: Modelos y procedimientos de análisis. Buenos Aires: Ed. Biblos
Análisis de Contenido	Bardin, L. (1991) <i>Análisis de contenido</i>. Aula Magna. España. Berelson, Bemard (1952) <i>Content analysis in communications research</i> . New York, The Free Press.
Análisis documental	Clauso García, Adelina (1996) Manual de análisis documental: Descripción bibliográfica. España: Ediciones Universidad de Navarra. S.A Pinto Molina, M. y C. Gálvez Martínez. (año) Análisis Documental de Contenidos. Madrid: Síntesis Fox, V. (año) Análisis Documental de Contenido. Principios y Prácticas
Análisis del discurso	Krippendorff, Klaus. 1990. <i>Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica</i> . Barcelona: Paidós. Van Dijk, Teun A. 1980. <i>Estructura y funciones del discurso</i> . México, D.F.: Siglo Veintiuno. Van Dijk, Teun A. 1993. <i>Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso</i> . Madrid.: Cátedra.

4. Enunciación de los diversos aspectos de validez: Aquí se pide que el investigador alumno pueda justificar la validez de los constructos elaborados.
5. Definición de los instrumentos de recolección de datos: Con esta definición el investigador alumno avanza hacia la construcción de los datos que permitirán establecer discusiones con el marco teórico y conclusiones.
6. Organización del plan de análisis de datos: A partir de esta planeación se podrá definir como se hará el análisis de variables así como también sus posibles cruzamientos.

Una vez organizada esta etapa metodológica comienza la escritura de los resultados obtenidos en sus dos modalidades: en los instrumentos diseñados y en la redacción final de los mismos.

Aquí el proceso de planeación de la escritura se vuelve cada vez más específico debido a que ahora la misma es regida por los resultados obtenidos. El alumno investigador debe estar atento a ello para no escribir a partir de sus prejuicios.

El taller, por lo tanto, está conformado por diez fases cuidadosamente seleccionadas y dispuestas de acuerdo al ordenamiento lógico del armado de un "Trabajo Final".

Cada uno de ellas posee dos momentos. El primero, denominado "ORIENTACIONES TEÓRICAS", tiene como finalidad estimular e invitar al alumno a recrear los conocimientos adquiridos previamente. El segundo momento está compuesto por un grupo de "CONSIGNAS" que orientan la organización lógica de las ideas y posibilitan la expresión escrita de las mismas a través del planteo de tareas primarias y secundarias que actúan como soporte de las primeras.

La realización del taller responde a la lógica de aplicación. Debido a ello se invita a la lectura del acervo bibliográfico existente relacionado con cada una de las competencias trabajadas.

[volver a índice](#)



Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura

Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas
en las Sociedades Latinoamericanas Actuales

11, 12 y 13 de agosto de 2010

Biblioteca Nacional – Universidad Nacional de General Sarmiento

¿QUIÉN HABLA? UN ESTUDIO DEL SUJETO DE LA ENUNCIACIÓN EN TESIS DE PSICOANÁLISIS

Karina Savio

CONICET – Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires

karinasavio@fibertel.com.ar

Resumen

En los últimos años, el incremento de las carreras de posgrado ha despertado la atención de investigadores que han comenzado a abordar, desde diversos enfoques, los diferentes géneros académicos que en dichas carreras circulan. El género *tesis*, quizás por la extensión de estos escritos, ha sido, en un principio, relegado dentro del campo de estos estudios, y sólo recientemente ha empezado a suscitar un creciente interés (Swales 2004). Tomando como corpus ocho tesis escritas por psicoanalistas, defendidas en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos

Aires, presentaremos en esta exposición un análisis sobre el modo en que los tesis-
psicoanalistas se insertan en la trama discursiva de sus investigaciones a través del empleo de la primera persona.

Para ello, trabajaremos desde la clasificación propuesta por Tang y John (1999), a la que hemos reelaborado en concordancia con nuestros fines. En esta comunicación intentaremos mostrar que el uso del pronombre de primera persona apela a la construcción de la imagen del tesisista desde tres lugares diferentes: el lugar de *escritor*, el lugar de *investigador* y el lugar de *especialista*, miembro de una comunidad singular. Nos interesa dar cuenta, asimismo, de la dificultad que surge en la lectura de algunas de estas tesis cuando los tesisistas –convocando un imaginario de objetividad– intentan *faltar* de la escena utilizando estrategias de despersonalización.

0. Introducción

En los últimos años, la lingüística –acompañando el incremento de las carreras de postgrado a nivel mundial– ha sido testigo de un interés cada vez mayor por analizar géneros discursivos pertenecientes a la comunidad académica. En este sentido, han surgido múltiples investigaciones que abordan desde distintos enfoques teórico-metodológicos las modalidades que el discurso académico-científico adquiere en los diversos géneros. Dentro de estas líneas de investigación, numerosos estudios se han interrogado por la presencia del escritor en los textos académicos; en particular, el modo en que se construye su identidad. Estos trabajos han derrumbado la concepción de que en la escritura académica se evoca una entidad autorial única y homogénea. En efecto, han demostrado que el escritor se corporiza en este tipo de textos a través de un 'yo' o de un 'nosotros' con diferentes propósitos discursivos y distintos grados de responsabilidad sobre lo que enuncia. La mayoría de estas investigaciones ubican su

foco en la presencia del escritor en artículos de investigación¹ y/o en producciones escritas de alumnos universitarios², y tienden a mostrar cuáles son las funciones que estos pronombres cumplen, su frecuencia de aparición y/o su variación disciplinar³. Hasta el momento han sido solamente Starfield y Ravelli (2006) quienes han centrado esta discusión en el género *tesis*.

En esta comunicación relevaremos los modos en que los tesisistas construyen su imagen a partir del análisis de las marcas de primera persona y de las estrategias de despersonalización. Tomando como corpus ocho tesis escritas por psicoanalistas, examinamos los diferentes roles que se advierten en la trama discursiva de estas investigaciones. En este sentido, intentaremos mostrar que la imagen del tesisista se construye desde tres lugares diferentes: el lugar de *escritor*, el lugar de *investigador* y el lugar de *especialista*, miembro de una comunidad singular. Nos interesa dar cuenta, asimismo, de la tensión que surge en la lectura de algunas de estas tesis cuando los tesisistas –convocando un imaginario de objetividad– aparentan *faltar* de la escena utilizando estrategias de despersonalización. El material de análisis está conformado por cuatro tesis de la Maestría en Psicoanálisis y cuatro tesis del Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires⁴. Estas tesis fueron escritas por psicoanalistas lacanianos y fueron defendidas entre el 2006 y el 2009.

1. La construcción de una identidad autorial: las marcas de primera persona

Hyland (2001) afirma que el escritor académico debe demostrar familiaridad con las convenciones retóricas de la disciplina en la que se inscribe y evidenciar su propia competencia en la materia que aborda. La representación que el sujeto vuelca en el escrito sobre sí mismo no puede pensarse por fuera de la necesidad del escritor de crear una imagen de autoridad y credibilidad frente a los lectores⁵. De esta forma, según el lingüista, el uso de la primera persona contribuye a lograr una mayor eficacia en la comunicación que dependerá de la habilidad del autor de reflejar en el texto la

¹ Gallardo (2004), Hyland (2001), Kuo (1999), Harwood (2005a).

² Por ejemplo, Tang y John (1999). Hyland (2002) contrasta el uso de las formas pronominales de primera entre trabajos realizados por estudiantes y artículos de investigación escritos por expertos. Harwood (2005b), siguiendo esta misma línea, realiza un estudio comparativo entre estudiantes no graduados y especialistas en el campo de la computación en torno al empleo de –lo que él denomina– ‘yo’ metodológico.

³ Por ejemplo, Gallardo (2004), Hyland (2001).

⁴ Las tesis denominadas t₁, t₂, t₃ y t₄ corresponden a las tesis de maestría, mientras que las defensas t₅, t₆, t₇ y t₈ son aquellas pertenecientes al doctorado.

⁵ En un trabajo posterior, Hyland (2005) analiza –además de la referencia a la propia figura del escritor– otros procedimientos discursivos orientados a la interacción entre el autor y el lector, que también participan en la construcción de un discurso persuasivo y en la configuración de una imagen de escritor competente.

imagen de un escritor 'real', creíble y sólido en el conocimiento de las normas de su disciplina. Mediante el empleo de la primera persona, el sujeto se adjudica la autoría de sus argumentos, de la toma de decisiones vinculadas al proceso de investigación y de su posición en relación con los temas investigados. Inclusive, su intervención permite demarcar su propio trabajo respecto de investigaciones anteriores. El análisis del empleo de las marcas de persona nos brinda, entonces, una información valiosa respecto de cómo el escritor se presenta y cómo percibe su propio rol en la tarea de investigación y en la comunidad discursiva a la que pertenece (Kuo 1999: 123).

Diversos estudios han mostrado que la primera persona aparece en los escritos académicos en lugares discursivos significativos, lo que ha motivado la elaboración de taxonomías que han aspirado a categorizar las funciones discursivas que el sujeto de la enunciación cumple⁶. Una de las clasificaciones más citadas es la de Tang y John (1999), quienes, a partir de un análisis realizado sobre trabajos de alumnos universitarios, distinguen seis roles: el rol de *representante*, el rol de *guía*, el rol de *arquitecto*, el rol de *relator del proceso de investigación*, el rol de *evaluador* y el rol de *productor*.

Ahora bien, trasladando la problemática de la identidad discursiva al género *tesis*, podemos señalar –retomando lo que marcábamos al comienzo– que al momento de escribir una tesis el sujeto tesista es interpelado desde tres posiciones que se entrecruzan en el tejido discursivo: el lugar de *escritor*, el lugar de *investigador* y el lugar de *especialista*. Es como escritor que el sujeto se dispone frente a la tarea de escribir una tesis. Escritor académico que se encuentra enmarcado en una institución que opera sobre sus opciones de escritura. Escritor que, por otra parte, debe poner en palabras el proceso de investigación realizado. Es como investigador, también, que el tesista se posiciona en el desarrollo de su tesis. Investigador que aspira a legitimarse como tal dentro del campo académico. A su vez, el sujeto tesista se presenta como experto de la disciplina desde la que enuncia, perteneciente a una comunidad discursiva que le provee de una determinada identidad cultural⁷. En este sentido, el sujeto está atravesado por el campo de saber sobre el que investiga y por las prácticas discursivas de la disciplina.

A partir del análisis de nuestro corpus, encontramos que el autor asume diferentes roles discursivos relacionados con estos tres lugares. En efecto, hallamos dos roles asociados al lugar de escritor: el de *organizador* y el de *conductor*. En el lugar de investigador, por su parte, ubicamos otros dos roles: el rol del tesista como *sujeto*

⁶ Véase Kuo (1999) y Harwood (2005b).

⁷ Véase Becher (1989)

investigador propiamente dicho y el rol del tesista como *evaluador y productor*. Finalmente, en el lugar de psicoanalista localizamos el rol del tesista como *psicoanalista clínico* y el rol del tesista como *miembro de la comunidad psicoanalítica*. Veamos brevemente cada uno de estos roles.

a. El tesista como organizador

Este rol está vinculado con la organización y la estructuración de la tesis. Swales (1990 2004) plantea que uno de los rasgos distintivos de las tesis es el frecuente empleo del nivel metatextual⁸ a partir del cual el escritor ayuda al lector a organizar, clasificar, interpretar, evaluar y reaccionar frente al material. Nosotros, asimismo, pensamos que este nivel contribuye fuertemente a la cohesión y a la coherencia del texto.

En nuestro corpus la figura de los tesistas se materializan a través de marcas de primera persona en fragmentos que pueden ubicarse dentro de este tipo de categoría:

1. Ordenamos la lectura de algunos autores psicoanalistas en función del estatuto otorgado al fenómeno elemental para diagnosticar las psicosis no desencadenadas. (t₂)
2. Empezaremos esta última parte, dando respuesta a nuestra presentación en (2) y al Planteamiento del Problema (3). (t₄)
3. En la Introducción he planteado que el espíritu polémico de esta tesis no se debe a un mero gusto por la discusión teórica. (t₅)

En los ejemplos advertimos verbos en futuro, en presente con valor de pasado y en pasado. En la *Introducción*, a través de este rol, el tesista organiza la tesis anticipando los temas a tratar, dividiéndolos, en algunos casos, por capítulos. De esta forma, el tesista construye una imagen de escritor organizado, despertando, a su vez, la curiosidad de los lectores y adelantando, en algunas oportunidades, su posición respecto del tema investigado. En la *Conclusión*, por otra parte, este rol le permite retomar lo desarrollado en la tesis, destacar los puntos centrales de su investigación, y consolidar su contribución al campo abordado. En los capítulos intermedios, finalmente, este rol puede aparecer al comienzo anunciando los temas a tratar y al cierre sintetizando lo expuesto. Pero, también, dentro de cada capítulo, se emplea para recuperar puntos ya desplegados o relacionar lo expuesto con capítulos posteriores. De esta forma, se va desplegando un entramado discursivo relacional, en el que los verbos en pasado, presente y futuro ritman el discurso.

⁸ Cabe aclarar que en un primer trabajo, Swales (1990) emplea el concepto de *metadiscurso* para referirse a este nivel, pero que en un texto posterior (Swales, 2004, p.121) –siguiendo a Bunton (1998, 1999) – se corregirá y optará por el término *metatextual*.

b. El tesista como conductor

Dentro de este rol el tesista se presenta como un sujeto que conduce la lectura del lector. En este sentido, no propone ni produce nueva información, ni tampoco analiza ni evalúa datos o trabajos de otros autores. Por el contrario, este rol le permite al tesista aclarar, precisar, resaltar cierta información, desplegar –en algunos casos, con cierto tono didáctico– el contenido desarrollado. El objetivo último es de asegurar la comprensión.

4. Los casos a los que nos referimos son los de aquellos sujetos acerca de los cuales tenemos algunas razones para suponer que su estructura subjetiva es la psicosis. (t₂)
5. Queremos subrayar esta cuestión ya que volveremos sobre ella. (t₁)
6. Interrumpamos un momento aquí para contrastar estas afirmaciones con lo que formulamos en la introducción de la tesis como definición de la angustia. (t₃)

En la mayoría de los casos, este rol aparece mediante el uso la primera persona del plural, en particular, a partir del ‘nosotros inclusivo’, incorporando al lector a la escena del texto y haciéndolo partícipe en la producción del saber. De esta forma, el efecto generado es la producción de un discurso ameno, en el que se advierte, inclusive, cierto tono conversacional: el locutor pareciera así dialogar con el lector, a quien va llevando a través de sus argumentaciones a compartir sus conclusiones.

c. El tesista como sujeto investigador

Mediante este rol el escritor describe los diferentes pasos de la investigación, empleando, por lo general, pronombres posesivos, por ejemplo: “nuestra metodología”, “nuestro marco teórico”. Según Hyland (2001), esta explicación del trabajo contribuye a reafirmar la garantía profesional del escritor a través de demostrar familiaridad con las prácticas de la investigación de la disciplina y también a mostrar la parte que el escritor a jugado en el proceso.

Dentro de este rol nos interesa destacar que en algunas de las tesis muchos tesistas describen sensaciones, pensamientos, reflexiones, impresiones que surgen en torno a la investigación. Starfield y Ravelli (2006) –interrogándose respecto del surgimiento del escritor posmoderno en las tesis que se inscriben dentro de las Nuevas Humanidades– advierten la aparición de la subjetividad de los tesistas a partir del uso de un ‘yo reflexivo’, asociado a lo autobiográfico. El escritor se presenta como un sujeto dentro del proceso, situándose como centro de la escritura y de la historia de la investigación. En nuestro corpus, la subjetividad del tesista, subjetividad que está en

consonancia con la investigación en psicoanálisis, se evidencia en la escena discursiva de algunas tesis en determinados espacios textuales:

7. El vértigo de lo desconocido o de lo imprevisto no nos ha paralizado; por el contrario, ha sido el motor que nos ha estimulado, incitado y promovido. (t₂)

8. Pero esos lazos que iba encontrando se me disolvían en el camino, que seguía y perdía, encontrándome extraviado en los vastos senderos a los que me habían conducido en un primer momento. (t₃)

9. la interrogación que me formulé fue la siguiente: ¿tenía que plantear mi posición y finalizar en este callejón sin salida? (t₈)

d. El tesista como evaluador y productor

Dentro de este rol el sujeto se perfila como evaluador de saberes previos o productor de nuevos conocimientos. De esta forma, el tesista adopta una postura analítica y reflexiva, fijando su posición. Es un rol cuya centralidad en la construcción de una tesis debe ser destacada; la tesis –y sobre todo la tesis doctoral– debe alojar un aporte al conocimiento:

10. Denominamos: “Nacimiento del deseo y su función” al significante operando de manera “encarnada”. (t₁)

11. Concluimos que en la fobia hay forclusión del sentido, lo que los deja a los fóbicos en posición de objeto del goce del Otro, que es necesario que no haya. (t₈)

Como vemos en estos ejemplos los tesistas dan cuenta de sus puntos de vista y se presentan como investigadores con capacidad analítica. Este rol es, pues, fundamental para relucir lo novedoso de la investigación, por lo que implica una mayor interpelación al locutor.

e. El tesista como psicoanalista clínico

A partir de este rol, como su nombre lo indica, el tesista se presenta como psicoanalista clínico. Desde los orígenes del psicoanálisis, la clínica ha sido el motor que ha permitido el avance y el cuestionamiento de la teoría. Esta relación entre la práctica clínica y los desarrollos teóricos aparece en determinados momentos de las tesis cuando los tesistas remiten a su propia experiencia como practicantes del psicoanálisis, lo que, en algunos casos, los lleva a desplegar materiales clínicos propios.

En referencia a este rol, notamos el uso tanto de la primera persona del singular como de la primera persona del plural. En efecto, en los momentos en los que los tesistas-psicoanalistas desarrollan un caso clínico suele aparecer un 'yo narrativo':

12. Me es derivado con un cartel colgado a su cuello "Imposible", contando en su haber con 7 años y varios tratamientos llegados a su fin por haber "superado el límite de lo tolerable" de sus terapeutas. (t₁)

13. El recuerdo encubridor le restituye una escena, me valgo de dicho recuerdo para la construcción que tiene valor de verdad para la paciente. (t₈)

Es la transmisión de la propia clínica lo que habilita el uso de la primera persona del singular. El caso clínico es aquello que enmarca y regula este empleo, que tiende a desaparecer en las demás páginas 'académicas' de las tesis. Es por ello que cuando los tesistas se refieren a su experiencia clínica en otros lugares de sus investigaciones, el 'yo', por lo general, se desvanece dando lugar al 'nosotros de modestia', un 'nosotros' asociado a lo 'académico'.

14. Nosotros verificamos en nuestra experiencia clínica, que en un niño no se ha decidido aún la posición subjetiva. (t₁)

15. Pero el poder realizar un diagnóstico previo, ha sido una cuestión que nos ha preocupado y problematizado desde nuestro primer encuentro con las psicosis, hace ya varios años. (t₂)

f. El tesista como miembro de la comunidad psicoanalítica

A partir de este rol el tesista se nombra como representante y miembro de la comunidad psicoanalítica. Cuando los tesistas invocan el ‘nosotros, los psicoanalistas’ están apelando a la identidad que este ‘nosotros’ les provee, identidad que surge de su pertenencia a esta comunidad. Este ‘nosotros’ es frecuente en el discurso psicoanalítico, a través del cual los psicoanalistas tienden a remarcar los lazos de unión, nombrando un colectivo que se presenta como homogéneo, lo que vela las fragmentaciones existentes dentro del propio movimiento. De esta forma, los tesistas se incluyen como miembros de una comunidad singular:

16. Tomo, en principio, dos autores (...) para comenzar a recorrer las dificultades que tenemos los analistas (t₅)

17. Como analistas, debemos tomar parte del síntoma, el cual es el campo de lo analizable, a diferencia del signo. (t₆)

2. El borramiento del sujeto de la enunciación

Estos roles pueden ser asumidos mediante estrategias de despersonalización, a saber: nominalizaciones, giros impersonales con infinitivo, construcciones pasivas desagentivadas, construcciones impersonales, entre otras. A través de estas estrategias se coloca el acento sobre aquello que se enuncia, desplazando a un segundo plano el sujeto de la enunciación. De esta forma, las verdades enunciadas no quedan asociadas a un ‘yo’ determinado, sino que “se suponen verdaderas en cualesquiera circunstancias” (Maingueneau 2007: 139). La escenografía que se monta pretende así arrogarse la transmisión de los hechos sin mediador, o, a lo sumo, con un mediador servidor de los intereses de la disciplina (Hyland 2001: 209). Los hechos se presentan como productos que no han nacido en el ámbito de la interpretación: el empleo del impersonal funciona, en este sentido, como garantía; garantía que, por otra parte, no deja de ser *artificial* (Harwood 2005a: 1208).

En dos de las tesis, t₃ y t₇, son las estrategias de despersonalización aquellas que predominan en los discursos. De esta forma, los locutores toman distancia de la trama discursiva adoptando un discurso que se supone más objetivo. Ivanič (1984: 45) plantea que la elección de los términos y de las estructuras le permite al escritor académico alinearse con aquellos que utilizan los mismos términos y estructuras. Podría pensarse, entonces, que los tesistas optan por procedimientos de despersonalización a los fines de responder con el imaginario de objetividad que se le atribuye al discurso académico-científico. El empleo de estas estrategias, que apunta a

la construcción de un discurso neutro, se contrapone al discurso psicoanalítico, en el que el sujeto de la enunciación no se presenta por fuera del enunciado.

Ahora bien, en la escena que se elabora en estas tesis mediante el empleo predominante de los procedimientos de despersonalización se observan ciertos puntos de tensión que reflejan la ajenidad de estos recursos en la escritura psicoanalítica. En primer lugar, en el prólogo de la tesis t_3 se advierte una presencia marcada de la primera persona del singular, diferenciándose de los capítulos que conforman la tesis. El siguiente es un fragmento del prólogo:

18. Así, yo trataba de construir el concepto de *splitting* a partir de los fragmentos clínicos y teóricos que Ferenczi iba articulando tanto en su diario como en otros escritos tardíos y póstumos. Sin embargo, mi labor tenía un rasgo particular, pues *¿cómo hacer una unidad de algo que nunca estuvo unido?* Ferenczi hablaba de que sus pacientes habían perdido su propia unidad a partir de una insistencia de situaciones traumáticas (...). Me encontraba, por lo tanto, fascinado y horrorizado a la vez de que *splitting* fuera motor y condición de imposibilidad, ambas a la vez; impulsaba a la creación, pero la hacía imposible.

En esta cita observamos el empleo de las formas pronominales de primera persona del singular, por medio de las que el tesista establece –a través de una identificación con el autor objeto de su análisis– una analogía entre su investigación y la clínica ferencziana. Destaca aquí la dificultad de establecer una unidad en torno al concepto sobre el que despliega su trabajo de tesis debido a la fragmentación de los escritos de Ferenczi. Dificultad que, señala el maestrando, impulsa su trabajo, pero que también lo torna imposible. Sin embargo, de esta dimensión conflictiva entre la naturaleza fragmentaria del asunto y la elaboración teórica producto de la investigación no aparecen trazos en los capítulos siguientes. En efecto, esta tensión desaparece no sólo a nivel del contenido, en tanto esta problemática no se vuelve a retomar, sino también a través del uso predominante de los procedimientos de despersonalización. Veamos, a modo de ejemplo, el primer fragmento de las conclusiones:

19. *Splitting* en Ferenczi, tal como ha sido recortado, es un concepto novedoso para la clínica psicoanalítica y difiere del concepto de *Spaltung*. Se entiende como un mecanismo de defensa según el cual el psiquismo se defiende a través de su propia destrucción.

En este ejemplo, se observa la definición que el tesista construye en torno al concepto de *splitting* en Ferenczi, en la que no se manifiesta la conflictividad a la que se apunta en el prólogo. Podría pensarse que al comienzo de la cita –a partir de la idea de ‘recorte’– se introduce la dimensión interpretativa en el trabajo, dimensión que es, sin embargo, mitigada por la no incorporación del agente de la acción. El “se entiende”

de la segunda frase se direcciona en este mismo sentido, evitando la alusión explícita del sujeto tesista.

En la séptima tesis, en segundo lugar, hallamos, en el capítulo dedicado íntegramente a la práctica clínica del doctorando, que es la primera persona del singular a la que se recurre para desarrollar los casos clínicos. Sin embargo, para los casos o viñetas que introduce a lo largo de los capítulos ‘teóricos’ –podríamos añadir ‘académicos’– el doctorando opta por la impersonalidad y, en uno de los casos, por nombrarse a través de la categoría ‘analista’:

20. Luego de las entrevistas diagnósticas se decide comenzar un tratamiento.

21. En la transferencia, el analista pasó a ser “el gordo”

Esta significativa ausencia del tesista-psicoanalista en el relato de sus casos clínicos se distingue de la práctica de escritura de los mismos psicoanalistas, quienes se hacen presentes en los materiales vinculados con su praxis. Uno podría preguntarse: ¿quién es el psicoanalista que dirige estos casos? Es indudable que es el mismo doctorando; sin embargo, la no alusión explícita del agente conduce a la imprecisión en relación con el referente.

Esta ambigüedad en torno al referente se visualiza, además, en otros tramos de esta misma tesis; ambigüedad que resulta de emplear de manera forzada el borramiento del sujeto de la enunciación. En efecto, en algunos casos, no queda claro quién es el sujeto o los sujetos agentes de la acción a los que el tesista se refiere:

22. Aunque no es compartida esta crítica, ella advierte que Freud destaca el segundo momento del mito de Edipo, dando valor a la muerte del padre y no el primer momento, el intento de muerte del hijo.

23. Se plantea la posibilidad de pensar el origen del aparato psíquico por fuera de su frontera, no habría por qué pensar que al sujeto no lo modifican los cambios, sociales, políticos, científicos, etc.

El primer ejemplo adviene luego de que el tesista introduce una cita de una autora. Ahora bien, ¿quién no comparte la crítica? ¿el doctorando o los psicoanalistas freudianos? Nosotros nos inclinamos por la primera opción: es el doctorando quien no está de acuerdo con la crítica de esta autora. Sin embargo, en este caso puntual, la falta del complemento agente –además de no contribuir con la fluidez del texto– no permite establecer con precisión el agente del predicado de la cláusula concesiva. Por último, en el ejemplo 23, tampoco queda claro quién es el que plantea la posibilidad de pensar la génesis del aparato psíquico desde otro lugar. En tanto esta cita no es

precedida por la exposición del trabajo de ningún autor, llegamos a la misma conclusión: es el doctorando quien propone plantear esta problemática.

3. Palabras finales

En esta exposición nos hemos adentrado en una problemática que, hasta la fecha, ha sido escasamente investigada por los trabajos que toman como objeto de análisis el discurso académico-científico: la construcción de la identidad en tesis de maestría y de doctorado. Nosotros entendemos que el estudio de las huellas del tesista en su investigación –en especial, las marcas de persona que allí se advierten– nos permite reflexionar sobre el alcance y la relevancia de la presencia del autor en el discurso. La inclusión explícita del escritor a través del uso de pronombres personales y posesivos de primera persona contribuye a resaltar la autoría del trabajo y la competencia en la producción de conocimientos.

En términos generales, hemos advertido que en las tesis que conforman nuestro corpus los tesistas se posicionan fundamentalmente como escritores, investigadores y especialistas, miembros de una comunidad discursiva que les provee de una determinada identidad. En este sentido, el campo disciplinar en la que los maestrandos y los doctorandos se inscriben incide en el modo en que ellos construyen su imagen. En los casos que aquí abordamos las prácticas discursivas del psicoanálisis no solamente se ponen de manifiesto en la apelación al sujeto como practicante del psicoanálisis o como integrante de la comunidad psicoanalítica, sino también como investigador que deja, en determinados momentos, traslucir su propia subjetividad, alejándose del ideal de objetividad que se le supone al discurso académico. No obstante, encontramos que en algunas de las tesis todavía se advierte la persecución de un imaginario académico por elaborar un discurso neutro. En estos casos, el uso forzado e indiscriminado de estrategias de despersonalización se presenta en tensión con uno de los rasgos inherentes al psicoanálisis: el lugar que el analista ocupa en la producción de conocimientos.

Referencias bibliográficas

BECHER, T. [1989] (2001) *Tribus y territorios académicos – La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa editorial.

BUNTON, D. (1998) *Linguistic and Textual Problems in Ph.D and M.Phil Theses: an analysis of genre moves and metatext*. Tesis Doctoral. Universidad de Hong Kong. Inédita.

BUNTON, D. (1999) "The use of higher level metatext in Ph.D theses". En: *English for Specific Purposes*, 18, 1999, pp. S41-S56.

GALLARDO, S. (2004) "La presencia explícita del autor en textos académicos". En: *RASAL, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Nº 2, 2004, pp.31-44.

HARWOOD, N. (2005a) "Nowhere has anyone attempted... In this article I aim to do just that' A corpus-based study of self-promotional I and we in academic writing across four disciplines". En: *Journal of Pragmatics*, 37, 2005, pp.1207-1231.

— (2005b) "I hoped to counteract the memory problem, but I made no impact whatsoever': discussing methods in computing science using I". En: *English for Specific Purposes*, 24, 2005, pp. 243-267.

HYLAND, K. (2001) "Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles". En: *English for Specific Purposes*, 20, pp. 207-226.

— (2002) "Authority and invisibility: authorial identity in academic writing". En: *Journal of Pragmatics*, Vol. 34, 2002, pp.1091-1112.

— (2005) "Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse". En: *Discourse Studies*, 7, pp. 173-192.

IVANIČ, R. (1998) *Writing and Identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.

KUO, C-H. (1999) "The use of personal pronouns: role relationships in scientific journal articles". En: *English for Specific Purposes*, vol.18, Nº2, pp. 121-138.

MAINGUENEAU, D. [2007] (2009) *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

STARFIELD, S. y L. RAVELLI (2006) "The writing of this thesis was a process that I could not explore with the positivistic detachment of the classical sociologist': Self and structure in New Humanities research theses". En: *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 2006, pp.222-243.

SWALES, J. [1990] (1993.) *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

— [2004] 2005. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

TANG, R. y S. JOHN (1999) "The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun". En: *English for Specific Purposes*, 18, pp. 2.

[volver a índice](#)

La lectura literaria

SIGNIFICANTES DEL LIBRO DE LITERATURA INFANTIL EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS INFANTILES Y EN LA ELABORACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA¹

Yamilet Angulo Noguera

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Proyecto curricular de Pedagogía infantil, Grupo de Investigación ISLC, Bogotá, Colombia

yamiletangulo@sumasaberes.com

Resumen

La docente adscrita al Proyecto Curricular de Pedagogía Infantil en el área de lenguaje de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, socializa la experiencia de formación docente realizada con estudiantes de V semestre del mismo proyecto.

En una estrategia de trabajo didáctico, se integran la lectura, la escritura creativa y la ilustración como herramientas clave para un trabajo de formación en pedagogía de la lengua y la literatura, donde la lectura de texto literario infantil se convierte en una reflexión en torno a la comunicación artística y la experiencia de adquisición de la lengua materna.

El proceso de exploración de obras infantiles, la reflexión orientada a los elementos constitutivos de las mismas, orientan el ejercicio formativo hacia una indagación sobre las formas de la comunicación literaria que posibiliten no sólo la incursión de los niños en el lenguaje literario sino el desarrollo de competencias estéticas que junto con el juego creativo propiciado desde de la obra, potencian la habilidad interpretativa y la capacidad para tomar posición en determinadas situaciones promovidas por el texto artístico.

Los significantes del libro artístico que como artefacto en el sentido formalista y cronotopo en el sentido bajtiniano, lo convierten en una unidad de sentido que articulan el mundo de la vida de docentes y estudiantes. En específico, la experiencia de elaboración del libro álbum, cuya singularidad en su estructura formal y apertura en su estructura simbólica posibilitan desarrollar un aprendizaje más pertinente alrededor de las maneras de conectar el mundo de la palabra con el mundo de la vida de los niños de párvulos y pre-escolar.

Cuando uno escribe el lector es uno
Borges

Se sabe desde hace mucho tiempo ya, que el libro hace parte de los recursos persuasivos más utilizados para la incursión del niño en el aprendizaje de la lengua materna, sobre todo en las etapas en donde el código aún no se ha adquirido, y también se sabe que dicha persuasión aumenta si éste se acompaña de imágenes y

¹ Este texto es el resultado de la sistematización de la experiencia de trabajo pedagógico y didáctico en el espacio formativo denominado Recuperación expresiva del docente, de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, y también de la discusión teórica alrededor de la Literatura Infantil que se desarrolla en el grupo de investigación ISLC (Investigación Social y Sociocrítica de las Literaturas y las culturas), todo esto en marco del trabajo en investigación formativa que se lleva a cabo en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

colores llamativos. El libro como objeto, como artefacto, es un símbolo que pertenece a una tradición, la cual le ha asignado la función de transmitir un conocimiento que está codificado, que es casi sagrado, si se piensa en las parafernalias rituales que lo han acompañado a lo largo de la historia, y al que se accede necesariamente con la ayuda de otro. Pues el libro como objeto es un símbolo y a la vez un signo, es decir una unidad de sentido, en la medida en que sus significantes hacen una interlocución entre la conciencia del autor que lo produce y la del lector que lo actualiza; el libro es el referente social que habla de la experiencia individual y colectiva de un grupo determinado.

En el mundo contemporáneo dicha consideración del libro como bien de la cultura, como evolución civilizatoria, está siendo, en gran medida, desmedrada por el bombardeo con imágenes en movimiento llenas de color, luz, sonido, en 3D. Este efecto sobre lo sensorial ha generado en los espectadores niños un espacio de la emoción y del goce donde la vivencia del lenguaje escrito no está conflictuado, de hecho se vuelve accesorio.

Surgen entonces preguntas que son ya lugares comunes en nuestro campo educativo, y que hacen parte de las tensiones que emergen cuando una nueva tecnología parece reemplazar una práctica tradicional de prestigio; una de esas preguntas es ¿desaparecerá la lectura de libros por cuenta de esta convivencia-competencia con otros lenguajes? o más tremendista ¿los libros ya no son un referente que generan significación en los lectores niños? Porque aunque nos repetimos que los libros no desaparecerán, las competencias para acceder a ellos sí están desapareciendo y el mundo de la vida de los niños cambia mucho más rápido de lo que nosotros, quienes acompañamos su proceso formativo, cambiamos...y como consecuencia, los libros podrían terminar como objetos de culto, atrapados en el espacio- tiempo de sus estantes, sin lectores que los liberen, es lo que se especula.²

La paradoja de esta situación de incomodidad frente a las nuevas formas de comunicación es que dicha incomodidad existe desde hace muchísimo tiempo, incluso desde cuando el peligro se hallaba en los libros mismos. Sino recordemos lo que Sócrates le decía Fedro:

El que piensa transmitir un arte, consignándolo en un libro, y el que cree a su vez tomarlo de éste, como si estos caracteres pudiesen darle alguna instrucción clara y sólida, me parece un gran necio; y seguramente ignora el oráculo de Ammon, si piensa

² Y si son digitales al archivo al que se lo ha confinado, pues el problema va mucho más allá del formato.

*que un escrito pueda ser más que un medio de despertar reminiscencias en aquel que conoce ya el objeto de que en él se trata*³.

Lo nuevo desestabiliza, ciertamente. La aparición del libro en su momento generó muchas polémicas a lo largo de su posicionamiento como tecnología de la palabra para la difusión de los saberes; así como las nuevas tecnologías están generando las repercusiones sociales y políticas que hoy conocemos. No obstante, la discusión sobre si desaparecerá o no el libro queda parcialmente zanjada, si se mira el asunto desde una perspectiva darwiniana: el libro no desaparecerá, se adaptará y evolucionará a la par de los sujetos y sus discursos. Tal y como lo han hecho las tradiciones de la oralidad. El libro como objeto no desaparecerá por lo tanto tampoco lo harán las prácticas de lectura y escritura que lo acompañan. Sin embargo esta discusión es necesario desplazarla del objeto, a los lectores y a quienes acompañan su formación comunicativa pues son ellos los que en realidad hacen que ésta práctica cobre sentido; de este modo es que se puede apuntar en dirección de la transformación y desarrollo de la autonomía de pensamiento de los niños y las niñas.

Esta situación requiere que quienes mediamos como potenciadores de las habilidades comunicativas de los niños, trabajemos sobre los significantes de la estructura libro, conociéndola y participando de su creación para de esta forma dimensionar de modo justo lo que un libro puede llegar a ser en un proceso de formación en la escuela, en especial, en lo que se refiere a la lengua materna en procesos de adquisición iniciales y al desarrollo de la sensibilidad estética. De igual modo, utilizar la estructura del libro como estrategia para formarse como docente, para que esto repercuta en la competencia comunicativa de los niños es una posibilidad más accesible que las tecnologías mismas.

Yo trabajo en una Universidad pública donde asiste una población joven de estratos sociales no favorecidos y en la gran mayoría de los casos con procesos de formación escolar precarios, por lo tanto la posibilidad al acceso a la lectura y compra de libros es por parte de estos, también reducida⁴. A pesar de eso, muchos jóvenes y jovencitas a lo largo de su carrera, refuerzan la consideración de que en el libro se encuentra gran parte de la respuesta a las dificultades de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura⁵.

³ Platon, *Fedro*.

⁴ Colombia es un país en el que, según las últimas estadísticas de la Cámara del libro, un colombiano promedio a lo largo del año lee solo 1.6 libros.

⁵ Esta consideración del libro como vehículo para el desarrollo de competencias comunicativas, se obtuvo en un diagnóstico socio demográfico realizado a los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; iniciativa desarrollada por el grupo de investigación ISLC en el marco de las reuniones del semillero de investigación, del cual la autora de esta ponencia es responsable.

El libro y sus significantes es uno de los temas centrales de los espacios formativos que oriento en la carrera de Pedagogía Infantil en la Universidad Distrital en Bogotá Colombia. Dicho espacio lo desarrollo en V semestre de Pedagogía Infantil en la Universidad Distrital, se denomina *Recuperación expresiva del docente*, éste es parte de un conjunto de espacios académicos vinculados con el lenguaje que tienen por objeto contribuir en el desarrollo de aptitudes en los docentes en formación, para la potenciación de la lengua materna en los niños. La estrategia didáctica que se institucionalizó para éste es el grupo de trabajo y el eje alrededor del cual se desarrollan sus núcleos problémicos es la literatura infantil.

El objetivo es que desde el trabajo colaborativo, se desarrolle una experiencia con el lenguaje literario. Para ello este semestre se diseñó un programa en el que se priorizaron los significantes del libro infantil, por considerarlos herramientas didácticas propicias para el logro del objetivo planteado. Este programa abarcó tres dimensiones:

1. la relevancia de la literatura infantil en el campo literario y en el campo educativo;
2. la sensibilización hacia la lectura de texto literario infantil y hacia el libro infantil, a través de la exploración de géneros y autores;
3. la creación de texto literario infantil sumada a la experiencia de su montaje en libro álbum.

Estas tres dimensiones, buscaban que el docente en formación accediera a un campo cuya dinámica es inherente a su ejercicio profesional y, por medio del ejercicio de creación con la palabra y la imagen, se propiciara en él/ella una sensibilidad y una conciencia hacia el uso de la lengua propia y su docencia.

Leer literatura infantil no es una práctica generalizada en nuestro contexto, de hecho, un gran porcentaje de los estudiantes que accede a este curso conoce poco o nada de ésta; lo mismo se puede decir de su experiencia en la visita a salas infantiles en las bibliotecas públicas. Por esta razón el curso genera mucha expectativa entre estudiantes y profesores del área. Se vuelve entonces, fundamental para los docentes encargados del curso, hacer de esta vivencia una experiencia formativa profunda que genere bases lo suficientemente fuertes que le permitan al docente en formación, una vez terminado el curso, continuar con su proceso de aprendizaje relativo a la literatura infantil.

Cada semestre se desarrolla una propuesta que implique a la literatura infantil e implique el trabajo colaborativo. El semestre 1 del presente año se optó como proyecto eje, la elaboración de un *libro* de literatura infantil, en específico, un libro álbum. La razón es que, como se afirmó anteriormente, el libro es un signo que genera múltiples reflexiones alrededor de sus significantes, y para el caso de los docentes de pedagogía infantil, todas ellas están vinculadas al aprendizaje de la lengua materna, al desarrollo de la competencia comunicativa, al desarrollo de un pensamiento crítico y estético. Además, su ejecución material exigía el trabajo de grupo, la discusión alrededor de problemas referidos a la lengua propia, su enseñanza-aprendizaje y la reflexión sobre la dimensión literaria del texto. Si bien esta experiencia no es una novedad en este tipo de cursos, se consideró que son los colectivos y sus intereses, los que le daban el carácter de significativo a una determinada práctica. En este caso, los estudiantes con los que se trabajó, en su gran mayoría mujeres, tenían como parte de su formación del semestre el desarrollo de su vivencia escolar con párvulos y pre-escolar, hecho que les demandaba un acercamiento estructurado al ámbito de la adquisición de la lengua materna y la sensibilización al texto literario infantil.

A continuación se explicitan los aspectos más relevantes del desarrollo en este curso.

1. Relevancia de la literatura infantil en el campo literario y en el campo educativo

Esta parte tuvo la intención de contextualizar y problematizar a la literatura como campo y a la literatura infantil como subcampo, en términos de Bourdieu⁶. Con ello se pone sobre la mesa las tensiones existentes entre las instituciones (como la academia la escuela, las editoriales) y los actores (autores, críticos, docentes, editores y lectores) que en una dinámica de poderes, de luchas simbólicas posicionan o no una forma del discurso literario.

La literatura infantil no se escapa a dichas tensiones, de hecho, en la historia de la configuración de su dinámica de producción y recepción, hubo de pasar mucho tiempo antes de que se legitimara la creación del texto literario infantil y sus escritores adquirieran el estatus de autores. El proceso de fortalecimiento de este subcampo se dio de la mano con la evolución y la centralidad que empezó a ocupar el concepto de

⁶ Para Bourdieu el campo es una categoría que ayuda a entender las dinámicas sociales y la forma cómo desde diversos espacios simbólicos, agentes e instituciones, desarrollan una lucha por el poder que en la medida que se gana, permite asumir posiciones de prestigio. Ver: Bourdieu, Pierre. (2002). "El punto de vista del autor". *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama

infancia en las sociedades modernas⁷. En la medida en que la subjetividad del niño se reconocía y su derecho a ser actor social se posicionaba, la literatura orientada a la interlocución con la infancia también lograba espacios.

Las estudiantes al realizar lecturas de trabajos como Comunicación y discurso: la perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico⁸, Literatura infantil y lenguaje literario⁹, La trama de los textos: problemas de enseñanza de la literatura¹⁰, La literatura infantil: un oficio de centauros y sirena¹¹, realizan ejercicios de análisis alrededor de las maneras cómo se asume en el contexto inmediato lo literario. En especial, la percepción que desde las políticas públicas se han construido sobre la pedagogía de la lengua y la literatura y sobre la infancia.

Para ello iniciaron una indagación sobre los textos literarios infantiles que profesores encargados de los cursos de párvulos y pre-escolar (en los ámbitos en donde los estudiantes desarrollaban las vivencias escolares) privilegiaban en los procesos de formación de los niños. Del resultado de dichas pesquisas, los estudiantes lograron aproximaciones importantes al conocimiento del funcionamiento del campo literario y su relación con el campo infantil, la influencia de la crítica, las editoriales y la difusión mediática en la selección de los textos.

Al final de esta fase los docentes en formación socializaron en una mesa redonda sus apreciaciones.

2. La sensibilización hacia la lectura de texto literario infantil y hacia el libro infantil, a través de la exploración de géneros y autores

En esta parte del curso se buscó que los estudiantes de Pedagogía infantil profundizaran el proceso de sensibilización a través de la lectura de texto literario infantil y la visita a salas infantiles en bibliotecas públicas. Para esta actividad se proporcionó unos parámetros o guías para la exploración de los textos, en las que se puso de relieve la relación entre el texto y la imagen, tales como:

- La dependencia: donde el dibujo está subordinado al texto, y es un apoyo para la lectura.

⁷ De igual modo, esta centralidad ha sido aprovechada en el buen sentido de la palabra y en el no tan bueno también, por las editoriales.

⁸ Luis Alfonso Ramírez. (2007). Comunicación y discurso: la perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico. Bogotá: Magisterio.

⁹ Luis Sánchez Corral. (1995). Literatura infantil y lenguaje literario. Barcelona: Paidós.

¹⁰ Gustavo Bombini. (2005). La trama de los textos: Problemas de la enseñanza de la literatura. Buenos Aires: Lugar Editorial.

¹¹ Joel Franz Rosell. (2001). La literatura infantil: un oficio de centauros y sirenas. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- La dilucidación: donde el dibujo explica, le permite al lector comprender lo que el autor enuncia.
- La unión: que es la relación en la que no es posible entender texto y dibujo por separado.

De igual modo, se examinaron las discusiones sobre los aspectos que le dan su particularidad literaria al texto artístico, desarrolladas por los formalistas rusos, el concepto Bajtiniano de forma arquitectónica¹², y la pertinencia didáctica de hablar sobre géneros literarios. Todo esto fue un insumo que aportó en el acercamiento a las obras.

De esta exploración surgieron conversatorios intensos alrededor de lo que comunican las obras, del nivel estético de las mismas, de trabajo con el lenguaje verbal y gráfico que ponen de relieve las intenciones tanto de los autores como de las editoriales, hecho que redundó en un estudio de la estructura del libro álbum, su composición gráfica, el juego de ésta con el texto literario y su aporte en los procesos de adquisición de la lengua materna.

3. La creación de texto literario infantil sumada a la experiencia de su montaje en libro álbum

Esta parte tuvo la intención de conjugar lo experimentado en las fases anteriores, y sobre todo, la sensibilización para la creación. Aquí es donde se reconstruye al libro como signo, en este caso el libro álbum es el medio ya que significantes (portada, grafías, colores, imágenes, papel etc) se convierten en una estrategia didáctica para el desarrollo de la lengua materna y para la sensibilización artística en los niños de párvulos y pre-escolar. Para esto los estudiantes se organizaron en grupos y se realizaron las siguientes actividades:

-Ejercicios de escritura creativa. En esta actividad se conjugó el deseo de comunicar ideas y visiones de mundo por parte de los docentes en formación, con la concepción del lector modelo con el cual se hace el diálogo. Esto implicó un estudio de los procesos de adquisición de la lengua en los niños y a la vez una reflexión sobre cómo evitar instrumentalizar la literatura. Este proceso fue muy enriquecedor pues el juego creativo llevó a un análisis de la concepción de texto literario presente en las obras de formato álbum y a la vez a una toma de conciencia sobre el funcionamiento de la lengua como sistema, pero también como generadora de sentido a través de la representación simbólica.

¹² Mijail Bajtin. (1985). "El problema del material, del contenido y de la forma en la creación estética verbal". *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Editorial La Habana.

-Estudio de personaje y su imagen. Aquí se exploró las múltiples perspectivas desde donde se puede ver al protagonista de la historia. Para ello se revisó el trabajo de diferentes ilustradores y artistas plásticos, dicha revisión se hizo desde una perspectiva ante todo semiótica, donde la imagen es un lenguaje portadora de múltiples significaciones. La obra *La otra lectura. La ilustración en libros para niños* constituyó un buen marco referencial en la tarea de leer texto proveniente de las artes plásticas¹³.

-Elaboración de un *story board*. Durante este proceso, el estudiante reflexionó sobre cómo construir la comunicabilidad literaria que se genera de la relación de simbiosis entre el texto y la imagen. Sin pretensiones de artista consumados, los docentes en formación se comprometieron con el proyecto de creación, haciendo frente a las resistencias u obstáculos que implicaban el trabajo propuesto.

-Elaboración de una maqueta. Desde aquí se tomó conciencia de la estructura material del libro, de sus significantes: el diseño de la portada, las guardas, el número de pliegos, la cantidad de imágenes y de texto, el tamaño de las ilustraciones y de las grafías. Todo este procedimiento llevó, en lo relacionado con la parte material del libro, a la deliberación, a la búsqueda de un concepto estético entre otras cosas; por otro lado, el interlocutor se vuelve central pues la materialización del texto no tiene sentido sin poner como interlocutor principal al niño.

-Estudio de materiales (papel, color, tintas, etc) y montaje. Se realizó una indagación alrededor de los materiales que más convienen a la historia. Muchos grupos optaron por elaborar ellos mismo el papel o por reciclar materiales para la elaboración de sus trabajos. Durante el montaje hubo una investigación sobre cuál sería la forma más eficiente y práctica para unir los materiales y lograr el que el libro sea fácil de manipular a la vez que atractivo táctil y visualmente.

Es en este punto en donde se elaboran conjeturas más precisas de qué puede o no atraerle a un lector niño de los materiales seleccionados y de la propuesta estética elaborada, sin dejar de lado la propuesta que se concibió en el anterior paso.

-Prueba piloto. Una vez elaborados los libros, las estudiantes los llevaron a los espacios (colegios, jardines) donde se llevan a cabo las vivencias escolares, y se los presentaron a los niños, tomando nota de las reacciones y de las posibles actividades relacionadas con la lengua materna que se pueden sacar adelante con dichos

¹³ Schritter, Istvan. (2005). *La otra lectura. La ilustración en libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

materiales. Lo recolectado en esta parte del proceso arrojó resultados valorados como satisfactorios y muy formativos.

Al finalizar el trabajo, surgieron disertaciones escritas por parte de los docentes en formación que permiten clarificar el alcance de la experiencia en su formación profesional. Por un lado, la gran mayoría aceptó que su percepción alrededor de lo literario en general y de la literatura infantil en particular, fue ampliada de modo beneficioso. La totalidad del grupo manifestó que aunque el proceso fue demandante, sobre todo la parte del montaje del libro, la actividad conjunta fue enriquecedora y generó muchas satisfacciones personales. En lo relacionado con la importancia del libro, sobre todo del libro de literatura infantil, en el desarrollo de habilidades comunicativas, vinculadas con la adquisición de la lengua materna, esta experiencia se consideró pertinente, ya que elaborar un libro para niños es una estrategia que promueve la autonomía, amplía el saber alrededor de la literatura y la cognición de los niños, desarrolla el pensamiento crítico y enciende el espíritu investigativo en el docente que se está formando para intervenir la educación básica.

Pues bien, en una sociedad como la colombiana, donde la escritura tiene tanto peso, donde el libro ha ocupado por generaciones un lugar central y donde las TIC no están al alcance de todos los grupos sociales, se hace necesaria la reflexión sobre cómo lograr que esta también tecnología de la palabra, en términos de Walter Ong, el libro, no deje de ser la unidad de sentido que potencia y transforma la mentalidad de los niños y las niñas que interlocutan con los profes en el aula de clases.

Referencias bibliográficas

BAJTIN, Mijail (1985) *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Editorial La Habana.

BOURDIEU, Pierre (2002) *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.

ALONSO GALEANO, Arturo (2008) *Lenguaje, literatura y escuela. Una aproximación desde la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

HANÁN DÍAZ, Fanuel (2008) *Leer y mirar el libro álbum. ¿Un género en construcción?* Bogotá: Norma.

FRANZ ROSEL, Joel (2001) *La literatura infantil: un oficio de centauros y sirenas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

KAUFMAN, Ana María y RODRÍGUEZ, María Elena (2001) *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana siglo XXI.

SANCHEZ CORRAL, Luis (1995) *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.

SCHRITTER, Istvan. (2005) *La otra lectura. La ilustración en libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

[volver a índice](#)

DE LA LITERATURA A LA LITERATURA: LA REESCRITURA DEL CLÁSICO EN DOS NOVELAS ARGENTINAS CONTEMPORÁNEAS

María Elena Fonsalido

Universidad Nacional de General Sarmiento

mfonsali@ungs.edu.ar malenafons@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo se propone analizar las causas y los procedimientos a través de los cuales dos novelas argentinas contemporáneas, *Miguel* de Federico Jeanmaire (1990) y *La aventura de los bustos de Eva* de Carlos Gamerro (2004) actualizan textos de dos autores canónicos de la lengua castellana: Miguel de Cervantes y Jorge Luis Borges. Esta actualización se produce a través del procedimiento concreto de la reescritura.

El trabajo propone que la reescritura es un instrumento válido para comprender el concepto de literatura como sistema, al mismo tiempo que se constituye en un camino para acceder al texto clásico.

Introducción

Este trabajo se propone analizar las causas y los procedimientos a través de los cuales dos novelas argentinas contemporáneas, *Miguel* de Federico Jeanmaire (1990) y *La aventura de los bustos de Eva* de Carlos Gamerro (2004) actualizan textos de dos autores canónicos de la lengua castellana: Miguel de Cervantes y Jorge Luis Borges. Esta actualización se produce a través de un procedimiento muy concreto: la reescritura.

Frente a las múltiples concepciones que puedan considerarse de este término, al solo efecto de ofrecer claridad en este trabajo, y sin ánimo de clausurar el debate, proponemos la definición de Nancy Fernández Della Barca: “es posible pensar la reescritura como un operador relacional generado desde la *repetición* y el *desplazamiento*. [En ella] la trama discursiva o trans-textual muestra y encubre las huellas de un proceso de lectura-escritura, por el cual los textos [...] permiten el deslizo productivo de la significación no encapsulada” (Fernández Della Barca, 1996: 30).

Por otro lado, como ya hemos sostenido en otras ocasiones (López Casanova y Fonsalido, 2005), proponemos que la lectura y el análisis de estas reescrituras se constituyen en un modo privilegiado para acceder al concepto de literatura como sistema intertextual, como entramado. En el caso concreto del clásico, la reescritura expone la dinámica del palimpsesto, ya que creemos con Calvino que “un clásico es un libro que está antes que otros clásicos; pero quien haya leído primero los otros y después lee aquel, reconoce en seguida su lugar en la genealogía” (Calvino, 1991: 17).

Cervantes en las dos novelas

Miguel de Federico Jeanmaire, novela publicada en 1990, se presenta como una “epístola” en la cual su autor, Miguel de Cervantes, relata su vida poco antes de morir. La epístola está destinada a su hija, Isabel de Saabedra. Es decir, estamos frente a una autobiografía ficticia del autor del *Quijote*. La novela de Jeanmaire desarticula e invierte las relaciones entre biografía del autor / ficción. Si la crítica biográfica busca en los sucesos de la vida de los autores la causa de sus ficciones, Jeanmaire, crítico literario él mismo, desde *Miguel* reconstruye la vida de Cervantes a partir de sus ficciones. De este modo, las ficciones de Cervantes se convierten en el material de su vida, que a su vez aparece reflejada en la novela argentina. *Miguel* puede ser definida entonces como una ficción creada a partir de una vida que es generada por ficciones. Difícil imaginar una apropiación del procedimiento cervantino más cabal que esta (Fonsalido, en prensa).

La aventura de los bustos de Eva de Carlos Gamarro, aparece en 2004. La novela plantea una intertextualidad expresa con el *Quijote*, a partir de dos elementos constitutivos del texto de Cervantes: en primer lugar, la construcción de un personaje definido como lector, Marroné, quien intenta ajustar su vida no ya a los libros de caballerías sino a los libros de autoayuda para ejecutivos de empresas; en segundo lugar, la construcción del espacio de la aventura, lejos del aburrimiento cotidiano y burgués. *La aventura...* presenta su filiación con el *Quijote* para sostener la parodia de relatos heroicos sobre el pasado de la militancia montonera. El conflicto se resume así: en 1975, los Montoneros, secuestradores de un empresario, exigen a cambio de su liberación que se ponga un busto de Eva Perón en cada una de las oficinas de la empresa, noventa y dos en total. El protagonista querrá ocuparse de conseguirlos y convertirse en héroe. Vivirá a partir de allí una *aventura* en la que en algún momento se vestirá de obrero de una yesería, se convertirá por error (por escarnio, como don Quijote) en montonero y en villero (a pesar de vivir en un country). En este contexto,

Eva Perón aparece como su dama idealizada, caricatura e ilusión de Evita montonera, sólo accesible a través de infinitos simulacros de prostitutas a las que Marroné habrá de confundir con Eva, del mismo modo que don Quijote las confunde con damas (López Casanova y Fonsalido, 2008).

Es evidente entonces que ambas novelas pueden leerse cómodamente como intertextos del *Quijote*, como un modo de inscripción consciente de sus autores en la tradición cervantina, que recuperan desde diferentes operaciones: *La aventura de los bustos...* desde la parodia a un género y desde la incorporación del personaje concebido como lector ridículo; *Miguel*, desde la apropiación del procedimiento de intercambio de planos ficcionales. Sin embargo, con ser este un campo sumamente fructífero, la propuesta de este trabajo es más puntual. Porque lo que resulta curioso es que, en dos textos que abiertamente se presentan como reescrituras cervantinas, aparezcan reescrituras de textos de Jorge Luis Borges.

La presencia de Borges

Jeanmaire y Gamero, ambos críticos literarios, investigadores y profesores de la UBA, realizan, en primer lugar, una selección de la tradición (Williams, 1980). Esta selección implica focalizarse en dos de los autores más canónicos de la literatura en lengua castellana. Porque si podemos leer la reescritura de Cervantes como un modo de inscripción en la tradición de la novela occidental, la reescritura de Borges se presenta, en ambos casos, como un modo de inscripción en la literatura argentina. Como si la reescritura macro del texto cervantino no diera cuenta de la tradición “completa”, se hace necesaria, en las dos novelas, la escritura micro de textos del argentino¹.

Borges en *Miguel* de Federico Jeanmaire

En esta novela, uno de los personajes centrales es un tahúr causante de muchas de las penurias que aquejan a “Miguel”, llamado Jorge de Borges. Este personaje se transforma en un verdadero “perseguidor” de Miguel. Esta persecución se realiza de dos maneras: los hechos y los papeles². Jorge de Borges es un tahúr, un malviviente, un cafishio. El pliego 11, “Donde se cuenta de una riña callejera con un tal Jorge de

¹ Pensemos que, en su selección de los 26 autores centrales del canon occidental, Harold Bloom sólo incluye tres autores de lengua castellana: Cervantes, Borges y Neruda (Bloom, 1996).

² Es imposible no recordar aquí el canónico artículo de Ricardo Piglia que analiza los dos linajes borgianos y culmina dividiendo la obra de Borges en el “sistema del duelo” y el “sistema del apócrifo” (Piglia, 2004.)

Borges y de sus consecuencias que hubo”³, desarrolla la persecución a través de los hechos. Borges es el experimentado “bravo”, dueño de la prostituta que ha iniciado a Miguel en los placeres corporales, con quien el personaje debe batirse. Borges es el guapo instalado al que hay que correr de lugar.

Aquí es cuando se hace presente la primera reescritura que consideramos, la de “Hombre de la esquina rosada”, que se construye de dos maneras: por cita literal y por alusión. Así, en el primer caso, los dos textos, el cuento de Borges y la novela de Jeanmaire dirán textualmente: “El hombre, para afirmarse, estiró los brazos y me hizo a un lado, como despidiéndose de un estorbo” (Borges I, 1989: 330; Jeanmaire, 1990:71). En el segundo caso, narra el final del texto de Borges: “volví a sacar el cuchillo corto y filoso que yo sabía cargar aquí, en el chaleco, junto al sobaco izquierdo, y le pegué otra revisada despacio, y estaba como nuevo, inocente, y no quedaba ni un rastrito de sangre” (p. 334). La novela de de Jeanmaire culmina así el episodio: “limpié el arma en mi camisa y le pegué una revisada despacio, y estaba como nueva, inocente, y no quedaba ni un rastrito de sangre. Volví a cargar el cuchillo en el chaleco, junto al sobaco y me la llevé a Isabel” (p. 71).

La elección de la cita no es casual. Este final es clave en la literatura de Borges, ya que, por un lado, recupera y reescribe un fragmento del Martín Fierro: “Limpié el facón en los pastos, / desaté mi redomón, / monté despacio y salí / al tranco pal cañadón” (Canto VII, vv. 1249–1252). Por otro lado, es retomado en un cuento paradigmático de la segunda etapa de su escritura⁴, “La casa de Asterión” de 1949: “El sol de la mañana reverberó en la espada de bronce. Ya no quedaba ni un vestigio de sangre” (Borges I, 1989: 570).

De esta manera, Jeanmaire arma el recorrido de su propia genealogía: instalado en la “autobiografía” del autor más canónico de la literatura española, reescribe la literatura argentina: la gauchesca, el primer Borges, el Borges más canónico.

Borges en *La aventura de los bustos de Eva* de Carlos Gamerro

En la novela de Gamerro, la reescritura de Borges aparece de manera más oculta. Se trata del capítulo V, “Siete cascos para debatir”, suma del absurdo en el texto. El protagonista, Marroné, se enfrenta a una asamblea de los obreros en paro de la

³Al modo de la edición de los textos del Siglo de Oro, la novela de Jeanmaire no se estructura en capítulos, sino en “pliegos” sueltos o atados.

⁴Etapa reconocida por el propio Borges, cuando señala: “Hace años yo traté de librame de él [de Borges] y pasé de las mitologías del arrabal a los juegos con el tiempo y con lo infinito” (Borges II, 1989: 186).

y sería que debe proveer los bustos de Eva esgrimiendo como única arma la lectura de *Cómo ganar amigos* de Dale Carnegie.

La asamblea cuenta con la presencia de los dos dueños de la fábrica, padre e hijo, de apellido Sansimón. En medio del caos, el viejo Sansimón pide la palabra. El anciano se reivindica como el hombre que se hizo desde abajo, a partir de un taller inicial; confiesa las lecturas socialistas de su juventud y el honor que le significó darle la mano una vez a Buenaventura Durruti, héroe de la Guerra Civil Española; plantea que la fábrica no es “un reino que pasa de padre a hijo automáticamente” (Gamerro, 2004:176); para culminar con la frase: “¡la tierra debe ser del campesino que la trabaja y la fábrica del obrero!” (p. 176). Frente a todos, el viejo Sansimón, haciendo honor a su nombre, que repite el del conde representante del socialismo utópico, muestra los documentos que desheredan a su hijo en favor de sus obreros. Llegados a este punto, “Marróné no salía de su asombro. Era como si se representara ante sus ojos la gran escena del testamento de Julio César, igual que en la obra de Shakespeare” (p. 177). A partir de esta alusión a la obra de Shakespeare es que se instala la reescritura: “Entonces fue el pandemonio, el vuelo de cascos por el aire, los abrazos efusivos y los besos, en medio de todo lo cual pasó a todos o casi todos desapercibido el desconsolado, escueto comentario que un Sansimón hijo de ojos vidriosos dirigió al padre que como un gigante se erigía de brazos cruzados en lo alto de la tarima.

– ¿Vos también, viejo?” (p. 177).

El texto de Borges que Gamerro reescribe es “La trama”, perteneciente a *El hacedor*, de 1960. En este brevísimo cuento-ensayo, Borges pone en acto la hipótesis que había desplegado en su famosa conferencia “El escritor argentino y la tradición” de 1932, es decir, la propuesta de adoptar a toda la literatura universal como tradición de la literatura argentina. El texto, compuesto por sólo dos párrafos, narra en el primero la muerte de Julio César y su “horror” al descubrir entre los conjurados a su propio hijo, Marco Junio Bruto, al tiempo que comenta que Shakespeare y Quevedo, dos clásicos de la literatura occidental, recogieron “el patético grito” del traicionado. En el segundo párrafo, se narra la muerte de un ignoto gaucho de la provincia de Buenos Aires quien descubre entre los traidores a su ahijado y “no sabe que muere para que se repita una escena” (Borges II, 1989: 171), es decir, para que su tragedia pueda ser escrita al modo argentino. La “reconvencción” final del viejo traicionado es invertida en la novela de Gamerro, en la que el traicionado es el joven.

Reescribir a Borges parece, en ambos casos, un modo de conjurarlo. En principio, no hay ninguna inocencia en la elección de los textos que se reescriben. En el caso de

Miguel se realiza la reescritura del cuento fundante de Borges, el primero que el autor publicó: “Hombre de la esquina rosada”, que apareció en el primer libro de relatos que Borges dio a la imprenta, *Historia universal de la infamia*, de 1935. Sabido es que este es el libro de las reescrituras de Borges, quien presenta sus textos en el prólogo como “ejercicios de prosa narrativa” (Borges I, 1989: 289). Este libro, a partir del cual Borges instaura y autoriza la reescritura como modo válido de ingreso en el campo literario, le permite autodefinirse como “traductor” y “lector”, antes que como autor. El prólogo culmina con una frase que puede leerse como una alusión al concepto de reescritura: “Leer, por lo tanto, es una actividad posterior a la de escribir: más resignada, más civil, más intelectual” (p. 289). En este texto, el único cuento “original” de Borges es, precisamente, “Hombre de la esquina rosada”.

En el caso de *La aventura...*, la elección de “La trama” se justifica ya que este es el texto en el cual Borges encuentra el “tono” que diferenciaría a la literatura argentina del resto de la literatura occidental en la cual se inserta. El clásico grito “¡Tú también, hijo mío!”, recogido por Shakespeare y Quevedo en sus obras y repetido por Borges en el primer párrafo de su texto, es reescrito “en argentino” en el “¡Pero, che!”, últimas palabras del gaucho, al advertir la traición del ahijado. Puntualiza además el narrador en un paréntesis: “estas palabras hay que oírlas, no leerlas” (Borges II, 1989: 171). En este punto, resulta interesante comparar esta frase con la de Esteban Echeverría en *El matadero*: “la escena que se representaba en el matadero era para vista, no para escrita” (Echeverría, 1961: 105). Porque si el inicio de la literatura argentina aspira a un romanticismo pictórico, que *muestre* una realidad nueva, el concepto de literatura borgiano aspira a la concreción del tono identificatorio, que *diga* de otra manera⁵. En la escena de su novela, Gamerro alude a Shakespeare, es decir, acata el mandato borgiano de insertarse en la tradición occidental. Por otro lado, retoma y continúa el tono argentino “¿Vos también, viejo?”, aunque, como ya se dijo, invierta los interlocutores.

Conclusiones

La reescritura de textos de los dos autores canónicos de la lengua castellana se convierte en el modo de evaluar y ubicarse en una tradición. Borges ofrece un modo particular y “argentino” de acercarse al género novela iniciado por Cervantes en

⁵ El propio Gamerro, en su ensayo “El nacimiento de la literatura argentina”, al referirse a *El matadero*, afirma: “la Argentina civilizada y europea puede ser civicamente deseable pero es estéticamente impotente y no nos ofrece una identidad diferenciada; la identidad y la potencia de la literatura argentina están en la barbarie –o más bien, en la voz de la barbarie imitada por los civilizados” (Gamerro, 2006: 36).

occidente. La reescritura de los dos autores canónicos, sin embargo, ofrece algunas diferencias. Los dos autores contemporáneos parecen aceptar mansamente el magisterio cervantino, desde el acatamiento a sus procedimientos y concepciones. La relación con Borges presenta otras características.

En el caso de Jeanmaire, Borges es concebido como el “guapo” con el que hay que luchar en el duelo. En el texto borgiano reescrito, el protagonista concreta su “debut” sexual al derrotar al “dueño de la esquina” anterior. En el mismo acto, el autor del cuento debuta como creador de ficciones. En su tercera novela, Jeanmaire se hace cargo de esta iniciación. Él también evidencia la necesidad de retar a duelo al guapo para poder tener su espacio en la esquina de la literatura argentina.

En el caso de Gamarro, la figura de Borges aparece como la del “padre que como un gigante se erigía [...] en lo alto de la tarima” (Gamarro, 2004: 177), padre al que el joven debe arrebatarse la voz que ya encontró su tono. En los dos casos, sin embargo, es el propio Borges, guapo y padre primordial, el que autoriza el arma que permitirá la confrontación: la reescritura.

Referencias bibliográficas

Textos literarios:

BORGES, Jorge Luis (1935) "Hombre de la esquina rosada". *Historia universal de la infamia. Obras completas I*. Buenos Aires: Emecé, 1989.

— (1949) "La casa de Asterión". *El Aleph. Obras completas I*. Buenos Aires: Emecé, 1989.

— (1960). "Borges y yo". *El hacedor. Obras completas II*. Buenos Aires: Emecé, 1989.

— (1960). "La trama". *El hacedor. Obras completas II*. Buenos Aires: Emecé, 1989.

ECHEVERRÍA, Esteban. "El matadero". *La cautiva / El matadero*. Buenos Aires: Huemul, 1961.

HERNÁNDEZ, José. *Martín Fierro*. Introducción de Horacio Becco. Buenos Aires: Círculo de lectores, 1986.

GAMERRO, Carlos. *La aventura de los bustos de Eva*. Buenos Aires: Norma, 2004.

JEANMAIRE, Federico. *Miguel*. Barcelona: Anagrama, 1990.

Textos críticos:

BLOOM, Harold (1996) *El canon occidental*. Buenos Aires: Anagrama.

CALVINO, Ítalo (1995) *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets.

FERNÁNDEZ DELLA BARCA, Nancy (1996) "Fiesta y cuerpo: algunas reescrituras de Civilización y Barbarie". En: Calabrese, Elisa y otros. *Supersticiones de linaje*. Rosario: Beatriz Viterbo.

FONSALIDO, María Elena. "Miguel de Federico Jeanmaire o el escritor entre dos espejos". En: María Stoopan (comp.) *El 'Quijote'. Palimpsestos hispanoamericanos*. México: Universidad Autónoma de México, en prensa.

GAMERRO, Carlos (2006) "El nacimiento de la literatura argentina". *El nacimiento de la literatura argentina y otros ensayos*. Buenos Aires: Norma.

LÓPEZ CASANOVA, Martina y FONSALIDO, María Elena. "Reescrituras: la literatura se lee a sí misma. Una entrada a la enseñanza del Siglo de Oro español". *Actas de las Primeras Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Formato CD. Polvorines: UNGS, ISFD N° 21 e ISFD N°42, 2005, páginas 1 a 18.

— (2008) "La aventura de los bustos de Eva de Carlos Gamerro y la intervención del *Quijote* en la representación del pasado reciente". Raquel Macciuci (dir.). *Siglos XX y XXI. Memoria del I Congreso Internacional de Literatura y*

Cultura Españolas Contemporáneas. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata, [congresoespanyola.fahce.unlp.edu.ar/ 2008](http://congresoespanyola.fahce.unlp.edu.ar/), ISBN 978-950-34-0526-0.

PIGLIA, Ricardo (2004) (1º edición 1979) "Ideología y ficción en Borges". Grupo de investigación de literatura argentina de la UBA (comp.). *Ficciones argentinas. Antología de lecturas críticas*. Buenos Aires: Norma.

WILLIAMS, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

[volver a índice](#)

UN SUJETO ERRANTE: ANÁLISIS DE LA POESÍA DE DIANA BELLESSI

Nuria Kasztelan

Maestría en estudios interdisciplinarios de la subjetividad, Universidad de Buenos Aires

nurirkasztelan@yahoo.com.ar

Resumen

Se analizará la *Poesía reunida* de la poeta Diana Bellessi, (desde la publicación de su primer libro *Crucero ecuatorial*, (1981) hasta el último, *Tener lo que se tiene*, (2009)) para dar cuenta de la construcción dialéctica de un sujeto que podría pensarse como errante. Esta errancia no solo se ve en los continuos desplazamientos del yo lírico, sino también en la enunciación y en las formas del uso del lenguaje poético. El yo lírico, además, representa un sujeto de enunciación colectiva, la construcción de una autora lesbiana.

Se mostrará como su poética da cuenta de cómo hacer suya la alteridad y convertirla en discurso poético. A la vez, se analizará cómo es posible enmarcar una poética propia en una tensión entre dos linajes ya que la voz se articula en una tensión entre un linaje letrado y un linaje campesino, donde como síntesis disyuntiva aparecen tanto las voces de los dominados como las voces letradas incorporadas al discurso poético.

Como conclusión se verá como el hablante lírico evoca un lugar donde es posible echar raíces a pesar de ser errante. Ese lugar no necesariamente tiene que ver con un espacio geográfico determinado sino con la fundación de un mito personal. Quizá por eso puedan observarse en su escritura ciertos aspectos que le dan continuidad a la temática de la errancia como ser la construcción de una erótica femenina que marca una ruptura con el orden social convencional y la tensión entre dos linajes donde no se elige por ninguno, sino que se escribe a través de esa contradicción. De esta forma, queda configurado un sujeto poético nómada. Esta errancia no sólo se ve en sus continuos desplazamientos sino que aparece por sobre todo en el lugar de enunciación elegido.

Este trabajo intenta dar cuenta de la construcción dialéctica de un sujeto que podría pensarse como errante. Esta errancia no solo se ve en los continuos desplazamientos del yo lírico, sino también en la en la enunciación y en las formas del uso del lenguaje poético. El yo lírico, además, representa un sujeto de enunciación colectiva, la construcción de una autora lesbiana.

Si se profundiza en la *Poesía reunida* de la poeta Diana Bellessi, que abarca desde la publicación de su primer libro *Crucero ecuatorial*, en 1981, hasta el último, *Tener lo que se tiene*, en el 2009, se puede observar que el hilo conductor que articula su

poesía es la errancia. No se trata del exilio, ni de una ida que tiene un retorno, sino que se trata de habitar la otredad. Paradójicamente, es en lo desconocido, en lo otro, donde el yo lírico va a encontrar su casa y su modo de expresarse. Tras esta declaración del yo poético en el libro *Sur* “Ay de mí, si no hay el sí, sin el otro”¹ vemos como la poesía de Diana Bellessi comienza en esa experiencia del deslinde. Como lo señala Silvia Molloy: “esta combinación de lo personal y de lo comunitario (...) tiene la ventaja de captar la tensión entre el yo y el otro, de fomentar la reflexión sobre el lugar fluctuante del sujeto dentro de su comunidad, de permitir que otras voces, además de la del yo, se oigan en el texto.”²

En *Buena travesía, buena ventura pequeña Uli* vemos la decisión de partir para habitar en el desplazamiento: “...estaba pasando por el sitio desde el cual es posible mirar muerte y nacimiento.”³ La extranjería del yo lírico no es vivida como un desarraigo sino como una elección que permite ubicarse en el punto donde mora lo otro: “Una va dibujándolo garabato clandestino sobre su nuca tan unida ya al destino de las mujeres y los hombres de la Tierra que en ninguna parte estará, Una, extranjera.”⁴ Así es como su poética intenta dar cuenta de cómo hacer suya esa alteridad y convertirla en discurso poético.

Siguiendo a Michel de Certeau en *La invención de lo cotidiano*, vemos que los recorridos topográficos producen un espacio de significación a partir de la ausencia y de una actividad de evocación. Así es como un lugar existe en virtud de la capacidad del sujeto de “hablar” de él ya que “hablar de un espacio que es ausencia es hacerlo presente en el acto del habla.”⁵ Este espacio que evoca la poesía de Diana Bellessi no es necesariamente un espacio geográfico determinado sino ese lugar otro. Nos enfrentamos a un tipo de itinerario compuesto solamente por un punto de partida ya que el viaje no tiene una duración o un límite determinado sino solamente la decisión de irse: “Crear la decisión era crear la libertad”⁶.

En *Crucero Ecuatorial*, los poemas se vuelven más descriptivos; se trata de relatar un viaje por Latinoamérica mediante la elección de un tiempo en pasado para narrarlo. Quizá la clave para entender este libro sean los versos del primer poema que lo abre. “Algo de aquel fuego quema todavía” que cierra con los versos “Y mi corazón,

¹ Bellessi, Diana, *Tener lo que se tiene, Poesía Reunida*, Ed. Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2009, Pág. 647. A partir de acá todas las citas de versos de la poeta pertenecen al mismo libro.

² Molloy, Silvia, *Acto de presencia La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*, FCE, Bs. As, 2001, Pág. 9

³ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 64.

⁴ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 109.

⁵ De Certeau, Michel, “Relatos de espacio”, en *La invención de lo cotidiano. 1: Artes de hacer*, Ed. Universidad Iberoamericana, Méjico, 1990, Pág. 129.

⁶ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 61, (*Buena travesía, buena ventura pequeña Uli*)

desbocado, de deseo”⁷ El deseo funciona como motor pulsional de la escritura, cada recuerdo está mediado por ese deseo del yo lírico y esa intensidad que dio comienzo al viaje.

Además, como en muchos momentos de la poesía de Bellessi, el deseo es el deseo por otra mujer. En ese momento histórico, fue una de las pocas poetas en enunciar abiertamente una sexualidad lesbiana: “Si supieran aquellos versos de Safo, / los dirían”⁸. Así, Bellessi construye una voz de enunciación femenina que se hace cargo de su sexualidad. Como ella misma lo indica en el ensayo de 1996 “La construcción de la autora: una poeta lesbiana”: “Espejo – lo escrito – donde quizás muchas lesbianas, a la par de otros seres humanos de diferente filiación, puedan, por un instante de sus vidas, reflejarse.”⁹. Si bien la sexualidad aparece desde el inicio, es en *Eroica* donde se hace explícita:

*Cuando digo la palabra
nuca
¿te chupo suavemente
hasta hundir
el diente aquí?
 ¿Estoy tocándote acaso?
Cuando digo pezón
¿la mano roza
las dilatadas rosas de los pechos tuyos?*¹⁰

Bellessi se hace cargo no sólo de la elección de un destinatario del poema de su mismo sexo, (“*Amar a una mujer, dijiste,*”¹¹) sino que también hace explícito el cuerpo donde la sexualidad y el erotismo aparecen. Como señala Jorge Monteleone en el ensayo preliminar: “*Eroica* es un texto de apasionada afirmación, que reitera el vínculo inexorable entre cuerpo, texto e imagen, así como el lazo entre mirada y deseo.” La voz pierde el miedo a nombrar, ya que lo nombrado se hace cargo de lo que dice:

*Es la mano nombrada
no el nombre
quien desea aprisionar tus nalgas*¹²

⁷ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 117.

⁸ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 157. (*Tributo del mudo*).

⁹ Bellessi, Diana, *Lo propio y lo ajeno*, Lom ediciones, Chile, 2006, Pág. 39.

¹⁰ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 414

¹¹ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 411

¹² Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 414

En este libro la ruptura no sólo se da por la elección temática sino por una disposición espacial que nos muestra un juego con el blanco, con versos de oraciones unimembres y un corte de versos más radical que en los libros anteriores, dando un ritmo entrecortado a los poemas, que hasta podría sugerir el de una relación sexual. En los poemas aparecen reiteradas negaciones de la posibilidad de completud de una relación:

- *No hay, dijo.*
- *¿Ni siquiera en el fragmento?*
- *No.*
- *¿En el polvo leve del instante?*
- *No hay completud*¹³.

Sin embargo, Bellessi le da una vuelta de tuerca al planteo ya que luego de decir

“-¿Nunca? / - *No*” afirma “*Todo es posible / en el instante.*”¹⁴

El instante es quizá ese lugar donde el tiempo es vivido de otra manera (“¿Su futuro era ahora?”¹⁵ se pregunta Uli en *Buena travesía, buena ventura pequeña Uli.*) Si el instante es una porción brevísima de tiempo, podría entenderse que *La rebelión del instante* (título de su libro publicado en el 2005) implica la noción de duración y que el modo en que es percibido ese tiempo escapa del tiempo cronológico:

*Reclamo duración para
la conciencia y el instante
para fundirme en la eternidad*¹⁶

Quizá por eso *Tener lo que se tiene*, el título de su último libro, sitúa al sujeto de la enunciación en un lugar atemporal que ya se insinuaba en *Crucero ecuatorial* “Los tiempos verbales / amarrados, como helechos a una misma piedra.”¹⁷ Este lugar se vuelve atemporal no porque carezca de tiempo sino porque lo que pasa a primer plano es el recuerdo vivido y pareciera que el tiempo se suspende frente a la experiencia del mismo, (“Se adelgaza el futuro y el / presente despliega su gracia”¹⁸). La anunciación de una madurez temprana, ya aparece en el libro *Eroica*, con los versos:

*Abandono el sitio
inmortal
Una mujer madura*

¹³ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 337.

¹⁴ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 340.

¹⁵ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 61

¹⁶ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 505. (*El jardín*)

¹⁷ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 117.

¹⁸ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 503, (*El jardín*)

que ya
no será

sino
lo que es¹⁹

No se trata solamente de la percepción de la experiencia que conlleva sabiduría sino que el yo lírico tiene plena conciencia de que se está tomando un camino donde otras cosas se dejan atrás:

*Mi juventud perece con los sueños
que abrigamos los que fuimos
jóvenes ayer.²⁰ (El jardín)*

En el mismo libro, más adelante, leemos: “Me sujeto a este / orden y acepto / lo que mi alma teme”²¹. Podemos pensar que el sujetarse a este orden implica también enmarcar una poética propia en una tensión entre dos linajes. La voz se articula en una tensión entre un linaje letrado y un linaje campesino, donde como síntesis disyuntiva aparecen tanto las voces de los dominados como las voces letradas incorporadas al discurso poético. El cuidado del ritmo al incorporar estas voces hace que no generen la extrañeza de ser un discurso otro, sino que se fagocitan como en el final del texto de “Ulrico” presente en *Danzante de doble máscara* “La Amazona recupera su voz. Fagocita a Europa y se adueña de la escena.”²² En otro poema del mismo libro, dice:

*Peones y campesinos
fueron mi ascendencia.
Palabras italianas, guaraníes,
quechuas
se mezclaron desde niña
en mi alfabeto.²³*

Diana Bellessi señalaba, en un texto perteneciente a *Lo propio y lo ajeno*: “La migración central que marca mi vida fue desplazarme de una clase humilde campesina a la ciudad letrada.”²⁴ Esta tensión entra la naturaleza y la cultura, que podría

¹⁹ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 380.

²⁰ Bellessi, Diana, *Ibidem*., Pág. 509

²¹ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 443.

²² Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 249.

²³ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 306.

²⁴ Bellessi, Diana, “La cabra vuelve al monte”; *Lo propio y lo ajeno*, Lom ediciones, Chile, 2006, Pág. 55

encontrar su lugar de significación en el término “aldea”²⁵, se reitera en la sección “Leyenda”, del mismo libro. La poeta se pregunta “¿Cuál es la contradicción?”²⁴ y este interrogante aparece dos veces, pero el hablante convierte esa contradicción en discurso poético:

*Belleza de la diferencia. Sólo un sistema
binario podría condenar de hereje
esta contradicción.
...la sabiduría
parece, radica en aquella contradicción.*²⁶

La precisión por el detalle

Podríamos pensar que los versos del poema perteneciente a la serie “Leyenda”

*Caer en la tentación de homologar
como belleza el reino de la necesidad
copiar un árbol, o los lirios silvestres*²⁷

traen a colación el problema de la representación en su poesía. La escritura es una escritura del detalle “Desmalezo un canterito y planto”²⁷, se vuelve una labor artesanal y toda la atención necesaria está puesta sobre ella. Así es como estos primeros versos pueden ser pensados como un *ars poética*, y nos recuerdan lo que en las *Cartas a Theo* Van Gogh le pedía a su hermano: “encuentra bello todo lo que puedas, la mayoría no encuentra nada suficientemente bello.”²⁸

En la descripción del paisaje, el procedimiento de construcción de los poemas queda invisibilizado y sumergido en una visión extasiada: “Quedarse todo el día con la cabeza fuera de la ventana viendo reventar las flores de cerezo es un buen oficio Uli”²⁹.

En el poema “Percepción”, del libro *Destino y propagaciones*, leemos:

*Debajo estoy yo
los cúmulos de energía que percibo
y la presencia ineluctable de los que no percibo.*³⁰

²⁵ “Extraña cosa es una aldea. Nace de las tensiones entre la naturaleza y la cultura humana.”. Bellessi, Diana, “Notas”, *Ibidem*, Pág. 309.

²⁶ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 490.

²⁷ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 484.

²⁸ Van Gogh, Vincent, *Cartas a Theo*, Ed. Arte y literatura, La Habana, 2002, Pág 198.

²⁹ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 77. (*Buena travesía, buena ventura pequeña Uli*)

³⁰ Bellessi, Diana, *Destino y propagaciones*, Ed. Núcleo del Guayas, Guayaquil, 1970 Pág. 16.

Hay una dimensión un poco mística de la percepción de un paisaje, que entra en consonancia con lo que planteaba Juan L. Ortiz: “No veo en el paisaje... solamente paisaje. Veo, o lo trato de ver, o lo siento así, todas las dimensiones de lo que trasciende o de lo que diríamos así, lo abisma.”³¹

Su escritura está en permanente tensión entre una mirada fascinada con el viaje y a la vez marcada por un fuerte sentimiento de pertenencia. Estos versos quizá resuman esa paradoja: “...díada / perfecta, extranjería / abolida y extraordinaria / pertenencia.”³² En estos versos de *El jardín*:

*Dispuesta a esperar los años venideros
la paciencia del jardín, el lábil ciruelo,
no de encaje en prístina blancura. Rojo y los penachos
rosados de sus flores. Su porvenir: El que le ha tocado*³³

aparece la elección de un lugar donde pararse y observar lo vivido ya que “lo que se ha mirado bien quizás / se alza para siempre en la mirada.”³⁴ La memoria, entonces, se sedimenta en la mirada, deslindando la distancia entre el tiempo de la escritura y el tiempo del enunciado. No se ve nostalgia del pasado en la poesía de Bellessi: “Mirar hacia atrás dicen / puede volverme un pequeño / tumulto de sal.”³⁵ La nostalgia aparece explorada desde otra dimensión; aceptando las evidencias de un pasado que se vuelve un residuo de la memoria:

*Descubrir lo que se ha tenido
profundo en el corazón nos mece
en trama de sueño donde
inocente el asombro acuna.*³⁶

Sin embargo, para reconstruir el recuerdo, es necesario cierta vejez temprana, correrse un poco del camino recorrido para mirarlo desde afuera: “Apoyado el pie un poco afuera del sendero que recorrimos”³⁷. Si tomamos en cuenta lo que señala Silvia Molloy acerca de que “la evocación del pasado está condicionada por la autfiguración del sujeto en el presente”³⁸ vemos como el hablante lírico evoca un lugar donde es

³¹ Ortiz, Juan. L., “La poesía que circula y está como el aire”, entrevista de Juana Bognozzi a Juan L. Ortiz, en **Una poesía del futuro, Conversaciones con Juan L. Ortiz, Ed. Mansalva, Buenos Aires, 2008**

³² Bellessi, Diana, *Ibíd.*, Pág. 597, (*Sur*)

³³ Bellessi, Diana, *Ibíd.*, Pág. 481.

³⁴ Bellessi, Diana, *Ibíd.*, Pág. 494.

³⁵ Bellessi, Diana, *Ibíd.*, Pág. 502.

³⁶ Bellessi, Diana, *Ibíd.*, Pág. 494.

³⁷ Bellessi, Diana, *Ibíd.*, Pág. 1115 (*Tener lo que se tiene*)

³⁸ Molloy, Silvia, *Acto de presencia La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*, FCE, Bs. As, 2001, Pág. 19. Si bien el análisis de Molloy se refiere al caso de una autobiografía considero que puede ser aplicado a la poesía de Diana Bellessi ya que puede pensarse cercana a la autobiografía.

posible echar raíces a pesar de ser errante. Ese lugar no necesariamente tiene que ver con un espacio geográfico determinado sino con la fundación de un mito personal. Como señalan los versos de la serie “Leyenda”, en el mismo libro: “No era necesario partir tan lejos / a fundar Leyenda.”³⁹ Quizá por eso puedan observarse en su escritura ciertos aspectos que le dan continuidad a la temática de la errancia como ser la construcción de una erótica femenina que marca una ruptura con el orden social convencional y la tensión entre dos linajes donde no se elige por ninguno, sino que se escribe a través de esa contradicción. De esta forma, queda configurado un sujeto poético nómada. Esta errancia no sólo se ve en sus continuos desplazamientos sino que aparece por sobre todo en el lugar de enunciación elegido.

³⁹ Bellessi, Diana, *Ibidem*, Pág. 486.

Referencias bibliográficas

BELLESSI, Diana (1970) *Destino y propagaciones*, Guayaquil, Núcleo del Guayas.

— (2006) *Lo propio y lo ajeno*, Santiago de Chile, Lom ediciones.

— (2009) *Tener lo que se tiene, Poesía Reunida*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

BELLO, Javier "Diana Bellessi: Inmóvil transparente. Crucero ecuatorial.", Universidad de Chile, extraído del Nº 24 de Cyber Humanitatis. Disponible en: http://www.vendavalsur.com.ar/d_bellessi/3_arch/estudios%20criticos/jbello.htm

DE CERTEAU, Michel (1990) "Relatos de espacio", en *La invención de lo cotidiano. 1: Artes de hacer*, Méjico, Universidad Iberoamericana.

GENOVESE, Alicia (1998) *La doble voz, Poetas argentinas contemporáneas*, Buenos Aires, Biblos, Biblioteca de las mujeres.

MOLLOY, Silvia (2001) *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*, Buenos Aires, FCE.

MONTELEONE, Jorge (2009) "La poesía como tierra sin mal: Habla, mirada, gracia y donación", en Bellessi, Diana, *Tener lo que se tiene, Poesía Reunida*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

ORTIZ, Juan. L. (2008) *Una poesía del futuro, Conversaciones con Juan L. Ortiz*, Buenos Aires, Ed. Mansalva.

PERCIA, Marcelo (2008) *Alejandra Pizarnnik, Maestra de psicoanálisis*, Buenos Aires, Alción.

VAN GOGH, Vincent, (2002) *Cartas a Theo*, La Habana, Arte y literatura.

[volver a índice](#)

¡OJO CON “EL VAMPIRO”! MÁS ALLÁ DE LA FOTOGRAFÍA EN UN CUENTO DE HORACIO QUIROGA

Damián Nicolás Martínez

Universidad Nacional de General Sarmiento

damianic@hotmail.com

Resumen

Mientras que en la segunda mitad del siglo XIX los progresos técnicos se insertaban masivamente en la vida cotidiana, también, de distintas maneras, comenzaban a relacionarse con las expresiones artísticas. Por lo tanto, la discusión sobre si la fotografía podía considerarse como una de las artes fue tema de diversas discusiones. Hubo desde entusiastas defensores del daguerrotipo hasta detractores que denostaban su supuesto carácter diabólico. Entre los interesados en los avances técnicos, Horacio Quiroga es considerado un pionero en lo que hace a la reflexión en torno de la imagen. En el presente trabajo, se analiza el cuento —El vampiroll de Quiroga en el que se cruzan diversos elementos, tales como la fotografía, el cine y las apariciones de fantasmas. Se parte de la hipótesis de que en él, el escritor expone una postura clara sobre la fotografía como arte. Se indagará cuál es el elemento que Quiroga plantea para superar los antagonismos y las oposiciones desarrolladas en el cuento. La oscilación entre la claridad y la oscuridad a lo largo del texto genera un ambiente de revelado fotográfico y también de revelación de una postura, la de Quiroga frente a la cuestión de la fotografía como obra de arte.

En la segunda mitad del siglo XIX, la ciencia acentúa muchos de sus avances. Tanto la medicina como la física y la ingeniería amplían sus conocimientos. Paralelamente, surgen movimientos que se proponen indagar otros aspectos, aquellos no estudiados por los ámbitos académicos y su riguroso método científico como los que tratan sobre lo oculto y lo no revelado.

Muchas personas se ven interesadas por doctrinas como el espiritismo, que sostiene la posibilidad de comunicación con los muertos a través de médiums. La postulación de una existencia de un más allá produce un público con deseos de entablar comunicación con ese otro mundo.

Al mismo tiempo, los progresos técnicos se insertaban masivamente en la vida cotidiana y, de distintas maneras, comenzaban a relacionarse con las expresiones

artísticas. Por lo tanto, la discusión sobre si la fotografía podía considerarse como una de las artes fue tema de diversas discusiones. Hubo desde entusiastas defensores del daguerrotipo hasta detractores que denostaban con vehemencia su carácter diabólico que pretendía emular a Dios en la creación de las imágenes (Sougez, 1999: 80).

Entre los interesados en los avances técnicos, Horacio Quiroga es considerado un pionero en lo que hace a la reflexión en torno de la imagen (Faure). Además de incluir el cine y la fotografía en sus cuentos (“La cámara oscura”, “El vampiro”, “El puritano”, “El espectro”, “Miss Dorothy Phillips”), escribió guiones y críticas cinematográficos, fue fotógrafo aficionado y fomentó el uso de la imagen en los medios gráficos. En la lectura de su obra, puede deducirse cuál era su opinión sobre esta técnica que estaba en crecimiento, en cuanto a si se la podía considerar arte.

Respecto de la fascinación de Quiroga por el cine, se entiende que ésta se da en dos dimensiones: la que remite a la posibilidad técnica o constructiva y la que pertenece al registro de la imaginación, uniendo dos polos del deseo estético a comienzos de este siglo (Sarlo, 1997)

En el presente trabajo, se analiza el cuento “El vampiro” de Quiroga en el que se cruzan diversos elementos hasta aquí nombrados, tales como la fotografía, el cine y las apariciones de fantasmas. Se parte de la hipótesis de que en él, el escritor expone una postura clara sobre la fotografía como arte. Teniendo en cuenta el impacto de la técnica en el siglo XIX, Quiroga postularía la imaginación como elemento esencial para acompañar la técnica.

Se pretende relacionar los distintos elementos del cuento con las obras sobre historia y crítica de la fotografía que dan cuenta, también, de las discusiones sobre su inclusión o no entre las artes.

Colocando el trípode

Entre quienes estudiaron y analizaron la fotografía y su historia, ocupan un lugar preponderante Marie-Loup Sougez, Roland Barthes y Philippe Dubois. Sougez expone en su trabajo, además de la historia, las distintas posturas críticas que tomaron diferentes artistas desde el origen de esta nueva técnica. A los planteos desarrollados por la autora, se intentará agregar el de Quiroga.

Dubois expone las distintas consideraciones que se tienen de la fotografía y llega a la conclusión de que la fotografía es como una imagen-acto y que su categoría de index funciona en el momento de disparar, antes y después funcionan los códigos.

Finalmente, para relacionar arte y técnica, resulta también interesante la observación de Roland Barthes sobre el origen de la fotografía. Sostiene que no fueron los pintores quienes la inventaron sino los químicos. Explica que la fotografía es literalmente una emanación del referente ya que del cuerpo real provienen radiaciones que impresionan a quien la mira (1990: 126). El referente captado por la cámara tiene que haber existido para que la imagen se produzca: Nunca puedo negar en la Fotografía que la cosa *haya estado allí*. Hay una doble posición conjunta: de realidad y de pasado (1990:135 y 136).

También Barthes sostiene que la Fotografía reproduce al infinito aquello que tuvo lugar una sola vez (1979: 28). Es decir, la fotografía reproduciría mecánicamente aquello que no podría repetirse de manera existencial. Es importante destacar la diferencia que Barthes plantea entre la fotografía y el cine (2003: 95). Explica que el cine cuenta con una pantalla pero aclara que ésta no es un marco, tal como tiene la fotografía, sino un escondite. Agrega que el personaje que sale de la pantalla sigue viviendo ya que un “campo ciego” dobla sin cesar la visión parcial. Es esta, justamente, la situación del personaje femenino del cuento del presente análisis: la imagen de un cuerpo que toma vida por medio de los diversos procesos técnicos.

Por su parte, Nadar refiere la “teoría de los espectros” planteada por Balzac para quien el cuerpo humano estaba constituido sobre el modelo de la cebolla: un envoltorio formado por sucesivas capas. Como consecuencia, existiría cierto peligro en fotografiar el mismo cuerpo infinitamente ya que podría pasar capa por capa a la fotografía (Dubois).

Revelando

A lo largo del cuento “El vampiro” de Horacio Quiroga, encontramos imágenes visuales en abundancia a las que se suma una detallada enumeración respecto de la ausencia de colores. Puede entenderse que es un cuento en blanco y negro, con una manifiesta oscilación entre la luz y la oscuridad, entre lo que puede verse y lo que no, tal como en la técnica del revelado fotográfico. Los personajes internados en la clínica psiquiátrica (ex –combatientes en la guerra) permanecen aislados en el medio del campo y deben evitar los ruidos porque podrían resultarles fatal. Ellos son, entonces, una especie de negativo de lo que fueron, se convierten en objetos de sumo cuidado a *quienes la sola apertura a la luz de un postigo les arrancaría un grito*. De la misma manera que la apertura a la luz de un cuarto de revelado fotográfico produciría el fin

del objeto. Se comprende que “el cuerpo fotográfico nace y muere en y por la luz; hay que protegerse de ella tanto como buscarla” (Dubois; 2008, 201).

Si se parte del título (“El vampiro”) y se lo relaciona con el argumento y el desarrollo de los hechos, surge la pregunta de por qué el texto no se llama “La vampiresa”. Esta oposición resulta interesante si se la pone en relación con algunas otras que se encuentran. Respecto de la descripción del lugar que habita el personaje narrador, un hospital psiquiátrico, se lo describe como “tumba viva”. Otra oposición es la que se percibe de la descripción física del protagonista. El único color que se rastrea a lo largo de todo el cuento es el del rostro de uno de los protagonistas, creándose así la única figura *en colores* de la obra.

Por todo lo expuesto, podemos entender como eje o principio constructivo del cuento el oxímoron. Según el diccionario de la Real Academia Española, esta figura consiste en la combinación, en una misma estructura sintáctica, de dos palabras o expresiones de significado opuesto, que originan un nuevo sentido.

Con una idea similar, Roland Barthes sostiene que en la Fotografía pueden encontrarse dualidades posibles de concebirse pero no de percibirse. Entiende que la Fotografía pertenece a aquella clase de objetos laminares de los que no podemos separar dos láminas sin destruirlos: el cristal y el paisaje, el bien y el mal.

Se indagará cuál es el elemento que Quiroga plantea para superar los antagonismos y las oposiciones hasta aquí expuestas. Si se observan los elementos tecnológicos enumerados, entre ellos, el cine, las cámaras y los teléfonos, se percibe que al que se le atribuye mayor importancia es a la fotografía. La técnica fotográfica sería, entonces, una mediadora entre las distintas oposiciones, la más importante de ellas, la oposición vida/muerte. La fotografía sería, entonces, la mediación adecuada para la fotografía de los espectros.

Postura quiroganiana

“Sólo existe un excitante de las fuerzas extrañas, capaz de languidecer en explosión un alma: ese excitante es la imaginación.” (Pág. 20)

A la imaginación se la considera un elemento indispensable para lograr que los fuerzas extrañas (metáfora ambigua, ya que puede remitir a los fantasmas y los seres del más allá, pero también a los aparatos técnicos) produzcan placer al alma. Puede entenderse que si se conjugan la técnica y la imaginación se llega a un objeto de belleza para ser contemplado. Esto sería el arte para Quiroga, esta es su postura respecto de la fotografía, un arte producto de la técnica y la imaginación.

El enunciado citado presenta algo llamativo en la lengua castellana que es la numerosa presencia de léxico que contiene la letra X. De la misma manera, el cuento está plagado de palabras con X, incluso de palabras que desde la grafía no la presentan pero sí desde la fonología tales como *convicción*, *proyección* y *accidente*. Si nos remitimos a los empleos de esta letra, debemos reconocer su uso relacionado con las incógnitas en el campo de la matemática, con todo aquello que debe ser revelado, incluso con lo oculto, lo íntimo y lo privado en la pornografía (XXX). Por otra parte, existe una remisión a los rayos X, letra empleada para nombrar a la radiación electromagnética, invisible, capaz de atravesar cuerpos opacos y de impresionar las películas fotográficas (Wikipedia).

La inclusión del tema de los rayos x desde lo formal, desde la técnica misma en la construcción del cuento, refuerza la idea de que la técnica y la imaginación son complementarias y “El vampiro” es, entonces, un ejemplo de la postura quirogoniana.

Técnica e imaginación

Uno de los personajes, don Guillén de Orzúa y Rosales, dice: *el amor no hace falta en la vida, pero es indispensable para golpear ante las puertas de la muerte. Si por amor yo hubiera matado, mi criatura palparía hoy de vida en el diván. Maté para crear, sin amor; y obtuve la vida en su raíz brutal: un esqueleto* (Pág. 34).

Quiroga refuerza aquí la idea de la imaginación, ahora llamada “amor”, elemento considerado necesario para la creación artística, ya que los medios técnicos solos, producirían un objeto carente de vida y, por lo tanto, incapaz de producir un goce estético. Más adelante en el texto, el aparato técnico es llamado “vulgar dispositivo”. Por lo tanto, se hace hincapié en el mismo sentido: la insuficiencia de la técnica. Siempre se necesitaría algo más: “amor” agregaría el personaje, “imaginación” agregaría el autor.

El deseo erótico, entonces, manipularía el principio técnico y, a su vez, se convierte en víctima de esa manipulación. Para que los cuentos de Quiroga pudieran ser escritos era necesario un cruzamiento entre las dos dimensiones del cine: su erotismo y su tecnología (Sarlo).

El personaje plantea como tesis que las fuerzas vivas del alma pueden “crear” una imagen visual y tangible, justamente lo opuesto a lo sostenido por Barthes para quien *la cosa* tiene que haber estado allí para que exista la fotografía. De todas maneras, esa creación no sería más que un espectro, tal como lo entiende Nadar, es decir, un cuerpo carente de interior, una envoltura de cebolla que a medida que se va

descubriendo, va desapareciendo. *Una mujer que solo tenía vestido* (Pág. 28), tal como se lee en el cuento, expresa esa idea, la de espectro vacío.

Último click

A modo de conclusión, puede decirse que la oscilación entre la claridad y la oscuridad a lo largo del texto genera un ambiente de revelado fotográfico y también de revelación de una postura, la de Quiroga frente a la cuestión de la fotografía como obra de arte. Se sostiene, entonces, a partir de la lectura del cuento “El vampiro”, que la postura quiroganiana entiende al arte como el efecto producido por medio de la fusión de la técnica y la imaginación.

Referencias bibliográficas

BARTHES, Roland (2008) *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Buenos Aires, Paidós.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 22º edición. Disponible en: www.rae.es

DUBOIS, Philippe (2008) *El acto fotográfico y otros ensayos*. Buenos Aires, la marca editora.

FAURE, Patricia. "Horacio Quiroga y la fotografía". En: *Primer Congreso de Historia de la Fotografía*, Buenos Aires, 1992.

QUIROGA, Horacio (1991) *Más allá*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

SARLO, Beatriz (1997) "Horacio Quiroga y la hipótesis técnico-científica" en *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires. Nueva Visión.

SOUGEZ, Marie-Loup (1999) *Historia de la fotografía*. Madrid, Cátedra, 1999.

WIKIPEDIA. http://es.wikipedia.org/wiki/Rayos_X

[volver a índice](#)

CARLOS GAMERRO FRENTE A LA NARRATIVA POLICIAL: VÍNCULOS ENTRE EL CRÍTICO Y EL ESCRITOR

Susana Beatriz Matteucci

Universidad Nacional de General Sarmiento

susana.matteucci@gmail.com

Resumen

En la literatura argentina el policial ha ido afianzándose con el surgimiento de nuevos escritores que han utilizado ese género en muchas de sus producciones y han sido objeto de importantes críticas literarias. Nuestro objetivo es interrelacionar esa crítica literaria con la novela policial argentina y para ello, hemos elegido a Carlos Gamerro, perteneciente a la nueva generación de escritores argentinos surgidos con posterioridad al período de la Dictadura Militar en la Argentina, quien se ha destacado como autor de crítica y de narrativa literaria. El propósito de nuestro trabajo es indagar cómo se combinan sus observaciones y reflexiones críticas sobre el género policial y su narrativa. A tal efecto, hemos decidido poner en diálogo el artículo —Reformulación del género policial argentino— incluido en *El nacimiento de la literatura argentina y otros ensayos*, con su novela *El Secreto y las voces*.

Es bien sabido que el género policial tiene dos vertientes y que ambas se han hecho populares: por un lado, el policial clásico o de enigma que, aunque nació originalmente en los Estados Unidos de la mano, o de la pluma, de Edgard Allan Poe, creció y se desarrolló en Inglaterra; por el otro, el policial negro o norteamericano, que nació y se desarrolló en los Estados Unidos.

El género policial no es desconocido en la Argentina. Jorge Luis Borges, defensor a ultranza de la vertiente clásica, lo incorpora en sus propios cuentos y también lo difunde mediante la publicación de sus traducciones de algunos trabajos de autores extranjeros. Aparecen en nuestro país los seguidores de Poe, Arthur Conan Doyle y Agatha Christie, entre otros. Más tarde, a través del cine y con la actuación de Humphrey Bogart, James Cagney o Edward J. Robinson, la vertiente negra o norteamericana se instala en el país.

Autores de distintas épocas, como el ya mencionado Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares, Rodolfo Walsh, Osvaldo Soriano, Ricardo Piglia, Juan Martini, José Pablo

Feinmann, entre otros, han incursionado con éxito en la literatura argentina, en el género policial en cualquiera de las dos vertientes desde las primeras décadas del siglo XX hasta nuestros días. Por lo tanto, sus trabajos han sido objeto de importantes críticas literarias.

Nos proponemos aquí interrelacionar algunos de los conceptos vertidos por la crítica especializada en la narrativa policial argentina. En este caso, analizaremos las observaciones y reflexiones críticas sobre el género policial de Carlos Gamerro y las vincularemos con su propia narrativa.

Carlos Gamerro nace el 16 de mayo de 1962, por lo tanto integra la generación de jóvenes escritores que surgen después del período de la Dictadura Militar en el país. Es Licenciado en Letras, egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con la especialización en Lingüística. Ha practicado la docencia en materias relacionadas con la semiótica, la lingüística y la literatura. Ha participado de muchos congresos, tiene trabajos publicados en medios académicos, artículos en medios de prensa, ha traducido libros, ha colaborado en guiones cinematográficos y tiene publicados libros de crítica y ensayo, cuentos y novelas.

Para examinar su crítica literaria al género policial, hemos elegido el libro *El nacimiento de la literatura argentina y otros ensayos* de 2006, del cual seleccionamos el capítulo IV de la primera parte que se titula "Para una reformulación del género policial argentino". Analizaremos este artículo y lo relacionaremos con su novela *El secreto y las voces*, de 2002.

En ese artículo Gamerro sostiene que hubo una tendencia entre los escritores argentinos a desarrollar la narrativa policial negra en lugar de la clásica, dentro del período que va desde 1970 hasta 1990. Para él, durante esos años, esta vertiente fue más valorizada porque sus historias reflejaban lo que había sucedido en la sociedad argentina durante el Proceso. El período de la última Dictadura Militar afectó las historias literarias que se escribieron posteriormente, cuando la Democracia ya estaba instalada en el país. Inclusive, el propio Gamerro ubica el desarrollo de la acción de su primera novela *Las Islas*, de 1998, en el contexto democrático, bajo la presidencia de Carlos Menem, de 1992, pero la historia narrada se retrotrae continuamente a la época del conflicto bélico y específicamente a lo sucedido en el territorio de Malvinas. El protagonista de ella es un ex combatiente de la Guerra de Malvinas, quien es contratado por un importante empresario para que ubique a los testigos de un asesinato producido en sus oficinas. Casi como si fuera una continuación, este

personaje ex combatiente es el mismo protagonista de *El secreto y las voces* que, en este caso, investiga un crimen ocurrido a mediados de los años setenta.

La vertiente negra del policial se caracteriza por los crímenes muy violentos que están, generalmente, relacionados con un poder político corrupto, dentro de ámbitos mafiosos. En la década del setenta la sociedad argentina atravesaba una época particularmente violenta; por lo tanto, esos delitos descritos en las narraciones tenían un cierto paralelismo con la realidad nacional, aunque los asesinatos, por muy violentos que pudieran ser, no podían superar el terrorismo de Estado vigente. Los crímenes de la Dictadura eran más aberrantes aún.

Por esta circunstancia, Gamerro hace una diferenciación entre la novela policial negra norteamericana y la argentina. En su opinión, la novela policial negra norteamericana deriva del western, en la que el sheriff es “el bueno” y los bandidos son “los malos”. Por lo tanto en esta vertiente, los detectives privados, que generalmente son los contratados para resolver algún hecho policial, aunque tengan actitudes y comportamientos semejantes a “los malos”, en el fondo son “buenos”. Y, en este sentido, creíbles. Porque en la vida real los americanos confían en los detectives privados, y por eso son contratados para resolver cualquier investigación particular. En nuestro país, si bien hay detectives privados, los mismos no son considerados honestos. La mayoría son ex policías y la mayor parte de la sociedad argentina no confía en la policía; suele pensar que es corrupta y que es capaz de hacer cualquier cosa por dinero.

Durante la época del Proceso, en los pueblos donde los militares no actuaban porque no había cuarteles cerca, la policía del lugar tomaba ese rol, y se ocupaba de mantener “el orden” mediante secuestros, violaciones, torturas y asesinatos. Y esa desconfianza hacia la Institución perdura aún hoy en día, porque cuando en un pueblo ocurre un crimen importante, la primera sospechosa es la policía, e inmediatamente aparecen las puebladas y las marchas populares para denunciarla y pedir justicia. De acuerdo con lo que sostiene el autor en este artículo, es como si los crímenes del Proceso no hubieran terminado, sino que los militares, en realidad, “le pasaron la antorcha a la policía”.

Es en ese sentido, en esa diferencia con el norteamericano, que Gamerro reformula el policial negro argentino, lo contextualiza, y le da características propias del país. Después de los años noventa, a partir de la democratización política argentina, el policial clásico comienza a resurgir desplazando a la vertiente negra que, a su vez, y de acuerdo con sus propias palabras, está en franca regresión.

El policial clásico, por su parte, tiene características más formalizadas y tipificadas: el investigador no suele ser un profesional, puede ser un periodista u otra persona que se vincula por diferentes motivos con el caso y decide realizar la pesquisa por su cuenta. El crimen que se indaga es un enigma que se va resolviendo a través de las diferentes pistas que van apareciendo como piezas de un rompecabezas que hay que armar.

La novela *El secreto y las voces* posee las características de ambas vertientes. Del policial clásico, tenemos al investigador que no es un profesional. Es, en este caso, el protagonista quien vuelve al pueblo donde solía pasar las vacaciones en casa de sus abuelos cuando era niño para descifrar, con el pretexto de escribir un libro, el enigma de una muerte ocurrida durante uno de esos veranos. Para armar este rompecabezas, recurre a los testigos. Las voces de los habitantes de ese pueblo son, por lo tanto, las pistas que lo llevan a resolver ese enigma y, tal como lo dice en su crítica -y es otra característica de esta vertiente-, el objetivo que subyace en la resolución de este misterio no es hacer justicia sino darlo a conocer.

Como la acción transcurre a mediados de la década del setenta, la vertiente negra no podía estar ausente y no podía, tampoco, no estar contextualizada históricamente. Hay un secreto que descubrir, y a medida que se escuchan las voces de los testigos se pone en evidencia que hubo una conspiración de silencio. Un asesinato tramado por los personajes más influyentes del pueblo y un brazo ejecutor -como no podía ser de otra manera- policial.

La víctima, un joven de familia de clase alta, arrogante, buen mozo, con un enorme éxito con las mujeres solteras o casadas, era objeto de envidia, celos y odios. Cuando este personaje comienza a escribir artículos muy polémicos que dan a conocer situaciones políticamente corruptas en ese pueblo, se desata la conspiración para matarlo.

La novela tiene todos los ingredientes del policial negro argentino en ese contexto histórico de los años setenta. Hay policías corruptos, policías asesinos. Hay un poder político local implicado en ese crimen. No se la nombra, pero hay una alusión permanente a la Dictadura Militar. A la víctima se la secuestra y se la tortura. Hay un cuerpo desaparecido, hay una madre que reclama que aparezca su hijo. Una madre que es caracterizada como loca y que también termina siendo una desaparecida más.

A pesar de la mala imagen que se tiene de la policía, Gamero hace, en el artículo, una distinción entre el tipo de policía anterior a la Dictadura y el que surge posterior a ella: "el viejo cana argentino será un coimero, ladrón y asesino, pero cree en mantener

las formas, mientras que el joven, formado durante o después de la Dictadura, pavoneará su carácter de delincuente, porque lo hace más temible, más eficiente, y no creará necesario ocultar nada”.

Y ésta es la policía descrita en la novela. Hay un comisario y un subcomisario más joven que lo reemplaza cuando aquél se retira. El comisario más viejo, si bien fue el responsable de secuestrar y asesinar a la víctima, en todo momento trata de mantener las formas, busca la aceptación de las personas influyentes en pos de una conspiración de silencio que cambiaría el hecho de ser un asesinato simple a un ajusticiamiento pactado, porque para la policía, el primer sospechoso es la víctima. En cambio, cuando el policía más joven se hace cargo de la comisaría, no oculta la corrupción instalada porque “todo en su jefatura se arreglaba con gaita”.

Es evidente que Gamarro sistematiza en su novela toda esa reformulación que hace del policial argentino. Si bien no sabemos qué escribió primero, porque *El nacimiento de la literatura argentina* es una recopilación de artículos y ensayos escritos entre los años 2000 y 2005 y la novela fue publicada en el año 2002, en ambos textos existe una vinculación concreta. Lo que expone en ese artículo, como características típicas de la vertiente negra argentina, se manifiesta en su narrativa policial.

Y esa vinculación, entre las formulaciones del crítico y las del escritor, la encontramos también en la redacción del artículo crítico, porque Gamarro omite hacerlo de una manera profesional y lo escribe como si fuera literatura. Lo original de esto es que el lector, ingenuo o no, tiene la impresión de que en lugar de estar leyendo un informe académico está compenetrándose en una narrativa policial. La decisión de esta manera de redactar la aclara en la introducción del volumen, donde informa que los textos no están escritos de manera muy académica ex profeso, sino que buscó un lenguaje que no fuera difícil para que pudieran entenderlo, sobre todo, los lectores no especializados.

Gamarro logra ampliamente su objetivo; las críticas y los ensayos que componen el volumen son amenos, incentivan a seguir leyendo; en otras palabras, se los disfruta. Hay segmentos en los cuales el lector, literalmente, puede llorar de la risa; en otros, la emoción que transmite la lectura puede hacerle saltar algunas lágrimas también. De una u otra manera, alguna fibra emotiva se moviliza cuando leemos algún escrito de este autor.

En el análisis efectuado en sus textos encontramos una nueva vinculación entre las obras de este autor, relacionadas, en este caso, con su escritura, y pudimos detectar,

como ya lo hemos indicado, que el discurso narrativo utilizado en sus novelas lo aplica también en sus trabajos académicos.

Nuestro objetivo fue demostrar la coherencia entre Gamarro crítico y Gamarro escritor acotado a la narrativa policial. Después de analizar sus dos textos, pudimos comprobar que la reformulación que hizo de ese género en su ensayo lo ha trasladado a su novela. Las características que poseen sus personajes, ubicados geográficamente en nuestro país, están sistematizadas en su artículo. No son extraídos de narrativas populares europeas o estadounidenses, sino que por el contrario, están tomados de la realidad argentina observada y tipificada en su crítica.

Por lo tanto, Carlos Gamarro reformula el policial y en su narrativa encontramos la argumentación de su teoría, la cual no solamente confirma su hipótesis sino que, al mismo tiempo, amplía la estructura del género, porque ha demostrado que no existen solamente un policial de enigma inglés y un policial negro norteamericano, también existe un policial que posee ambas vertientes y tiene además características propias, y ése es el policial argentino.

Referencias bibliográficas

GAMERRO, Carlos (2007) (1° edición 1998) *Las Islas*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

— (2005) (1° edición 2002) *El secreto y las voces*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

— (2006) "Para una reformulación del género policial". En: *El nacimiento de la literatura argentina y otros ensayos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

[volver a índice](#)

RESPIRACIÓN ARTIFICIAL: EL POLICIAL COMO MEDIO PARA NARRAR EN DICTADURA

Victoria Pirrotta

Universidad Nacional de General Sarmiento

pirrotta_87@hotmail.com

Resumen

Respiración artificial, novela de Ricardo Piglia enmarcada en el género policial, nos plantea un conflicto al parecer típico de este tipo de literatura. Se presentan personajes con roles detectivescos y se mezclan características tanto del policial de enigma como del negro, aspecto importante para construir la referencialidad histórica en un contexto de dictadura. Teniendo en cuenta este aspecto llamativo de la obra, nos propusimos en este trabajo indagar las formas en que esta literatura, como lenguaje artístico, refiere los hechos reales en el contexto de censura y represión que se construyó en el marco de la última dictadura argentina (1976-1983). Luego de analizar la novela desde diversas perspectivas, sostenemos que utiliza el género policial para cubrirse de la censura pero, a su vez, para referir el horror que la rodeaba.

Introducción

Respiración artificial de Ricardo Piglia fue publicada en 1980, durante la dictadura argentina que perduró entre 1976 y 1983. La novela narra la historia de Emilio Renzi, quién está escribiendo su primer libro, la narración conjetural de una historia que circulaba en su familia en varias versiones, a partir de este objetivo base conoce consecuentemente a su tío Marcelo Maggi. A finales de los años setenta, Maggi vive en provincias, en una ciudad fronteriza, dedicado a descifrar las cartas y papeles de Enrique Ossorio, el secretario privado de Juan Manuel de Rosas, un personaje que habría podido ser un héroe, y de quien se sospecha que fue un traidor. En nuestro análisis leímos a los tres personajes como una “cadena de investigadores”, roles que van rotando a lo largo de la historia.

En este sentido, la elección del género desde el cual se decide narrar y la forma ambigua que éste adopta por momentos entre el policial de enigma y el norteamericano o negro. Este rasgo y ciertas partes laxas y, a simple vista, desordenadas, sin sentido, raras, comienzan a tener coherencia cuando los pensamos en relación al marco de represión institucional y censura dónde la novela iba a circular. Por lo tanto, nuestro primer problema y el que va a dirigir este trabajo es ¿cómo referir

los hechos reales, desde la literatura (o cualquier lenguaje artístico), en un contexto que permite acotada expresión?

Una de las respuestas posibles a la pregunta planteada la encontramos en procedimientos literarios, más específicamente en la forma de policial que utiliza Ricardo Piglia en *Respiración artificial* (1980). El propósito de este trabajo es, precisamente, demostrar que lo que permite la referencialidad histórica al contexto represivo en este caso es la estructura del policial, más específicamente el cruce del policial clásico y el negro y su relación con la hipótesis de este autor de la existencia de una historia 1 (superficial) y una historia 2 (profunda), y a su vez sirve como escudo para la censura por ser un género que se muestra inofensivo.

El género policial en *Respiración artificial*

Existen dos tipos de relato policial, uno que se plantea como juego intelectual donde el investigador es un razonador que trabaja evaluando pistas en un lugar aislado (policial de enigma), y otro donde se plantean críticas sociales y la figura del detective se mueve en una sociedad movilizada desde una lógica capitalista (policial negro). En este apartado analizaremos la novela *Respiración artificial* desde la perspectiva de género. Focalizaremos en determinados aspectos que nos parecen importantes para los objetivos de nuestro trabajo. En el artículo de Ricardo Piglia “Sobre el género policial”, se presta especial atención y se enumeran con precisión características del policial norteamericano, muy relevantes para nuestro análisis.

En primer lugar, propone que: “[...] El policial norteamericano se mueve entre el relato periodístico y la novela de enigma. La figura que define la forma del investigador privado viene directamente de lo real, es una figura histórica que duplica y niega al detective como científico de la vida cotidiana [...]” (Piglia, 1976: 61). Esta característica nos llevaría a pensar que el mejor medio para referir el contexto político y realizar una crítica sería el policial negro. Pero, en un marco de dictadura, donde hay violencia simbólica (censura) pero también real (tortura), la mejor opción para contar estaría dada por una narrativa que se muestre más ingenua, como el policial de enigma, en donde la realidad social y el personaje que investiga nunca se tocan.

Los problemas a la hora de querer narrar, existentes por tener como freno la censura del Estado, se ven resueltos en *Respiración artificial* consecuentemente desde una estructura de narrativa policial, en la que prevalecen rasgos del policial clásico o de enigma. Según Jaime Rest, es característico de este género la existencia de un delito “misterioso” en torno al cual se realiza una investigación, en la cual se destaca el

personaje detectivesco *amateur* que lo resuelve desde un razonamiento fino y deductivo a partir de pistas que el criminal dejó.

A continuación, con el fin de organizar nuestra exposición, plantearemos dos párrafos: uno para explicar los aspectos de la historia superficial y otro para la historia profunda como procedimientos literarios para aludir al horror de la tortura y represión ejercidas por los sujetos representantes de los cuerpos de gobierno durante la última dictadura.

La historia superficial

En la novela se presentan tres personajes que ejercen roles similares al del tradicional razonador del policial de enigma y se investigan entre ellos, existe una *cadena de investigadores*. En primer lugar, tenemos a Emilio Renzi que está averiguando acerca de la vida de su tío, Marcelo Maggi, cuando se contacta con él comienzan a interactuar por correspondencia. Éste a su vez está investigando sobre Enrique Ossorio. En otra instancia de la novela, los roles y objetivos de los investigadores se cruzan, Renzi va a ver a Luciano Ossorio (nieto de Enrique) para averiguar aspectos relacionados con lo que le interesa a Maggi. Por su parte, Luciano trata de descifrar el “mensaje secreto de la historia” (Piglia, 1980: 46).

Por otro lado, como contrafigura de éstos, tenemos a Arocena, que es una especie de censor que intercepta los mensajes y no los deja llegar a destino, cumple el rol del criminal que pone obstáculos a la tarea del investigador. Además, hay en la novela “un conjunto de personajes adicionales” (marginales), que son los que desde su lugar realizan los planteos más fuertes que aluden a la dictadura, pero por ser secundarios la referencia al contexto no es tan evidente, se vuelve sutil para que los censores no la detecten. Para analizar este aspecto tendremos en cuenta las observaciones que el mismo autor vierte en el artículo “Tesis sobre el cuento”. En él Piglia plantea que un cuento narra dos historias, la **historia 1** es el “relato visible” y la **historia 2** está cifrada en los intersticios de ésta y es “la clave de la forma del cuento y sus variantes”. (Piglia, 2000). Los marginados, como Marconi y “la loca”, estarían funcionando como componentes de la historia oculta.

Otra pauta que nos abre las puertas a interpretar los mensajes alusivos a la dictadura es la inexistencia de un crimen. En el policial, tanto clásico como negro, existe un delito al cual los personajes detectivescos desean acceder y resolver, objetivo obstaculizado por el criminal o figura que cumple rol de villano. Cuando nos encontramos ante una narración que tiende a una estructura policial pero que carece

del móvil que da cuerpo y sentido a la historia comenzamos a leer “pistas” que nos llevan a la historia 2, la profunda.

Los personajes marginales: la puerta a la historia profunda

Según Pons, existe un tipo de novela histórica en donde la reconstrucción del pasado tiene como portavoces a los actores marginales, como por ejemplo *Río de las congijas* de Libertad Demitrópulos. En *Respiración artificial*, salvando la diferencia de géneros, algunos de los elementos sustanciales que refieren el contexto represivo son traídos a escena por los personajes secundarios

Deducimos que los personajes marginales en *Respiración artificial* funcionan como componentes de la historia 2, que es la que aporta elementos muy importantes para indicarnos signos del pasado reciente. A su vez, la utilización de éstos, a los cuales no se les da demasiada importancia en la vida cotidiana, en el sentido común, es una forma de eludir la referencialidad directa para evitar la censura, pero a la vez aludir al contexto de dictadura.

En primer lugar, Echevarne Angélica Inés, “la loca”, es uno de los personajes que se refiere al horror del presente del que nadie habla. Así como en “La loca y el relato del crimen”, también de Piglia, esta mujer, a través de un lenguaje con códigos propios que dan apariencia de incoherencia, habla de lo que no se puede o, mejor dicho, de lo que no se debe. Aparece, tanto en la novela como en el cuento, el problema de “¿cómo narrar los hechos reales?” (Piglia, 1980:19). Este procedimiento literario aparece como el vehículo perfecto, por su aparente disociación con respecto a la realidad, para hablar de lo que desde un registro periodístico, por ejemplo, no se podría.

Otro personaje que a simple vista estaría diciendo incoherencias y cosas irrelevantes para el relato (la historia 1), pero que aporta elementos fundamentales para la historia 2, es Marconi. Éste, al igual que la desequilibrada, utiliza el recurso de la alusión, de encarar por los bordes al problema de la actualidad de represión institucional. “La loca” canta y superpone frases como recurso referencial, Marconi sueña un poema:

[...] Soy
el equilibrista que
en el aire camina
descalzo
sobre un alambre
de púas [...]” (Piglia, 1980:144)

Este sueño, a nuestro criterio, es una alusión clara al trabajo del escritor, del pensador, en la época de la dictadura, el cual debía desarrollar su trabajo con especial cuidado respecto del contexto. ¿Cómo el escritor, el poeta, que es “la memoria de la lengua” (Piglia, 1980:133), y de la historia, puede ejercer su vocación sin hacer referencia a la situación social y política? Ante este panorama, debe cifrar los mensajes que hagan referencia a la dictadura de manera tal que los censores, como el personaje Arocena, no los descifren: en clave literaria, era una lógica diferente a la que están acostumbrados a leer, marearlos entre los debates filosóficos y literarios, la historia de Maggi, Renzi y Ossorio y las frases de los personajes marginales, para lograr que la novela, como conjunto, signifique muchas cosas según el lector que la interpele.

Por último, como mencionamos anteriormente, en *Respiración artificial* no hay un asesinato misterioso explícito, este es otro de los elementos que abre el juego con el contexto de represión institucional, las muertes y los desaparecidos. Cuando el delincuente es el Estado, que es el que nos debe garantizar seguridad e impartir las leyes, cualquier denuncia es inútil. Cualquier forma de expresión de la verdad debe ser escrita en clave, cifrar los mensajes para que sean leídos y comprendidos por generaciones futuras cuando la dictadura cese.

En suma, desde un análisis de la novela de Piglia como policial de enigma se deduce que, se leería la historia visible como un juego intelectual no relacionado con los problemas sociales. Podemos comprender de este modo la funcionalidad de la estructura policial para sugerir situaciones que ocurrían durante el contexto histórico de publicación. Por un lado, en apariencia, elude la realidad pero desde la historia oculta se plantea el vínculo con lo social. Desde nuestro punto de vista, detrás del escudo de la aparente ingenuidad del género no se la vería críticamente por los aparatos censores, pero en su contenido planteaba mensajes muy profundos acerca de la imposibilidad de actuar, con la expresión paradigmática en Ossorio, un personaje inválido a causa de haber sufrido un disparo en un acto político.

Conclusión

Respiración artificial es una novela que toma la forma de policial de enigma para estructurar la historia 1, lo cual le permite aludir al contexto de represión institucional de forma sutil para evitar la censura. Por otro lado, tiene el mensaje del policial norteamericano de crítica social en la historia 2. Esta forma creativa de expresión en un momento de dictadura convierte a la obra de Piglia en una pieza literaria clave, por su originalidad y por sobrevivir a su época de publicación.

En este trabajo vimos, desde un análisis del policial de enigma y el negro, la hegemonía de rasgos del primero, lo cual nos permite caracterizarlo como la historia visible. Esta forma de narrar no es casual, la apariencia ingenua y desvinculada con la realidad sirve como escudo para las lecturas de los censores, pero a su vez refiere la dictadura desde vacíos que genera la inexistencia de un crimen, lo cual deja el espacio para hacer la relación con el contexto represivo.

Por último, vimos a Marconi y “la loca”, los personajes marginales, como personajes fundamentales a la hora de hablar de la realidad argentina. Ellos son poco sustanciales para el desarrollo de la historia de la investigación, entonces a los ojos de un lector poco suspicaz pasan casi desapercibidos. Son figuras que sirven de telón, cubren la verdadera intención de la forma de la narración, del policial como espejo de la dictadura.

En suma, la novela *Respiración artificial* utiliza el género policial para cubrirse de la censura pero, a su vez, para aludir al horror que la rodeaba. Observamos que esto se mantiene en el nivel de los personajes (*cadena de investigadores*, Arocena y los marginales), contextualizándola históricamente y realizando un análisis desde la noción de género.

En una época en donde prevalece la tecnología y su lógica como lenguaje cotidiano y válido, en desmedro de otros códigos artísticos, sería importante recordar piezas creativas que han sido significativas, no sólo para la historia de la literatura sino para expresar solapadamente ideas radicales y contestatarias en contextos represivos. La difusión artística está opacada por sistemas más “atractivos” para la sociedad, está en nuestras manos plantearnos cómo darle el lugar que se merece.

Referencias bibliográficas

BAJTÍN, Mijail (1999) "Los géneros discursivos", *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

FORNET, Jorge (2007) *El escritor y la tradición. Ricardo Piglia y la literatura argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

KOHAN, Martín. "Historia y literatura: la verdad de la narración". En: Elsa Drucaroff (dir.). *La narración gana la partida*, en Noé Jitrik (dir.) *Historia crítica de la literatura argentina, tomo 11*. Buenos Aires: Emecé, 2000

LÓPEZ CASANOVA, Martina (2008) *Literatura argentina y pasado reciente. Relatos de una carencia*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

PIGLIA, Ricardo (2002) (1º edición 1975) "La loca y el relato del crimen". En: *Nombre falso*. Barcelona: Anagrama.

— (1976) "Sobre el género policial", Encuesta de Jorge Lafforge y Jorge Rivera, *Crisis* N° 30, enero. En: Piglia, Ricardo (1986) *Crítica y ficción*. Buenos Aires: Anagrama, 2006

— (2008) (1º edición 1980) *Respiración artificial*. Buenos Aires: Anagrama.

— (2006) (1º edición 1986) *Crítica y ficción*. Buenos Aires: Anagrama.

— (2005) (1º edición 2000) "Tesis sobre el cuento" en *Formas breves*. Barcelona: Anagrama.

REST, Jaime (1979) "Narrativa detectivesca". En: *Conceptos fundamentales de la literatura moderna*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

[volver a índice](#)

LEER LITERATURA: UN ENCUENTRO CON EL OTRO EN EL TEXTO Y EN EL AULA¹

Juana Porro

Universidad Nacional del Comahue

jnporro@gmail.com

Resumen

Este trabajo, elaborado en el marco del Proyecto de Investigación —Géneros, prácticas y sujetos en la educación literaria, apunta a atravesar diferentes discursos sobre la lectura literaria con el fin de identificar los tópicos de mayor relevancia para repensar la relación entre literatura y educación.

La lectura literaria en el sistema educativo es un tema vastamente abordado por numerosos autores y desde diferentes perspectivas, particularmente desde la década del 70 hasta la actualidad. En diversos libros podemos encontrar estados de la cuestión que dan cuenta de los cambios en los modos de abordar la lectura según las épocas y las modas curriculares. Literatos, lingüistas, pedagogos, didactas, sociólogos, filósofos y antropólogos han creado en torno del tema una intensa polifonía e interdiscursividad que gira alrededor de determinadas voces paradigmáticas. Si analizamos las voces más identificadas de este nuevo siglo encontramos autorías marcadas tanto por las teorías cognitivistas y sociocognitivistas como por las teorías socioculturales. En ese doble juego de la lectura como proceso cognitivo y como práctica sociocultural se resumen algunas ideas que en parte polarizan la cuestión, en parte dilucidan lo que no se debe hacer y, en parte, se abren al rescate de experiencias donde lectores jóvenes y lectores docentes visualizan puntos de encuentro y avance mutua. Todo parece estar ya dicho. No obstante, de estas indagaciones es posible entrever un resquicio para una nueva reconsideración de las cosas. Una brecha donde el conocimiento de las culturas juveniles y la pasión por una comunicación docente-alumno más intensa y menos prejuiciosa pueden contribuir a la idea de que (siguiendo en parte a Carlos Skliar), si la educación es la completud del otro, la pedagogía de la lectura literaria se puede pensar como ofrecimiento y como posibilidad de ser otros, de pensar y sentir otras experiencias.

La lectura y la escritura son prácticas interrelacionadas que constituyen la base de la educación literaria. Sin desconocer este vínculo, aquí se focaliza el objeto 'lectura' en función de la especificidad que los discursos sobre una pedagogía de la lectura literaria alcanzan en esta era de crisis educativa. Diversos autores y múltiples teorías, entre finales del siglo XX y principios del siglo XXI, alientan y sostienen ideas y

¹ Este trabajo es parte de la tarea investigativa realizada en el marco del Proyecto "Géneros, prácticas y sujetos en la educación literaria" (2009-2011), en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la UNCo, bajo mi dirección.

polémicas sobre lectura, lectores, textos y sobre los modos en que docentes y alumnos interactuamos desde-con la lectura en el ámbito educativo.

En este sentido, el objetivo es analizar de qué manera el presente, que nos habla de la lectura literaria como experiencia, como encuentro con la mismidad y la otredad, como espacio de creación y de diálogo, se construye sobre la base de la pedagogía de los últimos cincuenta años. En función del objetivo señalado, y lejos del falaz intento de atrapar y encerrar gran parte de ese vasto tejido discursivo, hay un recorte de las voces que han venido construyendo y reconstruyendo el tema y vinculándose entre sí. Y la certeza de que le caben ausencias y olvidos y de que está teñido con la propia experiencia de quien investiga.

Los primeros conceptos sobre la lectura literaria planteados a mi generación llegaron desde los libros para escolares que formaban al estudiantado secundario de la década del 60, incluyendo al magisterio. Si bien el sistema educativo argentino de esos años tuvo libros de varios autores, fueron muy representativos los de María Hortensia Lacau y Mabel Manacorda de Rosetti². La influencia de las ideas que ellas proponían en sus libros de *Castellano*, marcados a su vez por la influencia de Amado Alonso, Andrés Bello y Ana María Barrenechea, la estilística y el estructuralismo³, marcaron a los docentes de aquella época. Nuestras profesoras seguían con precisión los contenidos y actividades de esos libros. Las autoras definían taxativamente los tipos de lecturas. La “lectura de entretenimiento” para que “afiancen la formación moral de los alumnos”, “agucen sus inquietudes intelectuales” y “enriquezcan su imaginación”. La “lectura de información” para ampliar los conocimientos en los distintos campos del saber, a través de textos informativos y ensayos. La “lectura creadora”, en la que los textos literarios se ofrecían como tema “para trabajos escritos que conviertan al lector en personaje, crítico, colaborador, polemista, observador, testigo, etc., de tal manera que (...) se convierta también en creador y su lectura pase a ser una lectura creadora” (Lacau y Rosetti: 1962: XXXVI)⁴. Con las consignas de escritura de sus libros nos transformábamos en protagonistas de un episodio narrado por Larra, redactábamos un reportaje imaginario a Rubén Darío, inventábamos una conversación secreta entre Florencia y Amalia después de haber leído un fragmento de la obra de Mármol, etc. Y aunque este tipo de lecturas y el primero remitían al texto literario, las autoras

² MUJICA DE LACAU, María Hortensia y MANACORDA DE ROSETTI, Mabel V. *Castellano. Primero, Segundo y Tercer curso*. Buenos Aires, Kapelusz.

³ En mi caso, fueron utilizados durante el cursado de los primeros tres años del secundario: desde 1962 a 1964.

⁴ MUJICA DE LACAU, María Hortensia y MANACORDA DE ROSETTI, Mabel V. (1962) *Castellano. Segundo año*. Buenos Aires, Kapelusz. P. XXXVI. (Esta “didáctica de la lectura creadora” dio lugar a un libro homónimo aparecido en 1966 y revisado para una última edición en el 2002).

proponían un cuarto tipo catalogado específicamente como “lectura de obras literarias”, diferenciado de los anteriores por la propuesta de un método de análisis y del clásico comentario de textos.

El método contemplaba los “datos externos” y “la obra en sí”. Los datos externos eran los bibliográficos (los que hoy llamamos paratextuales), los biográficos del autor y otros datos informativos que colaboraran con la interpretación. El aspecto de la obra en sí implicaba, por un lado, la ‘interpretación’ del vocabulario integrado en el texto, del título, el tema y los tópicos; y, por otro lado, el “comentario literario” que debía organizarse sobre cuatro ejes de análisis: el autor en la obra; el lector en la obra; la realidad representada y los recursos técnicos (1962: 25-27).

Sin dudas estos libros privilegiaban la lectura de textos literarios; en gran medida, porque no entraban aún a las clases de Castellano los textos de los medios ni los textos pragmáticos. Suena paradójico decir que muchos aprendimos a leer literatura y a disfrutar esta práctica no por el historial familiar u otras influencias externas sino en el contexto de esta pedagogía. Seguramente eran resultados no atribuibles a un método basado en la disección de los textos, sino a la actitud de las profesoras frente al texto elegido y frente a la enseñanza, factor que indiscutiblemente ha sido propicio a lo largo del tiempo.

La “didáctica de la lectura creadora” influyó en los manuales que utilizábamos los profesores de nivel medio en la década del ‘70 aunque ya se acentuaba la adopción del método estructuralista y el ingreso de géneros literarios menores y periodísticos. En este sentido, el trabajo de Paola Piacenza sobre la enseñanza de la literatura y los procesos de canonización entre 1966 y 1976⁵ señala una ampliación cuantitativa y cualitativa del canon de lectura escolar, paralelo a una polaridad entre literatura estetizante y comprometida, popular y culta que operaba en la selección de obras y autores. Señala Piacenza la importancia de las publicaciones de la editorial GOLU y de las *Antologías* que entre el 70 y el 73 replicaban la propuesta de Lacau. Pero a partir del 76 la censura política operó fuertemente sobre la construcción del canon literario escolar y universitario.

Más adelante, la apertura democrática volvió a liberar el canon, pero las propuestas sobre una nueva pedagogía de la lectura literaria no cuajaron hasta finales de la década del 80. El libro de Paulo Freire (1985), *La importancia de leer y el proceso de*

⁵ PIACENZA, Paola. (2001) “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976) en *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Año 1, Nº 1. Buenos Aires, El Hacedor, septiembre.*

*liberación*⁶, con sus planteos de la lectura como acto creador, acto de conocimiento y acto político en tanto permite transformar y transformarse, comenzó a circular. Su idea acerca de que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y que la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel, nos invitaba a pensar la lectura crítica del mundo a través de la palabra y su potencial transformador.

Hacia finales de esa década me hice cargo de “Didáctica de la Lengua y la Literatura” y debía incluir el tema de la lectura en el programa de cátedra. Observando programas elaborados por docentes de otras universidades, identifiqué dos libros que aparecían con relativa frecuencia. Uno fue el compilado por María Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (1982)⁷, con aportes de lingüistas, psicólogos, psicolingüistas y antropólogos. Allí Kenneth Goodman⁸ planteaba la lectura como un juego de adivinanzas psicolingüístico, como un proceso donde el pensamiento y el lenguaje, el lector y el texto y el lector y el autor estaban involucrados en continuas transacciones. Subrayaba que el proceso de lectura es la búsqueda de significado, que se interpreta desde la base de lo que se conoce del mundo y de la lengua y que el lector infiere y emplea estrategias de predicción⁹. Otro autor, Courtney Cadzen¹⁰, planteaba la idea de que la lectura además de un proceso cognitivo “es también un proceso social, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales” (207). Sus investigaciones sobre los modos de intervención de los docentes en el aula, su ponderación de las interacciones docente-alumno y, en particular, del programa KEEP aplicado por los maestros de niños hawaianos, invitaban a pensar de otra manera esa instancia previa que aún no se llamaba etapa de prelectura. Me refiero a la estrategia centrada en la “experiencia”, la entrada previa al tema del texto mediante la recuperación de algo personal, vivido y evocado por el alumno, algo que iba más allá del significado de las palabras o de la activación de conocimientos previos, una estrategia exitosa para Cadzen en cuanto permitía una intervención más protagónica del alumno y la creación de contextos internos y externos favorables. Hablaba de experiencia invocando las vivencias previas del lector, no la experiencia de la lectura.

El otro libro mencionado en ese momento fue *Aprender a leer* de Bruno Bettelheim y Karen Zelan (1989)¹¹. Desde el psicoanálisis y la psicología pedagógica, subrayaban la

⁶ REIRE, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.

⁷ FERREIRO, María Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita ([1982] 1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Siglo XXI.

⁸ *Ibid.* En el artículo “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo” (p.13-28).

⁹ Mucho después descubrí detrás de ese artículo la voz de Louise Rosenblatt con su teoría transaccional.

¹⁰ *Ibid.* En el artículo “La lengua escrita en contextos escolares” (p. 207-229).

¹¹ Ed. Grijalbo, Méjico, 1989.

importancia del historial familiar de los niños que aprendían a leer y el rol que juegan los procesos inconscientes en la determinación de sus comportamientos ante el aprendizaje de la lectura y la escritura. El análisis de la relación previa de los alumnos con la lectura surgía de preguntas tales como: hasta qué punto consideraban la lectura como algo deseable y porqué, o en qué medida sus padres y maestros le habían depositado o no confianza sobre sus aptitudes y su inteligencia. Concluían en que tanto el valor que el docente le da a la lectura como el modo en que le presenta al alumno la lectura y la literatura inciden en la posibilidad de crear una experiencia interesante y valiosa y no una tarea mecánica. Sus planteos acerca de que la literatura posee cualidades que la hacen atractiva para nuestro inconsciente y que nos afecta en la medida en que nuestra respuesta a ella sigue conteniendo “trazas de los sentimientos y de las ideas irracionales que proyectamos sobre tantas de nuestras experiencias infantiles” (Bettelheim y Zelan 1989: 59) ya expresaban una concepción de la lectura como experiencia. Y respecto de los textos que los docentes elegimos para leer en el aula, se desprendía de sus investigaciones algo inquietante: los niños no criticaban a la escuela o a los maestros, criticaban *los libros que les habían obligado a leer porque* las historias eran aburridas, tontas, etc. En el reverso, los maestros entrevistados sostenían que el contenido de las historias no importaba, que los libros de lectura servían únicamente para desarrollar las habilidades lectoras. Esas deducciones de Bettelheim y Zelan respecto de la selección de textos, de la subestimación del sentido de la lectura y de todo lo que pone en juego quien lee nos siguen interpelando en la práctica diaria.

No escapa a un análisis de los años '80 el hecho de que, más allá de las propuestas didácticas, los profesores ya se formaban con los aportes de la teoría de la recepción y la semiología (Jauss, Iser, Eco). Fue una década donde la pedagogía de la lectura perfilaba los ejes temáticos aún vigentes: por un lado, el carácter cognitivo, social, comunicativo y semiótico de la lectura; por el otro, su incidencia psicológica y la compleja relación que establece con la práctica familiar y escolar.

En los inicios de la década del '90, María Teresa Corvatta (1992), respaldándose en Barthes, Iser y Freire, dedicaba dos capítulos de su libro *Hablar, leer y escribir en la escuela* a dos temas fundamentales: 'los adolescentes y la lectura' y 'la literatura en cuarto y quinto año' de la educación secundaria. Frente al rechazo de la lectura por parte de los estudiantes secundarios, sus preguntas acerca de para qué y qué leer la inspiraron a elaborar diversas propuestas. Por un lado, focalizando la relación de los sujetos implicados en la educación proponía: acotar las distancias entre el gusto del profesor y el de sus alumnos mediante una lectura variada que no solo se limitara al

canon escolar, leer con los alumnos y leer en taller. Por otro lado, focalizando el tema de los textos y apoyada en la teoría de Bajtín, proponía la lectura de diferentes géneros discursivos, con la idea de que “al leer, un mundo se instala en mí a través de los distintos discursos sociales entramados en el texto. Un mundo de sentidos, ideologías, de saberes, de estéticas y de ficciones” (Bajtín en Corvatta, 1991: 171). Y finalmente proponía la lectura crítica desde la teoría de la recepción, enfatizando la consideración de los contextos del autor y del lector, siempre desde un enfoque bajtiniano del lenguaje y del texto, destacando en éste la pluralidad o entramado de voces. A casi veinte años, se sigue reconociendo en Bajtín toda una pedagogía del lenguaje, de la lectura y de la literatura y se sigue pensando que las interacciones entre el docente y los alumnos son más ricas en el trabajo de taller, que exigen conversación, que es bueno leer con los alumnos y que hay que construir un canon variado.

Más adelante la lectura se vio atravesada por el modelo estratégico interactivo de comprensión lectora de Van Dijk y Kintsch (1983)¹², con propuestas como las de Isabel Solé ([1992] 1999)¹³ y Emilio Sánchez Miguel ([1996] 1998)¹⁴ que propiciaban el desarrollo de estrategias y las etapas de la lectura. Si bien estas propuestas no estuvieron especialmente orientadas a la lectura literaria, los modelos curriculares de los 90 focalizaron esta perspectiva en función de formar un lector ‘estratégico’. En relación con este enfoque centrado en la comprensión, rescato un trabajo de Leandro Arce (2006) sobre su impacto en la lectura literaria que ofrecen manuales para escolares. Su trabajo ratifica conceptualmente que esta lectura es algo más que la mera comprensión de contenidos en tanto exige un contrato tácito entre el lector y el texto, “basado en el mutuo consentimiento de una serie de códigos no solo lingüísticos, sino además, axiológicos, hermenéuticos, ideológicos, culturales y emocionales para la elaboración de un nuevo texto” (Arce, 2006: 2). Y su análisis de propuestas y consignas de manuales para escolares señala que las actividades ofrecidas se limitan a la promoción de procesos inferenciales ligados a la superficie textual y no a la construcción de una interpretación del texto¹⁵. Esto nos lleva a reflexionar en qué medida la mediaciones o transposiciones didácticas de los aportes cognitivistas, sociocognitivistas y metacognitivos considerados en los manuales fracasan de antemano en su intento de formar ese lector competente que tanto se espera.

¹² VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academy Press.

¹³ SOLÉ, Isabel (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.

¹⁴ SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. (1998) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana.

¹⁵ Su puesta en valor del principio de fictivización planteado por Escandell Vidal ubica la lectura literaria como proceso de comunicación de naturaleza ficticia en tanto emisor y destinatario son elementos fingidos.

Ingresando al año 2000, la lectura sigue siendo un tópico fuerte de las investigaciones de diversas disciplinas y de los foros académicos. Las perspectivas sociocultural, antropológica, filosófica y psicoanalítica, muchas veces encabalgadas, nos captan e interpelan, desde voces como la de Roger Chartier, Anne Marie Chartier, Jean Hébrard, Michel Petit, Aidan Chambers, por citar la línea francesa. En esta línea, hay un antecedente de esa mirada plural sobre la lectura: el libro *El poder de leer*, de Josette Jolibert y Robert Gloton ([1975]1999)¹⁶. Con un subtítulo de corte tecnócrata como “Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura”, la compilación de estos autores instaló en Francia, en medio de la década de los setenta, una polémica frente al paso de la civilización Gutenberg a la civilización de la imagen. Si bien lo leí recién en el 2000, al año de que se tradujera al español, me inquietaba que, remitiendo a la versión original de 1975, ya planteara que “nunca se ha publicado tantas obras acerca de la lectura, su significado en el mundo actual y su lugar en el mundo del mañana y de la actualidad” (Jolibert y Gloton: ([1975]1999: 17), y que en esos años la producción y venta de libros crecía al mismo tiempo que decrecía la cantidad de lectores. Hace 35 años ellos planteaban la lectura como el fundamento de la vida cultural. Criticaban la lectura de corte estructuralista impuesta en los programas escolares, que terminaba despellejando, descuartizando, convirtiendo en esqueleto al autor y al texto, haciéndole perder la circulación de la sangre. En su relectura, redescubro que el título de este libro entrañaba ya la idea de la lectura como encuentro con el otro:

...el poder de leer le está dado solo al que sabe hacer de la lectura una operación eminentemente activa, al que sabe adoptar esa actitud a la vez de espera y de interrogación con relación al otro, actitud de recreación de un pensamiento ajeno que sabe escuchar –y escucharse- (1999: 19).

Los autores atribuían la crisis de ese momento a diversos factores, pero destacaban sobre todo el tumultuoso desarrollo de los medios de comunicación, los métodos obsoletos de la pedagogía de la lectura y el medio familiar. En lo metodológico, Marc Soriano¹⁷ sostenía que los libros del pasado o de la actualidad que les interesaban a los alumnos eran aquellos que los ayudaban a entender su presente. Insistía en la idea de que “el interés por la lectura raramente existe ‘en general’” (59) y que el primer ‘truco’ es conocer bien al adolescente que no lee, saber qué factores lo alejaron de la lectura y qué temas le interesan. En el mismo libro, Georges Jean¹⁸, desde la perspectiva psicoanalítica, nos interpelaba afirmando que “el deseo de leer es el deseo

¹⁶ JOLIBERT, Josette y GLOTON, Robert. (1999) *El poder de leer*. Barcelona: Gedisa.

¹⁷ *Ibid.* Cap. I. IV: “Lectura de los preadolescentes y de los adolescentes”. P. 52-61.

¹⁸ *Ibid.* Cap. I. V. “La lectura, lo real, lo imaginario”. P. 62-69

de violar lo oscuro, el deseo de poseer un secreto, de estar en condiciones de ejercer por sí mismo una transformación de lo inerte.” (1999: 63) y que el acto de leer pone en juego facultades intelectuales, emocionales y el pasaje por el cuerpo, un cuerpo ocupado en leer, tema vigente en las voces de la actualidad. Nos invitaba a pensar la lectura como actividad en relación con los otros:

Querer ser uno mismo en el texto y por el texto, querer hablarse en el texto y hablar con los otros, tal es el proyecto fundamental de toda lectura, que debería permitir a cada hombre y en principio a cada niño, llegar a ser lo que son en un mundo en el que la lectura es un arma (1999: 70).

Esta metáfora, un guiño al poema de Aleixandre, instala la lectura en el terreno de las defensas, de la fuerza, del poder. En otro capítulo, se destaca el alerta sobre las desigualdades sociales y escolares planteados por Claire Ambite y Claude Combes¹⁹. Estos autores focalizan la comunicación como estímulo esencial en la conquista del ‘leer’, observan que esa comunicación que puede construir una colectividad, hace que el grupo de alumnos construya su propia cultura y civilización “no como nivelación sino, por el contrario, afirmación de sí, (...) de la personalidad de cada uno” (1999: 266). Un modo de ingresar el tema de la identidad y la otredad, de plantear lo colectivo como no homogéneo.

Preferí no olvidar ese antecedente que nos ofrecía *El poder de leer* antes de citar a Roger Chartier como el inagotable estudioso de la lectura en la cultura occidental que, en el marco de la historia sobre la cultura francesa²⁰, aportó una forma de mirar la historia del libro²¹ y la de las prácticas de lectura. Conceptos como comunidad de lectores, contextos de interpretación, pluralidad de usos de la lectura y la misión sociocultural de las bibliotecas, resignificados en su escritura²², inciden actualmente en las políticas de promoción de la lectura.

En un camino similar, no podemos desconocer el trabajo que Michèle Petit inició en 1992 (casi al mismo tiempo que Chartier) con sus investigaciones cualitativas sobre la lectura y los lectores. En estos últimos años dos libros clave: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (1999) y *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (2001) construyen una huella visible en la formación docente²³. Aunque centra sus trabajos en

¹⁹ *Ibid.* Cap. IV. VI. “Dar el poder de leer a los alumnos del primer ciclo”. P. 267-283.

²⁰ Con obras como: *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna* (1993, con originales escritos entre 1987-1991), *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVII* (1996) e *Historia de la lectura en el mundo occidental* (1998, escrita con Guglielmo Cavallo).

²¹ Entendida como historia de lo escrito impreso.

²² Tal vez *Historia de la lectura en el mundo occidental* (1998) sea el libro más importante, en el sentido de que nos legó una nueva visión de la lectura desde la antigüedad grecolatina hasta la actualidad y de los nuevos lectores del siglo XX.

²³ Se puede deducir de la presencia en propuestas didácticas, artículos, diseños curriculares y programas de cátedra.

torno de las bibliotecas populares francesas, sus experiencias (difícilmente extrapolables) y sus propuestas alientan el diálogo y el fortalecimiento de subjetividades e identidades.

Asimismo, Jean Hébrard y Anne Marie Chartier²⁴ con *La lectura de un siglo a otro* (2002) agudizan la reflexión sobre el problema de la extinción del lector y sobre el iletrismo entre las polémicas mediáticas y las políticas públicas. Diferenciándose de lo que plantearan Jolibert y Gloton, afirman que la lectura letrada ya no es el paradigma de la cultura y aportan interrogantes sobre el paso de la lectura de los informáticos a los internautas.

Estas voces francesas nos llegan en español desde el Fondo de Cultura Económica, editorial que, a través de la sección “Espacios para la Lectura”, problematiza en más de 20 libros, el vínculo entre pedagogía y cultura escrita, en una trama de voces donde debemos sumar a Emilia Ferreiro, Delia Lerner, Luoise Rosenblatt, Teresa Colomer y Charles Sarland, entre otros. Voces que nos alertan sobre la necesidad de atender la diversidad cultural en la selección de los textos y entender la lectura como construcción de ciudadanía (Ferreiro), sobre la no existencia de ‘el lector’ sino de tantos lectores como textos hay en el mundo (Rosenblatt), sobre la conveniencia de crear itinerarios de lecturas en el curso y a lo largo de la experiencia escolar, o la necesidad de conjugar la lectura autónoma y personal y la lectura compartida, que hace posible construir comunidades de lectores (Colomer)²⁵.

Paralelamente, las propuestas de Libros del Zorzal, donde se destacan Gustavo Bombini²⁶ y sus colaboradores en el campo la didáctica de la lengua y la literatura, resaltan otros matices. Sin dudas, esta línea es la consolidación de una corriente que gravita en la obra de Bombini y su trayectoria en pos de una didáctica de la literatura. Paola Iturrioz (2006)²⁷ da cuenta de cómo recuperar y resignificar escenas de clase y relatos de experiencias de lecturas, en función de develar los conflictos entre ciencia y escuela, entre teoría y práctica, entre profesores y alumnos, entre lengua estándar y lenguas propias y ajenas, entre homogeneización y aceptación de la diversidad lingüística, para hacer visible lo invisible, legible lo entredicho, extraño lo naturalizado. Una propuesta que, apoyada en Bixio, Bombini, Rockwell y Rodari, entre otros, apunta a la afirmación del sí mismo y de la otredad. Carolina Cuesta (2006)²⁸ problematiza el

²⁴ Anne Marie Chartier publica en el 2004 *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*.

²⁵ Colomer, Teresa () *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. F.C.E.

²⁶ Los libros y artículos escritos por Gustavo Bombini que abordan la lectura literaria son numerosos. Entre ellos destaca para una didáctica de la literatura el valor de la compilación *Literatura y educación* (CEAL, 1992) y el resultado de su tesis doctoral en *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina: 1860-1960* (2004).

²⁷ *En Lenguas propias- lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*.

²⁸ CUESTA, Carolina. (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

trabajo docente sobre la comprensión lectora y el placer de la lectura. Nos alerta sobre la inconveniencia o el error de universalizar la teoría de que la lectura tiene efectos liberadores o “terapéuticos en el sentido psicoanalítico” (Cuesta, 2006: 36). Creo que este sentido, que su discurso interpreta parcialmente el discurso de Michele Petit en tanto los aportes de esta autora no afirman que todas las personas deben ser liberadas de los atavismos de sus culturas sino que la lectura les había permitido descubrir su mundo interior y volverse más autores de sus destinos, afirmación que Petit realiza en función de lo que han expresado diversos autores de literatura y diversos investigadores o teóricos como Paul Ricoeur, cuando nos habla del poder de los relatos. No obstante, entre las páginas del libro de Cuesta aparecen indicios de cuáles pueden ser prácticas efectivas para desmitificar los lugares comunes sobre la enseñanza de la literatura y des-estigmatizar a los alumnos-sujetos lectores. Valeria Sardi (2007) analiza las continuidades y rupturas que se revelan en las prácticas de enseñanza a partir de relatos y cómo, según esos relatos, no todo pasado fue mejor. En cuanto a María Teresa Lerner (2007), su trabajo nos permite aprender de las experiencias de lectura y escritura promovidas por maestras riojanas y pensar cómo la producción de revistas y antologías puede recuperar el entusiasmo de los alumnos por aprender y el sentido de la enseñanza.

Por último, y desde otra perspectiva, están las voces de Larrosa, Skliar, Gutiérrez, Rattero²⁹, que ligan la lectura a una nueva significación de experiencia, a eso que me pasa como acontecimiento. La experiencia de encontrarse a sí y al otro en su otredad. Al amparo de las voces de Larrosa y Skliar, frente a la crisis educativa y al peso de un homogéneo deber ser de la educación, comprendemos la posibilidad de entrar a la relación pedagogía-literatura desde otras grietas, de hacer filtrar la heterogeneidad: esto de pensar la literatura como acontecimiento donde el lenguaje se ausenta y provoca una escritura que es y se hace “como respuesta al Otro, a partir del Otro, por el Otro, para el Otro, escritura literaria, al fin, presente en el Otro” (Skliar 2006: 188). Pensar en esto de construir una pedagogía de la lectura literaria resignificando conceptos de identidades, diferencias, otro, ajenidad, repensando las relaciones con lo otro y lo diferente, descubriendo la labilidad de fronteras entre identidad y otredad y su interdependencia, poniendo al desnudo el poder de otorgar y fijar identidades. Repensar “la figura del otro como figura cargada de dominación y de violencia”, la reducción del Otro a las categorías del “otro prójimo” aceptado y el “otro radical” rechazado; repensar la importancia de no quedarnos con el otro como objeto de reconocimiento, de plantearnos un yo capaz de conversar con el otro y de no

²⁹ LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos (coord.). (2006) *Entre pedagogía y literatura*. Madrid: Miño y Dávila, 2006.

simplificar la experiencia del otro, capaz de subvertir la pedagogía del yo, excesivamente presente. Las voces de hoy también nos llevan a recuperar algo de las voces de ayer: aquella idea de Jean acerca de que el acto de leer pasa por el cuerpo, o eso más que nos ha dicho recientemente Valera Villegas (2007)³⁰ desde la fenomenología: el cuerpo como vía de acceso al texto y el texto como otro, la lectura como acontecimiento y encarnamiento (que toma de Merleau Ponty), el sujeto lector como carne. En este último tramo de lecturas sobre la lectura literaria en la escuela se escuchan los ecos de Barthes, Steiner, Foucault y Derrida, y sus deseos de revitalizar la lectura como acto libre y creativo, donde la idea de leer para entrar en relación con el otro que hay en el texto y con los otros que hay en el aula encuentra un nuevo sentido: el de la afirmación de sí en el encuentro con el otro a partir de la conversación (Skliar, 2006: 22).

Esta cadena de voces sobre la lectura literaria escolar muestra que la idea de que la lectura depende de la existencia de un lector singular y de su experiencia ha estado cargada de distintos sentidos. Al principio da cuenta de un alumno-lector que ha sido partícipe y testigo tanto de la lectura disecadora y moralizante como de la lectura creadora; luego, que ha sido partícipe y testigo de la lectura como proceso cognitivo y social, del problema de la recepción y del giro semiótico a la cooperación y actualización textual. En la actualidad, habla de un lector que puede hacer de la práctica sociocultural de la lectura un lugar favorable a la construcción de su identidad y su subjetividad. Transformaciones discursiva acompañadas en lo político, del paso de una escuela homogeneizadora a una escuela capaz de dar lugar a la heterogeneidad; y en lo literario, del suceder de las perspectivas estilística y estructural, semiótica, comunicativa, sociocultural, hasta avizorar las que se nutren del psicoanálisis y de la filosofía.

Hoy, en la búsqueda de una renovada pedagogía de la lectura literaria, el giro cultural y ético que los docentes quisiéramos construir para una educación más problematizadora que reproductora es todavía endeble, aunque los organismos político-educativos elaboren discursos amigables con este propósito. Son cambios que tanto requieren nuestra cotidiana decisión como la lucha por un contexto político e institucional favorable. Pero, sin dudas, la necesidad de trabajar en/con la heterogeneidad y las diferencias desde nuestras prácticas de lectura y de enseñanza es urgente, posible y convocante. Y esta necesidad demanda que multipliquemos los

³⁰ VALERA-VILLEGAS, Gregorio. "La lectura interior: lector y cuerpo" en Revista *Pilquén*, Sección Psicopedagogía. Año VIII. Nº 3 2006-2007.

espacios de lectura que dan lugar a la pasión y la conversación; que logremos “hacer surgir el entusiasmo” que, por ejemplo, Daniela Gutiérrez³¹ descubre en la pedagogía de la lectura que planteaba Enrique Pezzoni (o que en mi experiencia podría atribuir a Nicolás Bratosevich). Entonces el principal desafío de la educación literaria en la actualidad podría resumirse en un puñado de interrogantes sobre el *encuentro* entre el que enseña y el que aprende: ¿cómo no ser un yo que estigmatiza, subestima, cosifica, que excluye a ese ‘otro radical’ del que nos habla Skliar? ¿Cómo ser uno yo que *desea* ser Otro del Otro? ¿Cómo potenciar la relación pedagógico-amorosa entre mi yo, el de los otros y el de los textos que elijo para leer con mis alumnos?

³¹ En “El cuerpo del maestro... o ¿qué otro cuerpo en la literatura que el cuerpo mismo de la literatura?”, de *Entre pedagogía y literatura*, libro coordinado por Larrosa y Skliar. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

Referencias bibliográficas

ARCE, Leandro C. (2007) "La dimensión cognitiva de la lectura estético-literaria". Ponencia presentada en las *II Jornadas de Lectura y Escritura*, Cátedra UNESCO, junio de 2006. Disponible en: www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%204.3.HAUUY.pdf

BETTELHEIM, Bruno y ZELAN, Karen (1989) *Aprender a leer*. Méjico: Grijalbo.

BOMBINI, Gustavo (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Miño y Dávila.

— (2006) *Reinventar la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

— (2009) "La literatura en la escuela". En: *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Maite Alvarado (coord.). Buenos Aires, FLACSO Manantial.

CORVATTA, María Teresa (1992) *Hablar, leer y escribir en la escuela*. Buenos Aires: Quipu.

CHARTIER, Anne Marie y HERBRARD, Jean (1994) *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Ed. Gedisa. Barcelona.

CHARTIER, Roger (1994) *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*. Madrid: Alianza.

CUESTA, Carolina (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita (1986) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Siglo XXI

FREIRE, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.

ITURRIOZ, Paola (2006) *Lenguas propias- lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

JOLIBERT, Josette y GLOTON, Robert (1999) *El poder de leer*. Barcelona: Gedisa

LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos (coord.). (2006) *Entre pedagogía y literatura*. Madrid: Miño y Dávila, 2006.

LERNER, María Teresa (2007) *Tras las huellas del aprendizaje. Una experiencia de enseñanza de lectura y escritura de maestras riojanas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

MUJICA DE LACAU, María Hortensia y MANACORDA DE ROSETTI, Mabel V. (1962) *Castellano. Segundo curso*. Buenos Aires, Kapelusz.

PETIT, Michèle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

— (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

PIACENZA, Paola (2001) "Enseñanza de la literatura y proceso de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)". En: *Revista Lulú Coquette*, año 1, N° 1. El Hacedor, Buenos Aires.

ROSENBLATT, Louise M. (2002) *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

SARDI, Valeria (2006) *Historia de la enseñanza de la Lengua y la Literatura: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal

SKLIAR, Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

SKLIAR, Carlos y Téllez, Magaldy (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

VALERA-VILLEGAS, Gregorio. "La lectura interior: lector y cuerpo". En: *Revista Pilquén*, Sección Psicopedagogía. Año VIII. N° 3, 2006-2007.

[volver a índice](#)

CIVILIZACIÓN Y BARBARIE: UN TÓPICO AL QUE LE FALTA LUZ

Juliana Schenberger

Universidad Nacional de General Sarmiento

schenberger.juliana@hotmail.com

Resumen

Los cautivos, novela de Martín Kohan, nos ubica dentro de la dicotomía del tópico de civilización y barbarie, fundamental en la literatura argentina. El libro nos propone una relectura de este tópico y nos permite dialogar con la literatura anterior escrita sobre esta cuestión. En la novela existe un componente elemental: —la luz!, conocida metáfora de la razón, pero tomada literalmente en el relato. A partir de este elemento, este trabajo indaga en qué términos la novela de Kohan propone el tópico de civilización y barbarie. En este sentido, sostenemos que la reelaboración de este tópico pasa, en esta novela, por *desacomodar* el concepto de razón. Teniendo en cuenta esto, nuestro trabajo busca las marcas que, en el libro, nos permiten defender nuestra hipótesis, centrándonos en el análisis del narrador y de las metáforas en relación con la variable de la razón.

"¡Una luz!"- los arrancó del sueño. No se trataba por esta vez de una alucinación, no se trataba, por esta vez de la creencia elemental de una luz mala. Se trataba esta vez, de una luz, ni buena ni mala¹

Introducción

En esta frase enunciada por el narrador de *Los cautivos*, novela de Martín Kohan editada en el año 2000 y reeditada en 2010, se describe una simple luz que proviene de una casa de hacienda en la pampa, encendida por Esteban Echeverría. Esta simple luz que se prende todas las noches en la primera de las dos partes de la novela de Kohan —tituladas “Tierra adentro” y “El destierro”— despierta la curiosidad dormida o inactiva, como dice el narrador, de los paisanos, personajes centrales de la primera parte, y marca una diferencia dentro de sus insípidas vidas. El narrador de “Tierra adentro” nos presenta un grupo de peculiares personajes que le permiten a Kohan abordar el tema de la civilización y la barbarie. En la primera parte del relato, un narrador “civilizado” describe a un grupo de paisanos “bárbaros” que se encuentran ante el misterio de quién habita la casa del patrón. A su vez, en el grupo de paisanos

¹Kohan, Martín 2010 (2000) *Los cautivos*. Buenos Aires: De Bolsillo.

se encuentra Luciana Maure, protagonista de la segunda parte del relato que, motivada por el encuentro con Echeverría, abandona el campo y se va a la ciudad, donde transcurre la segunda parte de la novela, y conoce a Estela, una prostituta amante de Echeverría. A través del personaje de Luciana y la figura de Echeverría se entrelazan ambas partes de la historia.

La luz, conocida metáfora de la razón, aparece literal en el relato de Kohan. Mediante este procedimiento, el autor logra desacomodar el concepto de la razón. De este modo, el hecho de pensar la luz de la razón como una luz real nos permite preguntarnos quién tiene la razón. El otro procedimiento que vamos a analizar en la novela es la caricaturización del narrador en la primera parte del relato, el cual se autodenomina “voz de la razón” y trata de alejarse de lo “bárbaro” a través de diversos mecanismos que logran, paradójicamente, marcar una distancia entre él y lo “civilizado”. Es así cómo, con estos recursos, Kohan nos plantea en su novela una relectura del tópico de civilización y barbarie. El autor nos permite pensar que dentro de la lucha por la dominación de la civilización hacia la barbarie, tópico fundamental de nuestra literatura, ambas partes, “civilizados” y “bárbaros”, carecen del sentido de la razón que es, paradójicamente, la bandera de la civilización. Teniendo en cuenta estos aspectos, analizaremos las marcas que, en la novela, nos permiten fundamentar nuestra hipótesis. Nos centraremos en la figura del narrador, sobre todo el de la primera parte, y en las metáforas en relación con la variable de la razón.

El narrador

Al iniciar la lectura de *Los cautivos* nos encontramos con la presencia de un narrador que va a contar con lujo de detalles la vida de un grupo de paisanos en el medio de la pampa. Este narrador marca una distancia entre el grupo de paisanos al que describe y él mismo, que se configura como la única voz autorizada para hablar de ellos y se autoproclama como la voz de la civilización en la narración. A su vez, el narrador presupone lectores que no pueden entender la manera de vivir de los peones, por lo cual constantemente, a lo largo de la primera parte del relato, va haciendo aclaraciones explicativas entre paréntesis: “¿Qué? Respondió Gorostiaga sorprendido [...] por el ruido del galope y el eco de ese ruido (en la llanura no hay eco, por lo que no debe tomarse esta expresión en un sentido literal: se insinúa que cada uno de los caballos galopantes era el eco del otro, su réplica inmediata)”². De esta forma, no solo se ve cómo el narrador presupone un lector incapaz de entender la vida de los paisanos sino que no conoce nada de la pampa. El narrador se incluye dentro del

² Ibid., p. 14.

mismo campo cultural del lector y lo contrasta con el de los paisanos: “estos brutos”, “estos impíos”; considera que el entendimiento del lector en lo que respecta al ámbito rural-bárbaro es nulo, por lo que no puede dejar nada librado a su imaginación y, por ello, usa los paréntesis. Paradójicamente, estas aclaraciones permiten suponer que el narrador “subestima” las capacidades de entendimiento del lector.

A lo largo de “Tierra adentro”, el narrador construye un campo semántico de lo civilizado conformado por la ciencia, el progreso, la poesía, la curiosidad, los buenos modales y la religión, que contrasta con el mundo casi “enteramente fecal” de los paisanos, en el que no hay marcas de tiempo ni espacio. En la narración hay coordenadas mínimas que permiten al lector ubicarse en tiempo y espacio, como el lugar en el que acontecen los hechos, la hacienda “Las Talas”, y la época, que se revelan por la presencia de Esteban Echeverría y del régimen rosista. Diferente es lo que sucede en la segunda parte del relato, donde el narrador parece obsesionado por marcar el tiempo que corre. En “El destierro” suceden muchas cosas en una noche; hay mayor densidad de acontecimientos, y esa densidad se marca con el paso de las horas: “14 DE JULIO DE 1841. CASI LAS ONCE DE LA NOCHE”³. También, en la segunda parte de la novela se hace referencia a acontecimientos históricos reales. El narrador hace mención de acontecimientos que las protagonistas no conocen pero que la “historia sí”, como la mención de la rebelión de Lavalle, entre otros. Lo que el autor marca con esta diferencia es que, en “Tierra Adentro”, el lector presupuesto por el narrador debe ser un conocedor de la “Historia”. Por ello, lo que el narrador quiere que el lector comprenda es que desde la perspectiva de los paisanos solo existe el “aquí” marcado por la casa del patrón y el “ahora” que “es la tardecita. Viene la noche”. En su forma de expresarse el narrador también marca una distancia con los paisanos, quienes, como señala, apenas pueden conjugar dos oraciones seguidas y con dificultad. A su vez, a través de su vocabulario el narrador se pone a la altura del lector al que se dirige y trata de impresionarlo con el empleo de palabras como: “subrepticia” e “idiosincrasia”, que presuponen un cierto manejo de la lengua culta.

Sin embargo, resulta llamativo el empleo que hace el narrador de la lengua cuando describe los actos o creencias de los paisanos de manera cruda y soez: “cualquiera podría darse cuenta de eso; aunque más no fuera porque, durante el calor el culo les picaba más fuerte y salía más fuerte ese olor como de bicho muerto que llevaban en los sobacos”⁴. En este caso, el narrador no solo se pone al nivel de los peones cuando los describe sino que también lo hace con un cierto placer, sin dejar afuera ninguna

³ *Ibíd.*, p. 125.

⁴ *Ibíd.*, p 28.

descripción de las imágenes que son en casi todos los casos de carácter repulsivo, soez, escatológico, sexualmente depravado y hasta morboso. Por este tipo de descripciones, el narrador se desliza hacia el campo semántico del que se quiere alejar. Entonces, se puede decir que el narrador trata de poner distancia entre él y los personajes descritos, denigrándolos y volviendo al lector cómplice de esto al incluirlo en su propio campo utilizando construcciones que lo incluyen como “en nuestros días”, “como sabemos”; sin embargo, al hacerlo logra el efecto contrario: ridiculizarse a sí mismo más que a los personajes que describe.

Otra característica particular de la manera en que se narra es la constante comparación que el narrador realiza de los personajes con animales: “... si bien era justamente en ese punto que a la Luciana le llegaba lo peor del zamarreo, tales eran los signos de la inminencia del desenlace. (Se dice del caballo que “sirve” a la yegua; pero a la Luciana, a decir verdad ¿de qué podía servirle todo esto? De poco o nada. Es así que estos se volvían más brutos que los propios animales)”⁵. Esta comparación es otra evidencia del punto de vista del narrador sobre los paisanos, que se une a una tradición ideológica que designa a un cierto grupo de personas como “salvajes” o “bárbaros”. Esta posición ideológica, de la cultura de la elite letrada, aparece en el texto de forma reiterativa y explícita enunciada siempre por el narrador. Dicho narrador es caricaturizado en la novela, lo que nos permite plantearnos que Kohan se opone a esta tradición. El autor pone en cuestión la idea de la civilización como una posesión que se obtiene a través de una fórmula hecha en las que al cumplir ciertas reglas se coloca uno dentro de un determinado campo semántico y, por oposición, se denigra al que no esté dentro de él.

Metáforas

Por otra parte, la luz y lo literal son otro elemento importante en la novela: “[la luz] era de un brillo diferente al de las pobres fogatas con que contaban los paisanos para iluminar sus pobres casa, sus tristes figuras: una luz más limpia, se diría más nítida, y a la vez más difusa, gracias a la disposición adecuada de los cristales y los espejos”⁶. Ésta es una descripción literal de la luz que proviene de la casa del patrón, pero no casualmente en el sentido metafórico se la puede interpretar como una descripción de la luz de la razón. La luz descrita es diferente de la de las fogatas de los paisanos – considerada la fogata como algo primitivo– no solo porque es encendida por ellos, sino sobre todo por la connotación real que tiene el fuego como algo básico. Esta luz es

⁵ *Ibíd.*, p.23.

⁶ *Ibíd.*, p. 26.

más limpia que la de una fogata pero no por eso deja de ser difusa, mejor dicho difícil de captar para los paisanos que no están acostumbrados a su brillo. Es también esta luz literal, que es, según el narrador, un símbolo de civilización que ellos no poseían, la que más adelante en la primera parte del relato despierta la curiosidad de los paisanos, rasgo fundamental de la civilización.

En la primera parte de la novela, hay otras descripciones literales que pueden ser interpretadas como metáforas, por ejemplo: “los cuerpos se apretaron tanto, que quien los viera pudiera llegar a suponer que se trataba de una sola persona. Pero Maure, que era el único que miraba ya sabía que eran dos”⁷. A través de un abrazo los cuerpos podían literalmente parecer uno, en clara referencia a la metáfora de los enamorados que son “uno”. También al hablar de la falta de profundidad de los paisanos, la acción se vuelve literal: “Para ellos era todo plano y liso, todo llanito. No concebían, no podía concebir, alturas ni profundidades”⁸. Es decir, la falta de profundidad psicológica reside literalmente en la falta de pliegues en el llano. Esta forma de volver literales las metáforas le permite al autor poner en cuestión el concepto de razón, sobre todo respecto de la metáfora de la luz. Al volver a la razón, un bien que no puede ser poseído, nos da la idea literal de que cualquiera puede encender una fogata, o ser iluminado por la luz, pero también la idea metafórica de que esa luz (los) cambia. Un ejemplo de este cambio es el de “La Luciana”, el personaje que en la primera parte del relato se acerca a la casa de donde venía la luz y conoce a Esteban Echeverría, por el que en la segunda parte abandona el campo y se transforma en “Luciana Maure”. En “El destierro”, la metáfora de la razón como algo literal sigue vigente, pero en este caso es encarnada directamente en el cuerpo de Esteban Echeverría.

Si en la primera parte de la novela las metáforas se vuelven literales, podemos pensar que, en la segunda parte de la novela, lo literal es metáfora. En esta parte de la historia, Luciana emprende un recorrido tortuoso en búsqueda de Echeverría que parece recordar la búsqueda de María por Brian en *La cautiva*, obra que resuena en toda la segunda parte de la novela. Este recorrido se puede interpretar metafóricamente como la búsqueda de la “razón” que se inicia en la primera parte del relato con el encuentro de Luciana con Echeverría. Este encuentro “ilumina” a Luciana y la impulsa a abandonar lo que conoce para ir a buscar a Echeverría. No se puede considerar casual el camino que realiza Luciana desde el campo hacia Colonia Uruguay y que debía continuar hasta la ciudad de Asunción. Nuevamente, el tópico de

⁷ *Ibid.*, p. 61.

⁸ *Ibid.*, p. 81.

civilización y barbarie se hace presente, esta vez en el recorrido de Luciana que marca una clara diferencia entre el campo, que abandona, y la ciudad, a la que no llega. Entonces, el recorrido literal que hace la protagonista se puede interpretar metafóricamente como el camino desde lo bárbaro, representado en el imaginario nacional por el campo, hacia la civilización, representada por la ciudad, camino que para Luciana queda incompleto. De esta forma, en la segunda parte del relato se nos plantea que Luciana no puede terminar de acceder por sus propios medios a la luz de la ciudad, no puede llegar a Echeverría y queda, por ello, varada a mitad de camino.

Conclusión

Aunque parece que la primera y la segunda parte de la novela no están conectadas, ambas partes del relato se complementan en sus diferencias. La falta de coordenadas de tiempo y espacio de la primera parte se contraponen con las referencias espaciales e históricas de la segunda. La curiosidad que despierta la luz, en la primera parte, evoluciona hacia una búsqueda de ella en la segunda. La presencia oculta de Echeverría de la primera parte resuena con su presencia en ausencia en la segunda, pues aunque no está presente en Colonia, Echeverría es el tema del que Luciana y Estela hablan. Por último, las diferencias entre el narrador de la primera parte y el de la segunda son complementarias. El primer narrador enfatiza constantemente su punto de vista sin dejar nada a consideración del lector, mientras que el de la segunda deja los caminos abiertos al lector y no termina de explicar todo lo que narra: “El resto de la historia ya está casi toda contada, la de Luciana Maure no.”⁹ Se puede pensar que es un narrador que juega entre la historia documentada y la historia no contada o lo no documentado.

Para finalizar, debemos agregar que la referencia a la obra de Echeverría es otro componente de la razón en el libro. No solo por la comparación casi obligatoria que se puede entablar entre Luciana y María, sino también por la referencia al mito de que Echeverría escribió “El matadero” en “Los Talas” que se hace en “Tierra adentro”: “y una noche, en el furor de un noche, escribió de tirón un cuento”¹⁰, dice Luciana, y por toda la simetría que tiene esta primera parte con “El matadero”. Tampoco se pueden ignorar la referencia a Borges, que se hace con el empleo de los paréntesis, marca distintiva de este autor, ni la intertextualidad que se puede realizar con la literatura argentina que aborda el tópico civilización y barbarie.

⁹ *Ibíd.*, p.132.

¹⁰ *Ibíd.*, p. 86.

Considerando los elementos que elegimos para realizar este análisis podemos concluir que, en la novela de Kohan, la presencia del tópico de civilización y barbarie y la literalidad de la metáfora de la razón son puestas al servicio de una relectura. Esta relectura nos permite, a partir de la caricaturización de los personajes y del narrador, repensar la posición ideológica real que tiene dicho tópico dentro de nuestra sociedad y que encuentra su lugar de exposición en la literatura argentina, sea a través de los textos que fundaron esta tradición, como de textos más contemporáneos que la renuevan y colocan la cuestión de la civilización y la barbarie nuevamente en vigencia, con diferentes actores pero a partir de los mismos componentes, como lo hacen por ejemplo Borges y Bioy Casares en el cuento "La fiesta del monstruo". En síntesis, el libro de Kohan nos coloca dentro del tópico de civilización y barbarie y nos permite verlo desde una "luz" diferente.

Referencias bibliográficas

KOHAN, Martín (2010) (1° edición 2000) *Los cautivos*. Buenos Aires: Contemporánea Debolsillo.

ECHEVERRÍA, Esteban (2007) *La cautiva-El matadero*. Buenos Aires: Centro Editor de Cultura.

BUSTOS-DOMEcq (1977) (1° edición 1947) "La fiesta del monstruo". Buenos Aires: Emecé.

[volver a índice](#)

POÉTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, REFLEXIONES PERSONALES¹

Edilson Silva L².

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

edilsonsilva@sumasaberes.com, palabrerros@hotmail.com

Resumen

En este trabajo el autor se acerca a la enseñanza de la literatura desde una reflexión personal y fenomenológica con lo cual intenta establecer su propia poética a la tangente del lenguaje tradición de la pedagogía, y no parece desconocerla. Reflexiona sobre las formas de generar espacio y ser maestro de literatura. El texto es de alguna manera incompleta y cargada de oralidad.

Uno ama la literatura, quiere enseñar literatura, reflexionar sobre las dos cosas, pero no quiere hacerlo desde los lugares comunes de la pedagogía: estrategia, competencia, paradigma, enfoque, didáctica, evaluación, simplemente uno quiere encontrar otras formas de hablar de su oficio, si se quiere de establecer una poética sobre su existir, pues oficio y sentido constituyen un maridaje indispensable en esto que me propongo, la no fragmentación entre ganarse la vida y hacer lo que se ama, revertir un viejo aforismo que reza que no podemos hacer todo lo que amamos, sino que tenemos que amar lo que hacemos, pero eso es una contradicción cuando se es maestro, cuando se trabaja con el material de lo humano, las emociones, los sentimientos, el lenguaje, los recuerdos, el sentido, los posibles, el sinsentido, la razón, cuando se trabaja con todo ese material de lo humano es imposible simplemente escindirlo, creer que uno puede solo ser un asalariado tratando de enseñar algo que no pasa por el tamiz del deseo, de una profunda relación erotizada entre lo que hacemos y lo que somos.

Pues, bien, me propongo disertar sobre mi experiencia en la enseñanza de la literatura en el aula universitaria, desde una perspectiva poética, en la cual, si se quiere, se dice lo mismo, pero se siente diferente. Quiero, para empezar preguntarme por el espacio de una clase de literatura, yo quiero situarme en ella, dado que somos emisarios, sujetos de discursos, hombres que de pronto estamos inmerso en un

¹ Este artículo hace parte de la aplicación del modelo de lectura e interpretación planteada en la investigación *Reflexiones y didácticas sobre la escritura y la lectura* (2009), proyecto financiado por el CONADI, a través del grupo de Investigación "Alternativa y Desarrollo Social Sostenible" de la Facultad de Comunicación Social, Seccional Bogotá y del grupo Investigaciones Sociocríticas en Literatura y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ISLC

² Magíster en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de la Salle, Especialista en Artes Escénicas de la Academia de Artes Cinematográficas SER. . Profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia y de la Universidad Pedagógica Nacional. Autor de la novela virtual *Risa* publicada por la Editorial Sumasaberes (www.suamsaberes.com). Correo: palabrerros@hotmail.com

universo que hasta cierto punto nos delimita por el nombre, pero nos libera por su objeto, de pronto es como si la literatura, una sola palabra, un verso de Borges, de Sabines, de Lorca nos arrojara al mundo. Y digo que nos arroja al mundo porque nos devuelve al problema de encontrar sentido a una palabra en la vida y la experiencia misma.

La Universidad Pedagógica Nacional, que es el lugar dónde trabajo, en nuestra amada Bogotá, allí, tengo la oportunidad de entrar dos veces por semana, encontrarme con los maestros en formación y de pronto hacer emerger un espacio. Las clases como tal son denominadas, “espacios académicos”. Cuando yo ingresé hace tres años, me percaté que el propio nombre encerraba un gran potencial poético. Me dije a mí mismo los espacios pueden ser de muchas maneras. Yo, que en mi desorden intelectual, hice una monografía sobre ciudad para graduarme de Licenciatura en Filosofía hice una transposición de esos saberes al aula.

Hay por lo tanto ciertos tipos de espacios que devoran al ser humano y no lo dejan ser, a esos espacios Levis Straus los llama en *Trsites trópicos*, cuando estudia ciertas tribus aborígenes, espacios antropofágicos, hoy me da risa al pensar que es posible que uno como maestro convierta el “espacio académico” en algo parecido. Basta que el maestro no esté dispuesto aceptar que un estudiante puede, incluso de forma más brillante encontrar la mejor interpretación a un verso del neobarroco en una poema de Severo Sarduy o de Lezama Lima. Cuanta soberbia intelectual envenena a muchos maestros que se desploman de sus pedestales cuando se ven refutados por un estudiante. Si uno de nuestros estudiantes tiene miedo a equivocarse en sus apreciaciones porque sobre el va a recaer como diría Cesar Vallejo:

*Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!
Golpes como el odio de Dios, como si ante ellos,
La resaca de todo los sufrido
Se empozara en el alma... ¡Yo no sé!
(...) Heraldos negros*

Entonces si sobre el estudiante recae el odio de Dios, del Dios maestro, el espacio se convertirá en una tensión de violencia. Claro que hay otras formas de devorar al otro, y quizá sea la más peligrosa, doctrinar. Las doctrinas cualesquiera que sean no dejan la ventana abierta, no crean fisuras, no respiran, son meteóricas, verticales, serias, yuxtapuestas a la risa, acrílicas, y creo que a la enseñanza de la literatura también se llega con muchas doctrinas, ya sea desde los enfoques críticos, por ejemplo hay quienes defienden una de las tres tendencias, en la presentación

(formalistas); en su relación con el contexto (sociología de la literatura sociocrítica); o en el lector (estética de la recepción), creo que a veces o es cómodo o es dogmático creer que por ejemplo solo Bajtin tiene la razón, siempre sostengo que el estudio de la literatura debería asumirse como un *hobby intelectual*, algo improductivo (en términos de sistema capitalista), pero que produce mucho placer. De ahí que resulte emocionante estudiar la función poética del lenguaje en Jakobson, el principio de singularización en Víctor Sklovsky, los palimpsestos en Gérard Genette, el concepto de tragedia en Lukacs, el de campo literario desde Bourdieu, los Bosques narrativos en Umberto Eco, la noción de crítica, lenguaje, escritura, lengua, etc. en Barthes; o las propuestas de Italo Calvino para este milenio en términos de literatura. Nada más apasionante que declarar que ninguno tiene la verdad absoluta, que todo es completamente perfectible en un universo literario, posible como la literatura misma.

Otras formas de devorar al otro es imponer el canon, o mi propio canon, a la lectura de los textos literarios. Es una forma bárbara de invadir la subjetividad, peor aún, esperar que el juicio del estudiante corresponda al juicio que yo tengo como único criterio de validez. No hemos dejado, en ese sentido de ser invasores, claro que toda enseñanza tiene algo de eso, de cierto desplazamiento de horizontes, en una especie de círculo hermenéutico donde las subjetividades libran su batallas, aportan sus razones y creo que tendríamos que contradecir a Habermas, no importa si no se llega al consenso, que importa ponernos demasiado de acuerdo en literatura o filosofía, si desde el disenso podemos construir mucho más, pues allí donde el acuerdo no se ha logrado queda viva la duda, la pregunta, el cuestionamiento, motores esenciales de toda enseñanza.

Hay una apreciación que hizo alguna vez, Michael Foucault sobre Gastón Bachelard, que me parece, resume parte de la actitud de un maestro de literatura en el aula, sin que con ello pretenda formular un “deber ser”, solo que yo, de forma muy personal, encuentro correspondencia en esta forma particular de ser uno maestro:

En la enseñanza tradicional y en la cultura, hay un cierto número de valores establecidos, de cosas que hay que leer y de cosas que no hay que leer, de obras estimables y otras no estimables... En fin, ese cielo celeste con los arcontes, tan bien jerarquizado... y con roles precisamente bien definidos. Y bien, Bachelard sabe desprenderse de esa jerarquía de valores y lo hace “leyendo todo” y haciendo jugar, en cierto sentido, “todo contra todo”, como esos jugadores de ajedrez hábiles que llegan al rey con los pequeños peones. Bachelard no duda en oponer a Descartes a un filósofo menor o a un sabio imperfecto del siglo XVII. No duda en poner en el mismo análisis a los más

*grandes poetas y luego a un poeta menor, que descubrió por azar. Él no pretende reconstruir la “Gran Cultura”... sino que trata de atrapar su propia cultura, con sus intersticios, sus fenómenos menores, sus pequeñas caídas, sus falsas notas”.*³

Una segunda actitud, además de la antropofágica de nuestra cultura, tiene que ver con la actitud *emica*, en esta no se devora al otro, pero se le expulsa, se le confina al destierro, se vomita. Así, resulta que uno como maestro puede lograr dos formas básicas del destierro, lograr que los jóvenes odien la literatura u odien la clase. Uno puede vomitarlos, lograrlo poco, para eso hay varias formas sutiles y directas, hay, por ejemplo, maestros que son vistos por sus estudiantes como ogros, grandes ogros contables que pesan a sus estudiantes y los etiquetan con milimétricos números que van de cero a cinco. Cuando el maestro tiene concepciones erróneas sobre la evaluación es muy fácil asesinar el gusto por la literatura haciendo exámenes centrados únicamente en los contenidos de la obra, lo que aquí llaman, controles de lectura y cuyo bajo juicio fuimos educados nosotros, en última, reproducimos un hábito, sin darnos la oportunidad de reevaluar dichos esquemas. Recuerdo la cara de asombro de mis estudiantes cuando declaré en mi primera clase de literatura en el año 2007, en este espacio no existen los parciales, siempre les repito lo mismo, pero eso no quiere decir que no se evalúe. Entonces declarar en una clase que no hay parciales es liberarlos de un temor enorme, en la que ellos saben que necesariamente les van a pasar una cuenta de cobro por lo que leen, en donde lo importante es saber cómo se llamaba el hijo de Mayolo, en el *Viaje vertical*, una novela de Enrique Vila Matas. Quizá exagere, a lo mejor yo me equivoque, pero esa es la percepción de estudiantes cuando se acercan a decirme, “profe usted me enseñó a querer la literatura, pero todo ese trabajo que usted hizo se perdió en tal clase”. Entonces yo les hablo de la contingencia de la vida, de que uno tiene que elegir entre quedarse con las cosas buenas o malas y volverse trascendente y no dejarse atrapar solo por la primordialidad, por un instante emocional que cae como ese gran golpe de Dios. Ese instante recae generalmente cuando los maestros deseamos las opiniones de nuestros estudiantes, cuando esos logros a los que ellos habían llegado no son tenidos en cuenta por nuestro juicio vertical.

Más que una actitud en la evaluación creo que es la necesidad de reconocer en nuestros espacios un lugar donde todas las facultades del ser humano se expresan. Por eso desde el espacio académico de literatura, cualquiera que sea, hemos incluido

³ Focault, M. *Aquileana*. Recuperado el 17 de 06 de 2010, de Aquileana:
<http://aquileana.wordpress.com/2008/01/24/gaston-bachelard-la-poetica-del-espacio/>

varias dimensiones relacionadas con el lenguaje, y que permiten, no solo apropiarse de la literatura, enamorarse, sino dar cuenta de una aprehensión de la misma desde la totalidad, es decir, sin la escisión del sujeto, concretamente las experiencias significativas han girado alrededor de los siguientes ejes:

1. Las lecturas dramáticas como un espacio para aprehender la literatura desde la corporeidad, pues allí, los estudiantes viven la literatura, uno de los géneros, desde el cuerpo, la emoción, el espacio, el sentimiento, la voz, la interpretación, la kinesis, las proxemias, el trabajo en equipo, entre otros valores que desarrollaremos más adelante. Es así como a lo largo de estos tres años hemos llevado a escena, bajo la modalidad de lectura dramática las siguientes obras: *Los autos sacramentales*, *La Celestina*, *La vida es sueño*, *Los amores de don Perlimplín con Belisa en su Jardín*, *Bodas de Sangre*.
2. La creación literaria como un espacio para aprehender la literatura desde el lenguaje mismo. Las clases están mediadas por ejercicios creativos, en los cuales los estudiantes pueden evidenciar una estructura, una categoría, una forma composicional, y se enfrentan al reto de la escritura creativa. De esta forma el espacio académico se convierte en un lugar para la creación, pero también para la comunicación, pues los jóvenes leen en público sus creaciones, se ganan aplausos de sus compañeros, reciben críticas del maestro y amigos, se comprometen con su aprendizaje. Mi premisa frente a este trabajo ha sido muy simple, nada se aprende reamente hasta que no pasa por la experiencia. La experiencia más significativa sucedió este año, con la electiva de literatura infantil en la cual los estudiantes crearon sus propios textos y luego, además, los adaptaron al teatro, y así nació el montaje: *El hombre que aprendió a robar cuentos*.
3. La literatura vista desde enfoques críticos, el espacio está pensado para que cada texto literario que se lee esté anclado a una mirada crítica, así sea desde una escuela o enfoque, o simplemente porque se desea evidenciar una corriente estética, etc. Así resulta que es este espacio, más bien se lee poco, pero se intenta hacerlo con profundidad. Por eso usamos algo que yo llamo “textos lupa”, a veces de críticos reconocidos, otras veces, crítica paralela, o escritos de los propios escritores. Estos textos lupas, generalmente no superan las dos páginas, y luego los estudiantes deben enfrentar la obra y ser capaces de dar cuenta, cómo, por qué se da dentro de la obra. El mejor ejercicio logrado con esta forma de trabajo ha sido el

Quijote, un texto al que los jóvenes le tienen miedo, pero a él hemos entrado siguiendo las siguientes lupas: El Quijote en imágenes; El quijote y la música; Sancho Panza, tradición y novedad; Locura e ingenio en don Quijote de la Mancha; Cómo está estructurado el Quijote, entre otros. Así, cada lupa se convierte en una línea de investigación transversal que permite estudiar e interpretar el Quijote, porque leer es estudiar e interpretar. Esta forma también ha sido valiosa para abordar la literatura hispanoamericana, para la cual hemos formulado tres líneas: *América como maravilla y el aborígen como buen salvaje*. Esta línea permite abordar la literatura desde el *Popol Buh*, pasando por las crónicas de indias, hasta el realismo maravilloso del Boom latinoamericano. *Barroco y Neobarroco, o la literatura de contra conquista*. Bajo esta línea hacemos un estudio comparado entre el barroco y la propuesta estética de latinoamericanos como Alejo Carpentier, Severo Sarduy, Lezama Lima, Cabrera Infante, en la cual estudiamos posturas posmodernas y críticas frente a la cultura. Por última está el trabajo sobre las revueltas latinoamericanas, pero allí la meta es lograr que los jóvenes “entren al poema”. Entrar al poema es una forma prosaica de decir, que nuestra postura es fenomenológica, que solo en la medida en que los jóvenes logran comprender el objeto que no se nombra dentro del poema, aprenden el gusto por la poesía. Entonces los análisis se hacen siguiendo un mínimo de teoría, pero bajo muchos intentos logramos arrancarle el sentido al poema, entonces los jóvenes empiezan a sentir gusto, a entrar en los poemas.

Creo que la enseñanza de la literatura necesita generar espacios en los cuales la dimensión crítica se haga presente, y con ello contribuir a educar la mayor empresa del mundo, la mente, como diría Gardner, pues la dimensión crítica es siempre desestabilizadora del orden preexistente y posibilita poner en relación cualquier realidad, llámese antropológica, cultural, social o psicológica, y necesariamente entre el mundo real y el mundo de ficción. El mundo de la literatura, el mundo posible, su configuración imaginaria y fictiva no sucede a espaldas del mundo real, todo lo contrario, el mundo real e histórico penetra en la literatura y la nutre, y a su vez, la literatura penetra la realidad y la devuelve llena de sentido, la amplifica, la desautomatiza, la pervierte, la entrega en el erotismo de sus figuras, su escritura y su lenguaje.

Hace un par de años, cuando dicté un seminario de Literatura Española Contemporánea en el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá, trabajé al escritor español

Enrique Vila Matas y terminé convenciéndome de la importancia de asumir la enseñanza de la literatura desde el debate mismo sobre la literatura, pues la lectura de uno de sus libros *Paris no se acaba nunca*, terminaría siendo para mí revelador. Esta novela que no tiene la intención de ser un relato novelesco, es presentada como una conferencia en el cual Vila Matas maduro reflexiona sobre sus años de aprendizaje en París. Así que yo me dije, la clase de literatura, jamás debería ser presentada como una clase, o por lo menos qué tipo de clase, espacio académico quiero propiciar. La idea entonces vino asociada a la desarticulación del “parcial”. Hay en nuestras aulas una tradición imperiosa del parcial cuantitativo en detrimento de una verdadera experiencia interior, mística y erótica. A la nota le doy una importancia, como diría Oliverio Girondo, igual a cero, ¡pero eso sí! Y en esto soy irreductible, no les perdono, bajo ningún pretexto, que no sepan volar.

Resulta entonces que en literatura es más importante aprender a volar que a ganar, es entrar en estado de pérdida, de desacomodos, de torceduras de cuello como dice Barthes. Es necesaria una literatura, y una enseñanza de la misma que nos saque de la soledad existencial y nos devuelva a la redondez del erotismo, a su continuidad; hacernos acompañar con nuestros personajes y héroes, entablar una relación profunda de desentrañamiento con el lenguaje, seducirnos con la literatura hasta acostarnos ella, y volar.

Uno se pregunta además, si la literatura es útil o no, y esta es una discusión más o menos manida, sobre todo, por la discusión sobre las literaturas políticas, los cercos de la Historia a la escritura, la literatura plagiaría y panfletaria. Además, porque no nos esperamos que nadie sea mejor persona después de leer a Shakespeare o a Goethe. Yo creo que la pregunta debe ser cambiado por si contribuye o no a nuestra felicidad. Yo creo que la enseñanza de la literatura es un acto profundamente romántico y erótico en el que uno se entrega por completo a la lectura, que no es otra cosa que a la reescritura, a la puesta en forma de un artefacto cargado de sentido que nos reta, al menos con la que sí es buena literatura. A veces fracasamos en nuestras luchas y hay que reconocer la derrota, nos quedamos inefables, pero la literatura no es inefable, no es inexplicable, no, ella trabaja con fenómenos, los hace aparecer en su escritura y nos confronta en nuestra dimensión humana en aquello que no dice, en sus dobles sentidos, en los interdictos. La lectura de esa novela, *Paris no se acaba nunca*, y también *Viaje Vertical* me permitió entender el papel de la ironía como arma fundamental de la literatura y de la vida. Y entonces propuse la toma de posición para este escritor de la siguiente forma: Enrique Vila Matas propone una ética de la ironía a través de la cual el hombre, el arte y la vida son puestos entre dicho. La ironía se

convierte en la posibilidad de relativizar la experiencia desde un punto de vista esperanzador en el cual el sujeto, como dueño de su destino juega un papel fundamental. Al respecto el propio Vila Matas ha dicho:

(...)El orgullo del escritor de hoy tiene que consistir en enfrentarse a los emisarios de la nada -cada vez más numerosos en literatura- y combatirlos a muerte para no dejar a la humanidad precisamente en manos de la muerte. En definitiva: que a un escritor le podamos llamar escritor. Porque, digan lo que digan, la escritura puede salvar al hombre. Hasta en lo imposible" VILA MATAS, fragmento del discurso de recepción del XII premio "Romulo Gallegos", Caracas, 2001)

Me gusta esta expresión, de los "emisarios de la nada" porque a veces los maestros nos volvemos emisarios de la nada, y tampoco sabemos descubrir los malos escritores, hay que afinar el oído al respecto, creo. Pero en cuanto a ser o no ser maestro de literatura, no sé, como que a veces perdemos la ilusión, y claro, si se quiere salvar el mundo es un fuera de lugar rotundo, pero si se quiere volver a dotar al hombre de escarpelo o restituirlo en su totalidad humana es una contradicción con el ejercicio de enseñar literatura. Yo sé que Vila Matas es muy sartreano, por lo menos eso es *El viaje vertical*, ir del ser- al no-ser, de creer que se es uno hasta descubrir su propia verdad, una caída hacia lo profundo del ser, de lo que se es, se cree, o se tiene, pero que al final no son más que una gran mentira de la existencia. Pero bien, para cerrar, cuando yo decía que la clase es la reescritura de la literatura, estoy diciendo que solo es posible desde la dimensión del autor contemplador, de la posibilidad de la recepción de la obra y de todos los diálogos posibles como restituimos nuestro ejercicio, así que al maestro de literatura le corresponde hacer literatura dentro de literatura, crear su propio lenguaje, su escritura, su relato, su propio sentido. Ser un verdadero crítico, un lector modelo de la literatura y el mundo en que vive.

Yo sé que he escrito de forma poca seria, hasta cierto punto antiacadémica, inmiscuido en el texto, con marcadores lingüísticos que hablan del sujeto enunciador todo el tiempo, pero la verdad, qué poética puede establecerse por fuera del manifiesto, pues bien, sabrán dispensar.

[volver a índice](#)

Enseñanza de la literatura e integración regional

DE CÓMO LOS BEBÉS PUEDEN APREHENDER LA LITERATURA

Verónica Norma Mailhes

Efraín Davis

Universidad Nacional de La Matanza

veronicaessex@hotmail.com

Resumen

La siguiente presentación tiene como objetivos principales a) el reconocimiento y descripción de las diferentes formas de literatura apropiadas para bebés en su etapa primera de vida según sus necesidades psico-neuro-biológicas incluyendo la motricidad y 2) la propuesta de una guía para la selección de libros apropiados para ofrecer a un bebé con el propósito de brindarle un 'juguete cultural'. La hipótesis que se plantea sostiene que el mismo estimulará a los pequeños a jugar a medida que despierta su curiosidad y, de esa manera, los ayudará a descubrirse a sí mismos, al otro, y al mundo que lo rodea como también al lenguaje, la comunicación y comunión con los adultos que lo acompañan en su relación con sus primeros libros. Para la concreción de los objetivos propuestos, se definirá primero, qué se entiende por "literatura" y "bebé" para continuar con un breve resumen histórico de lo que se ha considerado literatura para niños con el paso del tiempo. Finalmente, se fundamentará dicha teorización en un análisis detallado según criterios de editorial y de diseño, como también de análisis del discurso de texto y paratexto de dos obras infantiles: "¡A DORMIR!" de la editorial SIGMAR que pertenece a la Colección: EL MALETÍN, publicado en el 2007 por Small World Creations Ltd., Chipping Sodbury, Inglaterra originariamente, y traducido al español por Jimena Cruz e ilustrado por Michael Gartón para su publicación en la Editorial SIGMAR en el 2007, y "Federico y el mar" de Graciela Montes de Sudamericana.

El tema de la literatura en convivencia con bebés requiere primero detenernos en los conceptos de literatura y de bebé. La estudiosa argentina en literatura infantil y juvenil, Lidia Blanco (2008b) define **¿Qué es literatura?** de la siguiente manera: literatura "es un reflejo de la vida, la vida misma fotografiada caprichosamente", es una "forma particular de comunicación lingüística en la que un escritor hace nacer de su imaginación una historia, ... un espacio en el que el lenguaje humano se pone su mejor ropaje para deslumbrar a un lector, ... La literatura, cuando es genuina, humaniza y transforma... Abre las puertas del mundo para que los lectores conozcan a otros hombres y mujeres y también se conozcan mejor a sí mismos."

En cuanto al segundo concepto, **¿Qué es un bebé?** Un bebé es una persona y debe ser tratado como tal. Debe escucharse y responderse a sus pedidos (Planeta

Mamá 2008:41) como también debe respetarse su sentimiento. Blanco (2008a) afirma que el interactuar con bebés requiere de un compromiso ético. La Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 no incluye el término bebé, pero el concepto queda incluido en el Artículo 1 que sostiene que “*se entiende por niño a todo ser humano menor de 18 años de edad,...*” y el Artículo 3 dice que “*todas las medidas respecto del niño deben estar basadas en la consideración del interés superior del mismo.*” Y **¿hasta cuándo una persona es un bebé?** Consideramos bebé a la persona que acaba de nacer hasta los dieciocho meses de vida, momento en el cual esta personita logra gran desarrollo biológico: motriz, ya que puede desplazarse por sí sólo; y sensorial, toma conciencia de todos sus sentidos y empieza a relacionarse con su entorno, el mundo, a través de ellos.

La concepción de la **literatura infantil** no apareció hasta los años 60 con los conceptos de Benjamin (1989). Antes la literatura sólo era concebida por adultos y para adultos, y los primeros atisbos de literatura para niños fueron realizados según los parámetros de comprensión y entendimiento de los adultos, y con fines absolutos de formar y regular. Gianni Rodari (1987), pedagogo y autor italiano de cuentos para niños, empezó a producir las imágenes de los niños y a recrear su realidad cerca del juego y de la fantasía y condena los libros infantiles que son mandatos escolares, escritos para transmitir una norma, porque esos libros no sirven para formar un lector.

En Francia, Jacqueline Held (1977) asevera que el desarrollo del pensamiento fantástico es el inicio de las primeras formas de posible abstracción donde se hace uso del lenguaje no como una herramienta de comunicación social, sino como lenguaje fantástico, ligado a lo más profundo de la estructura síquica, a los sueños, a los deseos. En Alemania, Michael Ende (1979) creó a Bastián, el niño que pudo ingresar dentro del libro que leía en la maravillosa novela “La historia interminable” que fue llevada al cine con el nombre “La historia sin fin”.

Por supuesto, el proceso militar argentino de 1976 a 1983 no dio lugar a este movimiento que se estaba gestando en Europa (Carli, 2006) y no fue hasta la llegada de la democracia que se pudo acceder a una obra significativa “El poder de leer”, publicada en Francia y traducida posteriormente al español en Barcelona. Esta obra tiene entre sus autores y compiladores a Jossette Jolibert (1999). En Argentina, fueron precursores de este camino: Javier Villafañe, María Elena Walsh, Laura Devetach, Elsa Bornemann y la misma Lidia Blanco (2001b) quien habla de “*jugar en la biblioteca*”.

Entre las diferentes formas de literatura aconsejada por los expertos para los más pequeños se enumeran: Las **canciones de cuna** de origen oral y popular recopiladas por García Lorca (1925) y María Elena Walsh (2004). Según las palabras de Lidia Blanco en su conferencia para docentes de Nivel Inicial en la Universidad Nacional de La Matanza las canciones de cuna son *“un abrigo del alma... para el bebé que disfruta la entonación y el acunamiento...”*

Los **nonsense** son una figura literaria en verso o en prosa que busca generar juegos de palabras que transgreden las formas comunes de la sintaxis y la semántica, juegos que resultan extraños, humorísticos y absurdos. Literalmente significa *“sin sentido”*. También puede llamarse **trabucación** cuando se unen lexemas y morfemas de distintas palabras y **jitanjáfora** cuando se juega con la rítmica y la pronunciación. Las **rimas** y **ritmos lúdicos** capaces de construir tramas e imágenes mentales y de encender emociones, de producir alegría, modestas formas de felicidad. Las palabras de las primeras rimas son percibidas como sonidos mágicos que preanuncian el acercamiento gozoso a la libertad del lenguaje expresivo. Estas formas poéticas provenientes de la tradición oral. Las **cancioncillas**, generalmente muy breves: *“Aserrín, aserrán”*; las **rondas** que combinan la música, la palabra y el movimiento: *“Arroz con leche, me quiero casar”*; los divertidos **trabalenguas**: *“Pablito clavó un clavito en la calva de un calvito...”*. Las **retahílas** y las **coplas**, formas octosilábicas muy sencillas, que disparan en el receptor imágenes tiernas, humorísticas o románticas.

El sonido verbal no siempre posee valor de comunicación en el bebé porque a veces es consumido al interior del yo en un diálogo íntimo consigo mismo, puede suscitar unos sencillos esbozos de pensamiento (Blanco, 2008b). Los niños pequeños pueden desde una misma palabra disparar toda una gama de variedades más allá de la mera relación de palabra-concepto, el significante y el significado (Saussure, 1945).

Todas esas formas literarias enumeradas son voces que se transmiten de generación en generación desde antaño, muy ligadas a la realidad cultural de su lugar de origen y que se van adaptando según el paso del tiempo y el anclaje geográfico. Son voces que aproximan al niño a los originarios procesos formativos del sujeto humano. Y por supuesto, los **libros** también están incluidos en esta enumeración: Los **libros de tela**, los **libros de cartón plastificado** que permiten su lavado, los **libros troquelados**, los **libros desplegados**, los **libros de plástico** y por lo tanto **sumergibles** y **lavables**, **libros grandes**, **libros pequeños**, **libros de diferentes formas** y **libros de colores intensos** que captan y atrapan la atención del bebé y en cuyos contrastes de figuras y formas buscará significados que pueden o no coincidir

con lo representado. Los **libros álbum** con ilustraciones impactantes, tapas duras, juegos de formas y colores que representan imágenes aisladas de objetos, generalmente conocidos por el bebé, asincronizados, en los cuales la imagen ocupa un lugar preponderante. Son una “*galerías de representaciones en colores llamativos y formas sencillas de descodificar*” (Banco 2008b). Los **libros documentales o de divulgación** (Boland, 1999) ayudan al niño a descubrir el mundo que lo rodea, y a acercarse al conocimiento de ciertas temáticas: Libros sobre la vida de los animales y las plantas, las formas y los colores, libros de iniciación en actividades (juegos y trabajos manuales). Los **libros juego** (Boland 1999) son **libros animados** o **pop-up**; con agujeros; con ventanitas; **libro acordeón, abanico, puzzle**; cuentos de hadas tridimensionales; musicales; o inflables; libros hechos con tabletas de madera unidos por un cordón; libros de hacer, en su mayoría consisten en álbumes para dibujar, colorear o recortar, que implican una actividad manual. Y los **libros originados por influencia de los medios de comunicación**.

Los niños pueden aprender de forma natural los conceptos significativos sobre lo impreso si se los expone a esos libros especialmente seleccionados para ellos y se les da la oportunidad de manipularlos con ese entusiasmo y curiosidad características de los más pequeñitos. La mejor manera de **iniciar al bebé en la literatura** es acercándolo a los libros lo antes posible y leyéndole en voz alta. Según Paul Auster (1994) desde el primer año. Sin embargo, la escritora Luisa Mora (2000) sostiene que nunca es demasiado pronto para que los padres y las madres compartan con sus hijos un rato de lectura ya que las fotografías de objetos familiares que les permiten establecer la conexión entre lo impreso y el mundo real.

Según Lidia Blanco (2008a) a partir de los **dos o tres meses** el niño puede interesarse por la lectura de imágenes, siempre que éstas resulten atractivas por el color y el diseño. No se sabe cuál es el grado de comprensión de aquello que la imagen representa, pero es habitual actitudes autónomas frente a lo que ve dibujado, que nos permiten afirmar que se comporta como un lector. El libro de Planeta Mamá (2008) en el capítulo de **de 4 a 7 meses** en respuesta a la pregunta cómo se desarrolla el lenguaje en esta etapa se sostiene que una de las formas de estimular el desarrollo del lenguaje del bebé es “*mostrarle un librito o dibujos que le llamen la atención, hacer sonidos y contarle lo que se ve en cada imagen*” (Planeta mamá, 2008:64). Entre los juegos y juguetes recomendados se menciona “*Libros para bebés hechos de vinilo, cartón grueso o tela*” (Planeta Mamá, 2008:70). Desde el segundo semestre (Blanco 2008b) el bebé puede interesarse por la lectura de imágenes: busca acariciar la imagen, sonrío, hace gestos y emite algunos sonidos placenteros, es decir, lee la

imagen representada. Sus comportamientos frente a la imagen y la cosa real son diferentes, porque en esta etapa puede representarse un objeto ausente y disfrutar de esta nueva forma de presencia que aparece en el libro.

Al promediar los **seis a ocho meses** (Blanco, 2008a&b), un niño puede sostener objetos con más confianza, manipularlos, mientras permanece sentado por su propia decisión. Éste es el momento oportuno para ofrecerle libros de tela o material plástico trabajado con pintura no tóxica, para evitar inconvenientes cuando el bebé lo lleva a la boca como forma de reconocimiento. **De 8 a 12 meses**, los especialistas del libro de Planeta Mamá (2008:81&91), en los consejos para estimular el lenguaje proponen *“hojear libros o revistas con imágenes de animales al mismo tiempo que se emiten sus sonidos: guau, miao, cuac, etc.”* Y entre los juegos y juguetes recomendados se mencionan los *“libros de cartón fáciles de manipular con imágenes grandes y coloridas; Libros con ventanitas;...”*

La primera relación del bebé con el libro es objetual, de exploración, hecho que difumina la frontera entre libro y juguete. El libro se transforma en un *‘juguete hecho de palabras, de imágenes’* (Rodari, 1987). Los bebés también disfrutan al reconocer la imagen de otros bebés en las mismas actividades que ellos realizan. **“Definir el libro como un juguete** no significa en absoluto faltarle el respeto, sino sacarlo de la biblioteca para lanzarlo en medio de la vida, para que sea un objeto de vida, un instrumento de vida. ... El mundo de los juguetes no tiene límites, en él se refleja y se interfiere el mundo entero de los adultos, con su realidad cambiante”. (Rodari, 1987) Para los niños pequeños es beneficioso el contacto con el mundo poético de los juegos verbales, formas poéticas que entrelazan ternura y humor, que son una invitación al juego, al movimiento de las manos, o de la cabeza del bebé (Escarpit, 1973).

Los tres **criterios de selección** planteados por Lidia Blanco al momento de seleccionar los libros para la beboteca o bebéteca (2008b) son los estéticos, los pedagógicos, y éticos y socioculturales. A los bebés les atraen más las historias en las que se ponen en juego un personaje infantil y un objeto conocido – una pelota, un pájaro, una mariposa – o una figura femenina que pueda asociar con su mamá verdadera o sustituta. Aunque, en la actualidad, en las historias contadas por los libros la figura masculina al cuidado del bebé cada vez está más presente como ocurre en la realidad hogareña de muchas familias donde la mamá vuelve del trabajo más tarde que el papá y es éste entonces quien asume la responsabilidad (Blanco,2008b).

El público consumidor de los libros puede tener en cuenta los criterios que ha utilizado el editor (Boland, 1999) para evaluar el libro que desea comprar: el **diseño**

del libro contribuye a que se evidencie y se comprenda con mayor facilidad su contenido, a despertar la curiosidad del prelector. A continuación sigue la propuesta de una **guía para evaluar el libro para un bebé**:

- La cubierta del libro: ¿dura o rústica?, ¿la ilustración de la cubierta es única o se repite en el interior del libro?, ¿se presenta para llamar la atención del lector o anticipa su contenido?
- Tipo de letra: tamaño, forma.
- Páginas: encuadernadas, sueltas, anilladas.
- Ilustraciones: material empleado, técnicas, procedimientos (dibujo, pintura, collage).
- Representación de los personajes en las ilustraciones (figura humana, animales, objetos); el estilo (ilustración primitiva, impresionista, cubista, realista, surrealista, hiperrealista, caricaturas); la ambientación (nacional o extranjera); aspectos de la comunicación (colores vivos, suaves, sombríos; una ilustración más informativa o imaginativa); el equilibrio entre la ilustración y el texto; si la ilustración dice cosas que no fueron dichas en el texto.
- Funciones de las ilustraciones: si muestra y embellece, o solamente adorna el texto.
- Colección es —según el Glosario del Cerlalc— "una serie de obras que ha sido editada siguiendo una secuencia o plan de edición en el que se incluyen las características técnicas y el contenido de cada uno de los títulos que la conforman".

Roberto Sotelo (1999), recomienda el libro de Boland, Elisa M. (1998) como un libro de referencia que contiene más de 600 registros de libros y artículos teóricos sobre el campo de la literatura infantil y juvenil aunque su autora aclara que *“sólo se trata de una bibliografía, incompleta y provisoria”*.

A continuación se procede al **análisis de dos obras literarias para bebés** en el cual se pretende barajar la teorización anteriormente planteada siguiendo las ideas de los más reconocidos expertos argentinos e internacionales en literatura infantil:

¡A DORMIR! Es un libro de cartón plastificado con puntas redondeadas de 10 x 10cm de la editorial SIGMAR que pertenece a la Colección: EL MALETÍN, junto a ¡A BAÑARSE!, ¡A JUGAR! y ¡A COMER!, publicado en el 2007 POR Small World

Creations Ltd., Chipping Sodbury, Inglaterra originariamente, y traducido al español por Jimena Cruz e ilustrado por Michael Gartón para su publicación en la Editorial SIGMAR en el 2007. Su primera edición fue impresa en coedición en China en 2006/2007. Las publicaciones de esta colección llevan por título la temática que van a desarrollar, y en todos los casos, tiene que ver directamente con las actividades que los pequeñitos deben aprender/vivenciar, y que por ende, son una invitación a identificarse con esa situación (Blanco 2008b). El libro escogido para este estudio trata de una de las primeras actividades que los recién nacidos deben enfrentar sin llegar a comprender ni manejar intencionalmente, que es el sueño, el dormir. Consta de cinco hojas, incluyendo las cubiertas inicial y final, todas ellas cuentan con perforaciones que permiten al bebé descubrir el libro, las imágenes y la historia a través del tacto. Incluso tiene una perforación que atraviesa todo el libro y transforma al mismo en un maletín portable, y además cada página posee una perforación diferente en armonía con los dibujos.

El título, ¡A DORMIR! que aparece en la cubierta, es una frase verbal, y que como tal, denota acción, hacer, es una invitación al hecho de dormir y la figura que acompaña a la frase es un tierno osito de peluche, como el chiche que podría acompañar al bebé en la cuna. Éste ya está preparado para dormir, con los ojos cerrados, acostado plácidamente sobre una pequeña almohadita, tapado con una mantita y con un gorrito de dormir. De esta manera la criaturita puede fácilmente visualizar y conectar palabras y significado y significante (Saussure, 1945), puede ver reflejado en ese osito su accionar diario al dormir. En cuento al gorrito debe recordarse que a los recién nacidos se les aconseja por unos días vestir gorrito porque sino pierden su temperatura corporal. Tal vez podríamos objetar acerca de la posición en que este osito se acomodó para dormir, ya que en la actualidad los estudios científicos han demostrado que el índice más alto de muerte súbita se da en los bebés que duermen boca abajo, y por tal motivo se recomienda acostar a los bebés de costado o boca arriba. El fondo de este osito que quiere dormir es la noche, ya que se ve un cielo celeste-azulado con estrellas que resplandecen en blanco y una luna amarilla troquelada.

Al dar vuelta la cubierta, nos encontramos con muy poco texto y gigantes imágenes. Cada página se concentra en un aspecto de la actividad de dormir que se ve claramente representada por la ilustración y la palabra. Es pertinente destacar que esta publicación tiene el texto escrito en letra imprenta mayúscula que es la primera forma de acercamiento de los niños a la escritura en el jardín. Se ve el dibujo de un lindo CAMISÓN, ropa de dormir, y con este concepto se confirma lo que se había

anticipado en la cubierta, la posibilidad de que sea un libro que tiene como referencia a las nenas, porque el título ¡A DORMIR! se encuentra escrito en color rosa, y son las nenas quienes visten camisón para dormir mientras que los niños usan pijamas. La siguiente página exhibe un OSO DE PELUCHE, juguete que suele acompañar a los pequeños en su sueño. La otra página muestra una CAMA, que si bien es cierto que el dormir siempre se asocia a la cama, en el caso de estos prelectores, ellos no conviven con la cama, sino con un moisés, catre o cuna. Después aparece la noche, un poco más oscura que en la tapa, con grandes ESTRELLAS, las PANTUFLAS, calzado típico de los adultos al prepararse para dormir, pero no de los bebés, ya que a ellos se les coloca medias para que no tomen frío. Y la LÁMPARA encendida como símbolo por oposición de la obscuridad reinante en el resto de la casa y que significa una pequeña lucecita para que al despertarse el niño no se encuentre en la obscuridad absoluta y para que al momento cuando la mamá, el papá o el adulto responsable se acerque a mitad de la noche no se caiga al llevarse por delante objetos que no puede visualizar. También aparecen en diferentes páginas la MANTA y la ALMOHADA. La cubierta inferior, del reverso, presenta toda la información acerca de este libro y su publicación.

“Federico y el mar” de Graciela Montes, con ilustraciones de Claudia Legnazzi, sexta edición de PRIMERA SUDAMERICANA, Buenos Aires, 2009, cuya edición original fue en 1996, de Canela (Gigliola Zecchin) con diseño gráfico de Marcelo Torres, impreso en Perú, de la Serie Federico Crece junto a “Federico y su hermanita”, “Federico se hizo pis”, “Federico dice no”, “Federico va a la escuela”, “Federico y el tiempo”, “Federico no presta”. Es un libro de cartón plastificado de puntas redondeadas de 16 x 16 cms con ocho hojas altamente coloridas para atraer la atención de los prelectores. Esta serie tiene por protagonista a un niño, Federico, que podría tener tres o cuatro añitos y que crece y descubre el mundo de la misma manera que debe hacerlo el prelector. Este personaje está incluido en el estudio de personajes infantiles realizado por Blanco (2009).

Esta publicación trata de una situación familiar, y como aclama Blanco (2008b) a medida que estas personas van creciendo es posible ofrecerles libros que exhiben escenas de la vida familiar y que son una invitación a identificarse con esos personajes y/o situaciones cercanos a su realidad: en este caso se trata de la primera visita a la playa y el descubrir el mar y la arena y lo que dichos conceptos significan. En la cubierta conocemos a Federico, lo vemos parado en la orilla del mar, con su ropa de playa: Malla y flotadores, en una actitud de goce, y la arena amarilla y el cielo de fondo. Al dar vuelta la tapa aparecen las dos primeras páginas que exhiben un dibujo que abarca a ambas y con un texto diferente sobre cada carilla. En la imagen vemos a

Federico con la mamá y el papá preparándose para pasar un rato agradable en la playa. El papá está tratando de fijar la sombrilla en la arena para que los proteja del sol mientras que la mamá le está quitando la ropa a Federico para que éste no tenga calor y pueda estar cómodo en la playa y listo para jugar en el agua y/o con el agua. Ellos están sobre una manta playera para que la arena no se les pegue ni se meta en todas sus cosas y vemos todos los demás objetos que pueden llevarse a la playa para pasar un lindo rato: juguetes de playa, pelota, termo, mate, bolso, canasta con alimentos, flotador y heladerita portátil. La mamá y el papá también están vistiendo ropa de playa con lentes parasol, y atrás, en el fondo, se ve un gran mar, con velas, gaviotas y un fuerte sol. “A Federico le gusta la playa. ¡La arena es tan divertida!”, “Y allá, en el fondo, está el mar”. El texto describe la escena, incluyendo los sentimientos de Federico quien, como persona que es, tiene opinión propia.

Al volver a dar vuelta la página, nos encontramos con dos imágenes casi iguales: La mamá sentada bajo la sombrilla leyendo el diario junto al bolso abierto donde se deja ver un pote de protector solar y otro de aceite. La mamá está presente, pero dedica tiempo a otras actividades mientras da al papá la oportunidad de interactuar directamente con su hijo. El papá está de pie, aunque algo agachado, para acercarse a la altura de Federico para interactuar con él. El papá agachado acercándose al hijo exhibe una actitud de no imposición como de respeto hacia el ser humano. En la primera imagen el papá le pregunta “-¿Vamos al agua, Fede?” mientras vemos a Federico jugando con sus chiches y la arena. En la segunda imagen Federico dejó de jugar para contestar a su papá, se puso de pie (está devolviendo lo que recibe) para acercarse a la altura del papá, y mirándolo le dice “-¡No y no! ¡Al agua no!”. Federico expresa su opinión, consecuencia de sus sentimientos y así somos testigos del uso del lenguaje con fines de comunicación entre el padre y el hijo: el padre propone al hijo realizar una actividad y espera por su respuesta.

En las siguientes dos páginas vemos un enorme mar, tentador, pero amenazante frente a la pequeña imagen de Federico que se siente muy chiquito ante ese inmenso mar con olas altas y espuma blanca. La imagen muestra el inmenso mar, la arena, a Federico y un caracol. Es como si todo lo circundante desapareciera frente a ese mar colosal y la disyuntiva, tal vez angustia, experimentada por Federico. El texto explica la situación, los sentimientos del protagonista ante lo nuevo, lo desconocido, y da la razón a la negativa del protagonista a la invitación de su papá: “Federico tiene miedo, por eso no quiere entrar.” Y describe su sensación “¡Las olas son tan enormes, y hay tanta agua en el mar!” Sensaciones, sentimientos que el pequeño prelector podría experimentar. En las dos siguientes páginas vemos en la primera carilla a Federico

observando a su papá entrando al mar “Mejor se queda en la orilla...” y en la segunda vemos al papá disfrutando del mar al lado de otras personas, niños y adultos, mientras que Federico contempla lo que acontece: “Federico mira y piensa: ‘¿Será divertido el mar?’.”

Federico tuvo la oportunidad de observar y pensar, y entendemos que sus padres le propusieron una alternativa intermedia que sí aceptó: vemos a Federico jugando felizmente con el agua de mar en una pequeña lagunita que se formó en la arena muy cerca de su mamá y su papá – o que sus padres formaron para él. Su mamá está cerca, descansando, y es el papá quien está alerta para cuidar a Federico, incluso lo vemos con un baldecito con agua para Federico. Los textos que acompañan a estas imágenes las describen: “Federico está en su laguna, que es más chiquita que el mar” y “El agua viene y lo moja, el agua viene y se va.”

En las siguientes páginas vemos a Federico familiarizándose con el mar, acercándose a él, con su baldecito. El mar exhibe sus grandes olas, y en el fondo se ven las piernas del papá, indicadoras de su presencia protectora: “-¡Quiero más agua! dice y se va con el balde al mar. El agua viene y lo moja, el agua viene y se va.” En las dos últimas páginas vemos finalmente a la familia disfrutando del mar, ya que Federico se animó a meterse en el mar y jugar con las olas. “Federico salta las olas ¡y ya está dentro del mar”, “El agua viene y lo moja, el agua viene y se va.” Federico experimentó la playa por primera vez, fue descubriendo poco a poco todas sus variantes, los padres respetaron su negativa por miedo, respetaron su tiempo de acostumbramiento al mar y finalmente terminaron todos jugando y disfrutando de la playa, del mar y de ellos mismos. Podemos objetar en cuanto a esta historia que si bien apareció el protector solar ilustrado entre los objetos playeros, no se enfatizó su uso. Esta publicación de ‘Federico crece’ permite a los más pequeñitos descubrir la playa con su arena y el mar para que cuando les toque experimentarla no sientan tanta desconfianza o miedo ya que les va a resultar algo conocido, que ya van a estar familiarizados con la idea. Y si ya han experimentado un paseo por la playa, el libro los ayudará a recordar y revivir los momentos agradables vividos.

Conclusión

“Los niños tienen derecho a la lectura, a la lectura de libros de toda clase, que les permitan construir un imaginario rico en matices, en vocabulario, que les permita ser sanamente rebeldes” (Blanco, 2001a) y los adultos son los responsables de convertir a los niños en lectores activos. Si los adultos muestran actitudes de valoración positiva hacia la lectura. Los padres y/o adultos responsables de los niños o interesados en

convertirse en mentores en su formación literata deben invertir tiempo para hablar acerca de libros e incluso deben crearle un lugar entre los objetos involucrados en la rutina diaria (Libenson 2008:41). Si no están instruidos en el tema, deben asesorarse con profesionales al momento de elegir libros para los niños, además de invertir tiempo en las librerías y/o bibliotecas especializadas en literatura infantil leyendo la contratapa y hojeando varios títulos con tranquilidad, ya que un libro es un “*bien cultural*” (Mora, 2000) y de esa cuidadosa selección depende que en el futuro esos niños sean lectores críticos y selectivos. Todo bebé tiene el derecho de contar con una biblioteca personal que incluya distintos tipos de libros según la etapa de evolución en la que se encuentre.

Esta preocupación por la creación y disponibilidad de libros destinados a la iniciación temprana a la lectura es clara evidencia de significativos avances en la plasmación de un ideal sociocultural que anhela mejorar la calidad de vida de la sociedad mediante la implementación de mayores cuidados dirigidos a la persona desde el momento de su existencia, ya que en la actualidad puede hablarse también de la lectura en las personas en gestación, es decir, la lectura desde un afuera poseído por el adulto para un adentro que está preparándose para enfrentar la vida en sociedad, con sus reglas y códigos siempre cambiantes.

Cada bebé es único y especial, un lector-receptor diferente y singular, por eso, no existen recetas universales y generalizadoras en cuanto al ritmo y tiempo de su avance.

Referencias bibliográficas

AUSTER, Paul (1994) *La invención de la soledad*, Anagrama.

BENJAMIN, Walter (1989) *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Ediciones Nueva Visión, pag.96.

BLANCO, Lidia (2001a) *La lectura, la escuela y CePA*, en *Algunas reflexiones sobre la cuestión de la infancia desde el campo de la literatura infantil*.

— (2001b) *Abrir un libro para ir a jugar (pequeño aporte al grupo de producción "Infancia, juego y diversidad")*.

— (2008a) *Cantos y cuentos en el Jardín Maternal*, en 14º Encuentro de Educadores Judíos Latinoamericanos, JAVURA, 19 al 21 de Febrero, TALLER 36.

— (2008b) *Leer con placer en la primera infancia: Abrir un libro... abrir el mundo, 0 a 5 La educación en los primeros años*, Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS: Buenos Aires.

BOLAND, Elisa M. (1998) *Listas bibliográficas sobre literatura infantil y juvenil*, Colección Bibliotecología, Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires.

— (1999). *Libros para los más chicos: Algunas características*, en LECTURAS Nro 8, <http://www.imaginaria.com.ar> recuperado el 04-02-2010.

CARLI, Sandra (2006) *Notas para pensar la infancia en la argentina (1983-2000): Figuras de la historia reciente*, Capítulo 1, en *La cuestión de la infancia: Entre la escuela, la calle y el Shopping*, Editorial Paidós, Buenos Aires, ISBN: 950-12-6151-4.

CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989

CRUZ, Jimena (traductora), (2007) *¡A DORMIR!*, Colección El Maletín, 1ª ed., SIGMAR: Buenos Aires.

ENDE, Michael Andreas Helmut (1979) "*Die unendliche Geschichte*", Traducción al español de M. Sáenz: La historia interminable, Alfaguara, 1987.

ESCARPIT, Denise (1973) *La imagen y el niño*, en *Imagen y comunicación*, A.M.Thibault Laulan. Valencia, Ediciones Fernando Torres, pag.71.

GARCÍA LORCA, Federico (1925) *Obras Completas*.

HELD, Jacqueline (1977) *Los niños y la literatura fantástica*, Paidós, pag 12.

JOLIBERT Jossette y GLOTON, Robert (1999) *El poder de leer. Técnica, procedimiento y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*, Editorial Gidesa: España.

LIBENSON, Alejandra (2008) *La comunicación con el bebé*, en Planeta mamá. *El libro del BEBÉ: Todas tus preguntas junto a las respuestas de los especialistas*, Editorial ALBATROS: Buenos Aires.

MONTES, Graciela (2009) *Federico y el mar*, con ilustraciones de Claudia Legnazzi, Serie Federico Crece, sexta ed., PRIMERA SUDAMERICANA.

MORA, Luisa (2000) *Sugerencias para padres sobre los niños pequeños y los libros*, en LECTURAS, Nro24 rescatado de <http://www.imaginaria.com.ar/02/4/mora.htm> en la fecha 05-02-2010.

PLANETA MaMá (2008) *El libro del BEBÉ. Todas tus preguntas junto a las respuestas de los especialistas*, 1ª ed. 1ª reimp., Buenos Aires: Albatros.

RODARI, Gianni (1987) *La imaginación en la literatura infantil*, Artículo publicado en Piedra Libre, Revista de literatura infantil, Año I, Nro.2, pag.5y6.

SAUSSURE, Ferdinand de (1945) *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Losada.

SEARLE, John (1986) *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.

SOTELO, Roberto (1999) *Listas bibliográficas. Sobre literatura infantil y juvenil*, LIBROS N° 6, publicado en <http://www.imaginaria.com.ar/00/6/listas.htm> , recuperado el 04 de febrero de 2010.

WALSH, María Elena (2004) *Versos tradicionales para Cebollitas*, Ediciones Alfaguara.

[volver a índice](#)

La lectura y la escritura en situaciones de contacto

APRENDIZAJE DE LA LENGUA RANQUEL COMO LENGUA SEGUNDA E INSTRUCCIÓN DEL CASTELLANO: EL CASO DE LOS FRAILES FRANCISCANOS EN LA FRONTERA SUR DE CÓRDOBA (1864-1880)

María Paula Wendel

Universidad de Buenos Aires

paulawendel@hotmail.com

Resumen

Las Reducciones Franciscanas fundadas en el siglo XIX en el Curato de Río Cuarto, Córdoba, promovieron la inserción de los ranqueles en las condiciones de vida semejantes a las desarrolladas en los poblados blancos. De este modo, el proyecto evangelizador se articulaba con el de Nación que exigía la homogeneización lingüística como una necesidad de orden jurídico (el acceso de los ciudadanos a las leyes), política (expansión del Estado Nación Argentino en su lengua oficial) y simbólica (identidad de los habitantes como ciudadanos católicos argentinos).

En el espacio de la frontera y en el marco de un conflicto interétnico, Fray Marcos Donati y Fray Moisés Álvarez iniciaron el estudio de la lengua ranquel, un dialecto del mapudungun (Fernández Garay: 1996) para facilitar el contacto con los ranqueles de la región y fundaron escuelas para la enseñanza del castellano a los ranqueles de la región.

En su correspondencia privada refieren estas tareas que, en tanto prácticas sociales (Bourdieu:2000), poseen aspectos materiales determinantes y determinados por percepciones y valoraciones de la lengua autóctona y de la lengua oficial que imponen a los indígenas. Específicamente mediante el concepto de —escena de lectura y escriturall (Chartier: 1999, Cucuzza y Pineau: 2002) se observa en los documentos el proceso de adquisición del ranquel e la instrucción del castellano para considerarlas parte explícita de una política lingüística implementada, con transformaciones que se pudieron advertir en el período 1864-1880, que promovió la expansión de la lengua del Estado y el silenciamiento de la lengua vernácula ranquel.

El corpus de análisis específico está constituido por documentos que pertenecen al Archivo Franciscano del Convento de Río Cuarto y que se encuentran publicados en *Cartas de frontera, los documentos del conflicto interétnico* de Marcela Tamagnini (1995).

Una práctica general de la Orden Franciscana en América Latina en el siglo XIX fue la imposición de la lengua colonial a los denominados pueblos originarios y formaba parte de una política articulada con los diversos Estado-Nación en los que estableció su proyecto evangelizador.

En el Curato de Río Cuarto las tareas de los franciscanos, mediante el sistema de reducciones, promovían la inserción de los ranqueles en condiciones de vida

semejantes a las desarrolladas en los poblados blancos, esto incluía la enseñanza del castellano mediante la administración de una educación escolar.

En el marco de la constitución y expansión del Estado Argentino la instauración del castellano como lengua oficial respondió a necesidades de orden jurídico (el acceso de los ciudadanos a las leyes), económicas (expansión del comercio agrícola-ganadero) y simbólicas (identidad de los habitantes como ciudadanos argentinos).

La escolarización de los ranqueles en el sistema de reducciones franciscanas fue avalado oficialmente por el Estado Argentino mediante subvenciones, en ese contexto, respondió a una política social más amplia y formó parte de lo que se entiende como “política lingüística” o más específicamente “planificación lingüística”.

“Planificación lingüística significa cambiar condiciones lingüísticas”[..]“En la planificación lingüística tenemos que ver con un área de la actuación política, con una actuación que tiene como objeto cambios en las situaciones lingüísticas. Sin embargo, las “situaciones lingüísticas” no deben entenderse como algo cosificado. Se trata sólo de una forma abreviada de referirse a las “situaciones sociales en relación con la lengua”. Como se dijo antes, el verdadero objetivo de la planificación lingüística no es provocar cambios en la(s) lengua(s), sino que el cambio que se pretende es siempre sólo un medio para el cambio social” en Zimmermann (1990:31).

El término se ha reducido en este análisis a las acciones o prácticas escolares que impusieron los franciscanos a los indios ranqueles en la reducción de Sarmiento.

Por lo tanto, aún en un sentido restringido dado por el corpus y la dimensión del estudio, el tema se incluye en lo que se define como glotopolítica porque considera decisiones y acciones de colectivos no gubernamentales según Roberto Bein (1997:103).

Los documentos que constituyen el corpus pertenecen al Archivo del Colegio Franciscano de Propaganda Fide de la ciudad de Río Cuarto y se encuentran publicados en *Cartas de frontera, los documentos del conflicto interétnico* de Marcela Tamagnini (1995). Los textos citados¹ constituyen parte de la correspondencia mantenida entre los frailes del Curato en el período comprendido entre los años 1868-1880.

La enseñanza de la lengua oficial en las reducciones franciscanas desplegó diversas actividades, para su análisis se tuvieron en cuenta las denominadas prácticas

¹ De ahora en adelante todos los documentos se citarán con número de documento del Archivo Franciscano de Río Cuarto y página del libro de Tamagnini. Las citas de las cartas han respetado la transcripción de la publicación, que ha sido fiel al original, por lo tanto, se advertirán errores que no han sido corregidos, para preservar el criterio de copia fiel. N.de a.

de "lectura y escritura", propuestas por Roger Chartier (1999), en las que se consideran los aspectos materiales que se requieren (espacios en los que se desarrollan, disposición de los sujetos en ese espacio, horarios, mobiliario, las posturas corporales, elementos utilizados: libros, cuadernos, pizarra, etc.) y los aspectos ideológicos que condicionan y son condicionados por estos elementos materiales de modo particular por los grupos que se implican en su realización.

Los frailes del Curato de Río Cuarto tuvieron como modelo el sistema de las reducciones franciscanas de Bolivia. En la primera carta que el Prefecto del Colegio de Río Cuarto, Marcos Donati, dirige al Cacique Mariano Rosas, el 29 de abril de 1868, se expone el proyecto evangelizador para los ranqueles y se menciona la prosperidad alcanzada en aquellas reducciones como un ejemplo persuasivo. Para el desarrollo de los beneficios ofrecidos le menciona al Cacique ranquel la necesidad de edificar un espacio específico: la escuela.

"Así también lo han hecho los Indios de Bolivia que forman ya catorce Reducciones muy adelantadas bajo dirección de los Padres, ocupándose en todas las artes y aprenden hasta la música]...["Y también para edificar una casita que sirviera de habitación para los Misioneros, ya para formar una escuela publica, y también para trabajar una linda iglesia para Uds. Y muchas otras cosas."(Doc. N° 104, p. 135)

El 17 de julio de 1872, el Discretorio del Colegio Franciscano de Río Cuarto, formado por Fray Pío Bentivoglio, Fray Placido Sorgenti, Fray Ludovico Quaranta, Fray Moyses Álvarez, Fray Benito Tessitori y Fray Quirico Porreca, aconseja formalmente al Prefecto Marcos Donati aplicar el modelo de las reducciones bolivianas. La propuesta no considera la diversidad étnica, cultural y lingüística entre los indígenas de Bolivia y los ranqueles del centro de Argentina. Una de las prácticas a imitar es la enseñanza del castellano.

"Respecto al inconveniente que a V.P. parece se tocaría llevando desde ya lejos de toda población cristiana á los Indios porque alla no habria quien les enseñara á trabajar ni á sembrar ni á hablar castellano á mas de que el no ha detenido nunca á los fundadores de reducciones que todos han cuidado de fundarlas lejos de los centros de poblacion cristiana, se podría hasta cierto punto remover adoptando el sistema que tienen en ciertos colegios de Bolivia." (Doc. N° 235, p. 149)

En las Misiones bolivianas los ritos religiosos y las prácticas escolares se realizaban a diario en ámbitos y horarios diferenciados. La misa, rezos y cantos se efectuaban en

el espacio de la Iglesia mientras que en el ámbito de la escuela se enseñaba matemática, lectura y escritura del castellano e instrucción del catecismo, las clases se impartían en la lengua de los indígenas y en castellano, lo que supone el conocimiento de los frailes de la lengua de la región (Cardús, s.a.: 43).

A diferencia de las Misiones Bolivianas, en el Curato de Río Cuarto los frailes franciscanos sólo se comunicaron con los ranqueles en castellano, esto generó dificultades en la realización de sus prácticas evangelizadoras, que en algunos casos debían ser mediatizada por lengüaraces, es decir indios o blancos bilingües que oficiaban de traductores simultáneos.

En la enseñanza/aprendizaje del castellano para los ranqueles este aspecto adquiere una importancia significativa. Debe consignarse, en este punto, que existió la intención de los frailes Marcos Donati y Moisés Álvarez por aprender el ranquel. Este aprendizaje se constituyó como un proceso mediatizado por el texto escrito y con una modalidad autodidacta, es decir, se prescindió del contacto con los hablantes nativos en la adquisición del ranquel, una lengua sin escritura. Este modo de adquisición requirió la obtención de una gramática como texto legítimo para el conocimiento de la lengua.

En 1875 fray Moisés Álvarez realiza el pedido de una gramática “Yndiana” al Ministro ante el gobierno chileno, Félix Frías, quien envía desde Santiago de Chile dos ejemplares de una gramática de la “lengua Chilena”, nombre que recibía la lengua actualmente denominada mapudungun. El texto tiene “*Arte de la Lengua General del Reyno de Chile [...]*” fue escrito por el Padre jesuita Andrés Febrés y publicado en 1764.

Dos aspectos se infieren de esta actividad: la importancia que los frailes adjudican a la escritura (la gramática se presenta como el verdadero “lugar” de fijación, soporte que normaliza y permite el conocimiento de la lengua, en detrimento de la oralidad) y el predominio de una concepción aglutinante frente a las variedades lingüísticas de las lenguas amerindias al utilizar una gramática o descripción del mapudungun como el equivalente de una gramática de la lengua ranquel, definida como un dialecto de esta lengua según Fernández Garay (2001).

Desde Chile se envían dos ejemplares de la gramática de Febrés, pero el Gobernador de Mendoza, retiene uno. Este incidente se menciona en los documentos Nº 531, 547 y 550a (Tamagnini, 1995). Fray Marcos Donati y Moisés Álvarez realizan el reclamo y logran, dos meses después, recuperar del segundo texto. El incidente señala el valor otorgado al libro. Se puede afirmar que la edición de 1764 y la

descripción de la lengua mapudungun configuraban al texto como una reliquia, mercancía exótica, objeto curioso cuyo valor se ha reasegurado con el tiempo desde fines del siglo XIX.

Desde la reducción de Sarmiento, el 2 de junio de 1875, fray Moisés Álvarez relata el inicio de su estudio del ranquel:

“He principiado á estudiar el idioma de ellos, al Fin conseguí la gramática y Diccionario que todo es un volumen en 4° un poquito abultado. Me sirve mucho, recién he estudiado tres tiempos del indicativo, creo que con la ayuda de Dios y mucha constancia conseguiré dominar esta dificultad” (doc. N° 529, p.98).

Interesa destacar en este punto que la confección de una gramática para una lengua amerindia constituye un proceso denominado exogramaticalización, porque su descripción corresponde a la aplicación de categorías funcionales a otras lenguas europeas y de una tecnología extraña como lo es la escritura (Auroux, 1992:74). Por otra parte, el texto adquiere determinaciones genéricas específicas: está en función evangelizadora, es decir, orientada a la enseñanza de la doctrina cristiana con versos a santos jesuitas, textos evangélicos, sacramentos, rezos, etc. como se detalla en su índice.

Un mes más tarde de iniciado el estudio, fray Moisés Álvarez confiesa las dificultades que tiene en su aprendizaje, sin embargo aventura la posibilidad de convertirse en un hablante oyente competente mediante este método.

“Me estoy quebrando la cabeza con la gramática de la lengua, es bastante difícil, sin embargo voy estudiando y aprendiendo algo. Creo que después de dos meses ya he de poder hablar alguna cosita con provecho. (N° de Doc. : 537, p. 99-100)

El Licenciado en Teología Pedro Gaudiano, sobre el mismo corpus de análisis, sostiene que Fray Marcos Donati y Fray Moisés Álvarez lograron adquirir en poco tiempo las competencias suficientes para ser hablantes de la lengua ranquel.

“En base a la documentación analizada, es posible afirmar que hacia fines de 1875, dos sacerdotes franciscanos, uno italiano- el P. Marcos Donati- y otro cordobés- el P. Moisés Álvarez- comenzaron a comunicarse mas o menos fluidamente con los indios ranqueles y a evangelizarlos en su misma lengua.” (Gaudiano, 1995, 77)

Sin embargo en su afirmación no menciona ningún documento que permita inferir este logro, por el contrario, el 3 de diciembre de 1876, Fray Moisés Álvarez

refiere la incapacidad que tiene para comunicarse con niños ranqueles lo que revela el fracaso del estudio del ranquel desde la descripción escrita de otra lengua.

“Los indiesitos de la Escuela van mui bien ya saben la doctrina cristiana de memoria. Yo voi los sabados y les esplico alguno ó algunos capitulos, que aunque sea como hablarles en griego pero algo les ha de quedar.”(Doc.Nº 694, p.220)

Por las tareas que realizaban con los ranqueles (evangelización, distribución de los bienes de los tratados de paz, rescate de cautivos, etc.) y por el carácter colegiado de la institución, la competencia de la lengua ranquel constituía un saber de importancia central para los todos los franciscanos del Curato. Sin embargo, en 1879 otro fraile del Colegio Franciscano de Río Cuarto, Fray Pío Bentivoglio, menciona la imposibilidad de comunicarse con niños ranqueles.

“Hace unos días que he empezado a enseñar las verdades cristianas a unos treinta indiecitos de ambos sexos. Ellos no entienden nada de español, yo no comprendo nada de indio, asi que me parece que estoy enseñando a papagayos. Veremos lo que sale”. (Doc. Nº 1030, p.267)

La metáfora *papagayos* para designar a los niños en situación de aprendizaje les adjudica la condición degradante de animales, falta de racionalidad, que reproducen o repiten, pero sin comprender. Esto corresponde a la representación dominante que los frailes sostienen de los ranqueles y que se observa en numerosos documentos.

“Apenas hube reunido en el campamento un regular numero de muchachos indios, empezé, y precisamente en 11 de Junio, á catequizarlos. Sino que la circunstancia deplorada por mi de ignorar el idioma de los salvajes, no solo impidió que lo hiciera con el fruto que deseaba, sino que añadiendose á ello la natural rudeza y la extraordinaria disipacion, para no decir increíble indiferentismo para todo lo que no pertenece á la vida animal, de esos infelices, me dejó á poco convencido de que trabajaria inutilmente, si antes no llegasen á comprender el idioma español.” (Doc. Nº 1080, p. 283)

En el año 1874 se establece una escuela en Sarmiento. La institución legitimada para la enseñanza habilita a los sujetos en dos clases: entre los aprendices y quienes poseen el saber y el poder de hacer saber. Al igual que el modelo de las reducciones bolivianas la actividad escolar se dictaba todos los días excepto los sábados y domingos, la enseñanza de matemática y castellano por la mañana, al mediodía los niños podían ir a sus hogares y por la tarde se dictaba catecismo:

“Ya vienen cuatro indiecitos á la instrucción religiosa, que les doy todas las tardes”
(Doc. Nº 529, p. 98)

Fray Moisés Álvarez estaba a cargo de la instrucción religiosa, imprescindible para convertir a los ranqueles, que consistía en la enseñanza de los ritos, de los rezos, en la lectura de textos sagrados o eclesiásticos, con una interpretación controlada fuertemente por la institución religiosa. La asimilación de una religión nueva, fue una dificultad aumentada por la diferencia lingüística y la falta de competencias de género a la que estaban enfrentados los ranqueles en esta instancia.

Al igual que en el modelo boliviano la educación se imparte por separado a niñas y varones. En Sarmiento la enseñanza de matemática y castellano estaba a cargo de un maestro laico: Joaquin Cheli. Para las niñas ranqueles se designa en el año 1875 como maestra a la mujer de Cheli. La división se justifica por la representación de las mujeres como amenaza sexual o maligna, que se incrementa en el caso de las mujeres ranqueles al adicionarse su condición de indígenas:

“Cuidado que Eva tiene á Adán. Las mugeres siempre han sido instrumento de que se ha valido el comun enemigo para perdicion de muchos, á escepcion de María Santísima y de otras pocas más” (Doc. N° 550a, 63)

“Pida al Inspector de Misiones que haga crear una escuela para las chinas de aquí que son muchas y yo no puedo enseñarles por que no vienen de vergüenza.” (Doc. N° 547, 100)

Para los ranqueles escolarizados el aprendizaje del castellano, lengua con escritura, implicó la adquisición de dos competencias complejas: la del sistema de una lengua segunda, la del sistema de escritura de esa lengua y una práctica de la escritura/lectura mediante condicionamientos materiales y corporales específicos.

La importancia de la escritura/lectura en las prácticas escolares hizo imprescindible los objetos materiales para su realización. La escenografía que se reconstruye a partir de los textos supone una disposición de los cuerpos a partir del uso de mesas y bancos para el ejercicio de la escritura/lectura, la utilización de cuadernos, plumas con tinteros y libros, todos elementos que requieren habilidades y hábitos desconocidos para los ranqueles.

El Estado Argentino, como ya se mencionó, era responsable de las subvenciones para el pago de los maestros y de los materiales necesarios para el dictado de las clases. Esto obligó a los frailes a rendir cuentas de las tareas realizadas con el dinero que se les asigna, la supervización tendrá varias modalidades burocráticas y podía ser realizada por personal no idóneo en prácticas de enseñanza, pero con autoridad para

representar al Estado como el Coronel Racedo, militar a cargo de la región, quien examinará a los niños de la escuela de Sarmiento en noviembre de 1875.

“El Coronel Racedo estuvo á examinar á los indiecitos de la Escuela de Cheli, quedó muy satisfecho” (Doc. 578:104)

Se destaca sobre este tema la evaluación que realiza fray Moisés Álvarez sobre las competencias adquiridas por los niños en la escuela:

“Los chicos son muy entendidos. Yá hay indiesitos que saben leer, escribir y contar aunque mal” (Doc. N° 475,p. 95-96)

El uso adversativo de *aunque* en la construcción conseciva determina que se apunta a una conclusión argumentativamente opuesta a lo afirmado inicialmente. La evaluación negativa en los frailes responde a la representación dominante de los ranqueles como seres irracionales, incapaces de aprender.

Desde 1874 hasta 1879 se advierte un cambio en la política del Estado, progresivamente las partidas de materiales y presupuestos serán reducidos hasta la eliminación del proyecto de las reducciones franciscanas:

“Tengo una grandísima necesidad de enseres para la escuela los indiesitos ivan perfectamente, pero en lo mejor les faltan los libros, papel, tinteros, etc, no sé que hacer.”. (Doc. N° 618, p.209)

“Le mandé las muestras de los indios quisiera que esta vez el pedido de los útiles, etc. no se hiciese agua de borraja por que si estas repetidas peticiones no traen resultado me veré en la necesidad de ir á Bs. As. Á buscar las cosas de la escuela. Ya he hecho muchos pedidos y no tengo contestación.” (Doc. N° 718, p. 224)

La práctica de la escritura y lectura es función primordial de la escuela y los elementos que requiere son esenciales según lo menciona el maestro Joaquín Cheli en carta dirigida a fray Marcos Donati en 1877: “ no se olvide hacer presente al Sr. Ministro de los utiles de la escuela, ya que si no vengan pronto, me veré en la dura necesidad serrar la escuela” (Doc. N° 736, p. 227)

Finalmente a fines de 1878 será evidente la política militar de persecución y desplazamiento que implementó el Gobierno Nacional sobre los indígenas de la región y del territorio de la patagonia. La denominada Campaña del Desierto a cargo de Julio Argentino Roca pondrá fin a las reducciones indígenas y los frailes responsabilizarán a los indios y a los militares.

“Yo también he pensado mucho sobre el mismo asunto y he concluido del mismo modo que Ud.P. creo que de ningún modo conviene ir a B. Aires a pedir subvenciones para seguir atendiendo a estos indios que tan mala figura nos han hecho hacer. Me he fundado para concluir así en las razones siguientes: Pedir la subvención al Gobierno sería hasta cierto punto obligar al Colegio á seguir con el peso de atender á estos indios y reputar estos juntos como misiones siendo así que no pasan de ser unos campamentos militares que duraran lo que dure la gente de línea que ha de ser poco tiempo según creo.”. (Doc. N° 1114, p290)

Como ya fue señalado, la función primordial que se otorga en las misiones franciscanas a la enseñanza del castellano es la de formar de ciudadanos aptos para el servicio a la Nación, bajo la unidad imaginaria de una lengua capaz de otorgar identidad a sus ciudadanos y en clara función evangelizadora.

La enseñanza del castellano reveló presupuestos elementales sobre los actores y en consecuencia sobre las lenguas que utilizan y que se actualizan en esta relación entre evangelizadores e indígenas en el marco de una expansión o conquista político-económica del Estado Argentino.

La enseñanza del castellano no supone de manera ingenua la asimilación de una nomenclatura diferente sino la incorporación de categorizaciones culturales y prácticas discursivas desconocidas para los indios ranqueles. Estos factores no eran tenidos en cuenta por los franciscanos, para quienes la necesidad de ser adquirida por los indios se presentaba como una revelación evidente que no se cuestionaba ni se consideraba en su complejidad. Las dificultades que supone el aprendizaje de una segunda lengua no es desconocida para los frailes que relatan sus inconvenientes para constituirse en hablantes competentes del ranquel. Sin embargo no se contempla con igual comprensión la dificultad que supone para los ranqueles el aprendizaje del castellano en condiciones más complejas precisamente por la representación que los frailes sostienen de los indígenas y que precede a la implementación de estas prácticas.

América fue desde el descubrimiento de Colón el territorio idealizado y negado de una historia previa, propicio para generar civilizaciones nuevas bajo diversos preceptos, en este caso los de la Iglesia Católica Romana. Desde la consideración de seres endemoniados que debían ser purificados por el bautismo hasta el mito del buen salvaje no contaminado por el pecado, históricamente la Iglesia actuó sobre los indígenas americanos negándoles su cultura y hasta su condición humana.

Bajo la noción de un “sacrificio infructuoso”, la labor de los frailes franciscanos en el sur de la provincia de Córdoba ha sido recuperada desde la Literatura o la Historia

positivamente. Algunas veces, valorando el esfuerzo por sacar de la “barbarie” a los indios; otras, destacando su oposición a la militarización de los ranqueles. Sin embargo, sus disputas con las autoridades del Gobierno y militares deben entenderse como una reacción a la pérdida de poder sobre los indígenas y su colonización.

Su acción evangélica, en tanto política lingüística a favor de la lengua oficial del Estado Argentino, fue el resultado de un proceso histórico y político entre dos imaginarios lingüísticos de pueblos culturalmente distintos, con lenguas, historias y políticas desiguales. En estas condiciones, las prácticas franciscanas fueron un factor que impuso el castellano y favoreció la extinción de la lengua ranquel.

Referencias bibliográficas

ALBÓ, Xavier (1988) "El futuro de los idiomas oprimidos" en Políticas lingüísticas no América Latina, Campinas, Pontes.

ARCE, José (1966) *La Campaña del Desierto. Roca y la Ley 947*, Buenos Aires, Publicaciones del museo Roca.

ARNOUX, Elvira Narvaja de, "las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional. Presentación" en revista *Signo y seña* N° 4, Buenos Aires, Mayo 1995.

BARROS, María Cándida D. M. (1993) "La palabra de Dios en la lengua del otro" en *Iztapalapa 29. Revista de ciencias sociales y Humanidades*, año 13, México, Universidad autónoma Metropolitana.

BEIN, Roberto (1997) "Estudios Glotopolíticos y articulación social". En Actas del congreso Interamericano: política lingüística para América Latina, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires.

CARDÚS, José Fr. (s.a.) *Las misiones franciscanas entre los infieles de Bolivia, descripción del estado de ellas en 1883 y 1884. Con una noticia sobre los caminos y tribus salvajes. una nueva muestra de varias lenguas. Curiosidades de historia natural y un mapa para servir de ilustración*, Barcelona, Imp. y lib. de la inmaculada concepción.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo, "la enseñanza del castellano en el Perú: retrospectiva y prospección" en revista *Signo y seña* N°4, Buenos Aires, Mayo 1995.

CHARTIER, Roger (1999) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con R. Chartier*, México, Fondo de Cultura Económica.

COSTA, M. Ignacio (1991) *Las Reducciones del Espinillo. Reseña histórica de la localidad de Reducción en la Provincia de Córdoba*, Río Cuarto, ICALA.

FERNÁNDEZ GARAY, Ana (2001) *La variación actancial en ranquel (mapuche)* [Http://ddd.uab.cat/pub/elies/elies_a2001v13/garay.htm](http://ddd.uab.cat/pub/elies/elies_a2001v13/garay.htm) [Visitado 11 de julio 2010.]

FERNÁNDEZ, Jorge C. (1998) *Historia de los indios ranqueles, orígenes, elevación y caída del cacicazgo ranquelino en la Pampa central*, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

GAUDIANO, Pedro (1995) *Los franciscanos de Río IV y la evangelización de los indios ranqueles* en Revista de la facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica Argentina, n° 65.

HAMEL, Rainer Enrique, "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción" en *Iztapalapa 29*, Revista de ciencias sociales y Humanidades, año 13, México, Universidad autónoma Metropolitana, Enero-Junio 1993

HUX, Meinrado (1991) *Caciques pampa-ranqueles*, Buenos Aires, Merymar.

LIENHARD, Martín (1990) *La voz y su huella: Escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)*, La Habana, Casa de las Américas.

MARTINIO DE VATAUSKY, Yoli Angélica (1981) *Los franciscanos de Río IV, indios Ranqueles y otros temas de la vida en la frontera (1860-1885)*, Madrid, Archivo Ibero- Americano.

BUSTAMANTE, José V. (2000) *La escuela rural, Del cantón al arado*, en MAYO, CARLOS A. (comp.), *Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1770-1870)*, Buenos Aires, Biblos.

NORES, Beatriz Y D´ANDREA, Ulises, *Los aborígenes de la Región del Río Cuarto*, Córdoba, Nuevo Siglo, s/f.

POMER, León "Imaginaciones del descubrimiento y la conquista" en *Todo es Historia*, N°292-Buenos Aires- Octubre 1991.

POZZI-ESCOT, Inés "Reflexiones sobre la política lingüística peruana" en revista *Signo y seña* N° 4, Políticas lingüísticas. Buenos Aires. Mayo1995.

ROTKER, Susana (1999) *Cautivas. Olvidos y memoria en la Argentina*, Buenos Aires, Ariel.

TAMAGNINI, Marcela (1995) *Cartas de frontera, los documentos del conflicto interétnico*, Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.

TODOROV, Tzvetan (1996) *La Conquista de América. El problema del otro*, México, Siglo XXI.

VIÑAS, David (1982) *Indios ejército y frontera*, Buenos Aires, Siglo XXI.

ZIMMERMANN, Klaus (1999) *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: Ensayo de ecología lingüística*, Madrid, Vervuert Iberoamericana.

[volver a índice](#)

Discurso escrito y estudios gramaticales

FUNCIONES DE LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

María Belén Oliva

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

boliva555@hotmail.com

Resumen

Las expresiones de resguardo constituyen un recurso frecuentemente empleado por los autores de artículos de investigación (AI) para expresar su posicionamiento frente a los conocimientos a los que hacen referencia. Este estudio indaga uno de los componentes semánticos que están presentes en este grupo de mitigadores discursivos: la modalidad epistémica. La modalidad es una categoría semántica que permite al hablante/escritor revelar su apreciación o juicio sobre la certeza o probabilidad de que la proposición que presenta sea verdadera o no. Se examinarán las manifestaciones lingüísticas de la modalidad epistémica y la relación entre dichas manifestaciones y las funciones que realizan en los textos académicos, más precisamente en la sección Discusión de

AI en el área de la lingüística. El marco teórico será de corte funcionalista, teniendo en cuenta algunas de las categorías lingüísticas que proponen Halliday (1994), Martin (2000), Hood y Martin (2005) y White (2003, 2005). En el contexto de Inglés con Propósitos Específicos y de Inglés con Propósitos Académicos existen numerosos estudios sobre el AI (Hyland, 2003; Moyano, 2004; Samraj, 2004; Swales, 1990). La mayoría de estos trabajos describen las similitudes y diferencias entre textos representativos de un mismo género en distintas disciplinas pero en una misma lengua. Al estudiar textos en dos lenguas, este trabajo pretende contribuir a la investigación interlingüística que ya han realizado estudiosos como Palmer (1986, 2001) y Nuyts (2001). Otras de las razones que impulsan este proyecto es la continua preocupación por socializar a los estudiantes universitarios en las prácticas disciplinares propias de las comunidades discursivas (Swales, 1990) a las que se incorporarán al finalizar sus estudios.

Introducción

El estudio del uso de la modalidad epistémica en artículos de investigación (AI) en distintas disciplinas ha recibido mucha atención en las últimas décadas, pero pocos han comparado el empleo de este tipo de modalidad en distintas lenguas. Esta investigación explora el uso de diferentes marcadores de la modalidad epistémica en artículos de investigación del área de la Lingüística en dos lenguas: inglés y español. Al estudiar textos en dos lenguas, este trabajo pretende contribuir a la investigación interlingüística que ya han realizado estudiosos como Palmer (1986, 2001) y Nuyts (2001). Este último, en su trabajo sobre variación entre lenguas (holandés, alemán e inglés), concluye que las lenguas en general exhiben una importante variación en la

manera en que se comportan sus recursos lingüísticos. Es más, el autor destaca que aún aquellas lenguas de origen común como las germánicas manifiestan variación, lo que implicaría que lenguas de origen dispar deberían exhibir una mayor variación, especialmente si poseen un sistema de inflexiones como lo hacen el español y otras lenguas romances.

El género artículo de investigación es frecuentemente utilizado por sus autores para comunicar los resultados de sus trabajos. Si bien esta clase textual tiene un alto grado de estandarización, la utilización de recursos y estrategias que permiten presentar los resultados con distintos grados de objetividad ha sido motivo de discusión en los ámbitos académicos. Una de las áreas focalizadas en los estudios sobre la subjetividad en el lenguaje es la modalidad, entendida como la categoría lingüística que expresa la actitud del hablante/escritor ante el contenido de su enunciado. De ahí que el estudio de ciertos procedimientos que manifiestan la modalidad epistémica puede colaborar en el análisis de la tensión que se establece entre la objetividad y subjetividad en estos textos.

Por lo tanto el objetivo de este trabajo es analizar el uso de ciertos marcadores de modalidad epistémica en la sección “Discusión” de artículos de investigación de la disciplina “lingüística” en dos lenguas: inglés y español. Esto permitirá dilucidar las relaciones entre las categorías lingüísticas estudiadas y las funciones que las mismas realizan en la sección Discusión de los AI en cada lengua. Asimismo, se podrán establecer similitudes y diferencias entre lenguas de redacción en el empleo de la modalidad epistémica.

Marco teórico

Para este trabajo se adoptó un marco teórico de corte funcionalista, teniendo en cuenta algunas de las categorías lingüísticas que proponen Halliday (1994), en su enfoque de la modalidad, y Martin (2000), Hood y Martin (2005) y White (2003, 2005) en sus propuestas sobre los sistemas de *compromiso* y *gradación*, dentro del modelo que se conoce como Teoría de la Valoración (*Appraisal Theory*). Los modelos funcionalistas, sin embargo, dan cuenta de fenómenos del lenguaje a partir de categorías analíticas y conceptos lingüísticos dejando de lado cuestiones de orden cognitivo que podrían contribuir a explicar las opciones léxico-gramaticales que realizan los autores para proyectarse en el texto. Por ello, si bien se siguen parámetros funcionalistas en la descripción y análisis del corpus, se tendrá en cuenta la concepción cognitivista resaltada por Langacker (1987) y Nuyts (1992, 2001), cuyos

enfoques tratan de explicar la función cognitiva que desempeñan las categorías lingüísticas en la relación persona-realidad circundante.

Un recorrido por la literatura existente revela que numerosos autores han abordado el posicionamiento del autor en AI escritos en inglés y pertenecientes a diferentes disciplinas (Hyland, 2001; Lewin, 1998; Salager-Meyer, 1994). Autores como Ferrari (2002, 2004, 2005, 2006) y Ferrari y Gallardo (2006) también se centran en el posicionamiento del autor de AI, pero lo hacen a través del estudio de la modalidad epistémica en español y en disciplinas como la medicina, lingüística, y paleontología. Otros autores que han estudiado sistemas correspondientes a la expresión de la función evaluativa (específicamente la modalidad epistémica) en español son C. Silva-Corvalán (1995) y P. V. Lunn (1995). Por otra parte, existen estudios contrastivo-comparativos sobre los AI en inglés y chino (Taylor y Tingguang, 1991), inglés y sueco (Melander, 1998), inglés, francés y alemán (Siepman, 2006) y en inglés e italiano (Giannoni, 2002) y trabajos, como el de Nuyts (2001), en el que el autor estudia la variación de la modalidad epistémica en géneros diversos de tres lenguas (alemán, holandés e inglés). Sin embargo, existen pocos trabajos destinados a contrastar las características lingüísticas del español y del inglés (Rezzano y Unger, 2004 --en lo referente a estructura genérica; Gioia y Cascone, 2004; McCabe, 2004 --en lo que atañe a la expresión de evaluación).

La modalidad epistémica

En cuanto al tema de este estudio, la *modalidad epistémica*, es necesario definir algunos términos y situarla en el amplio contexto de los estudios de los que ha sido objeto. La modalidad es una categoría semántica que permite al hablante/escritor revelar su apreciación o juicio sobre la certeza o probabilidad de que la proposición que presenta sea verdadera o no. Si bien teóricos de diversas corrientes (Coates, 1995; Halliday, 1994; Lyons, 1977; Palmer, 2001; Nuyts, 2001) han empleado variados términos para referirse a las realizaciones lingüísticas de la modalidad epistémica y a distintos recortes de la modalidad como noción semántica, existe un notable consenso sobre los conceptos que abarca la modalidad epistémica. Si comparamos este tipo de modalidad con otras, como la deóntica y la dinámica, podemos decir que, como categoría semántica, la modalidad epistémica expresa el grado de compromiso que tiene el hablante sobre su proposición, incluye la dimensión de polaridad, se expresa en una escala gradual y se interrelaciona con factores funcionales entre los que se encuentra la *evidencialidad*. Siguiendo a Nuyts (2001), definiremos a la evidencialidad como la indicación autorial de la relación entre la

proposición y la fuente de la información contenida en la misma (p. 27). En términos menos abstractos y en una reinterpretación de las nociones de *modalidad epistémica objetiva* y *modalidad epistémica subjetiva* propuestas por Lyons (1977), Nuyts (2001) propone las dimensiones de *subjetividad* e *intersubjetividad* como nociones que desempeñan un papel importante en la calidad o estatus de la evidencia al momento de la emisión de apreciaciones epistémicas (pp. 33-34). Básicamente, la *subjetividad* hace referencia a las conclusiones o inferencias a las cuales llega un hablante/escritor a partir de la evidencia a la cual él tiene acceso, mientras que la *intersubjetividad* hace referencia a la evidencia que es conocida por y a la cual tiene acceso un grupo mayor de personas, o en otras palabras, la evidencia que no es conocida y avalada solamente por el hablante/escritor (Nuyts, 2001, pp. 34-35).

A fin de llevar a cabo la presente investigación, se analizarán cinco tipos de expresiones, que recurren sistemáticamente en la expresión de la modalidad en casi todas las lenguas, a saber, a) adverbios modales, b) adjetivos empleados predicativamente, c) sustantivos modales d) verbos epistémicos de juicio y evidenciales, e) auxiliares modales, perífrasis verbales, verbos en condicional y en futuro (Ferrari, 2006). Estos recursos lingüísticos se interrelacionan a su vez con factores como la performatividad, la estructura de la información y la evidencialidad, que aparentemente interactúan e inciden en su comportamiento retórico.

Adverbios modales, adjetivos predicativos y sustantivos modales

Estas son formas de expresión que transmiten los contenidos semántico-pragmáticos de modalidad o evaluación epistémico-evidencial. Son utilizados explícitamente y revelan la actitud del emisor ante su mensaje, manifestando el grado de certeza de la información que aporta (modalidad epistémica) y expresan la forma en la que el conocimiento ha sido adquirido (evidencialidad). Los matices semánticos y pragmáticos que separan las formas de evidencialidad de las formas de modalidad son muchas veces difusos, hasta el punto de que algunos autores han abordado ambos recursos como una única categoría. Siguiendo esta tendencia, en este trabajo se hablará de modalidad o evaluación epistémico-evidencial. A continuación se dan ejemplos de las formas léxicas (adjetivos, adverbios y sustantivos modales) de modalidad epistémico-evidencial más frecuentes en el artículo de investigación.

Adjetivos: *-cierto, conocido, seguro, sabido, incuestionable, falso, inverosímil, incierto, imposible, indemostrable, posible, probable, dudoso, confuso, hipotético, indeciso - indiscutible, evidente, obvio, claro, supuesto, presunto, aparente, presumible, etc.*

Sustantivos:- *hecho, realidad, verdad, certeza, resultado, consecuencia, desconocimiento, falsedad, imposibilidad, duda, estimación, creencia, probabilidad, posibilidad -evidencia, obviedad, inferencia, inducción, consecuencia, conclusión, etc.*

Adverbios: *-naturalmente, indudablemente, ciertamente, verdaderamente, probablemente, posiblemente, seguramente, tal vez, quizá, acaso -obviamente, evidentemente, aparentemente, supuestamente, presuntamente, claramente, presumiblemente, virtualmente, etc.*

Verbos epistémicos

Verbos tales como sugerir, indicar, predecir son la forma más común de expresar mitigación en el corpus científico. Los verbos epistémicos representan los medios más transparentes de codificar la subjetividad de la fuente epistémica y están usados para disminuir el compromiso o la certeza. Su número significativamente alto refleja su versatilidad retórica en contextos en los cuales las aseveraciones categóricas raramente expresan la forma más efectiva de expresión. Indican la confianza del escritor en un enunciado y permiten una evaluación del grado de certeza al señalar la fuente de la evidencia (Ferrari, 2006).

Un escritor puede expresar el estatus no factual de una proposición, de manera especulativa, deductiva, citativa o sensorial; es decir, puede mitigar sus afirmaciones indicando que presenta la información como una opinión subjetiva, una deducción, un rumor o basada en la evidencia de los sentidos (Palmer 1986). Los verbos epistémicos constituyen un recurso que permiten señalar el modo de conocimiento y la fuente (creencia, deducción, reporte, percepción) y por lo tanto tienen implicaciones en cuanto a la confiabilidad del conocimiento en sí mismo. Pueden clasificarse en dos subtipos:

a) verbos epistémicos de juicio (i.e. expresan apreciaciones del hablante sobre el status factivo de los eventos e incluyen especulación y deducción), por ejemplo: sugerir, proponer, demostrar, creer, especular, suponer, calcular, inferir, concluir, deducir, pensar, implicar, indicar

b) verbos epistémicos evidenciales (i.e. indican una justificación evidencial basada o bien en la evidencia de los sentidos, o en el reporte de otros), por ejemplo: parecer, aparecer como, mostrar, observar, demostrar, evidenciar, etc.

Verbos auxiliares modales, perífrasis verbales, verbos en condicional y en futuro.

Estos tres tipos de expresiones de modalidad han sido integradas en una misma categoría debido a que unas son encontradas en una de las lenguas y sus

traducciones se encuentran en otros de los tipos. Concretamente, los verbos auxiliares modales son empleados en inglés pero su traducción al español se realiza mediante perífrasis verbales o el uso del condicional y el futuro. Veamos algunos ejemplos en inglés con su correspondiente traducción al español:

My sister will be a great teacher. (will: verbo modal)

Mi hermana será una gran maestra. (será: futuro del verbo ser)

If I could borrow his car, he wouldn't lend it to me. (would: verbo modal)

Si le pidiera su auto, no me lo prestaría. (prestaría: condicional del verbo prestar)

She would like to be professional footballer. (would: verbo modal)

A ella le encantaría ser una jugadora de fútbol profesional. (encantaría: condicional del verbo encantar)

a) Los principales verbos auxiliares modales utilizados en inglés para expresar la evaluación del productor textual en cuanto a si la realidad proyectada por el enunciado es verdadera o no son: *must, may, might, can, should, will, would*. Cuando los auxiliares modales son utilizados epistémicamente, pueden expresar alto grado de certeza o probabilidad (ej. *must*), o un grado bajo de certeza o probabilidad (ej. *might*).

b) Los verbos que constituyen perífrasis verbales con valor modal epistémico en español son: *poder, deber (de), tener que*. En general estos suplen a los auxiliares modales utilizados en inglés.

c) Uso del condicional y futuro: Las situaciones en el pasado o en el presente tienen una relativa certeza. Esto significa que los eventos posibles en el pasado o en el presente o bien son reales (han ocurrido o están ocurriendo) o definitivamente no reales. Para el pasado o el presente existe una clara diferencia entre “realidad” o “contrafactualidad” (Chung and Timberlake, 1985). Las situaciones en el futuro son por su misma naturaleza inciertas. Cualquier evento en el futuro es potencial más que real, y existen muchos grados de posibilidad, que dependen en cierta medida del grado de certeza del hablante o de la fuente. Un evento futuro puede ser evaluado como relativamente cierto, meramente posible, o posible pero poco probable. El futuro es una categoría semántica en la que el tiempo y el modo confluyen (Ferrari, 2006).

Muchas lenguas no distinguen morfológicamente entre tiempo futuro y modo potencial. En inglés el condicional se realiza mediante el uso del auxiliar modal “would” y el futuro generalmente mediante el uso del auxiliar “will”. Según Chung and Timberlake (1985), las lenguas que realizan esta distinción usan el futuro para eventos

que se presume que ocurrirán y el modo potencial para aquellos eventos que son posibles, pero que no se presume que ocurrirán. En español las formas en -rá (futuro) y en -ría (condicional) son formas del indicativo que pueden tener valor modal de probabilidad.

En este trabajo se tendrán en cuenta los morfemas verbales -rá (futuro) y -ría (condicional) del español dentro de la misma categoría de expresiones de modalidad que los verbos auxiliares y las perífrasis verbales utilizadas en español debido a que la mitigación dada por *would* y *should* en inglés corresponde al morfema verbal -ría asociado al tiempo condicional en español y *will* corresponde a las formas -rá, -ré, remos, etc. en español; los tres auxiliares modales, desde el punto de vista pragmático, marcan distanciamiento del autor frente a su proposición.

Metodología

Corpus: El corpus se conformó con 12 artículos de investigación: 6 en inglés y 6 en español. Los artículos en inglés fueron extraídos de las revistas del área de lingüística (versión online) *English Language Teaching* debido a que ésta da la posibilidad a los autores a presentar la sección Discusión por separado. Los artículos en español fueron seleccionados de la *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* por la razón antes expuesta. En estos textos se analizó la sección "Discusión". Se optó por el estudio de esta parte del AI porque es una sección en la el productor textual suele justificar la importancia del tema de investigación y busca resaltar los descubrimientos realizados y situarlos en el contexto de un cuerpo de conocimientos más amplio para poder relacionarlos con el trabajo de otros especialistas.

Las expresiones de modalidad epistémico-evidencial analizadas son las siguientes:

- a) adverbios modales
- b) adjetivos empleados predicativamente
- c) sustantivos modales
- d) verbos epistémicos de juicio y evidenciales
- e) auxiliares modales, perífrasis verbales, verbos en condicional y en futuro

Resultados y Discusión

Debido a que el corpus trabajado es ejemplar, se discutirán tendencias, no generalidades, que podrán ser corroboradas o no en futuras investigaciones.

La tabla 1 muestra la cantidad de ocurrencias de las marcas de modalidad epistémico-evidencial halladas en los artículos de las dos lenguas. Se observa que los

productores textuales de habla hispana, en este caso expertos en lingüística, utilizan más expresiones de modalidad epistémico-evidencial que los de habla inglesa.

	Inglés	Español
Total de expresiones modales	82	118

Tabla 1: Hallazgos generales

Esto podría indicar que los autores de habla hispana intentan suavizar o reducir la fuerza de un acto de habla cuyos efectos pueden no ser bien recibidos por el oyente. Es decir, emplean estas estrategias comunicativas para reducir la fuerza de las aserciones (Hyland 1998, 2000).

La Tabla 2 amplía los resultados obtenidos detallando las ocurrencias halladas en cada categoría de modalidad epistémico-evidencial.

	Inglés	Español	
Adverbios	6	--	
Adjetivos	2	8	
Sustantivos	--	4	
Verbos epistémicos	26	72	
Auxiliares (inglés) Perífrasis verbales y verbos en condicional / futuro (español)	48	perífrasis 18	34
		Cond/Fut 16	

Tabla 2: Conteo de marcas por categorías

Vemos que las categorías con mayor número de ocurrencias son los verbos epistémicos de juicio y evidenciales en general (sobre todo en el corpus en español) y el uso de auxiliares en el corpus en inglés, de perífrasis verbales y verbos en condicional o futuro en el corpus en español. En inglés los autores parecen modalizar sus textos apoyándose eminentemente en los auxiliares modales. Tomemos los siguientes ejemplos extraídos del corpus:

AI en corpus en inglés: Verbos auxiliares modales

El siguiente párrafo ilustra el uso de los verbos modales en los AI en inglés.

In previous studies, the multimedia instruction primarily focused on teaching subjects from technical domains, such as geometry (Mousavi et al., 1995; Jeung et al., 1997), scientific explanations of how lightning develops (Moreno y Mayer, 1999), reading a technical diagram (Kalyuga et al., 2000), and electrical engineering (Tindall-Ford et al., 1997) where the format of instructions played a key role in how well learners would perform on the tests. Notwithstanding, as far as vocabulary learning is concerned, this study implies that the format of instruction is not of great significance and drawing on a

single working memory module might not always lead to Sweller's (1999) extrinsic load, resulting in a less efficient learning. One rationale is that since vocabulary teaching in this experiment centered on introducing general vocabulary to the subjects, the visual memory was not overloaded, as the explanations given on the vocabulary items were easy to process and hence might not have consumed the memory resources excessively. If this is the case, then it can be argued that the technicality of information might correlate with the degree to which it places a high demand on the memory modules. Further studies, however, are required to corroborate this view. Yet, another justification for such contradictory results might stem from the assumption that the format of instruction does not necessarily correlate with cognitive overload irrespective of the technicality of information. In other words, whether or not the piece of information is technical, the way through which it is presented to learners may not serve as the causal variable in determining how well it is processed within the modules. It might, then, be intriguing to replicate the current study where the focus of instruction would be teaching discipline-specific vocabulary (vocabulary in different disciplines, including medicine, physics, etc.) through visuals only and to explore whether the format of instruction would truly matter.

El extracto anterior proviene de un párrafo completo de uno de los AI en inglés donde se puede observar el alto número de auxiliares modales utilizados con el fin de indicar o bien una falta de compromiso con el valor de verdad de la proposición o un deseo de no expresar ese compromiso categóricamente (Hyland, 1998).

Se puede concluir que en los textos en inglés los autores prefieren mitigar sus aseveraciones mediante el uso de los auxiliares modales y no tanto mediante las formas léxicas de modalidad epistémico-evidencial como los sustantivos, adjetivos o adverbios modales, ni tampoco mediante el empleo de verbos epistémicos de juicio o evidenciales.

AI en corpus en español: Verbos epistémicos

El corpus en español marca otra tendencia distinta al corpus en inglés. Las expresiones más utilizadas por los productores textuales de los AI en español son los verbos epistémicos. La tabla 3 profundiza este hallazgo.

	Inglés	Español
Verbos epistémicos de juicio	12	30
Verbos epistémicos evidenciales	14	42

Tabla 3: Verbos epistémicos en detalle

Palmer (1986), en un trabajo clásico sobre el tema, sostiene que el término 'epistémico', en lingüística, no debe aplicarse solamente a los sistemas modales que abarcan las nociones de posibilidad y necesidad, sino a cualquier sistema modal que indique el grado de compromiso del hablante con respecto a lo que expresa. Este autor postula la existencia de dos subsistemas dentro de los verbos epistémicos: los evidenciales y los juicios. Los primeros expresan los distintos tipos de evidencia que sustenta el compromiso del hablante. Los segundos abarcan las especulaciones y deducciones expresadas lingüísticamente.

El análisis de los AI en español muestra una tendencia más marcada por el uso de los verbos epistémicos evidenciales que por los de juicio, aunque la diferencia entre los dos grupos no demostró ser sustancial. Los ejemplos a continuación fueron extraídos del corpus en español e ilustran casos de verbos epistémicos evidenciales y de juicio.

En efecto, nuestros resultados muestran que es posible modificar las preferencias de los hablantes en relación con las alternativas seleccionales de un conjunto de verbos.

Tampoco una explicación basada en la semántica parece suficiente, en tanto las formas SF y SC son, al menos referencialmente, equivalentes.

De acuerdo con este enfoque, nuestros resultados sugieren, en conjunto, que la información codificada en los nodos combinatorios es de nivel sintagmático.

Los ejemplos (a) y (b) ilustran el uso de las expresiones modales epistémico-evidenciales más utilizadas por los autores de los AI en lingüística en español: los verbos epistémicos evidenciales. Estos verbos señalan una justificación evidencial basada o bien en la evidencia de los sentidos, o en el reporte de otros. Algunos verbos epistémicos se refieren a la percepción o aprehensión del conocimiento que se intenta transmitir. En los fragmentos extraídos del corpus se puede observar como los autores utilizan verbos que explicitan la fuente de la evidencia proveniente de la comprobación empírica (ej. *nuestros resultados muestran...*).

En (c) el productor textual utiliza un verbo epistémico de juicio "sugieren" que indica que existe alguna conjetura acerca de la verdad de la proposición. La fuente de la evidencia es indirecta y está constituida por inferencias realizadas por el autor, a partir de la observación de los resultados del trabajo de investigación planteado. En el subconjunto de los verbos de juicio, los verbos especulativos han sido frecuentemente encontrados en el corpus en español e indican que se ha realizado algún tipo de conjetura acerca de la verdad de la proposición.

Funciones de la modalidad epistémico-evidencial halladas en el corpus

Al hacer un resumen de las fuentes citadas encontramos que el hablante emplea la modalidad epistémico-evidencial generalmente manifestando el grado de certeza que se tiene con respecto a la información presentada para:

- demostrar compromiso del hablante con respecto a la verdad de la proposición
- mitigar las aserciones
- formular predicciones
- formular especulaciones, deducciones e inducciones
- indicar certeza/evidencia mediante la percepción dada por lo sentidos

El análisis del corpus demuestra que en inglés, los productores textuales tienden a emplear los auxiliares modales *might* y *may* con una función de mitigación de las aserciones/proposiciones presentadas como verdad en sus escritos. Por otro lado, el corpus en español mostró que los autores de los AI utilizan los verbos epistémicos de juicio y sobre todo los evidenciales para demostrar compromiso con respecto a la verdad presentada. Los verbos epistémicos evidenciales más encontrados fueron, *evidenciar*, *mostrar*, *notar*, y las locuciones *dar cuenta* y *poner en evidencia*.

Conclusiones

Hemos presentado una forma de abordar el análisis de la comunicación académico-científica desde las funciones de la modalidad epistémico-evidencial. Este enfoque permite ofrecer pautas de uso para una adecuada comprensión y producción de este tipo de discursos.

Para automatizar el análisis, y obtener frecuencias de uso, hemos partido del estudio de las marcas de modalidad epistémico-evidencial que manifiestan las distintas funciones que este tipo de modalidad realiza en la producción textual.

Se han contrastado las marcas de modalidad privilegiadas en los artículos de investigación en el área de la lingüística en inglés con los recursos más empleados en los AI en español. En cuanto a las expresiones, se ha observado que en las dos lenguas analizadas se emplean fundamentalmente verbos, en detrimento del uso de sustantivos, adjetivos y adverbios modales-evidenciales. En español se privilegian más los verbos epistémicos y en inglés los verbos modales.

En cuanto a las funciones que estas expresiones realizan en los escritos académicos, se ha podido determinar que en inglés la modalidad epistémico-evidencial

empleada es del tipo “no asertivo” que no asegura la verdad de la proposición, o mejor dicho, que mitiga y suaviza las aseveraciones presentadas. Los autores no se comprometen completamente con la verdad que promulgan. Por su parte, los AI en español muestran otra función de la modalidad epistémico-evidencial: compromiso con respecto a la verdad de la proposición que comunican mediante la expresión de la forma como el conocimiento ha sido adquirido.

El estudio presentado constituye una primera aproximación al análisis de las funciones de la modalidad epistémico-evidencial de los géneros académicos desde una metodología que parte de las unidades lingüísticas para caracterizar el discurso científico. Para ofrecer unas pautas de producción y comprensión operativas, se ha de completar el análisis realizado con investigaciones que incluyan el estudio, cualitativo y cuantitativo, de otras funciones retóricas caracterizadoras de la comunicación académico-científica.

Referencias bibliográficas

CHUNG, S. and TIMBERLAKE, A. (1985) Tense, aspect and mood. En: T. Shopen, (ed.). *Language typology and syntactic description* Cambridge: Cambridge University Press. 202-258.

COATES, J. (1995) The expression of root and epistemic possibility in English. En: J. Bybee y S. Fleischman (eds.), *Modality in grammar and discourse* (pp.55-66). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

FERRARI, L. (2004) Modalidad epistémica y grados de certeza en los artículos de investigación. Revista *Discurso*, N° 26. UNAM. pp. 43-62.

— (2005) Subjetividad y modalidad epistémica en textos que comunican ciencia. *LITTERAE. Revista del Idioma Español*, Año XII, N° 29, Buenos Aires, diciembre de 2003.

— (2006) Modalidad y gradación en las conclusiones de artículos de investigación. *RASAL*, 1/2, pp. 41-57.

FERRARI, L., y S. GALLARDO (2006) "Estudio diacrónico de la evaluación en las introducciones de artículos científicos de medicina". *Revista Signos*, N°39 (61).

GIANNONI, D. S. (2002) Worlds of gratitude: A contrastive study of acknowledgement texts. En: *English and Italian research articles. Applied Linguistics*, 23(1), pp. 1-31.

GIOIA, S., y L. CASCONI. (2004) Evaluación en el resumen de artículos de investigación en ciencias sociales: Un estudio comparativo inglés-español. *Actas de la Primera Conferencia Latino-americana de Lingüística Sistémico Funcional y la Enseñanza de la Gramática* (pp. 303-307). Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

HALLIDAY, M.A.K. (1994) *An introduction to functional grammar* (2ª ed). London: Arnold.

HOOD, S. y J.R. MARTIN (2005) Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, N° 38 (58), pp. 195-220.

HYLAND, K. (2001) Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, N° 20, pp. 207-226.

— (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, N° 12, pp. 17-29.

LANGACKER, R. (1987) *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press.

LEWIN, B.A. (1998) Hedging: Form and function in scientific research texts. En: I. Fortanet et al (eds.), *Genre Studies in English for Academic Purposes* (pp. 89-104). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

LUNN, P.V. (1995) The evaluative function of the Spanish subjunctive. En Bybee J. y Fleischman S. (eds.), *Modality in Grammar and Discourse* (pp. 429-449). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

LYONS, J. (1977) *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARTIN, J.R. (2000) Beyond exchange: APPRAISAL systems in English. En S. Hunston, y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142-175). Oxford: O.U.P.

MCCABE, A. (2004) Mood and modality in Spanish and English textbooks: The construction of authority. *Text*, N° 24(1), pp. 1-30.

MELANDER, B. (1998) Culture or genre? Issues in the interpretation of cross-cultural differences in scientific papers. En I. Fortanet et al (eds.), *Genre Studies in English for Academic Purposes* (pp. 211-226). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

MOYANO, E. (2004) La construcción del autor en la sección "discusión" del artículo científico en dos grupos de disciplinas (desarrollo empresarial y producción animal). *Actas de la Primera Conferencia Latino-americana de Lingüística Sistémico Funcional y la Enseñanza de la Gramática*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 592-602.

NUYTS, J. (1992) *Aspects of a cognitive-pragmatic theory of language*. Amsterdam: Benjamins.

— (2001) *Epistemic modality, language and conceptualization*. Amsterdam: Benjamins.

PALMER, F.R. (1986) *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

— (2001) *Mood and Modality*. (2da ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

REZZANO, S., y L. UNGER (2004) Estructura genérica y textualidad en resúmenes de artículos de investigación en inglés y español. *Actas de la Primera Conferencia Latino-americana de Lingüística Sistémico Funcional y la Enseñanza de la Gramática* (pp. 102-110). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

SALAGER-MEYER, F. (1994) Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, N° 13(2), pp. 149-170.

SAMRAJ, B. (2004) Discourse features of the student-produced academic research paper: Variations across disciplinary courses. *Journal of English for Academic Purposes*, N° 3, pp. 5-22

SIEPMANN, D. (2006) Academic Writing and Culture: An overview of differences between English, French and German. *Meta* 51(1), 131-150.

SILVA-CORVALÁN, C. (1995) Contextual conditions for the interpretation of "poder" and "deber" in Spanish. En: Bybee J. y Fleischman S. (eds.), *Modality in grammar and discourse* (pp. 67-105). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

SWALES, J. M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.

TAYLOR, G., y C. TINGGUANG (1991) Linguistic, cultural and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts. *Applied Linguistics*, 12/3, pp. 319-336.

WHITE, P.R.R. (2003) Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, N° 2, pp. 259-284.

—— (2005) The Language of Attitude, Arguability and Interpersonal Positioning. *The Appraisal Website: Homepage*.
<http://www.grammatics.com/appraisal/index.html> [Consulta: 1 de julio de 2007.]

[volver a índice](#)

RELACIONES ENTRE GRAMÁTICA Y ESCRITURA ACADÉMICA

Graciela Rafaelli

Universidad Nacional del Litoral

grafaelli@fhuc.unl.edu.ar

Resumen

En este trabajo analizamos algunas producciones escritas de estudiantes universitarios en el marco de la cátedra Práctica de la Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL), las cuales evidencian diferente grado de conocimiento y dominio de la gramática. Nos interesa reflexionar sobre el lugar de la gramática en la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes y delinear algunos criterios para la transposición didáctica vinculada con parámetros de escritura académica.

Partimos del presupuesto teórico de que la escritura se instituye como un proceso sinóptico de la experiencia ya que materializa el conocimiento de la lengua y la gramática es un saber puesto en relación con hechos de lenguaje, que funciona como soporte organizador de la textura escrituraria.

La estabilidad del texto escrito permite su constante revisión y posibilita la actividad metalingüística, en relación directa con la gramática que es herramienta indispensable para la comprensión y producción textual.

La escritura académica exige además, en el caso estudiado, el dominio del discurso teórico –en términos de Bronckart (2004, 2007)-, vinculado al mundo discursivo autónomo del exponer¹ con predominio de ciertas marcas gramaticales.

La cátedra 'Práctica de la Comunicación Oral y Escrita' se dicta durante el primer año de las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL), tiene una duración cuatrimestral y presenta la metodología de aula taller. Una vez finalizado el cuatrimestre, y en la consecución de un trabajo final que consiste en la planificación y producción de un escrito de carácter publicable, los estudiantes siguen en contacto virtual y/o presencial para la consulta y entrevista por los planes de trabajo, propios del proceso de elaboración de este proyecto de escritura cuya defensa se realiza en situación de examen final.

Los fundamentos de la cátedra¹ proponen construir un aula de observación de textos propios y ajenos para sistematizar un saber teórico y técnico, en relación con las dimensiones discursivas, textuales y lingüísticas que se ponen en juego en los procesos de semiotización implicados en la producción de textos académicos. La

¹ Falchini, Rafaelli, Lamboglia: Planificación anual de la cátedra 'Práctica de la Comunicación Oral y Escrita' 2010, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.

metodología que permite articular cuestiones teóricas con prácticas escriturales se ordena en dos líneas y modos de trabajo:

Los alumnos leen como escritores mediante la observación, el análisis de textos académicos y la realización de informes académicos.

Los alumnos escriben para lectores mediante la gestión, planificación y producción de un proyecto de escritura personal.

De este modo, los estudiantes operan como lectores de textos académicos, pero “poniéndose en el lugar del autor” para observar cómo se compone el texto. Asimismo, toman la palabra y se convierten en escritores ya que elaboran informes académicos, producto del análisis de la información de los textos fuente, vinculados a la carrera a que pertenecen. Los mismos sirven como anclaje temático e introducción a los modos de organización de contenidos en el ámbito de conocimiento disciplinar, pero también como aprendizaje del léxico específico y del uso un lenguaje particular propio de cada cultura discursiva como lo son por ejemplo, las matemáticas, la historia, o la geografía, entre otras disciplinas.

Partimos del presupuesto teórico de que la escritura se instituye como un proceso sinóptico de la experiencia ya que materializa el conocimiento de la lengua y la gramática es un saber puesto en relación con hechos de lenguaje, que funciona como soporte organizador de la textura escrituraria.

Asumir el rol de escritor, le permite a los estudiantes identificar las particularidades discursivas de la comunidad académica a la que pertenecen y aplicarlas en forma nueva y adecuada en otras situaciones. Dicha práctica posibilita objetivar, tomar distancia tanto del texto que leen, como del que producen, en palabras de Falchini (2006), a crear operatorias que les permiten armar su propia tecnología interna que funcione como medio para pensar los textos. Y, en concordancia con lo que sostiene Carlino (2005), esta actividad forma parte de la alfabetización académica porque refiere a actividades de lenguaje y pensamiento propias del ámbito de educación superior, pero también implica el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica.

La inmersión en contextos específicos de lectura permite por un lado, la reflexión sobre el contexto de producción, i.e. campo, modo y tenor discursivo y por otro, el reconocimiento de discursos en el marco de un género, i.e., como constructo social, producto de una actividad comunicativa particular a la que le corresponden -además del léxico especializado, el formato textual y el estilo propio-, ciertas marcas lingüísticas genéricas particulares.

Bronckart (2004, 2007), señala que, en el marco de una lengua natural, los mundos discursivos se construyen sobre la base de dos subconjuntos de operaciones: por un lado, las que evidencian la relación entre las coordenadas del contenido temático y las coordenadas en las que se despliega la acción verbal; por otro lado, las que definen las diferentes instancias de agentividad que se activan en un texto (personajes, grupos, instituciones), y los parámetros de la acción verbal que se desarrolla en el mundo ordinario (agente productor, interlocutor eventual y espacio-tiempo de producción). Estas formas específicas de semiotización de la acción verbal dependen del abanico de recursos morfosintácticos, activados a partir de operaciones que diferencian el mundo del *exponer* del mundo del *contar* y que oponen implicación con los parámetros físicos de la acción verbal y autonomía respecto de ellos.

La noción de discurso académico está ligada al orden del *exponer*. En sus estudios universitarios, los estudiantes interactúan mayoritariamente con distintos ejemplares de textos, tales como informes de investigación, artículos de divulgación científica, entradas enciclopédicas, exámenes, ponencias en congresos, conferencias, tesis o monografías que, en combinación con otros modos de organización textual, requieren un uso eficiente y apropiado de procedimientos explicativos específicos. Los textos expositivos se presentan “marcados por formas secuenciales que realizan una estructuración textual analítica/sintética. Son por un lado secuencias explicativas explícitas que, en conjunto con oraciones enlazadoras de fenómenos, señalizan una relación particularizada con afirmaciones previas como *a saber, esto es, por ejemplo, es decir, en otras palabras*. Por otro lado, son secuencias explícitas aditivas que señalan relaciones de similaridad con afirmaciones previas: *similarmente, también, igualmente, del mismo modo*, etc. Otras secuencias aditivas tienen al mismo tiempo una función de incremento: *ante todo, más que nada, además*, etc.” (Ciapuscio, 1994: 84-85)

Los informes de lectura que realizan los estudiantes son producciones escritas a partir de la lectura de determinado texto fuente cuyo análisis se restringe a una problemática particular y cuenta con el apoyo técnico de bibliografía teórica. A partir del análisis de un texto ejemplar, el objetivo de estos informes de lectura es exponer y explicar con las estrategias propias de esta operación discursiva, el contenido de la bibliografía estudiada en forma aplicada. La explicación es el modo discursivo privilegiado para esta actividad y se instituye en objeto de estudio lingüístico y de enseñanza. En estos casos –siguiendo a Bronckart-, la escritura académica exige además, el dominio del discurso teórico vinculado al mundo discursivo autónomo del ‘exponer’ con predominio de ciertas marcas gramaticales y, según el autor (2004:96),

el contenido temático de los mundos discursivos conjuntos se interpreta según los criterios de validez del mundo común y el texto se presenta en forma autónoma respecto de los parámetros de la acción verbal, por lo cual su interpretación no requiere ningún conocimiento de las condiciones de producción.

Dado que lo que se persigue es producir textos lingüísticamente organizados que les permitan a los estudiantes crear efectos de coherencia, comunicar y ser entendidos por sus destinatarios, esta actividad se ve favorecida por la estabilidad del texto escrito que permite su constante revisión y posibilita la actividad metalingüística, en relación directa con la gramática que es herramienta indispensable para la comprensión y producción textual. La gramática está presente en todos los procesos de construcción escrituraria: articula la construcción inicial del plan mental y textual, es constituyente imprescindible del conocimiento formulado a través de elementos lingüísticos y representa el conjunto de opciones léxicas, sintácticas y semánticas disponibles que cada individuo posee durante la producción de textos.

Sin disociar las dimensiones discursivas de las textuales, la metodología de supervisión de los escritos tiene tres niveles interdependientes de análisis:

- nivel sociodiscursivo: la configuración del estilo genérico y las relaciones entre el texto y el contexto de producción.
- nivel textual o superestructural: la organización temática de la exposición: selección, progresión y distribución de los contenidos en el plan textual.
- nivel lingüístico, macro y microestructural: las tareas específicas de escritura: planificación, selección y construcción de relaciones de cohesión y coherencia/de significado. Interesan especialmente las conexiones entre las ideas, la organización sintáctica de las oraciones y los párrafos, la referencia pronominal, el uso de los tiempos y modos verbales, la selección del léxico. En este nivel se suman las características metagráficas o notacionales propias del género y del grafolecto.

Relacionado con este último nivel, a continuación destacamos algunos datos relevados en las correcciones y entre los cuales podemos destacar algunas formas lingüísticas recurrentes que contradicen las características del discurso teórico del exponer. Las mismas constituyen datos importantes para el análisis de dificultades y las intervenciones didácticas:

Mecanismos de posición enunciativa:

- Aparición de marcas que remiten a los protagonistas de la interacción o al espacio tiempo de la producción.
- Dificultad para plantear diferentes procedimientos de escritura referencial: metatextual, intratextual o intertextual.
- Modos inexactos de atribución de la responsabilidad enunciativa.

- Ausencia de discursos referidos.
- Transcripción textual de conceptos originales del texto fuente sin la utilización de marcas léxico-gramaticales para expresar las relaciones lógicas entre elementos.

Mecanismos de textualización:

- Quiebres sintácticos que provocan ambigüedades o dificultan la exposición de ideas.
- Fallas en la conectividad de ideas, transcripciones textuales de fragmentos sin jerarquizar o conectar adecuadamente.
- Problemas de concordancia verbal temporal o aspectual; poco predominio del presente genérico, problemas con el uso del subjuntivo.
- Escaso reconocimiento del dominio de los argumentos del verbo
- Escaso uso de nominalizaciones; problemas en creación de procesos de generalización, i.e. construcciones con alta densidad sintagmática y baja densidad verbal.
- Abundante utilización de gerundios: en forma inadecuada o en correspondencia al mundo del contar más que del exponer.
- Problemas en la construcción de oraciones subordinadas causales, consecutivas y finales.
- Acumulación de subordinadas con predominio del relativo “que”; uso de “donde” en lugar de relativos: *el que, las que, los que, las que*.
- Escaso uso de organizadores con valor lógico-argumentativo.
- Elisión de elementos que completan semánticamente la relación entre entidades participantes.
- Presentación en forma aislada de elementos secundarios que forman parte de la subordinada; omisión del conector/enlace que muestra la relación lógica entre la oración principal y otros elementos.
- Problemas de foco informativo, mayor atención a la ejemplificación que a la información central.
- Uso debilitado o poco específico de conectores para: introducir explicaciones o ejemplos (*es decir, por lo tanto...*), expresar relaciones (*por el contrario, en consecuencia*), ordenar el texto (*en primer lugar, por un lado...*), expresar causa, consecuencia o finalidad (*porque, por eso, por lo tanto...*)

Para la transposición didáctica vinculada con parámetros de escritura académica se hacen devoluciones grupales que constituyen una praxis de lenguaje. Con el objetivo de ampliar los repertorios léxico-gramaticales, promover la reflexión metalingüística e internalizar prácticas, se trabaja con los estudiantes en la observación y el análisis discursivo, según las recurrencias relevadas en los escritos, para instrumentar luego el proceso de reescritura de los textos, que puede consistir en reparar fragmentos según

las observaciones consignadas o bien, en la incorporación de conceptos teóricos que permiten justificar y profundizar las afirmaciones realizadas en cada informe.

Coincidimos con Riestra (2007) en que “desde la perspectiva de la actividad formulada por Leontiev, las acciones de lenguaje exteriores al ser confrontadas con las nociones gramaticales, con los conceptos estabilizados que explican unas relaciones lingüísticas, al interiorizarlos y apropiarse de los mismos formarán *las operaciones mentales*, por lo que es necesario discriminar las formas de los razonamientos como pasajes de un plano a otro (del uso a la forma y del sentido a la forma); se organiza entonces un sistema de razonamientos para que la actividad de enseñanza no se vuelva casual y las acciones logren operacionalizarse. Este sistema debe organizar relaciones entre: proposiciones y oraciones, relaciones entre proposiciones, razonamientos de inducción (muestra lo que es actualmente operativo), de deducción (prueba lo que tiene que ser) y de abducción (sugiere lo que puede ser).”

La sistematización de problemáticas lingüísticas relevadas en las producciones escritas organiza y configura el trabajo de devolución de recurrencias para el análisis y muestreo en el aula y el posterior ejercicio de reescritura por parte de los alumnos.

La propuesta general de trabajo constituye en términos de Bronckart (2004, 2007), la “materialización de un hacer comunicativo”, una actividad potente e inclusiva, ya que parte de datos empíricos -las producciones auténticas de los estudiantes que circulan, se revisan y autocorrigen en grupo e individualmente-, y contribuye a la interpretación y construcción individual del complejo proceso de escritura académica.

Consideramos que esta metodología resulta productiva para la identificación de rasgos, la reflexión metalingüística y la apropiación de un saber proposicional acerca del funcionamiento del lenguaje. Al “saber hacer” que constituye el conocimiento de la lengua materna, se adiciona el “saber qué o cómo hacer” o, en otras palabras, el poder reflexionar y seleccionar entre los recursos lingüísticos disponibles, durante los distintos momentos del proceso de escritura: tanto en planificación, edición, supervisión y fundamentación del texto propio que se convierte así en objeto para el pensamiento y para la configuración del conocimiento.

Referencias bibliográficas

BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999) (Dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

BRONCKART, J. P. (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

— (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CARLINO, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: FCE

CIAPUSCIO, G. 1994: *Tipos textuales*, Buenos Aires: EUDEBA

DI TULLIO, Á. (2005) *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: La isla de la luna

FALCHINI, A. (2006): "Pensar con palabras. La escritura: un objeto conceptual complejo", en *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza. Perspectivas y propuestas*, Santa Fe: UNL.

GOMBERT, J. (1990) *Le développement métalinguistique*. París: Presses Universitaires de France.

RIESTRA, D. (2007) "Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje", ponencia presentada en el 2º Encuentro Internacional do Interaccionismo Sociodiscursivo "Linguagem e desenvolvimento: perspectivas epistémicas e praxiológicas", Lisboa, 10-13 de Octubre.

[volver a índice](#)

DISCURSO ESCRITO E INTERAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE ORTOGRAFIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Gabriela Azeredo Santos¹

Universidade Federal de Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás –
Universidade Estadual de Goiás, Brasil.

gabiazereado@pucgoias.edu.br, gabriela.ueg@gmail.com

Resumen

O presente estudo visa promover uma discussão dos fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de ortografia em Língua Portuguesa, privilegiando a escrita em diferentes usos e contextos, em situações sociocomunicativas, que permitam ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre fala e escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfosintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente da modalidade escrita. Nessa perspectiva, desenvolve uma reflexão em torno da problemática do ensino de Língua Portuguesa em suas especificidades, discutindo as alternativas existentes e as novas possibilidades para aprendizagem e conhecimento, bem como a reflexão em torno da problemática do letramento e da aquisição de linguagem, promovendo, ainda, discussões a respeito dos caminhos existentes e a integração entre teoria e prática, sobretudo relacionada ao ensino de ortografia na Língua Portuguesa e a prática do discurso escrito.

Conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado. Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor. (Ingedore V. Koch; Vanda M. Elias)

A concepção comunicativa da linguagem conduziu a um esquema simétrico de comunicação, esquecendo o papel daquele que representa o outro da relação lingüística. Nesse esquema privilegiava-se a função de representação do mundo, com a possibilidade de que informações a respeito desse mundo poderiam ser transmitidas

¹ Preparadora de Originais da Editora da Universidade Católica de Goiás (UCG), função na qual é efetiva, desde março de 1998; periodicamente Professora Convidada do Departamento de Letras dessa Instituição, desde março de 1996, onde, atualmente, ministra as disciplinas Língua Portuguesa I para os cursos de Licenciatura e para o de Serviço Social. Professora na Universidade Federal de Goiás (UFG – Campus Extensão Goiás, ministra a disciplina Português: Produção e Interpretação Textual. Professora na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária Cora Coralina, na Cidade de Goiás, onde ministra as disciplinas Língua Portuguesa II e Língua Portuguesa III, para o curso de Letras. Graduada em Letras -Português e Literaturas Correspondentes, Especialista em Literatura Brasileira, Mestre em Letras: Literatura e Crítica Literária.

de modo claro e conciso. O papel subjetivo aparecia como secundário. A compreensão da linguagem, dessa forma, não era favorecida. Na escola, o grande papel passava a ser transmitir conhecimento, ensinar e procurar que os alunos assimilassem esses conhecimentos registrados com o passar dos séculos.

Os PCNs defendem que é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre fala e escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente da modalidade escrita. (BRASIL, 1998).

A aprendizagem da escrita é processual e se constrói em ritmo diferente em cada indivíduo. Assim, é natural que, numa situação de alfabetização, as crianças estejam em níveis diferentes de alfabetismo. O pensamento vygotskyano, nessa perspectiva, corrobora as idéias sobre letramento segundo as quais, na aprendizagem da escrita, a criança não parte do zero. Num processo essencialmente social e interativo, ela se apropria da língua escrita em virtude de sua imersão no mundo letrado.

À luz dessas reflexões, convém lembrar que o aprendizado da escrita, na escola, coloca a criança diante de alguns dilemas referentes à natureza desse objeto cultural (a própria escrita). Como exemplo, citamos a arbitrariedade presente na representação gráfica de palavras, a segmentação da escrita e, ainda, a organização espacial da grafia. Quanto à representação gráfica das palavras, a criança, a partir de hipóteses construídas na escola sobre a relação fala/ escrita, principalmente no início da escolarização, tende a escrever como fala, fazendo uma transcrição fonética. A esse respeito Cagliari comenta:

Desde os primeiros contatos com a escrita, o aluno ouve o professor dizer que o nosso sistema é alfabético e que isso significa que escrevemos uma letra para cada som falado nas palavras. Nosso sistema usa letras, às quais são atribuídos valores fonéticos. Mas o uso prático desse sistema não se reduz a uma transcrição fonética. Portanto, o professor não pode dizer simplesmente para o aluno observar os sons da fala, as vogais, as consoantes, e representá-las na escrita por letras. Esse é o primeiro passo, mas não é tudo. Feito isso, o aluno precisa aprender que, se cada um escrevesse do jeito que fala, seria um caos. (CAGLIARI, 1998, p. 354).

Desse modo, é preciso lembrar a existência da ortografia, orientando e padronizando a forma de escrever. As regras ortográficas, a natureza da ortografia, devem ser socializadas com os alunos, a fim de permitir a compreensão da natureza

das relações entre fala e escrita. Algumas orientações iniciais, no processo de alfabetização, poderão ajudar o aluno a perceber regras que orientam a grafia das palavras. Essas orientações, aliadas a usos funcionais da escrita, constituem-se mais eficazes que os tradicionais ditados e tarefas de cópias intermináveis.

Pondera Zasso (2006) que a aquisição da escrita ortográfica, no entanto, constitui-se campo fértil em dificuldades para a criança. Comumente, no processo de alfabetização, as normas da convenção ortográfica não são socializadas, prevalecendo como mecanismo importante na aprendizagem da ortografia as atividades de cópias e de ditados. É fundamental, então, a compreensão de que a aquisição da escrita ortográfica não ocorre passivamente, não se constitui em armazenamento/memorização de formas corretas de grafar palavras, mas pressupõe e requer um processo ativo de aprendizagem.

Para Koch e Elias (2008), quem escreve recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Os conhecimentos ativados no processo de escrita são aqueles acerca da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido, ao longo de sua vida, nas inúmeras práticas comunicativas de que participa como sujeito eminentemente social que é e, de forma sistematizada, na escola.

Visoli (2004) lembra que, conforme o senso comum, “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. Bagno (2001^a, p. 71) se contrapõe a essa idéia, afirmando que “o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver os problemas de um indivíduo economicamente carente”. A desejada ascensão depende de muito mais: depende de se garantir aos cidadãos o acesso à educação, aos bens culturais, à saúde, à habitação etc.

Essa mitologia acerca da língua portuguesa, na opinião de Visoli (2004) gera o preconceito lingüístico porque está atrelada a fatores políticos e sociais e não meramente lingüísticos. Segundo Gnerre (1998), a linguagem não é usada apenas para veicular informações, mas também tem a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa ou acha que ocupa em sociedade. Dessa relação social entre falante e ouvinte, surgem regras que orientam a produção dos atos de linguagem, de acordo com as quais o ser humano age verbalmente, ou seja, ele tem de saber quando pode ou não falar e o tipo de conteúdos referenciais que lhe é consentido.

No entanto, nem todos os falantes têm acesso a todas as variedades e a todos os conteúdos referenciais porque “a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance

de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como corpus definido de valores, fixados na tradição escrita”. Nesse sentido, a variedade “cultura” ou “padrão” acaba sendo considerada como a “língua” e utilizada na transmissão de informações de ordem política e cultural. Gnerre (1998, p. 6) defende que “uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.” Isso também pode ser aplicado à escrita.

Nessa perspectiva, as práticas de alfabetização possuem uma dimensão histórica e um significado ideológico, em que podem estar presentes as relações de poder e de dominação. A língua escrita, desde sua origem, está ligada aos processos de dominação/poder, participação/exclusão inerentes às relações sociais, no entanto, pode estar ligada, também, ao desenvolvimento sociocultural e cognitivo dos povos, provocando mudanças significativas nas práticas comunicativas.

Por outro lado, vale lembrar que dentro do contexto social e do contexto familiar da criança ocorrem práticas e usos da escrita, de forma natural e espontânea, das quais ela participa direta ou indiretamente. O letramento decorre dessa participação, da vivência de situações em que o ler e o escrever possuem uma funcionalidade, uma significação. Os atos cotidianos, corriqueiros, de ler um jornal, redigir um bilhete, ler um livro, fazer anotações, ou seja, usar textos escritos como fonte, seja de informação, seja de entretenimento, contribuem para que as crianças percebam as diferentes formas de apresentação do texto escrito, bem como para que identifiquem seus diferentes sentidos e funções.

A prática alfabetizadora –e aqui entendemos alfabetização como apropriação do código escrito por meio da relação entre sons e letras, compreendendo como o sistema funciona– deve levar a criança ao mundo letrado através do acesso a diferentes formas de leitura e de escrita, ampliando seus saberes lingüísticos a partir do uso reflexivo da língua nas variadas situações de seu funcionamento. Outra consideração a ser feita é que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e do seu meio, do contexto cultural” (Soares, 1998, p. 49). Portanto, o grau de letramento pode variar em decorrência da variação das oportunidades de participação em práticas sociais de usos efetivos da leitura e da escrita. Então, o desenvolvimento da escrita na criança está relacionado às práticas cotidianas (socioculturais) de participação em eventos de leitura e escrita.

Por isso, a ortografia não pode ser tratada nas escolas por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas. Textualmente, dizem os PCNs que

o aprendizado de novas palavras, inclusive de sua forma gráfica, não se esgota nunca. Assim, mais do que investir em ações intensivas e pontuais, é preferível optar por um trabalho regular e frequente, articulado à seleção lexical imposta pelo universo temático dos textos selecionados. Ainda que o trabalho com as formas regulares e irregulares precise ocorrer paralelamente, pois, nos textos lidos ou produzidos, são empregados tanto o que é regular como o que é irregular, é importante dar ênfase à construção das regularidades, afinal, não se aprende a escrever as palavras uma a uma. (BRASIL, 1998, p.85).

É necessário, pois, que a formação do professor privilegie, também, os aspectos ligados à importância da linguagem oral, explicitando que a variação lingüística deve se respeitada e tomada como ponto de partida nas construções sobre o escrever. A aprendizagem da escrita possui certas peculiaridades que envolvem o conhecimento lingüístico, o uso da fala e sua relação abstrata com a escrita.

Portanto, compreender as idiosincrasias presentes na aprendizagem da escrita, pode assegurar ao professor determinadas e conscientes intervenções pedagógicas. O professor deve entender que a escrita possui uma lógica particular, resultante de suas experiências com o universo letrado, que não se coaduna com a lógica da escrita ortográfica. A análise da lógica singular da escrita pode mostrar ao professor o caminho percorrido pela sujeito que a produziu, evidenciando suas interpretações e hipóteses na leitura e na escrita, bem como indicar a ação didática adequada a cada situação.

Assim, o fato de não estar preparado, do ponto de vista teórico-metodológico, para o desenvolvimento das novas propostas, provocou e tem provocado sérios equívocos na prática pedagógica do professor. Esses equívocos referem-se ao papel do professor na sala de aula, que em razão da aplicabilidade de uma nova proposta, sem a sua adequada preparação, termina por deixar a turma entregue a situações espontâneas de aprendizagem. O ensino de ortografia em Língua Portuguesa deve levar em consideração

a linguagem como forma ou processo de interação entre interlocutores (o texto como diálogo);

a análise da língua em USO, das variedades lingüísticas e de situações de adequação;

a centralidade no COMO o texto diz e não no QUÊ o texto diz;

o deslocamento do significado original para os efeitos de sentido (do significado para a significação);

que os textos, para sustentar uma informação (estética, ética, política, passional etc.), possuem uma organização interna, mecanismos e estratégias para veiculá-la. O trabalho do professor é ajudar o aluno a perceber como esses recursos foram utilizados no momento de produção do texto. Assim, no momento da escrita, o aluno poderá fazer uso dos mesmos recursos e também de outros.

Situa-se na não previsibilidade das relações fonema/grafema, os pontos de estrangulamento do sistema ortográfico da Língua Portuguesa. , determinadores de grandes dificuldades, desde a alfabetização, do domínio do código escrito.

Escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos e, ainda, um processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob forma escrita. Dessa maneira, escrever engloba a habilidade de traduzir fonemas em grafemas e as habilidades cognitivas e metacognitivas, incluindo habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, habilidade de organizar as idéias no texto, de estabelecer relações entre elas e de expressá-las adequadamente.

De acordo com os PCNs, ao realizar atividades de análise e reflexão sobre a língua, os alunos necessitam de identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal; explorar ativamente um corpus de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais e para descobrir as regularidades de natureza morfossintática; apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica; analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta.

Como o objetivo é que os alunos escrevam com correção nos textos que produzem, é preciso reintroduzir as competências desenvolvidas no texto, considerando-se todos os aspectos envolvidos na produção textual.



Diagrama1: Aspectos envolvidos na produção textual

Conforme Pereira Júnior (2010, p. 39), em reportagem da Revista Língua Portuguesa,

há os problemas tradicionais de memória semântica ou sintática (“porque” junto ou separado, a escrita de “mau/mal”, “há/a”, “onde/aonde”) e insegurança gráfica que leva à troca de letras (em casos como “exceção”, “privilégio”, “flagrante”, “infringir”, “admirar”, “xícara” etc.). Há também a falta de correlação visual ou de sensibilidade acústica na hora de localizar a sílaba tônica, quando não se determina com precisão a acentuação por falha de memória visual de palavras relacionáveis. Ocorre, por exemplo, quando se grafa “anônimo” (por comparação com o cognato primitivo anônimo), “espontaneidade” (devido a espontâneo), “essencial” (de essência), “ingenuidade”, “paciente”, “váriados”.

As irregularidades ortográficas não podem ser mais preocupantes que as questões de incoerência e de coesão, pois estas comprometem a função sociocomunicativa das práticas discursivas escritas. A eficácia da aprendizagem está, então, relacionada à habilidade e à competência dos professores para desenvolver uma análise fonológica e estrutural das palavras como reflexão metalinguística, partindo do próprio texto produzido pelos alunos e de sua correlação com todos os outros aspectos envolvidos na produção de texto (cf. diagrama 1), com destaque para a refacção, no caso do ensino de ortografia na Língua Portuguesa.

Referências

- ALKMIM, Tânia M. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística I: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001(a).
- _____. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001(b).
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de lingüística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BENTES, A. C. Lingüística textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à lingüística I: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRAGGIO, Silvia L. B. A importância da construção do sentido na aquisição da linguagem escrita. In: _____. (Org.). *Contribuições da lingüística para a alfabetização*. Goiânia: Ed. UFG, 1995, p. 125-139.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais língua portuguesa. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2000.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BURGARELLI, Cristóvão Giovani. *Escola, escrita e para casa*. O Popular, Goiânia, 26 nov. 1998.
- _____. *Os erros na produção escrita dos alunos*. O Popular, Goiânia, ano LXI, n. 16.836, 29 jan. 2000.
- CAGLIARI, Luis Carlos. *Lingüística e alfabetização*. São Paulo: Scipione, 1999.
- _____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- CAMACHO, Roberto G. Sociolinguística II. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística I: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à Linguística II: princípios de análise*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1997.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2000.

MORI, Angel C. Fonologia. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (Org.) *Introdução à lingüística I: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística I: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática – história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

ROJO, Roxana. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: _____. *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Paulo C. de.; SANTOS, Raquel S. Fonologia. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à Linguística II: princípios de análise*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. Concepções de linguagem. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1997.

VISOLI, Angela Cristina Calciolari. Política de ensino de língua portuguesa e prática docente. Mestrado em Letras (dissertação), Maringá – Universidade Estadual de Maringá. 2004.

ZASSO, Silvana Maria Bellé. *Enunciação, escrita e alfabetização: sobre a alteridade na linguagem*. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 4, n. 2, p. 121-129, mai/ago. 2006.

[volver a índice](#)

EXPRESIÓN DE LA EVALUACIÓN EN CONCLUSIONES DE ARTÍCULOS DEL DOMINIO DE LA ECONOMÍA

Daniela Stagnaro

Universidad Nacional de General Sarmiento

dstagnar@ungs.edu.ar

Resumen

La objetividad ha sido uno de los principales rasgos atribuidos tradicionalmente a la escritura científica. Sin embargo, los desarrollos recientes han demostrado que el lenguaje científico está socialmente situado y que responde a propósitos retóricos. En este sentido, en los textos científicos se ponen en juego las tensiones propias del campo científico: conocimiento dado y conocimiento nuevo, pertenencia y diferenciación, crítica y cortesía, modestia y promoción personal, objetividad y subjetividad. Esta ponencia indaga los recursos empleados para expresar la evaluación en las conclusiones de artículos publicados durante el período 2007-2009 en una revista del dominio de la economía. El abordaje del problema se enmarca en una perspectiva semántica y social del discurso, principalmente en la Teoría de la Valoración. La metodología se centra en la identificación de esquemas evaluadores a partir de las categorías propuestas por Hunston y Sinclair (2003): —entidad evaluada, —categoría evaluadora y —agente evaluadorll que se combinan en cláusulas con diferentes procesos. Luego, se analizan los recursos léxico-gramaticales mediante los cuales se lleva a cabo la evaluación. Los resultados obtenidos muestran que ésta se realiza principalmente a través del subsistema de apreciación en relación con normas o pautas de valoración social dentro de la comunidad discursiva del ámbito de la economía, que consideran la inclusión social como la meta social a alcanzar. En líneas generales, la entidad evaluada refiere a planes, políticas económicas, decisiones gubernamentales, acciones de cooperativas y la economía solidaria, y se expresa mayormente mediante sintagmas nominales. En cuanto a la expresión de la evaluación, se destacan los siguientes recursos: verbos que expresan valor positivo (propiciar, fortalecer, contribuir, redimir); nombres con valor positivo (mejoramiento, logros) y negativo (carencia, dificultades); cuantificadores (gran, baja, mayor, muchos) y adjetivos valorativos, generalmente en relación con la perspectiva de economías solidarias y socioterritorial a la que adscribe la revista y con la trascendencia social (importante, significativo).

1. Introducción

Una de las disciplinas que incide no solo en el horizonte científico, sino también en el social es la economía, ya que se trata de una ciencia que bordea permanentemente cuestiones de poder vinculadas con políticas gubernamentales. En este sentido, por un lado, involucra a los sujetos en tanto actores fundamentales de la economía y, por otro, interviene en decisiones del ámbito social que repercuten sobre el conjunto social. Asimismo, esta ciencia resulta interesante en tanto se compone de elementos propios de las ciencias formales, como la matemática y la lógica que cumplen una función

instrumental, y al mismo tiempo se define dentro de las ciencias empíricas o fácticas como una ciencia social.¹

En las últimas décadas, este discurso ha comenzado a concitar el interés de algunos lingüistas de diversas corrientes (Donohue, 2006; Dudley-Evans y Henderson, 1990; Gómez de Enterría, 1992; Moreno, 2004; Motta-Roth, 1997; Samuels, 1990; Wignell, 2007). Dentro de las investigaciones sobre el discurso especializado, los desarrollos recientes en este campo abordan diversos géneros y aspectos lingüísticos. Se han abordado las formas de expresión de la modalidad en relación con el posicionamiento del autor con respecto a los componentes de la economía, las escalas que se ponen en juego al validar los trabajos del campo, las variaciones de los géneros y los aspectos léxicos del lenguaje de la economía.

En cuanto al primer aspecto destacado, Donohue (2006) presenta un modelo interpersonal y multidimensional de la modalidad para el género *pronóstico económico* y encuentra variación en las formas de la modalidad según el contexto en el que se inserta la economía, sus componentes y el modo en que los autores asumen el rol de pronosticador.

En lo que respecta a las formas evaluativas, Motta-Roth (1997) halla que un reseñador de libros del dominio de la economía se mueve entre los valores persuasivo/no persuasivo y atractivo/no interesante para validar un libro. Estudia las variaciones en los términos de elogio y crítica en reseñas académicas de diversas disciplinas y advierte que en el ámbito de la economía se considera en alta estima un libro que es persuasivo y, muchas veces, a aquel que ofrece un tratamiento matemático de cuestiones económicas. Asimismo, sostiene que las configuraciones epistémicas de las culturas disciplinares establecen diferentes configuraciones de elementos en el texto y considera que es necesario continuar las indagaciones sobre las prácticas evaluativas en los textos de las distintas disciplinas.

En relación con las variaciones de los géneros, por ejemplo, Moreno (2004) afirma que, a pesar de la relativa uniformidad de los artículos de investigación impuesta por los requerimientos del género, existen variaciones interculturales en las preferencias retóricas de los escritores de diversas culturas. La investigadora realiza un estudio contrastivo inglés-español de artículos de investigación sobre economía y negocios y advierte diferencias culturales en los mecanismos de cohesión retrospectivos que se emplean para vincular la secuencia premisa-conclusión.

¹ Para distinguir las ciencias, nos basamos en la clasificación de Palau *et al.* (1997).

Finalmente, algunas investigaciones se abocan al estudio de los aspectos léxicos y terminológicos de textos del dominio de la economía. Por ejemplo, Gómez de Enterría (1992) se ocupa del análisis de neologismos y préstamos del inglés que se dan en los textos de este dominio; Russo (2006), Cortés de los Ríos (2009) y Negro Alousque (2009), de la utilización de metáforas de diversos campos conceptuales, como la enfermedad, los procesos naturales y el deporte; mientras que Ainciburu (2003) explora la productividad del léxico económico. Asimismo, aparece una preocupación pedagógica: por ejemplo, Vangehuchten (2000), desde la perspectiva del EFE (Español para Fines Específicos), se pregunta qué léxico se debe enseñar a estudiantes de español económico, frente a lo que concluye que es necesario enseñar tanto el léxico de contenido como los términos técnicos propios de la economía.

La objetividad ha sido uno de los principales rasgos atribuidos tradicionalmente a la escritura científica. Sin embargo, algunos de los desarrollos recientes que hemos mencionado han demostrado que el lenguaje científico está socialmente situado y que responde a propósitos retóricos. En este sentido, en los textos científicos se ponen en juego las tensiones propias del campo científico: conocimiento dado y conocimiento nuevo, pertenencia y diferenciación, crítica y cortesía, modestia y promoción personal, objetividad y subjetividad.

En este trabajo nuestro interés es abordar el modo en que los escritores se posicionan intersubjetivamente en los artículos y negocian significados interpersonales. Para ello, nos proponemos indagar la expresión de la evaluación en textos del dominio de la economía. Puntualmente, nos interesa conocer qué se evalúa, en función de qué valores y a través de qué recursos.

2. Marco teórico

El análisis se enmarca en una perspectiva semántica del discurso (Christie y Martin, 1997), principalmente en los desarrollos de la lingüística sistémico funcional (LSF) en torno a la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005; Hood y Martin, 2005).

De las tres metafunciones que propone la LSF para observar la manera en que se construye significado: textual, ideacional e interpersonal, nos centraremos en la última de ellas, dado que nos interesa analizar cómo el autor se posiciona intersubjetivamente y negocia significados.

La Teoría de la Valoración (*Appraisal*) plantea una división de los recursos evaluativos en tres grandes dominios semánticos o subtipos de valoración: Actitud, Compromiso y Gradación.

A los fines de nuestros objetivos de análisis interesa particularmente el subsistema de Actitud que refiere a los significados mediante los cuales los escritores/hablantes evalúan intersubjetivamente los participantes y los procesos en términos de emociones (Afecto), normas sociales (Juicios) y principios estéticos o sistemas de valor social (Apreciación).

Por otro lado, es relevante el concepto de “metas” propuesto por Hunston (1994) para dar cuenta de los criterios de acuerdo a los cuales un ítem es evaluado. Así, la evaluación resulta positiva o negativa en tanto permita alcanzar metas específicas de la comunidad determinada en la que un texto es producido. Hunston y Sinclair (2003) proponen una serie de esquemas a través de los cuales se expresa la evaluación. Estos se identifican a partir de categorías tales como “entidad evaluada”, “categoría evaluadora” y “agente evaluador” que se combinan en cláusulas con diferentes procesos.

3. Corpus y metodología

De acuerdo a los parámetros de Hunston (2005), se conformó un corpus especializado sincrónico del período 2007-2009. Para la conformación se seleccionaron los textos publicados en *Otra Economía. Revista Latinoamericana de Economía Social y Solidaria* publicados en la sección destinada a artículos durante el período 2007-2009 y escritos por autores de nacionalidad argentina. De acuerdo a estos criterios, se obtuvo un total de doce artículos. Para el análisis nos centramos en la sección Conclusión y observamos que no en todos los artículos aparece marcada dicha sección, sino solo en nueve de ellos con títulos que contienen la palabra “conclusión/es” (8) o las palabras “Reflexiones finales” (1).

Se realiza un estudio empírico exploratorio basado en una metodología cualitativa. En primer lugar, a partir de los conceptos de Hunston y Sinclair (2003) identificamos los esquemas evaluadores; en segundo lugar, nos centramos en la categoría evaluada para indagar qué se evalúa. Simultáneamente, analizamos algunos aspectos vinculados a los recursos empleados para expresar la evaluación.

4. La revista

Otra Economía. Revista Latinoamericana de Economía Social y Solidaria es una publicación digital semestral de la Red de Investigadores Latinoamericanos de Economía Social y Solidaria que se inició en el año 2007. Se propone “difundir, debatir y contribuir a estimular la investigación crítica, teórica y empírica, sistematizando

experiencias y aprendiendo de ellas, identificando y debatiendo cuestiones relevantes para los movimientos sociales y fuerzas democráticas que luchan por una **economía social**-mente consciente y justa, priorizando la vida de todos por sobre la acumulación de capital”².

La revista construye como destinatarios tanto a las organizaciones académicas y profesionales como a las sociales. Se intenta construir un espacio alternativo para pensar la economía: “[...] trabajar por una **economía con valores y relaciones solidarias**, viable, pluralista en sus formas, con mercado y no de mercado, y por la acción cultural global para contrarrestar la absolutización del utilitarismo”³

5. Resultados

5.1. Esquemas evaluadores

A partir del análisis de las conclusiones de los textos que conforman el corpus, realizamos algunas generalizaciones empíricas que nos permitieron caracterizar cuatro esquemas de evaluación que describiremos a continuación. Al final de los esquemas presentamos observaciones en cuanto a la presencia de algunos verbos sobre los que, por razones de espacio y porque merecen un tratamiento exhaustivo, profundizaremos en futuros trabajos.

Esquema 1

El primer esquema explorado gira en torno de verbos relacionales, epistémicos y de comportamiento. Está conformado por un sintagma nominal que tiene como referente de su núcleo a la entidad evaluada. Seguidamente, se presenta el verbo y, a continuación la categoría evaluadora. Mayormente, esta última categoría se realiza también mediante sintagmas nominales que contienen sustantivos y adjetivos valorativos. En algunas realizaciones, se observa además una restricción de la categoría evaluadora.

El Cuadro 1.a. muestra ejemplos en los que la entidad evaluada se construye con un sintagma nominal que funciona como sujeto oracional. Se observan verbos que relacionan esta entidad con la categoría evaluadora, tales como, “constituirse en”, “ser” y “estar basado en”. Por su parte, la categoría evaluadora se construye a partir de sintagmas nominales en los que se expresa la Apreciación, generalmente, mediante sustantivos con valor positivo en función de la posición ideológica de la revista que

² <http://www.rileess.org/otraeconomia/sobre%20la%20revista.html>

³Op. cit.

defiende la solidaridad y la justicia social, tal como hemos indicado en la presentación previa.

Entidad evaluada	Verbo relacional	Categoría evaluadora	Restricción
El nuevo enfoque socioterritorial que está implementando el PSA	se constituye en	una oportunidad	para fortalecer el trabajo organizativo y avanzar en la participación activa de las artesanas de cada uno de los territorios.
el diseñador	es	motor de innovación	En este escenario
la economía social y solidaria	está basada en	Valores humanos y principios de solidaridad (...)	

Cuadro 1. a. Verbos relacionales

En el Cuadro 1. b. que se presenta a continuación, se muestra otro ejemplo del primer esquema evaluador alrededor de verbos epistémicos. Al igual que en los ejemplos anteriores, tanto la entidad evaluada como la categoría evaluadora se expresan a través de sintagmas nominales. La evaluación se vincula con la Apreciación que pone en escena valores sociales como “la potencia” de algún instrumento utilizado en la implementación de los proyectos o planes.

Entidad evaluada	Verbo epistémico	Categoría evaluadora
La gestión	mostró	la potencia del diseño gráfico como agente de institucionalidad (...)

Cuadro 1. b. Verbo epistémico

A continuación, en el Cuadro 1. c. se muestra que la singularidad en este caso es la organización del esquema de evaluación alrededor de verbos comportamentales en cláusulas en las que se evalúa el comportamiento humano, pero no de sujetos particulares, sino de actores de planes, proyectos, programas. En este caso particular, la categoría evaluadora se expresa a partir de una construcción comparativa en la que

se establecen valoraciones vinculadas con el Juicio, ya que lo que se evalúa es el comportamiento humano en relación con las normas sociales.

Entidad evaluada	Verbo de comportamiento	Categoría evaluadora
El diseñador	actúa	como un agente activo del cambio social y técnico, a partir del ejercicio de su capacidad de crítica y prospectiva, desde sus competencias específicas.

Cuadro 1. c. Verbo comportamental

Esquema 2

El segundo esquema está caracterizado por la presencia de verbos existenciales que constituyen cláusulas existenciales, como la que se muestra en el Cuadro 2. En este caso la categoría evaluada consiste en una entidad abstracta que se expresa mediante un sintagma nominal; mientras que la categoría evaluadora lo hace a través de una construcción con adjetivo calificativo. Además, se observa una construcción final que opera como restricción del alcance de la categoría evaluadora, que en este caso se vincula con el trabajo de análisis del investigador sobre la experiencia en una cooperativa como un caso de economía social. En este sentido, la evaluación se relaciona nuevamente con la Apreciación.

Verbo existencial	Entidad evaluada	Categoría evaluadora	Restricción
Hay	una contradicción	muy interesante	para el análisis

Cuadro 2. Verbo existencial

Esquema 3

El tercer esquema reconocido se caracteriza por la presencia de formas verbales que expresan obligación o necesidad. Cabe señalar que se pueden observar escalas que van de mayor (“se debe”, “hay que”) a menor grado de obligación (“sería necesario” o “es deseable”, como en el ejemplo del Cuadro 3). Esto se relaciona con el modo en que el hablante/escritor se posiciona en el texto y construye la relación interpersonal con su lector. Se trata de oraciones declarativas, pero que

semánticamente son interpretadas como órdenes, aunque no poseen la forma de un imperativo. En el Cuadro 3. a. puede observarse que la forma verbal de obligación/necesidad aparece desagenticada y conduce a la valoración positiva de la acción recomendada o requerida.

Verbo de “obligación”	Entidad evaluada
Es deseable	poner en crisis los habitus arraigados en la disciplina, algunos de los modos de jerarquizar de percibir y la acción que ponen al resultado (producto) como el centro y los factores económicos como su espacio unívoco de acción.

Cuadro 3. a. Verbo de obligación/necesidad

En el Cuadro 3. b. se introduce la entidad evaluada que refiere generalmente a entidades abstractas que se expresan a través de sintagmas nominales. El núcleo suele ser un nombre deverbal que refiere a alguna de las actividades involucradas en la implementación de propuestas innovadoras, en el caso del ejemplo se trata de una estrategia de gestión colectiva en una experiencia de pequeños industriales que se opone a las políticas neoliberales instaladas. Por su parte, la obligación se expresa mediante el verbo “deber” en voz pasiva.

Entidad evaluada	Verbo de obligación	Categoría evaluadora
la conformación de grupos de eficiencia colectiva	debe ser concebido	como cercano a un proceso de investigación acción, donde se intenta promover que un colectivo social identifique problemas y busque las vías para solucionarlos, mediante procedimientos de acción sistemática y reflexión sostenida, con la guía inicial de un promotor de ese proceso.

Cuadro 3. b. Verbo de obligación en voz pasiva

En el Cuadro 3. c. el verbo de obligación aparece en forma condicional. En este caso la entidad evaluada también refiere a una entidad abstracta, pero no se trata de actividades o pasos de la implementación, sino de conceptos propios del campo de la

economía que se pretende discutir desde la perspectiva de una economía solidaria a la adscribe la revista. Puede observarse en este ejemplo también la negación que muestra el compromiso heteroglósico, porque al rechazar otra postura la pone simultáneamente en escena.

Verbo de obligación	Entidad evaluada	Verbo	Categoría evaluadora
debería acordarse que	el concepto de sostenibilidad	no es	un concepto propio de la microeconomía sino del nivel meso sociopolítico-económico.

Cuadro 3. c. Verbo de obligación en condicional

Esquema 4

El cuarto esquema se diferencia por la presencia de la fuente de información o percepción que introduce la categoría de “agente evaluador”. Esta última se expresa mediante un sintagma nominal que cumple la función de sujeto gramatical de la oración, tal como puede observarse en Cuadro 4. a.

Agente evaluador	Verbo epistémico	Categoría evaluadora	Entidad evaluada
Uno de los promotores entrevistados	menciona	como un logro	el que llegaron a quitar de los talleres un cartel muy conocido que reza “si no es empleado no pase”

Cuadro 4. a. Verbo epistémico

Finalmente, observamos una alta frecuencia de verbos que entrañan valor positivo. Por un lado, advertimos la presencia de verbos tales como “alcanzar”, “aportar”, “apoyar”, “aprovechar”, “contribuir”, “colaborar”, “facilitar”, “fortalecer”, “lograr”, “permitir”, “promover”, “propiciar”, “propugnar” que se emplean con sintagmas nominales con función sujeto que refieren al trabajo de investigación realizado, a algún aporte de la economía solidaria o a alguna de las experiencias analizadas vinculadas con esta visión de la economía:

El enriquecimiento de las prácticas proyectuales a través de los desarrollos teóricos de la economía solidaria colaboró con la resignificación de algunos de sus objetivos en el camino de la apertura de las acciones (...).

Los verbos de este primer grupo suelen combinarse con otro grupo de verbos que adquieren carácter positivo en función de los valores defendidos por la revista, por ejemplo, “transformar”, “innovar”, “democratizar”, tal como puede observarse a continuación:

(...) “la economía social y solidaria está basada en valores humanos y principios de solidaridad, que propugnan el reconocimiento de la otra persona como fundamento de la acción humana y el eje de la renovación de la política, la economía y la sociedad (...) incluye al conjunto de actividades y organizaciones de carácter comunitario, asociativo, cooperativo, mutualista y demás formas colectivas creadas para responder a las necesidades de empleo y de bienestar de los pueblos, así como a movimientos ciudadanos orientados a democratizar y transformar la economía” (Coraggio, 2008).

Por otro lado, el primer grupo también se combina con verbos del campo económico que implican valoraciones, como “ahorrar”, “enriquecer”:

Del trabajo de campo surge claramente cómo la CCVQ aprovecha el fondo de trabajo de sus miembros, valuado a un salario cercano al de mercado y se ahorra pagar beneficios corporativos (...).

Tal como señalamos al principio de esta sección, aquí presentamos solo el esbozo de algunas cuestiones que será interesante indagar en futuros trabajos para determinar el funcionamiento de cada uno de estos verbos en relación con la evaluación y su comportamiento léxico-gramatical.

5.2. ¿Qué se evalúa?

En esta primera aproximación al corpus hemos detectado que la evaluación recae principalmente sobre tres aspectos: los procesos, las entidades y el trabajo de investigación.

En primer lugar, los procesos remiten generalmente a las actividades y acciones llevadas a cabo durante la implementación o gestión de alguna propuesta de economía solidaria. Estos procesos se expresan con sintagmas nominales cuyo núcleo está constituido por un nombre deverbal que refiere a la acción desarrollada: *El despliegue de las actividades necesarias para generar las transformaciones, el cuidado ambiental.*

En segundo lugar, se observa que entidades abstractas constituyen el objeto de la evaluación. Generalmente, refieren a aspectos legales y a cualidades o estados de diversos actores involucrados en la experiencia analizada: *El marco legal, las capacidades endógenas, la preocupación de legisladores*.

Por último, la entidad evaluada suele tener como referencia el trabajo del investigador, aunque esto aparece con menor frecuencia: *Nuestro trabajo, el trabajo de campo*.

6. Conclusiones

Hemos identificado cuatro esquemas de evaluación que coinciden con algunos de los hallados por Ferrari y Gallardo (2006) en artículos de medicina. Sin embargo, una diferencia consiste en la ausencia en nuestro corpus del empleo de la primera persona del plural que las investigadoras identificaron en el esquema con verbos de obligación/necesidad en los artículos de medicina. Esto podría deberse a una característica del modo en que el investigador construye la relación interpersonal en el campo de la economía: en tanto los estudios económicos repercuten en las políticas gubernamentales (y por ende en la vida de todos los ciudadanos), intentan mostrar la recomendación con un alto grado de objetividad.

Por otro lado, los estudios lingüísticos que abordan la Conclusión del artículo señalan que uno de los segmentos de esta parte textual se dedica a la evaluación de los resultados de la investigación del autor y sus implicancias (por ejemplo, Gnutzman y Oldenburg, 1991). En el corpus analizado hallamos que el objeto de evaluación está constituido mayormente por las experiencias cooperativas. Esta se expresa mayormente mediante la Apreciación en torno a valores como la solidaridad, la equidad, la cooperación, la integración socioterritorial y no simplemente en relación con la productividad, lo que podría estar especificando el campo de la “Otra economía” que da nombre a la revista. Asimismo, estas observaciones en cuanto al objeto de la evaluación podrían estar señalando una de las características de la variante “análisis de caso” para el artículo. En futuros trabajos ampliaremos el corpus con textos de otras revistas para continuar indagando si es posible sistematizar a partir de la configuración de la evaluación variantes del género.

Referencias bibliográficas

AINCIBURU, M. C. (2003) "Morfología y productividad del léxico económico". Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, Ámsterdam, noviembre 2003.

CHRISTIE, F. y J. R. MARTIN (1997) *Genre and Institutions*. Londres/Nueva York: Continuum.

DÍAZ, E. (2010 [1997]) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.

DONOHUE, J. P. (2006) "How to support a one-handed economist: the role of modalisation in economic forecasting". *English for Specific Purposes*, 25 (pp. 200-216).

DUDLEY-EVANS y HENDERSON (eds.) (1990) The language of economics: the analysis of economics discourse. *ELT Documents* N° 134. Londres: Modern.

GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, J. (1992) "Neología y préstamo en el vocabulario de la economía". En: *Anuario de Estudios Filosóficos*. Vol. 15 (pp. 97-106).

FERRARI, L. (2003) "La modalidad epistémica en los artículos de investigación: un análisis contrastivo", trabajo presentado en el *III Congreso de lenguas del MERCOSUR: "De la Teoría a la praxis de las lenguas"*, organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, 20-23 de agosto de 2003.

——— (2005) "Modalidad y evaluación en artículos de investigación". Actas del III Coloquio Nacional de Investigadores en Estudios del Discurso, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. 4 al 6 de agosto de 2005.

——— (2006) "Modalidad y gradación en las conclusiones de artículos de investigación". *RASAL* (Revista de la sociedad argentina de lingüística)1/2. pp. 41-57.

——— (2009) "La expresión de la modalidad epistémica en artículos de investigación". En: G. Ciapusio (ed.), *De la palabra al texto. Estudios lingüísticos del español*. Buenos Aires: Eudeba (pp. 45-68).

FERRARI, L. y S. GALLARDO (2006) "Estudio diacrónico de la evaluación en las introducciones de artículos científicos de medicina". *Revista Signos*, N° 39(61) (pp. 161-180).

GNUTZMAN, C. y H. OLDENBURG (1991) "Lingüística textual contrastiva en investigación de Lenguas especiales: consideraciones teóricas y algunos hallazgos preliminares". En: H. Schörder, *Subject-oriented Texts: Language for Special Purposes and Text*.

HUNSTON, S. (1994) "Evaluation and Organization in academic discourse". En: M. Coulthard (ed.), *Advances in Written Text Analysis*. Londres/Nueva York: Routledge (pp. 191-218).

——— (2005) *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

HUNSTON, S. y G. THOMPSON (eds.) (2003). *Evaluation in Text*. Nueva York: Oxford University.

HOOD, S. y J. MARTIN (2005) "Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso". *Revista Signos*, N° 38(58) (pp. 195-220).

MARTIN, J. y P. WHITE (2005) *The Language of Evaluation*. Appraisal in English. , Londres/Nueva York: Palgrave Macmillan.

MORENO, A. I. (2004) "Retrospective labelling in premise-conclusion metatext: an English-Spanish contrastive study of research articles on business and economics". *Journal of English for Academic Purposes*, N° 3 (pp. 321-339).

MOTTA-ROTH, D. (1997) "Termos de elogio e crítica em resenhas acadêmicas em lingüística, química e economia". *Intercâmbio*, 6(2) (pp. 793-813).

NEGRO ALOUSQUE, I. (2009) "La metáfora en el discurso económico en lengua francesa". En C. Pérez-Llantada y M. Watason (eds.) *Languages for Business: a Global Approach Seminar*. Ávila. Disponible en: http://ciber.fiu.edu/files/spainseminar09_proceedings.pdf [Consulta: abril de 2010.]

RUSSO, A. (2006) "Vulnerabilidad y contagio en el lenguaje de la economía". Ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional: El Español, Lengua de Traducción. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Puebla (México) 12-14 de julio de 2006.

SAMUELS, W. (ed.) (1990) *Economics as discourse: an analysis of the language of economists*. Boston: Kluwer.

VANGEHUCHTEN, L. (2000) "En busca de un enfoque apropiado para la enseñanza del lenguaje económico en ELE: ¿lexicología o terminología?". Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, Ámsterdam, noviembre 2000.

WIGNELL, P. (2007) *On the discourse of social science*. Darwin, N.T.: Ch. Darwin Univ. Press.

[volver a índice](#)

Escritura, gramática y variedad

ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO PARA MEJORAR LA ESCRITURA EN L2

Marcela González de Gatti

marcelagdegatti@hotmail.com

Dolores Orta

doloresorta@yahoo.com

Claudia Schander

claudiasamban@gmail.com

Stefania Tomasini

stefaniatoma@arnet.com.ar

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Se considera que la escritura académica en una segunda lengua (L2) para alumnos universitarios es un proceso cognitivamente complejo. Entre los diversos factores que suelen afectar las producciones escritas en L2, se pueden enumerar la habilidad para escribir en la lengua nativa, el conocimiento de cuestiones de género y discursivas de la escritura en L2 y la competencia en el uso de L2. Es en relación a este último factor donde los estudiantes evidencian considerables dificultades para la adquisición del vocabulario requerido en la escritura académica. Los alumnos suelen señalar a la competencia léxica como primordial en el aprendizaje de la escritura en L2 (Leki y Carson, 1994). Los docentes universitarios, cuando evalúan las producciones escritas en L2, también consideran los errores a nivel léxico como inaceptables (Santos, 1988).

El empleo de vocablos nuevos en la escritura en L2 requiere un conocimiento exhaustivo de los mismos para ser empleados en la producción (Laufer, 1997; Nagy y Scott, 2000; Nation, 2001).

Este aspecto de la competencia léxica abarca, entre otras cosas, el reconocimiento de las características gramaticales, sintácticas y pragmáticas del vocablo, y las restricciones en su uso de acuerdo a un registro apropiado. El desarrollo de estrategias que lleven a profundizar y expandir el conocimiento léxico deben ser prioridad en un contexto de aprendizaje en L2 para estudiantes avanzados.

En nuestra práctica con alumnos de 3er año de las carreras del Profesorado, Traductorado y Licenciatura en inglés se han percibido dificultades para expandir su léxico en producciones escritas en L2. Se ha observado que no suelen prestar atención a las restricciones semánticas o gramaticales para el uso de un vocablo nuevo o analizar aspectos distintivos de su entorno lingüístico. El propósito de este trabajo es presentar algunas estrategias que los alumnos necesitan desarrollar para la adquisición y posterior uso efectivo de vocabulario apropiado en producciones escritas académicas.

En general, los alumnos de inglés como lengua extranjera evidencian considerables dificultades en la adquisición del vocabulario requerido para un eficaz desempeño en la escritura académica, y, en muchos casos, son los propios alumnos quienes reconocen que la competencia léxica es un aspecto primordial en el aprendizaje de la escritura en L2 (Leki y Carson, 1994). El desarrollo de esta competencia es también un preocupación para los docentes de inglés, razón por la cual el presente trabajo intenta reconocer algunas de las dificultades con las que se encuentran los alumnos avanzados de las carreras del Profesorado, Traductorado y Licenciatura en inglés, y a partir de ello, propondremos algunas estrategias que pueden contribuir a la adquisición, y posterior uso efectivo de vocabulario apropiado en las producciones escritas académicas. En este contexto de aprendizaje de L2, y teniendo en cuenta que para usar vocablos de manera fluida, se debe tener y manejar una abundante cantidad de información (Schmitt, 2000), se torna primordial desarrollar estrategias que permitan profundizar y expandir el conocimiento léxico en L2.

El desarrollo de la competencia léxica abarca distintos grados de conocimiento que se tienen de un vocablo en L2 (Nation, 2001; Beck y McKeown, 1996). Se puede relacionar el conocimiento de un vocablo con la noción de un saber que se extiende a lo largo de un continuo que va desde el desconocimiento de una palabra hasta un conocimiento general de la misma; esto implica que se puede simplemente saber que el término "brat", por ejemplo, en inglés hace referencia a un niño, o además, que dicho término conlleva una connotación negativa, o inclusive se puede tener un conocimiento extenso pero descontextualizado del significado de tal término. Dale y O'Rourke (1986, citados en Graves, 2009) describen este progreso al señalar que existen cuatro "niveles" que comprenden el conocimiento de un vocablo: (1) el alumno nunca vio la palabra antes; (2) supo de la existencia de la palabra pero no reconoció su significado; (3) la reconoce en el contexto; y (4) la conoce. En general, se plantea que antes que se pueda emplear una palabra en forma correcta, el hablante debe entenderla cuando la escucha o la lee; es decir, el aprendizaje de una palabra avanza generalmente de lo que se denomina conocimiento receptivo a un conocimiento productivo del vocablo (Laufer, 1998). En particular, saber una palabra en L2 no significa simplemente reconocerla o ser capaz de encontrar un equivalente en la lengua materna, si es posible, sino que implica la capacidad de usar dicha palabra de manera comunicativa en cualquiera de las cuatro macro habilidades lingüísticas (Oxford y Crookall, 1990, p. 9). Oxford y Crookall se basan en la distinción que hace Anderson (1980) entre el saber declarativo de hechos, definiciones o relacionales y el saber procedimental, al cual lo asocian con el uso comunicativo de términos en L2. Nation

(2001) también coincide que para poder llegar a tener un dominio completo de una palabra, un estudiante en L2 debe adquirir tanto el conocimiento receptivo como el conocimiento productivo de un vocablo. Mientras que el conocimiento receptivo comprende la capacidad de reconocer la expresión oral o la forma escrita de un término y recordar su significado, el conocimiento productivo incluye al conocimiento receptivo, y además contempla la manera en la cuál expandir dicho conocimiento.

Al referirnos a la competencia léxica, distinguimos distintos componentes involucrados en el conocimiento de una palabra. Cabe señalar que esta diferenciación nos sirve para poder describirlos, y así poder identificar las dificultades que se les puede plantear a los alumnos en L2, pero, en el desarrollo de la competencia léxica, dichos componentes se encuentran interrelacionados y se afectan mutuamente de manera fundamental. En una primera etapa, Thornbury (2002) menciona que el conocimiento de una palabra abarca el conocimiento de su forma y significado. Sin embargo, el “rótulo” *significado* no especifica distintos aspectos relacionados con el conocimiento del término, y es por ello que Thornbury luego distingue sub-divisiones como la función gramatical del término, su registro de habla o aspectos culturales característicos del vocablo L2, entre otras categorías. Schmitt (2000), y luego Nation (2001), proponen una taxonomía de los distintos tipos de conocimientos que han sido propuestos para describir la competencia léxica. En nuestro trabajo, nos concentraremos en la descripción y uso de algunos de dichos componentes basados en las dificultades que han evidenciado nuestros grupos de alumnos avanzados en L2.

Como primer componente, Schmitt (2000) propone la identificación del *significado* de un vocablo en L2. Cuando hablamos del significado de una palabra nos referimos a la relación que existe entre la representación fonológica o gráfica de la misma y el concepto que se representa. Es muy común que se asocie a este significado con el significado que se encuentra en el diccionario. Esto se debe a la existencia de dos posibles conocimientos: uno que se lo reconoce como el significado central del término, y que es compartido por la mayoría de los miembros de la comunidad lingüística -y es el que se expresa en los diccionarios, y otro significado que se asocia con el conocimiento “enciclopédico” y que se relaciona con las experiencias y creencias del usuario (p. 27). En nuestro trabajo, nos focalizaremos en el primer tipo de significado propuesto. Con la ayuda de un contexto, esta dimensión de la competencia léxica también implica poder decidir qué significado específico es el más adecuado en una situación particular. Otro aspecto estrechamente relacionado a la determinación de significado tiene que ver con las asociaciones que se establecen entre los términos en una lengua. Si bien este aspecto es difícilmente observable, es

un componente que está estrechamente relacionado con la determinación del significado. Nation (2001) señala que la comprensión de relaciones que se establecen entre palabras, como puede ser la sinonimia o la hipotaxis, ayudan a la delimitación del significado del término desconocido en L2.

Otra dimensión a tenerse en cuenta es el conocimiento *gramatical* de la palabra. Schmitt (2000) sugiere que este conocimiento, en principio, comprende el reconocimiento morfológico del término y la categoría gramatical a la cual pertenece, y que, en varias ocasiones, el tipo de categoría a la que pertenece conlleva restricciones en su uso. Hunston, Francis y Manning (1997, citados en Schmitt), además, hacen referencia a patrones léxico-sintácticos que suelen acompañar a los términos, y que en inglés, se evidencian claramente en el caso de los verbos. Por ejemplo, si analizamos el verbo “deny” observamos que, cuando va seguida de un verbo, el mismo siempre aparecerá con la terminación –ing, mientras que el verbo “expect”, irá seguido por un verbo en infinitivo.

Una característica distintiva en los hablantes no-nativos es que, a menudo, agrupan términos de una manera extraña y poco común, y eso hace que su discurso pueda ser descrito como “inusual” por un hablante nativo. DeCarrico (2001) señala que saber una palabra comprende no sólo aprender el significado de la misma sino que implica saber cuáles son las otras palabras que comúnmente la acompañan. De otra manera, este saber involucra reconocer cuáles son las combinaciones o agrupaciones de palabras que se emplean con una alta frecuencia junto con el término desconocido – a estas combinaciones se las denominan en inglés *collocations*. Nattinger (1988, citado en DeCarrico) concluye que el conocimiento de una palabra tiene mucho que ver con las palabras con las cuales se la tiende a asociar y a emplear juntas. A modo de ejemplo, y como parte de nuestro análisis posterior, el verbo “harbour” tomado como un proceso mental –y cuyo significado en español es “albergar” o “abrigar”- suele asociarse con sustantivos que expresen pensamientos tales como “thoughts of revenge” o “doubts”, o emociones como “feelings of resentment”. En esta acepción del significado, no encontraríamos la combinación de “harbour” seguido de una persona o cosa. El ejemplo anterior ilustra lo que DeCarrico denomina *combinaciones léxicas* pero también podemos distinguir aquellas combinaciones llamadas *gramaticales*, en las cuales se combinan palabras de contenido como sustantivos, verbos o adjetivos con palabras de función – palabras que poseen información sintáctica- y que, en estos casos, son por lo general preposiciones; por ejemplo, “afraid of”, “account for”, o “fearful of”.

Como último componente, podemos nombrar, lo que Nation (2001) llama *restricciones en el uso y la frecuencia* de una palabra. Por una parte, existen limitaciones de registro y estilo que afectan el uso adecuado de una palabra. Si bien para Schmitt (2000), el término “registro” es un concepto un tanto amplio, el mismo se relaciona con cuestiones de estilo o cuán apropiado un vocablo es según una situación o propósito lingüístico a particular. Cada palabra puede “tener distintos tipos de marcas de registro” (p.34), las que representan variaciones que surgen, por ejemplo, de cuestiones asociadas con aspectos sociolingüísticos, o aspecto de género o estilo de discurso esperado en un contexto lingüístico puntual, o del modo discursivo empleado que hace que una palabra pueda ser más o menos apropiada en el registro escrito u oral. Lado (1956) y Richards (1976, citados en Nation, 2001) presentan listas interesantes que incluyen, por ejemplo, palabras que han caído en desuso, palabras que se usan en ciertas variedades de inglés como el inglés americano o británico, palabras que son más coloquiales o formales, palabras que pueden resultar ofensivas, palabras cuyo uso se ve afectado por cuestiones de género, o palabras que son más adecuadas en el habla que en la escritura. Algunas de estas marcas de registro aparecen identificadas en los diccionarios diseñados para alumnos de L2. Por otra parte, Nation (2001) agrega que el saber una palabra implica también poder identificarla como un vocablo de uso corriente o poco frecuente. En inglés, por ejemplo, la palabra “letdown” –decepción- puede ser considerada una palabra de uso más frecuente que la palabra “disillusionment” –desilusión, y de un uso más coloquial que la segunda. Cabe mencionar un último aspecto relacionado con restricciones en el uso de un vocablo como es la *connotación* del mismo, al cual Schmitt (2000) define como información adicional y no expresada en la representación denotativa del significado del término (p.31).

Para poder observar las posibles dificultades con las que los alumnos de nivel avanzado se pueden encontrar en el desarrollo de su competencia léxica, se les administró un test en el cual debían producir oraciones que incluyeran ciertos términos extraídos del material de trabajo de la cátedra de Lengua III, y que fueron analizados en clase con antelación a la administración del test. Nuestro análisis se concentró en cinco (5) vocablos: "resent" (adjetivo), "fearful" (adjetivo), "dismay" (sustantivo), "harbour" (verbo), y "outweigh" (verbo), y se describieron, previo al análisis de los datos obtenidos de los alumnos, cuáles debían ser las características distintivas de cada uno de los términos en función de los componentes del conocimiento léxico descriptos anteriormente (Tabla 1).

1. Significado denotativo	
2. Conocimiento gramatical :	
a) Categoría gramatical del término	
b) Restricciones por la categoría gramatical	
3. Combinaciones de palabras [<i>“collocation”</i>]	
a) Combinaciones Léxicas	
b) Combinaciones Gramaticales	
4. Restricciones en uso y frecuencia	
a) Estilo o género (apropiado o no)	
b) Modo del discurso (oral o escrito)	
c) Connotación	

Tabla 1

En el apéndice, incluimos un análisis cuantitativo del desempeño de los alumnos en el test administrado, y según las subdivisiones de los distintos componentes del conocimiento de una palabra presentado en la tabla 1. Según dicho análisis, podemos observar que en el caso del adjetivo “resilient”, no se observaron dificultades en el reconocimiento gramatical del término pero si se percibieron dificultades en la identificación del significado denotativo del mismo y que, por consiguientes, afecta aspectos como la combinación léxica y su uso apropiado en distintos contextos lingüísticos (Gráfico 1). Para el adjetivo "fearful", sólo se consideraron relevantes para el análisis las categorías 1, 2 (a) y (b), y 3. En este caso, se observaron menores dificultades en la adquisición del significado y su uso respecto del adjetivo anterior (Gráfico 2). En lo que respecta al sustantivo “dismay”, la mayor dificultad de los alumnos se evidenció en las posibles combinaciones léxicas que se emplea dicho término. En este caso, cabe hacer la salvedad que consideramos la construcción "to someone's dismay" como un ejemplo de combinación léxica y no gramatical simplemente por una cuestión de practicidad en la interpretación de los resultados. El componente "restricciones en el uso y frecuencia" no arrojó información significativa y es por ellos que no se incluyó en el gráfico 3. Nuevamente el componente 4 no mostró información relevante sobre problemas en el uso del verbo "harbour"; sin embargo, los datos señalan que si bien no se presentaron mayores problemas en la identificación y uso del significado correcto, la falta de conocimiento adecuado del mismo acarrea

problemas en las combinaciones léxicas aceptables (Gráfico 4). Con respecto al verbo “outweigh”, los alumnos no mostraron tener un conocimiento cabal de su significado y tuvieron muchas dificultades para emplearlo en combinaciones léxicas apropiadas (Gráfico 5). En general, podemos afirmar, según el análisis de los datos obtenidos, que los alumnos de nivel avanzado no muestran tener problemas a nivel de reconocer la categoría gramatical de un vocablo y las posibles restricciones que ello conlleva para su uso, pero sí evidencian problemas en cuanto al reconocimiento y adquisición del significado correcto de un término y las combinaciones léxicas que implica su uso en la producción escrita.

Entre otros factores que dificultan la adquisición de vocabulario, podemos mencionar el esfuerzo asociado con el aprendizaje y la memorización de un nuevo término en L2. También existen otros factores como pueden ser la experiencia previa del estudiante con el inglés y la similitud entre L1 y L2, la manera en la que la palabra se aprende o se enseña, o la dificultad inherente de la palabra. Respecto de la experiencia previa del estudiante, existe gran cantidad de evidencia que apunta hacia el hecho de que el aprendizaje de vocabulario en L2 se puede ver influenciado por el vocabulario en L1. Meara (1980), quien llevó a cabo una revisión de varios estudios que involucraban a hablantes bilingües, llegó a la conclusión de que cuando se requiere una operación cognitiva compleja para aprender o recordar el vocabulario en L2, resulta difícil mantener las dos lenguas separadas. Por otro lado, también existe evidencia de que las estrategias de aprendizaje y adquisición de vocabulario utilizadas en la lengua materna pueden tener una influencia negativa o positiva en la adquisición léxica en L2 (Yoshida, 1978; Dagut, 1977). La enseñanza puede resultar neutral, en el caso en el que el vocabulario no se aprenda; positiva, en el caso en el que el vocabulario se aprenda; o negativa si lo que se aprende afecta negativamente lo que ya se aprendió, se está aprendiendo o se aprenderá. En términos generales, para maximizar la calidad de la enseñanza, el docente puede dirigir la atención del alumno a las similitudes entre L1 y L2, esperar que un vocablo esté bien adquirido para enseñar un sinónimo que puede resultar problemático, o evitar, por ejemplo, la enseñanza de excepciones a la regla que puedan desestimarla, entre otras técnicas. Puede también resultar provechoso llevar a cabo estudios comparativos entre L1 y L2 para poder identificar áreas en las cuales L1 dista tanto de L2 como para inducir errores.

Respecto de la dificultad intrínseca de los vocablos, Rodgers (1969) descubrió que la categoría gramatical a la cual pertenece el vocablo afecta el aprendizaje del mismo. Los sustantivos son en general los más fáciles de aprender y les siguen los adjetivos. Los verbos y adverbios son los más difíciles de adquirir. Esta misma relación de

dificultad se da al intentar inferir el significado de un vocablo según el contexto. A su vez, es más fácil aprender a reconocer una palabra y recordar su significado que usar la palabra productivamente de manera adecuada (Laufer, 1998). Estimativamente, se calcula que es 50 a 100% más difícil aprender una palabra productivamente que receptivamente.

Para que los alumnos de nivel avanzado puedan afianzar su competencia léxica, es necesario desarrollar estrategias que lleven a profundizar y expandir el conocimiento de las palabras. Si bien en los últimos años se ha enfatizado el estudio de estrategias de aprendizaje, en el campo del desarrollo léxico en L2 no encontramos mucha bibliografía que ofrezca una taxonomía sistematizada de las estrategias de aprendizaje de vocabulario, y menos aún, un listado de estrategias necesarias o útiles para alumnos con un conocimiento avanzado en L2. Stoffer (1995, citado en Schmitt 2000) por su parte, propone nueve categorías que nos pueden ayudar en el desarrollo de estas estrategias:

- ▶ Estrategias que involucran el uso auténtico del lenguaje
- ▶ Estrategias usadas para la automotivación
- ▶ Estrategias usadas para organizar las palabras
- ▶ Estrategias usadas para crear uniones /lazos mentales
- ▶ Estrategias de memoria
- ▶ Estrategias que involucran actividades creativas
- ▶ Estrategias que involucran actividad física
- ▶ Estrategias usadas para superar la ansiedad
- ▶ Estrategias auditivas.

Schmitt (2000) también propone su propia taxonomía de estrategias de aprendizaje de vocabulario y las distingue entre aquellas que los alumnos usan para determinar el significado de las palabras nuevas cuando se las encuentra por primera vez, y las que se usan para consolidar significado cuando se vuelve a encontrar el vocablo. Las primeras abarcan estrategias, a las que se llaman, de *determinación y sociales*, y las últimas, incluyen estrategias *sociales, de memoria, cognitivas y metacognitivas*. Schmitt definió cada categoría de la siguiente manera:

- ▶ Estrategias de determinación: se emplean cuando uno se enfrenta al descubrimiento del significado de una nueva palabra sin recurrir al conocimiento de otra persona.
- ▶ Estrategias sociales: se utilizan para entender una palabra preguntándole a alguien que sabe (que la conoce).

- ▶ Estrategias de memoria: se relacionan con enfoques que se establecen entre el material nuevo y el pre-existente.
- ▶ Estrategias cognitivas: se las definen como la “manipulación o transformación de la lengua objeto por parte del alumno” y esta definición se hace en base al concepto que propone Oxford (1990).
- ▶ Estrategias metacognitivas: se las definen como “una revisión consiente del proceso de aprendizaje y la toma de decisiones acerca del planeamiento, monitoreo o evaluación de las formas más convenientes de estudio.”

Dada la importancia y la necesidad de subsanar las dificultades producidas por la falta de desarrollo en las competencias léxicas por parte de alumnos aún de niveles avanzados, resulta imprescindible familiarizar a los mismos con algunas de las estrategias anteriormente descritas y analizadas. De acuerdo a los resultados obtenidos y la taxonomía propuesta por Schmitt, en particular, podemos concluir que, en este nivel, sería conveniente reforzar estrategias de determinación junto con estrategias cognitivas y metacognitivas. En este sentido, creemos que la incorporación sistemática de las taxonomías aludidas tendría un beneficio significativo en el desempeño escriturario de los alumnos en contextos académicos. Ciertamente, el presente estudio nos resulta orientador para futuros emprendimientos investigativos e iniciativas de diseño de materiales de estudio.

Referencias bibliográficas

LEKI, I., Y CARSON, J. (1994) Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28, 81-101.

NATION I. S. P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

BECK, I., y McKEOWN, M. (1996) Conditions of vocabulary acquisition. En R. Barr, M. Kamil, y P. B. Mosenthal (eds.), *Handbook of Reading Research (Volume 2)*. New Jersey (US): Lawrence Erlbaum Associates.

SCHMITT, N. (2000) *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

LAUFER, B. (1998) The development of passive and active vocabulary in a Second Language: same or different? *Applied Linguistic*, 19(2), 255-271.

GRAVES, M. (ed.) (2009) *Essential readings on vocabulary*. Newark, DE : International Reading Association.

OXFORD, R. y CROOKALL, D. (1990) Vocabulary learning: a critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal*, 7(2), 9-30.

THORNBURY, S. (2002) *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.

DECARRICO, J. (2001) Vocabulary Learning and Teaching. En M. Celce-Murcia. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle y Heinle.

MEARA, P. (1980) Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13(4), 221-246.

DAGUT, M. B. (1977) Incongruencies in lexical "gridding" - An application of contrastive semantic analysis to language teachin. *IRAL*, 15 (3), 221-229.

YOSHIDA, M. (1978) The Acquisition of English Vocabulary by a Japanese Speaking Child. En Hatch, E. M. (ed.) *Second Language Acquisition*. New York: Newbury House.

RODGERS, T. S. (1969) On measuring vocabulary difficulty: An analysis of item variables in learning Russian-English vocabulary pairs. *IRAL*, 7, 327-343.

Apéndice

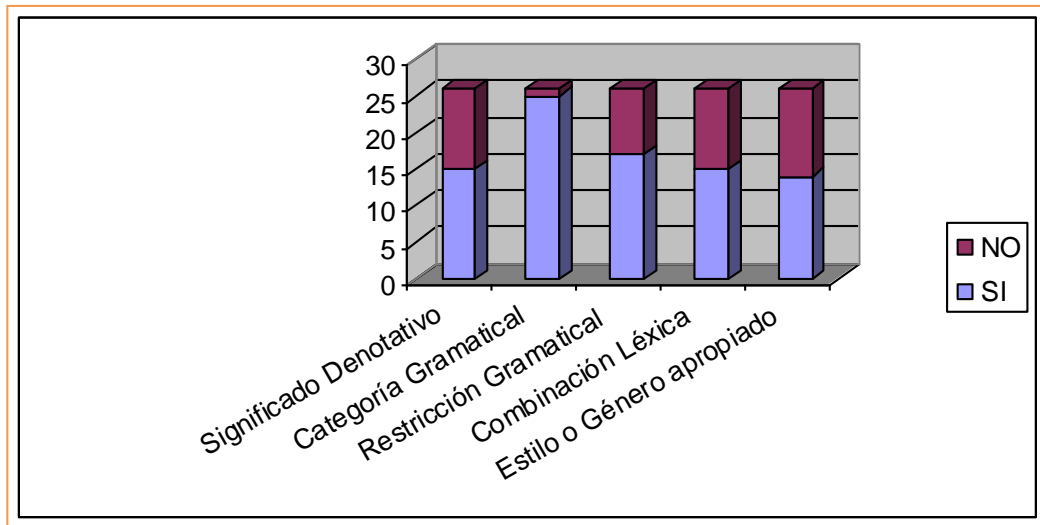


Gráfico 1: Análisis de las distintas dimensiones del significado del adjetivo "resilient".

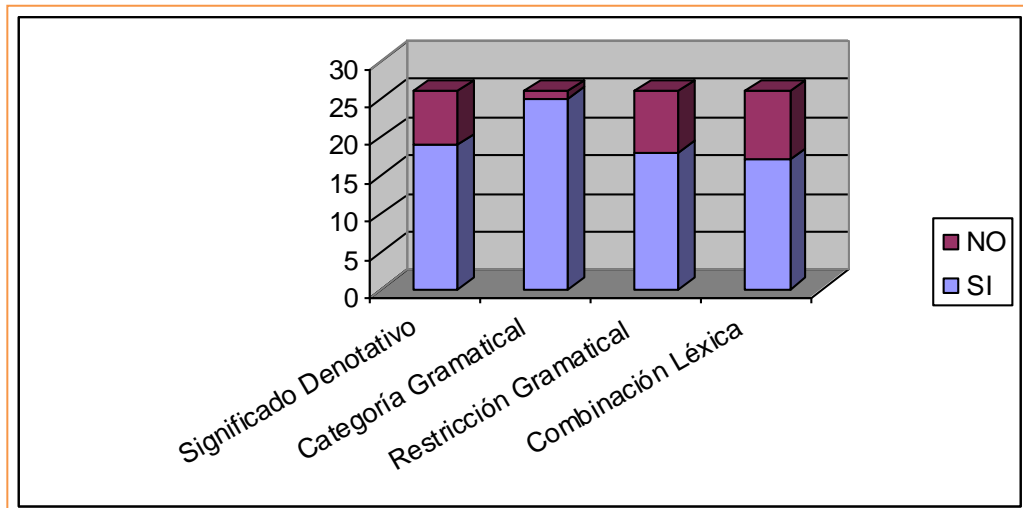


Gráfico 2: Análisis de las distintas dimensiones del significado del adjetivo "fearful".

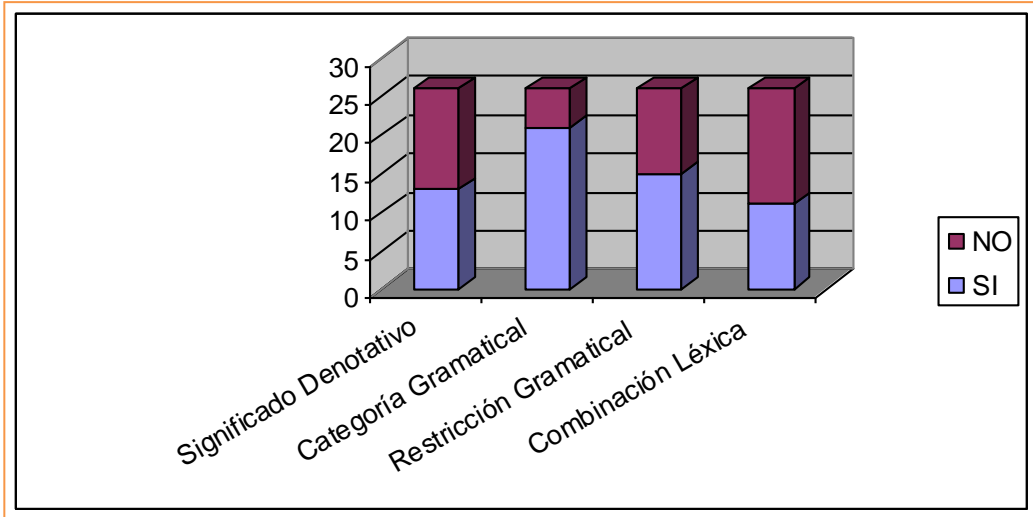


Gráfico 3: Análisis de las distintas dimensiones del significado del sustantivo "dismay".

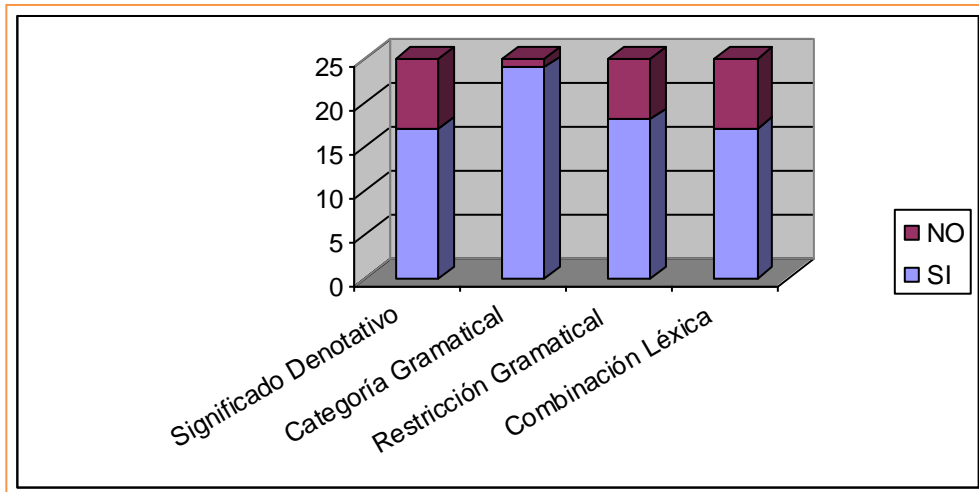


Gráfico 4: Análisis de las distintas dimensiones del significado del verbo "harbour".

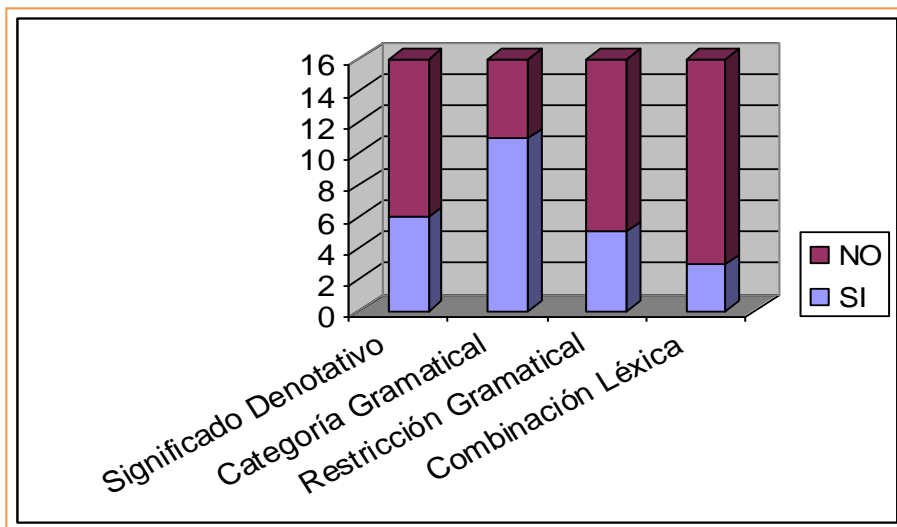


Gráfico 5: Análisis de las distintas dimensiones del significado del verbo "outweigh".

[volver a índice](#)

ARGUMENTACIÓN: LA ADQUISICIÓN DE UN SABER PARA LA PRAXIS

Susana I. Flores

Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires

floresusana@yahoo.com.ar

Resumen

El trabajo presenta una experiencia llevada a cabo con estudiantes que participaron del Taller de Lectura y Escritura del Ciclo Básico Común de la UBA.

La secuencia didáctica se organiza en cuatro encuentros durante los cuales los alumnos debían desarrollar habilidades para analizar y producir textos argumentativos. Para ello, utilizaríamos exclusivamente *El Arte de la Retórica* de Aristóteles.

Me interesaba que los alumnos observaran que los conceptos teóricos tienen un correlato con discursos cotidianos, y reconocieran la utilidad de su aprendizaje.

Luego de una breve presentación general del tema, les propuse la lectura de textos audiovisuales y escritos según su preferencia. Pedí que prestaran especial atención a frases o imágenes que les pareciera estaban destinados a convencer al lector para luego hacer una puesta en común y complementar la lectura propia con otras lecturas.

La mayoría de los alumnos eligió el programa de televisión *Lo pasado pensado* conducido por el historiador Felipe Pigna, que emitió una entrevista al ex ministro de economía José A. Martínez de Hoz realizada por Pigna en 1995. Observaron que el tema de controversia era el plan económico implementado a partir de 1976 y que la estructura del programa estaba organizada en dos planos bien diferenciados en los cuales se sostenían posiciones contrarias. A partir de las exposiciones orales de los alumnos pudimos abordar el uso de razonamientos inductivos y deductivos por parte del entrevistado para defender el plan económico. El papel de Felipe Pigna me permitió introducir el concepto de refutación y el empleo de pruebas extratécnicas, que demostraban el fracaso del plan económico. La consideración del auditorio también fue un tema relevante. En este punto, me referí a la inventio como una de las principales operaciones de la retórica. La importancia de la dispositio sería evaluada en la siguiente etapa: la escritura de un texto de opinión.

Los alumnos escribieron textos bien estructurados y con buenos argumentos. Varios trabajos dan cuenta de que, en general, comprendieron de qué se trata el arte retórico.

Introducción

Este trabajo presenta una experiencia llevada a cabo con alumnos de las carreras de Ciencias de la Comunicación, Psicología e Historia que participaron del Taller de Lectura y Escritura del Ciclo Básico Común de la UBA¹, que tuvo como principal objetivo que los estudiantes se involucraran activamente en el proceso de adquisición de conceptos fundamentales sobre argumentación² y, en particular, que pudieran desarrollar habilidades para analizar la variedad de textos que los rodean, no solo en el ámbito académico, sino en su vida cotidiana.

La secuencia didáctica se organiza en cuatro encuentros durante los cuales utilizaríamos como marco teórico exclusivamente *El Arte de la Retórica* de Aristóteles³. Me interesaba que los estudiantes partieran de sus propios intereses y conocimientos sobre el tema y que observaran que los conceptos teóricos tienen, no solo vigencia, sino un correlato con discursos cotidianos.

Los objetos de análisis con los cuales se iniciaría el trabajo debían ser, entonces, materiales “cercaños”, textos que los alumnos tuvieran a su alcance y que circularan fuera del ámbito académico, es decir, que no se tratara de textos previamente seleccionados como “material preparado por la cátedra”. Para ello, pensé en textos que trataran temas vinculados –directa o indirectamente– a sus carreras. En este sentido, hay una cierta imprevisibilidad en cuanto a los resultados, sin embargo me parecía estimulante como desafío. Por otro lado, confiaba en que la interpelación a participar desde las disciplinas que ellos mismos habían elegido podía constituir un atractivo adicional.

Luego de recorrer los caminos que cruzaban la teoría y la práctica, los alumnos se abocaron a resolver las consignas propuestas en el cuadernillo de Taller (única bibliografía obligatoria).

A modo de “exordio”

Para comenzar hice una breve presentación general del tema y de *El Arte de la Retórica*. Para el siguiente encuentro les propuse la lectura de textos audiovisuales y escritos según su preferencia. El programa de televisión *Lo pasado pensado*, conducido por el historiador Felipe Pigna (emitido por Canal 7) fue propuesto para los interesados en la historia. Ese día comenzaba una nueva temporada con la emisión de

¹Taller de Lectura de Semiología, Cát. Elvira Arnoux, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, Primer cuatrimestre 2008.

² Me refiero a los conceptos contenidos en dos operaciones de la Retórica: Inventio y Dispositio.

³ Aristóteles, *El Arte de la Retórica*, Eudeba, Bs.As. 1966.

un reportaje al ex ministro de economía de la última dictadura, José A. Martínez de Hoz. Pensando en los estudiantes de Ciencias de la Comunicación, sugerí que consideraran algunos aspectos y personajes en el tratamiento de la información de lo que los medios llamaron “el conflicto entre el gobierno y el campo”. Por último, la controversia generada a partir del fallo de la Corte Suprema sobre la despenalización del consumo de drogas me pareció un tema apropiado para los estudiantes de Psicología, que fácilmente podía extenderse a todos los alumnos.

La única consigna era que, en cualquier caso, durante la observación de los textos debían prestar especial atención a aquellas frases, hechos, o imágenes que les parecieran estaban destinados a convencer al espectador, al oyente o al lector. En lo posible, debían tomar nota de los mismos para hacer una puesta en común y complementar la lectura propia con las otras lecturas.

Algunas lecturas encuentran argumentos

La mayoría de los alumnos eligió mirar el programa de televisión. Vinieron a la clase siguiente con excelentes lecturas que, en efecto, fueron complementarias entre sí.

La primera exposición oral comenzó haciendo referencia a la estructura del programa, Según la correcta observación de la alumna A. Ques Varela, se ven dos discursos antagónicos claramente diferenciados -en tiempo y espacio-. Por un lado, el discurso de Martínez de Hoz y por otro, el del conductor, Felipe Pigna. El entrevistado expone su visión de los hechos, que explica el golpe de 1976 y el plan económico que él mismo ejecutó, durante una entrevista realizada en 1995. Durante la entrevista, la figura de Pigna prácticamente no aparece, sino que se constituye en el que contra argumenta desde fuera, es decir, no confronta con el entrevistado, sino que se dirige al espectador desde el presente. Propuse comenzar buscando algunos argumentos en el discurso de Martínez de Hoz. Las intervenciones de los alumnos recortaban claramente tres argumentos.

En primer lugar, el alumno, D. Lucero señaló que la línea argumental del ex-ministro estaba orientada a defender y justificar el plan económico y para ello se refirió al carácter “vanguardista” de las medidas que tomó, ya que luego, en países del mundo desarrollado, como Inglaterra con Margaret Thatcher, se tomaron medidas similares.

En segundo lugar, el alumno, J.R.Saummell aportó que otro argumento que demostraba la conveniencia del plan era que, catorce años después, el gobierno de (Carlos) Menem continuó lo que él mismo (Martínez de Hoz) no había podido concluir.

La alumna Ques Varela agregó un tercer argumento: según Martínez de Hoz la industria argentina estaba muy atrasada, necesitaba modernizarse. Las importaciones estimulan la competitividad, por eso con las importaciones la industria Argentina se modernizaría y se haría más competitiva.

Estos señalamientos me dieron pie para establecer la relación entre la teoría y esa porción de realidad que ellos observaban, en suma, -aunque sin nombrarlas como tales-les hablaría de las *pruebas intratécnicas*.

Los argumentos como razonamientos inductivos y deductivos

El reconocimiento como argumentos de las referencias al plan económico implementado por los gobiernos de Carlos Menem en Argentina y de Margaret Thatcher en Inglaterra, me permitió hablar del *ejemplo* como una de las “pruebas” a las que alude la retórica. Les expliqué que, según Aristóteles, “el ejemplo es semejante a una inducción y una inducción es un principio” (II, 20, pág.270). Algo como un punto de partida que nos llevará a una conclusión: *si M. Thatcher primero y Menem después aplicaron medidas económicas similares a las de Martínez de Hoz, hay que concluir que fueron acertadas y que la economía de mercado propuesta por él es conveniente*.

El ejemplo, entonces, es un razonamiento inductivo: “pasa de un particular a otro particular por el eslabón implícito de lo general”, (Barthes)⁴ /6 es decir, un argumento por analogía. El argumento basado en la necesidad de modernización de la industria argentina me facilitó la explicación de los razonamientos deductivos. Estos argumentos son silogismos retóricos cuyas premisas no son necesariamente verdaderas sino verosímiles. En este caso, las proposiciones que organiza el razonamiento podrían formularse de la siguiente manera:

La industria argentina necesita modernizarse

Las importaciones favorecen la competitividad y modernizan la industria

De la relación entre estas dos proposiciones se deduce la tercera:

Las importaciones benefician la industria argentina

A este tipo de argumentos por deducción, los llamamos entimemas. “El entimema es un silogismo retórico desarrollado a partir de algo probable, es decir, a partir de lo que el público piensa” (Barthes, 49)⁵.

⁴ Barthes, R. *Investigaciones retóricas I, La retórica antigua*, "Serie Comunicaciones" Ed.Bs.As. , Barcelona, 1982.

⁵ El entimema recibió dos significaciones sucesivas (que no son contradictorias) I. Para los aristotélicos es un silogismo fundado en verosimilitudes o signos y no sobre lo verdadero y lo inmediato (...) es un silogismo retórico, desarrollado a

Una vez que me aseguré de que la mayoría hubiera comprendido cuál era la naturaleza de estas pruebas les puse el nombre. Ejemplos y entimemas son *pruebas intratécnicas*. Las llamamos así porque la retórica es, como sostiene Barthes, “una técnica, es decir, un “arte”, en el sentido clásico del término: arte de la persuasión, conjunto de reglas, de recetas cuya aplicación permite convencer al oyente del discurso (y al lector), incluso si aquello de que hay que persuadirlo es “falso” (Barthes, 9).

Ejemplo y entimema son argumentos que el orador puede encontrar *dentro* de la técnica, razonamientos por inducción o deducción que dependen del poder de razonamiento del orador. Después veríamos las pruebas extratécnicas. Estos argumentos se inscriben en la línea lógica, que busca convencer apelando a la razón. La vía psicológica tiene como objeto conmover y sería retomada más adelante.

Lo verosímil

A partir de una pregunta acerca de si los argumentos funcionan como tales porque son verdaderos, retomé el concepto de lo *verosímil* que había enunciado brevemente al referirme a las proposiciones del entimema.

La distinción entre lo verdadero y lo verosímil suele ser una preocupación entre los estudiantes. Para comprender esta diferencia es necesario mostrar la importancia de la noción de lo verosímil aristotélico.

“Lo verosímil es lo que suele ocurrir” (I, 2, 49), pero no basta que ocurra con frecuencia sino que además es necesario que se trate de algo contingente. La retórica se ocupa de lo verosímil, “es una idea general que se basa en el juicio que elaboran los hombres a base de experiencias e inducciones imperfectas” (Barthes, 53). Se distingue de lo verdadero -como noción de la filosofía y la ciencia- porque lo verosímil es lo opinable, (“la opinión del mayor número”) y como tal admite la posibilidad de los contrarios. Barthes incluye un ejemplo iluminador: “‘un padre ama a sus hijos’, (sea), pero lo contrario es siempre posible”.

Para responder a la pregunta que inició esta explicación, aclaré que en el caso que estábamos analizando, la proposición “el plan económico es beneficioso o conveniente para el país”, que sostiene el ejemplo de Martínez de Hoz sobre la continuidad del

nivel del público (...) a partir de algo probable, es decir, a partir de lo que el público piensa; (...) se trata de un razonamiento público fácilmente manejable por hombres incultos. (...) Para Aristóteles, el entimema está suficientemente definido por el carácter verosímil de sus premisas (...) II. A partir de Quintiliano, (...) prevalece una nueva definición: el entimema es definido (...) por el carácter elíptico de su articulación: es un silogismo incompleto (...) se pueden suprimir una de las dos premisas o la conclusión (...)” (Barthes, op.cit. 49).

plan económico de la dictadura durante el menemismo, no operaba como argumento a favor del plan porque fuera verdad, sino que era verosímil. Es decir, era aceptado por una cantidad considerable de personas en 1995.

La noción de auditorio: la consideración de la subjetividad del oyente

La mención del gobierno de Menem como ejemplo de la conveniencia del plan económico de Martínez de Hoz me sirvió para introducir la noción de *auditorio*.

La entrevista es de 1995, año de la reelección de Carlos Menem. El entrevistado se dirigía a un auditorio conformado por una mayoría que avalaba el plan del gobierno menemista. Él lo sabía y aprovecha el éxito de Menem como epígono suyo.

Pero –aclaré– en la actualidad ese ejemplo no opera del mismo modo, dado el descrédito en el que fue cayendo la figura de Menem y su ministro de economía, (Domingo) Cavallo. No es lo mismo el auditorio que imaginaba el entrevistado, cuando las políticas menemistas tenían alto consenso social y se vieron ratificadas en las urnas, que el auditorio de 2008, que había experimentado una crisis económica inédita y le retiró el apoyo en las elecciones de 2003. Visto hoy, ese argumento es un contra argumento.

Los alumnos se mostraron muy interesados en la noción de auditorio que sostiene Aristóteles. Se sorprendieron al conocer la distinción de caracteres según las edades: jóvenes, hombres maduros y ancianos, y la posición social: nobles, ricos (II,12-17) Además, insistí en la importancia que Aristóteles atribuye a las consideraciones que el orador debe hacer en cuanto las “pasiones” (II,2-11) que mueven a los oyentes puesto que “son las pasiones la causa de que los hombres difieran en sus juicios, (...) porque las cosas no son vistas de igual manera por los que aman y por los que odian, ni por los que están airados y los que se hallan serenos, sino que las ven enteramente distintas o de diversa magnitud” (II,1)

Por lo tanto, cuanto mayor sea el conocimiento sobre la composición del auditorio al que se dirige, mejores estrategias elaborará el orador para su discurso.

En cuanto a las pruebas subjetivas, me limité a mencionar que Aristóteles le concede un espacio interesante a los atributos del orador para que “sea digno de fe”. Según Barthes, son los rasgos de carácter que el orador debe mostrar para causar buena impresión mientras desarrolla su discurso. “Mientras habla y desarrolla el protocolo de las pruebas lógicas el orador debe también decir: síganme (*frónesis*), esténme (*areté*), quiéranme (*eunoia*).

Pruebas fuera de la técnica

Para completar el cuadro de las clases de pruebas en la línea lógica, me referí luego a las *pruebas extratécticas*. Son aquellas que no han sido compuestas por el orador y cuya existencia es anterior e independiente del discurso: testimonios, documentos, la declaración de un testigo, proverbios, “citas” en general. En nuestra época, opera del mismo modo una imagen, una estadística. El orador sólo puede “compaginarlas” de tal modo que se destaquen como argumentos.

En este punto una alumna, María J. Montenegro, reconoce este tipo de argumentos y señala que, para demostrar el fracaso del plan económico de Martínez de Hoz, Pigna utiliza fragmentos de la película (de Ayala) *Plata dulce* (1982) -que retrata la época como una gran estafa al país por parte del poder económico-, propagandas del gobierno de facto sobre los beneficios del plan económico, imágenes de archivo de Menem durante su presidencia junto con Domingo Cavallo como ministro de Economía, y también estadísticas, por ejemplo: “el salario bajó un 40%”. Con buen criterio, Montenegro señala que la significación de estos argumentos estaba dada por un efecto de edición, ya que los planos en donde el conductor explicaba el fracaso del plan, alternaban con imágenes a modo de citas.

Pigna el refutador

Entre las consideraciones que hace Aristóteles para demostrar la utilidad de la Retórica señala la importancia de saber refutar:

Asimismo, es conveniente que uno sea capaz de persuadir lo contrario (...) no con el fin de hacer ambas cosas (porque no se debe persuadir lo malo), sino para que no ignoremos de qué manera se hace, y para que si alguno se valiere injustamente de los argumentos, podamos refutarlos (I, 1, 40).

Para introducir el concepto de refutación utilicé la figura de Felipe Pigna. Como ya dije, la estructura del programa estaba organizada en dos planos bien diferenciados en los cuales se sostenían posiciones contrarias.

La alumna Silvia Flores señala en su trabajo:

El plan económico (de M. Hoz) estaba basado en la reforma del Estado: se redujeron las funciones del Estado para fortalecerlo en sus funciones específicas, como administrar la justicia y el orden, (...) mientras que el sector privado se ocuparía de la educación y la salud pública, ya que -según M. de Hoz- lo hacía de forma más eficiente que el Estado (...).

En cambio, para Pigna, la aplicación del terrorismo de Estado estaba ligada al plan económico ya que uno de sus objetivos era lograr el cambio de mentalidad. El dice que es absurdo pensar que un Estado chico pueda ser una gran Nación porque los grandes países del mundo tienen grandes Estados que se ocupan de la salud, la educación, los transportes, etc.

En este ejemplo se observa cómo se puede refutar, tal como sostiene Aristóteles, “aduciendo una objeción”. La objeción se formula demostrando que la proposición: “el sector privado es más eficiente que el Estado en la administración de la salud y la educación públicas” no es verosímil. “Pues lo más verosímil es aquello que ocurre más frecuentemente de una determinada manera” (II, 25, 312). Es decir, lo que ocurre más frecuentemente, es que los países considerados grandes naciones, tienen Estados que se ocupan de la salud y de la educación.

En la misma dirección, la alumna A. Ques Varela, por su parte, señala que “Martínez de Hoz defiende el aumento de las importaciones, ya que la competencia refuerza la industria nacional (...).

Felipe Pigna afirma que (las importaciones) tuvieron un impacto negativo en la industria nacional, debido a que los productos importados eran muy baratos, lo cual favorecía su compra en lugar de los (productos) nacionales”.

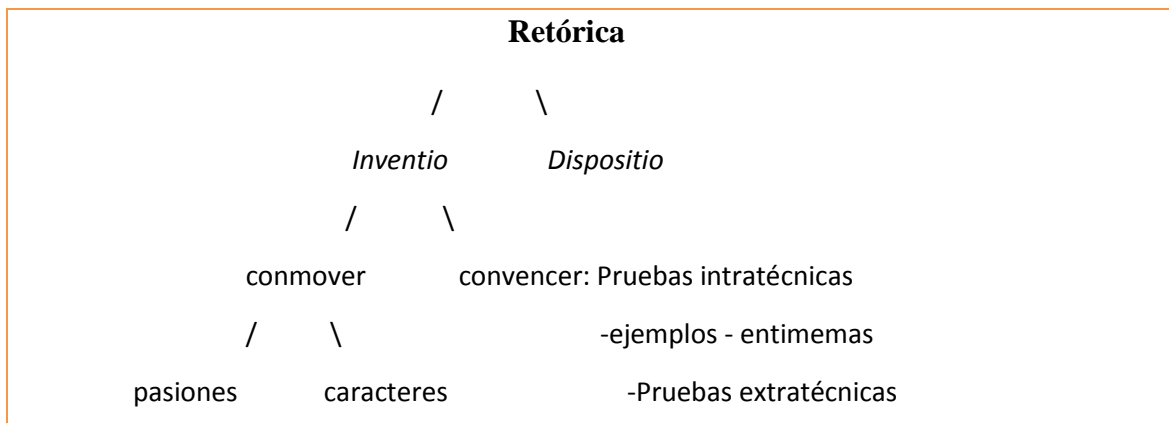
Las cinco operaciones de la Retórica

En este punto, me pareció necesario -antes de avanzar- hacer una síntesis de lo que ellos mismos observaron para que comprendieran que la producción de discursos argumentativos tiene una lógica y una base teórica sólida que se puede recorrer.

Para esto, me referí a la *Inventio* como una de las principales operaciones del arte retórico. La técnica retórica comprende otras cuatro operaciones: *Dispositio*, *Elocutio*, *Actio* y *Memoria*. Dado el tiempo con el que contaba, solo agregaría conceptos sobre la *Dispositio*.

En lo que respecta a la *Inventio*, insistí en poner de relieve la idea que contiene el término del cual proviene la palabra: “*invenire*”, encontrar qué decir, una noción “extractiva”, al decir de Barthes, que me permitió mencionar brevemente la tópica (aunque sin detenerme), “un lugar” de donde hay que extraer argumentos.

Tal como había dicho antes, (para persuadir al auditorio) hay dos grandes líneas que parten de la *Inventio*, una lógica y otra psicológica: convencer y emocionar. Reconstruí en el pizarrón el cuadro que organiza la *Inventio*, haciendo referencia a lo visto en el análisis que ellos habían hecho.



La organización de las partes del discurso: *Dispositio*

Para finalizar la exposición sobre la *inventio*, puse de relieve la importancia de esta operación de la retórica. Sin encontrar “qué decir”, no es posible “ordenar lo que se ha encontrado”. Este orden de las partes del discurso es la *Dispositio*.

En este punto del trabajo, los alumnos debían comenzar a escribir textos argumentativos. La propuesta de escritura consistía en trabajar un tema en común y poner en funcionamiento lo que hasta el momento habíamos visto.

Sugerí, entonces, la despenalización del consumo de drogas, dado que recientemente el tema había circulado en los medios a causa del fallo de la Corte Suprema.

Debían escribir un texto de opinión donde quedara claramente expresada su posición con respecto al tema. Para eso, debían buscar información y encontrar argumentos. Para este trabajo existe un orden que, -si bien puede no ser fijo-, es muy “tranquilizador” para quien se encuentra por primera vez (tal vez) con la exigencia de expresar fundadamente su opinión por escrito.

Presenté un esquema (simplificado) de las partes del discurso:

- 1) Exordio: presentación del tema a debatir, objeto de la controversia.
- 2) Narratio: es la exposición (persuasiva) de los hechos.
- 3) Confirmatio: exposición de los argumentos que se han elaborado (en el curso de la inventio).
- 4) Epílogo: es el cierre del discurso.

Con estos conceptos sobre Dispositio, sumados a lo ya visto sobre la Inventio, los alumnos escribieron textos -en varios casos- bien estructurados y con buenos argumentos; en general utilizaron pruebas extratécnicas: citas de las leyes, de la Constitución Nacional, estadísticas. También algunos ejemplos, como el que emplea la alumna Victoria Jeffrey, quien para argumentar en contra de la despenalización “inventó” una situación en donde un adolescente se siente autorizado a encender un cigarrillo de marihuana frente a sus padres porque no está penalizado por la ley. La despenalización, concluye Jeffrey quita autoridad y respaldo a los padres.

Fue particularmente rica la puesta en común de los textos: se confrontaron argumentos a favor y en contra de la despenalización del consumo de drogas. Algunos alumnos se vieron forzados a reforzar sus argumentos, otros incurrieron en contradicciones y comenzaban a dudar de la posición que defendían.

Entiendo que varios trabajos dan cuenta de que, en general, comprendieron de qué se trata “el arte retórico”.

Por supuesto, me faltó tiempo para profundizar en la evidente evolución que demostraron algunos alumnos en el último trabajo. Éste consistía en refutar sus propios textos, lo cual les permitió experimentar que la producción de un texto argumentativo no depende de la verdad de las proposiciones ni de las convicciones del “orador”, sino de un saber, de una habilidad que se adquiere.

A modo de epílogo

La búsqueda de nuevos modos de transmisión de los conocimientos de siempre es una preocupación y un desafío. Me guía la certeza de que la forma más efectiva de aprendizaje es la que vincula la teoría y la práctica, la reflexión y la acción. Es lo más parecido a una experiencia personal transformadora.

Algunas consideraciones de los alumnos me alientan a seguir en esta dirección. Al finalizar cada ciclo lectivo, les pido a mis alumnos que escriban de forma anónima unas líneas a modo de evaluación del trabajo del taller, estas palabras, creo, son el mejor “signo de clausura” de un epílogo: *“A mí me resultó muy interesante y realmente no lo tomé como una materia sino como si fuera un taller externo. Me gustó mucho, sobre todo el darme cuenta de que no sabía argumentar. Me costó mucho superarme en ese sentido. Pero me pareció de mucha utilidad para la vida el poder pensar más conscientemente la forma de exponer una razón”*.

Referencias bibliográficas

ARISTÓTELES (1968) *El Arte de la Retórica*, Buenos Aires, Eudeba, Los Fundamentales.

BARTHES, R. (1982) *Investigaciones Retóricas I, La Antigua Retórica*, serie Comunicaciones, Barcelona, Ed. Buenos Aires.

HILL, F. (1990) "La retórica de Aristóteles". En: *Sinopsis histórica de la retórica clásica*, Madrid, Gredos.

RICOEUR, P. (2001) "Entre la retórica y la poética: Aristóteles". En: *La metáfora viva*, Madrid, Ed. Cristiandad.

[volver a índice](#)

ETHOS PEDAGÓGICO-EXPERTO DE LA SENADORA CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER EN LOS COMIENZOS DE LA CAMPAÑA PARA LA PRESIDENCIA 2007

Ana Laura Maizels

CONICET- Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires

anamaizels@gmail.com

Resumen

Este trabajo se enmarca en una investigación que tiene por finalidad caracterizar los rasgos de estilo de los discursos políticos de Cristina Fernández de Kirchner.

En esta ocasión nos centraremos particularmente en el *ethos* discursivo propuesto por la senadora Cristina Fernández de Kirchner en los discursos para la campaña presidencial de 2007, que tuvo lugar entre los meses de julio y octubre de ese año. De estos materiales hemos seleccionado como corpus de trabajo tres textos representativos.

Sostenemos que en los discursos de Cristina Fernández de Kirchner se configura un *ethos* discursivo que denominamos *pedagógico*. El orador se construye como un maestro y, de esta manera, desdibuja por momentos la dimensión argumentativa propia del discurso de campaña.

Desde el punto de vista retórico, esto resulta una estrategia que queda supeditada al fin último de todo discurso político que es la persuasión y el convencimiento.

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación que tiene por finalidad estudiar los rasgos de estilo que caracterizan los discursos políticos de Cristina Fernández de Kirchner (en adelante, CFK) pronunciados durante el período comprendido entre julio de 2007 y julio de 2008 (la campaña por la presidencia y los primeros 6 meses de ejercicio del poder).

En esta ocasión nos centraremos particularmente en el *ethos* discursivo¹ propuesto por la senadora CFK en los discursos para la campaña presidencial de 2007, que tuvo lugar entre los meses de julio y octubre de ese año².

¹ Rabatel (2007) relaciona las nociones de *ethos* y estilo. Para este autor, estos conceptos, si bien son afines, se diferencian, dado que el *ethos* es la palabra incorporada con fines argumentativos y el estilo es la búsqueda de afirmación de una singularización de la palabra en el marco de las convenciones socioculturales de los géneros que se imponen a los individuos. En este sentido, ciertas marcas estilísticas serían identificables en los distintos *ethos* que puede construir un orador según las intenciones argumentativas que persiga.

² De estos materiales hemos seleccionado como corpus de trabajo tres textos representativos: el discurso que abre la campaña presidencial "Anuncio oficial de la candidatura a Presidenta de la Nación en el Teatro Argentino de La Plata"

El ethos

La noción de ethos o carácter del orador tiene una larga tradición que proviene de la Antigua Retórica. Aristóteles en *El arte de la retórica* sostiene que el carácter del orador tiene una de las mayores fuerzas probatorias. El ethos, junto con el pathos y el logos, es una de las tres clases de pruebas obtenidas por medio del discurso.

Más recientemente, Amossy (1999, 2000), define el ethos como la imagen de sí que construye el locutor para ejercer influencia sobre el alocutario. El enunciador debe legitimar su decir en su discurso, se otorga una posición institucional y marca su relación con un saber.

En Análisis del Discurso, el concepto ha sido utilizado por Maingueneau (1987, 1993, 1998, 2002), quien sostiene que el enunciador debe conferirse un cierto estatus para legitimar su decir y en relación con el discurso político, Charaudeau (2006) define y caracteriza una serie de *ethos* ligados a la figura del político que agrupa en dos grandes categorías: el ethos de la credibilidad, basado en el discurso de la razón, fundamentado en tres condiciones, la seriedad, la virtud y la competencia; y el ethos de la identificación, en el que la figura del orador está fundada en el discurso del afecto.

Tomaremos esta noción central de la retórica y analizaremos algunos aspectos de la construcción de la imagen de sí de CFK en el marco de un género discursivo particular: el discurso de campaña política³.

En el discurso político es necesario que la instancia política, en este caso en el rol de candidato a la presidencia, se legitime. El mecanismo por el cual se otorga esa legitimidad es el reconocimiento del sujeto por otros sujetos realizado en nombre de ciertos valores que son aceptados por todos. (Charaudeau, 2006). Es en el marco de la búsqueda de legitimidad que el sujeto político propone una imagen de sí, un ethos. Sostenemos que, en los discursos de CFK se configura un ethos discursivo que denominamos pedagógico-experto.

El ethos pedagógico-experto

En el caso de CFK el despliegue de conocimientos y la forma en que el sujeto los presenta y se relaciona con ellos nos muestran que el tipo de legitimación al que apela

(19/07/07); el que presenta la fórmula oficialista "Acto de lanzamiento de la fórmula oficialista junto al Ingeniero Julio Cobos" (14/08/07) y el de cierre de campaña "Cierre de campaña en La Matanza" (25/10/07).

³ Los analistas de la comunicación política definen al discurso político de campaña como "Cualquier manifestación, mensaje o expresión codificada en imágenes, gestos y/o palabras, dirigida de modo intencional a una audiencia –los votantes–, con la finalidad de persuadirla mediante la recomendación explícita o implícita de votar por una opción política y/o de no votar por otra, para favorecer a un candidato y/o partido en el proceso electoral." (García Beaudoux, D'Adamo, Slavinsky, 2005: p.32). La interacción que implica la política es siempre persuasiva y fuerza, consciente o inconscientemente, a interpretar, evaluar y actuar (Friedenberg, 1997). Con esta finalidad el discurso de campaña utiliza una serie de recursos destinados a convencer y persuadir y es en el marco de esta argumentación que el orador propone una imagen de sí con el fin de convencer al auditorio.

es a la que proviene de la formación⁴, del saber. Se trata de parecer “bien formado” porque, en los imaginarios sociales, que es donde se funda de la legitimación política, la competencia y la experiencia darían al sujeto un poder de obrar con discernimiento (Charaudeau, 2006)

El ethos pedagógico-experto, entonces, está caracterizado por una figura enunciativa construida como poseedora de saber y productora de conocimiento que, en ocasiones, se acerca a la figura de un experto. El discurso se centra en demostrar la idoneidad de la candidata a través del despliegue de saberes que abarcan distintos ámbitos de conocimiento y de la demostración de un *saber-hacer*, que se sustenta en la experiencia adquirida en las funciones ejercidas en el ámbito de la política -que en este caso particular se extiende a los logros de la gestión saliente que se evalúa como propia-.

Posesión de saber

Los saberes que CFK despliega son aquellos centrales y necesarios para la conducción de un país: la economía, el derecho y la historia, especialmente de la Argentina. En sus discursos, usualmente, el discurso económico irrumpe con fuerza en el discurso político, los siguientes son sólo algunos ejemplos*:

Y este Modelo de Construcción Económica y Social que defino como un Modelo de Acumulación y de Inclusión Social, es la contracara de la Economía y Modelo de Transferencia de Recursos y Riquezas que operó durante el Modelo Neoliberal de los años 90: *Acumulación contra Transferencia*.

Por eso millones de Argentinos se caían del *aparato productivo* y permítanme detenerme en esto de un Modelo de Acumulación. (19/07/07)

Significa, entonces, que ese modelo de perfil industrialista, pero con matiz de *acumulación diversificada* porque también tenemos que aprender de la historia vieja y reciente, la primera, la que les contaba, cuando una clase dirigente nacional había elegido un único instrumento de acumulación: la producción agrícola ganadera y un cambio en el ciclo económico internacional nos quebró.

Y la otra cuestión que tenemos que aprender de la historia reciente es que hasta hace muy poco tiempo la *teoría de la dependencia* establecía que quienes producíamos *comodities* íbamos a estar siempre dependiendo de los que producían *valor agregado* (...). (19/07/07)

⁴ Según Charaudeau, la legitimación por formación supone que el sujeto haya pasado por instituciones de prestigio, que haya ejercido cargos de responsabilidad, que haya sido notado por su capacidad, en definitiva, que pueda probar que reúne competencia y experiencia (Charaudeau, 2006).

* En todos los casos, las bastardillas son nuestras.

Se utilizan en abundancia términos y conceptos propios de la economía, como “aparato productivo”, *commodities* o “teoría de la dependencia”. Y, en el marco de un discurso explicativo, CFK expone e interpreta la historia económica del país:

No es la primera vez que la Argentina plantea un modelo de acumulación. Tal vez el primero haya sido el de la Argentina del Centenario, exactamente por esas casualidades de la historia, cuando la generación del 80, casualmente Dardo Rocha, de esta Ciudad, es un producto de esa generación, de esa Argentina que quería convertirse en granero del mundo y que había puesto en lo agrícola y en lo ganadero su fuente de acumulación y de riquezas, que colocó al país en un posicionamiento internacional importante pero que al mismo tiempo por la propia actividad, al no generar puestos de trabajo, también generaba miserias en las clases populares.

Finalmente, se desplomó allá en el 30 producto de los ciclos económicos internacionales, y luego el intento de sustitución de importaciones del peronismo, trunco, por el golpe y la incompreensión, creo yo, de las burguesías nacionales.

No me canso de comparar el desarrollo de Brasil con nosotros, cuando veo a la industria aeronáutica brasilera, con su EMBRAER, entrar al mercado de los Estados Unidos. Ellos entraron en esta investigación tecnológica después de lo que lo hizo el peronismo, en las décadas de los años 40 y 50, y miren dónde están ellos.

Un proyecto diferente, una burguesía que concebía sus intereses con los del país, aquello que quedó trunco y que luego el desarrollismo intentó también en esa maquinaria infernal de interrupciones institucionales, que provocaron la decadencia de todos los argentinos, hasta el modelo neoliberal de transferencia de los años 90, hasta el que estamos implementando ahora. (19/07/07)

Por otro lado, despliega conocimientos sobre el “buen funcionamiento” del sistema representativo republicano, aquel que es garante de la calidad institucional, valor estructurante de los discursos electorales de CFK. Las siguientes citas muestran un dominio del ámbito en el cual el sujeto ejerce su práctica que proviene de su formación en el ámbito del derecho y de la experiencia adquirida en virtud de los cargos que ha ocupado en la política, conocimiento pre-discursivo que apela activar en los destinatarios. En el siguiente ejemplo vemos que, a través del uso de la 1º persona del plural, “cuando ocupamos nuestras bancas”, se inscribe en el colectivo de los legisladores oficialistas.

Hoy, hemos reconstituido el sistema de decisión del Estado Democrático Constitucional. El Poder Ejecutivo, quien Preside la República Argentina, toma las decisiones de acuerdo con sus convicciones y a lo que le prometió a la Sociedad cuando se sometió al Voto Popular.

Hoy, los Legisladores votan de acuerdo con el rol Constitucional de Oficialistas u

Opositores. Porque hace dos años aquí , quienes vinimos a pedir el voto como representantes de la Provincia de Buenos Aires, lo hicimos para apoyar las políticas de un gobierno que considerábamos estaba mejorándole la calidad de vida a millones de argentinos. Entonces, cuando ocupamos nuestras Bancas, estamos cumpliendo ese Mandato Popular y ese rol Constitucional, del mismo modo que los Opositores lo cumplen votando en contra.

No pretendo dar esta tarde dar una Lección de Derecho Constitucional, pero simplemente quiero hablar de cuestiones que tienen que ver con la Calidad Institucional en serio de un País. Porque, tal vez, como en ninguna de las otras actividades y problemas que hemos tenido los Argentinos, como en el caso de los Derechos Humanos, se patentice con mayor dramaticidad ese abandono de los roles Constitucionales.

El Fallo reciente de la Corte Suprema de Justicia al Decretar la Nulidad de los Indultos, viene conjuntamente con las Declaraciones de Nulidad de las Cámaras y de Inconstitucionalidad de la Obediencia y del Punto Final a cerrar un ciclo en la República Argentina. (19/07/07)

Además, relata y comenta episodios de la historia nacional, como el encuentro entre Perón y Balbín en 1972:

Corría el año 1972, el general Perón había retornado a la Patria, era el primer retorno antes de la elecciones, todavía estaba la dictadura militar, y en su casa de Gaspar Campos, miles de jóvenes que acampaban en la puerta se enteraron que por el patio de atrás-porque era imposible ingresar por el frente-, un hombre, un dirigente, que había sido histórico opositor al peronismo, había saltado la tapia trasera para encontrarse con el líder de todos los trabajadores argentinos. (14/08/07)

El despliegue de conocimientos de diversos ámbitos disciplinares, y su explicación y puesta en relación con el presente construyen un sujeto, “conocedor”, “formado”, características de un sujeto competente, idóneo. Es esta cualidad la que actúa como legitimación.

Por otro lado, y en el mismo sentido, se muestra también como un sujeto formado en la cultura y en la lectura a partir de las escenas de lectura que refiere y la evocación a autores consagrados, tales como Bertold Brecht:

El otro día leía que un importante ejecutivo de un banco español hablaba de la experiencia en Latinoamérica, y aquí especialmente en Argentina (...). (19/07/07)

No se habían dado cuenta que en realidad lo que había desaparecido era el trabajo en la República Argentina y cuando se dieron cuenta era demasiado tarde, *como ese verso de Bertold Brecht*. (19/07/07)

Producción de sentido

Por otro lado, el orador pedagógico-experto se constituye a partir de una relación particular con el conocimiento. Entre los actos de habla que realiza encontramos que abundan aquellos relacionados con la producción de saber, tales como: *definir, denominar, comparar*. Si la reproducción que realiza al *ejemplificar, explicar* está claramente ligada a un ethos pedagógico, la producción de saberes da cuenta de su carácter de experto:

La reconstitución del Estado democrático constitucional no es una cuestión menor. Leyes que habían sido arrancadas a un poder legislativo por presión, indultos que, lamentablemente ni siquiera por presión, sino lo que es mas lastimoso, por decisión, habían sido afirmadas convalidando ese círculo de impunidad que nos colocaba a la Argentina en los que *yo he denominado en numerosos foros internacionales* “la etapa predemocrática de la República Argentina. (19/07/07)

Y este modelo de construcción económica y social que *defino* como un modelo de acumulación y de inclusión social, es la contracara de la economía y modelo de transferencia de recursos y riquezas que operó durante el modelo neoliberal de los años 90: acumulación contra transferencia. (19/07/07)

No me canso de comparar el desarrollo de Brasil con nosotros, cuando veo a la industria aeronáutica brasilera, con su EMBRAER, entrar al mercado de los Estados Unidos. Ellos entraron en esta investigación tecnológica después de lo que lo hizo el peronismo, en las décadas de los años 40 y 50, y miren dónde están ellos. (19/07/07)

Esta experticia, además, es mostrada, subrayada y legitimada en su discurso, en afirmaciones tales como (“he denominado en numerosos foros internacionales”, “no me canso de comparar”). Esta imagen se termina de delinear a partir de otros enunciados, que muestran al orador como un experto:

Hace poco, cuando estuve en la OIT me tocó hablar después del empresario Juan José Cuevas, que fuera jefe, por así decirlo, de la central empresaria española protagonista del milagro de crecimiento que hoy tiene España (...).(19/07/07)

Esta “legitimación dicha” escenifica el ethos de un experto que se instala en un lugar asimétrico en relación con el saber de sus destinatarios.

Definición

La producción de definiciones característica del ethos pedagógico-experto ocupa un lugar central en los discursos de CFK. Especialmente estructuradas como definiciones de equivalencia (introducidas por verbos en presente del modo indicativo tales como *es, significa*) este tipo de definición presenta al locutor como productor de saberes

debido a que fija con precisión el sentido en el que el locutor entiende y quiere que se entiendan los términos definidos. Como no corresponden a definiciones habituales de los términos sino que son propuestas por el orador -y, por lo tanto, cuestionables- en muchos casos necesitan ser justificadas⁵.

Trabajar es dignificar la condición de cada uno de los argentinos.

Porque gobernar, gestionar es articular los esfuerzos de todos los argentinos para lograr mejorar su calidad de vida.

La calidad institucional no solo es responsabilidad de un gobierno, es responsabilidad también de la oposición y en el sector privado también, esa calidad institucional se expresa en sus dirigentes sociales, en las empresas periodísticas. Calidad institucional en todos los mostradores y a todas las puntas, no de un solo lado. *Esto es lo que significa* la profundización de ese estado democrático y constitucional. (19/07/07)

Negación

Por otro lado, el locutor se define en relación con otros saberes y otros discursos, es decir, las palabras de “otros” que circulan en el intercurso. En este sentido, es frecuente en los discursos de CFK el uso de la negación⁶ y la posterior corrección de palabras o frases atribuibles a “otra voz”.

Pero también quiero decir algo, esos millones de mujeres que han quedado solas al frente de sus familias, *no es porque el hombre que se fue sea malo, es la miseria lo que ha disuelto muchas veces a la familia en la República Argentina*, el hombre está preparado culturalmente para proveer, para mantener, para proteger. Cuando queda sin trabajo se quiebra culturalmente, y entonces se va” (19/07/07)

La situación, la vida de los argentinos se arregla o se desarregla desde la economía, es la triste historia, trágica y reciente. *No es concepción dogmática, no es idea extravagante, es dato empírico de la realidad, experiencia trágica de todos los argentinos.* (19/07/07)

(...) esta es la concertación de la Argentina, *no es un proyecto individual, no es el proyecto “Cristina Presidente”, es el proyecto de Argentina, de los argentinos*, de los que me siento su representante y por ellos voy a luchar como lo hice desde muy joven,

⁵ Según Pereleman (1989) la definición es un instrumento de la argumentación *cuasi lógica* en el caso en que la identificación de conceptos no sea del todo arbitraria ni evidente, es decir, cuando dé o pueda dar lugar a una justificación argumentativa.

⁶ Este tipo de negación corresponde a la denominada *negación metalingüística*. Sus características son la negación de términos, palabras o construcciones de un locutor opuesto y su rectificación. Este tipo de negación pone en tela de juicio la enunciación, el decir del otro. Para un análisis de esta negación desde el punto de vista de la semántica argumentativa ver Ducrot (1984) y García Negroni (1998).

creyendo en lo que pienso y creyendo en la Patria que es lo mejor que tenemos.
(14/08/07)

Esta forma de negación conocida como metalingüística, que pone en tela de juicio el decir del “otro”, opera por oposición y contribuye a la construcción de una imagen en la que se privilegia el saber propio frente al que proponen las palabras o frases negadas de un “otro” que no tiene fuente explícita en el discurso pero que pueden ser atribuidas, en algunos casos a la *doxa*⁷ -el saber común o la creencia popular-, y en otros a la “opinión pública” o al interdiscurso político. El orador, entonces, no sólo afirma sino que niega y corrige y es a partir de este recurso que queda identificado con el lugar del conocimiento y en una posición asimétrica frente a aquellos que son corregidos y frente a los alocutarios. Esta estructura que focaliza el elemento cuestionado y lo reemplaza por otro, tiene características polémicas debido a la refutación y deslegitimación de la fuente de esas palabras. La corrección lo posiciona doblemente en un lugar privilegiado pues no sólo “descalifica” al otro como poseedor de saberes a partir de su rectificación sino que, a la vez, se posiciona como poseedor de la “verdad”.

Modalidad

Siguiendo a Maingueneau, la categoría lingüística denominada modalidad expresa, por un lado, el vínculo que el locutor instaaura con su (s) interlocutor (es) –modalidad de enunciación- y, por otro lado, la relación que se establece entre el locutor y los enunciados que produce-modalidad de enunciado-.

En relación con la modalidad de enunciación, los discursos de CFK son predominantemente asertivos⁸, el locutor transmite certezas en relación con aquello que dice, se trate de la realidad nacional o los sucesos de la historia del país. De esta manera, muestra y transmite seguridad. Esta certeza es frecuentemente apoyada por un discurso de los hechos, de la “realidad” a la cual CFK apela a partir de datos, cifras, etc. que actúan como garantes de verdad. E incluso se presenta desafiante frente a aquellos que pudieran dudar de ella, como podemos ver en la siguiente cita:

Hemos roto los tabúes, hemos demostrado que podemos tener una economía con una muy buena, casi record producción agrícola, un proceso de reindustrialización, que ha permitido que

⁷Según Amossy (2000) la *doxa* es la opinión común, el saber compartido, que se puede transmitir a través de distintas unidades de discurso.

⁸ Según Benveniste (1977 (1970)) cuando el enunciador se sirve de la lengua para influir de algún modo sobre el comportamiento del alocutario dispone para ello de un aparato de funciones, entre ellas la aserción que es una enunciación que tanto por su entonación como por su sintaxis apunta a comunicar una certeza. La modalidad asertiva (tanto positiva como negativa) es la que se manifiesta en aquellos enunciados en los que el locutor constata y presenta la verdad de la proposición que enuncia.

descienda el índice de desocupación y aumenten las exportaciones y al mismo tiempo los argentinos han mejorado su calidad de vida. *Los indicadores sociales así lo demuestran y al que no le gusten los indicadores sociales lo invito a que vean como la gente ha vuelto a consumir*" (19/07/07)

Por otro lado, este locutor pedagogo y experto se muestra como conocedor del deber y del deber-hacer. Es un deber, que en muchos casos se enuncia como un imperativo moral a través de la modalidad de enunciado deóntica⁹, un deber que ha aprendido y que se encarga de transmitir: el deber personal, el deber del ciudadano, el deber del hombre público, el deber del gobernante y el deber de las instituciones.

Pero permítanme decirle que a esa autoestima que usted les devolvió a los argentinos también acaba de darle un gesto personal político sin precedentes. No es común en los tiempos que corren, ni en Argentina ni en el mundo, que alguien con más del 70 por ciento de opinión positiva, con mas del 50 por ciento de intención de voto y con las posibilidades de seguir, decida no hacerlo, no es común, no es común. Ese tal vez haya sido el cambio más importante, porque *no es el cambio que tiene que hacer los otros, que siempre es más fácil demandarlo, es el cambio que cada uno de nosotros tenemos que hacer de las propias conductas.* (19/07/07)

Ahora décadas atrás nos hemos equivocado, *asumir esas equivocaciones, no para autoflagelarnos sino para no volver a repetirlas, no es un deber, es una obligación, es un imperativo moral y también nacional.* (14/08/07)

Me parece que es necesario, entonces, para tener un mejor país, *no solamente un buen Estado o un buen gobierno, es necesario además una buena sociedad, buenos ciudadanos y buenas ciudadanas que podamos reconocernos en una historia mejor*" (14/08/07)

La calidad institucional *no solo es responsabilidad de un gobierno, es responsabilidad también de la oposición y en el sector privado también, esa calidad institucional se expresa en sus dirigentes sociales, en las empresas periodísticas. Calidad institucional en todos los mostradores y a todas las puntas, no de un solo lado.* Esto es lo que significa la profundización de ese estado democrático y constitucional" (19/07/07)

Y hemos también aprendido, compatriotas, que *esta tarea no solamente la puede hacer un espacio político, esta tarea no solamente es la de un partido, es la obligación de todo Argentino convocar no solamente a los que piensan como uno, sino también a aquellos*

⁹ La modalidad deóntica aporta una calificación de las condiciones en que se establece la verdad del predicado, que no es simplemente aseverado o factual; pero supone una formulación de estas condiciones pertenecientes a un sistema normativo en el que actúa bien el agente de la proposición o bien directamente el hablante.

que desde distintas experiencias históricas, de distintas identidades tienen el mismo objetivo. (25/10/07)

Escenografía profesoral: transmisión de conocimientos/relación con destinatarios

Las figuras del *ethos* son torneadas a la vez sobre el locutor y los destinatarios. La construcción enunciativa del *ethos* pedagógico-experto propone relación asimétrica con los destinatarios quienes son construidos discursivamente como “alumnos” a quienes se debe transmitir un saber¹⁰.

La dimensión pedagógica en su discurso político se hace presente a través de la construcción de una *escenografía*¹¹ profesoral.

Esta *escenografía* tiene como característica la fuerte presencia del discurso expositivo-explicativo (en un género predominantemente argumentativo) y de recursos destinados a hacer el conocimiento más accesible, como el ejemplo y la narración. La *dispositio* u organización discursiva muy cuidada funciona en este mismo sentido.

En algunos casos, como el que sigue, se hace explícita la voluntad de explicar y la explicación se presenta como respuesta a una serie de preguntas planteadas por el locutor. Los destinatarios de esta explicación son, en estos casos, todos los argentinos y todas las argentinas a quienes se dan las causas de la mejora en la situación económica de los argentinos (que el orador atribuye al modelo económico implementado).

Esto puede sonar a un intento de clase de economía, no tiene nada que ver con eso, es simplemente tratar de explicarles a todos los argentinos, a todas las argentinas cuál es la razón por la cual han descendido drásticamente los índices de desocupación, cómo hemos podido desendeudarnos, cómo hemos podido otorgar mejoras salariales, cómo ha podido mejorarse la situación de los jubilados, cómo hemos podido desembarazarnos del Fondo Monetario Internacional. No hay misterios, argentinos, es el modelo económico de claro perfil industrialista_ (...). (19/07/07)

¹⁰ En otro texto (Maizels, 2010a) hemos planteado que ese *ethos* pedagógico-experto mostrado entra en tensión con lo efectivamente dicho especialmente en el discurso de presentación de la candidatura (19/07/07) a través de la figura retórica de la preterición:

“Esto puede sonar a un intento de clase de economía, no tiene nada que ver con eso (...)”

“No pretendo esta tarde dar una lección de Derecho Constitucional, pero simplemente quiero hablar de cuestiones que tiene que ver con la calidad institucional en serio de un país”.

¹¹ Según Maingueneau (1999) el *ethos* es parte de la escena de enunciación. Esta, a su vez, incluye tres escenas, la *escena englobante*, la *escena genérica* y la *escenografía*. La *escena englobante* corresponde al tipo de discurso, es la que da su estatus pragmático al discurso: literario, religioso, filosófico. La *escena genérica* es la del contrato ligado a un género, a una “institución discursiva”: el editorial, el sermón, a guía turística, la visita médica. En cuanto a la “*escenografía*”, no está impuesta por el género, está construida por el texto mismo: un sermón puede ser enunciado a través de una *escenografía* profesoral, profética, etc.

Significa, entonces, que ese modelo de perfil industrialista, pero con matiz de acumulación diversificada porque *también tenemos que aprender* de la historia vieja y reciente, la primera, la que les contaba, cuando una clase dirigente nacional había elegido un único instrumento de acumulación: la producción agrícola ganadera y un cambio en el ciclo económico internacional nos quebró.

Y la otra cuestión que *tenemos que aprender* de la historia reciente es que hasta hace muy poco tiempo la teoría de la dependencia establecía que quienes producíamos *comodities* íbamos a estar siempre dependiendo de los que producían valor agregado.
(19/07/07)

La escenografía profesoral se evidencia, además, como se ve en el segundo fragmento con el uso de la modalidad deóntica (“tenemos que aprender”) y desde la selección léxica (el término “aprender” propio la enseñanza), que junto con el uso del “nosotros” como una forma de cortesía- ya que aquellos que deben aprender, en realidad, son los otros, a los que se dirige en su discurso porque el locutor está claramente en posesión de esos conocimientos que transmite- contribuyen a generar una relación asimétrica entre ambas figuras enunciativas propia de la construcción del destinatario como un “alumno”, que en este caso debe aprender de la historia vieja y reciente, aquella que le cuenta el locutor.

En otros casos, la explicación tiene un auditorio más específico. Frente a un destinatario del mismo género- les habla a las mujeres y especialmente a aquellas que han quedado solas- el orador actúa como un maestro. No sólo explica las causas de la descomposición familiar producida por la crisis de 2001 sino que, además, despliega un dominio conceptual (más adecuado) y descarta otro (atribuible a la opinión común o doxa) que podemos ver a partir de la selección léxica: “malo” frente a “está preparado culturalmente” y “se quiebra culturalmente”.

Pero también quiero decir algo, esos millones de mujeres que han quedado solas al frente de sus familias, no es porque el hombre que se fue sea malo, es la miseria lo que ha disuelto muchas veces a la familia en la república argentina, el hombre está preparado culturalmente para proveer, para mantener, para proteger. Cuando queda sin trabajo se quiebra culturalmente, y entonces se va. (19/07/07)

Recursos explicativos

Otra característica de la escenografía profesoral es, en el marco de secuencias de un discurso expositivo-explicativo, el uso de recursos o estrategias destinadas a

acercar la comprensión del destinatario. En el siguiente fragmento vemos como se utiliza el ejemplo¹², el caso particular, con fines explicativos.

La diferencia exacta (entre la situación posterior a la crisis de 2001 y la situación actual) yo la veía, hace pocos días, cuando lo acompañé a usted, Presidente, a un pequeño pueblo del sur de la provincia de Santa Fé, “Las Parejas”, un pueblito en el que Kirchner había ido en el año 2002, cuando era candidato. En esos momentos, ese pequeño pueblito del sur santafecino, tenía uno de los índices de desocupación más altos del país, casi un 30 por ciento. Hace dos días fuimos a inaugurar una muestra de máquinas agrícolas ganaderas, metalmecánica, hoy la desocupación en “Las Parejas” es de 0 por ciento y falta gente para trabajar. (19/07/07)

Podemos pensar que el caso particular de “Las Parejas” permite hacer una generalización acerca de cómo el modelo económico –sin entrar en antinomias entre economía agrícola ganadera o economía industrial- elegido por el gobierno saliente ha favorecido el progreso económico y bajado los índices de desocupación.

En este mismo sentido se hace uso de la narración –especialmente destinada a los jóvenes que no han vivido la historia a quienes se propone como auditorio particular- de una situación modelo que muestra, ejemplifica, la superación de antinomias que el orador propone en otros pasajes de sus discursos:

Cuando veía en las imágenes del primer corto, ese que hacía referencia a la historia reciente de los argentinos y cuando veía banderas radicales en aquella tribuna-gracias por estar aquí-, no pude sino recordar otras imágenes que tal vez los muy jóvenes no las recuerden.

Corría el año 1972, el general Perón había retornado a la Patria, era el primer retorno antes de la elecciones, todavía estaba la dictadura militar, y en su casa de Gaspar Campos, miles de jóvenes que acampaban en la puerta se enteraron que por el patio de atrás-porque era imposible ingresar por el frente-, un hombre, un dirigente, que había sido histórico opositor al peronismo, había saltado la tapia trasera para encontrarse con el líder de todos los trabajadores argentinos. (14/08/07)

Además, el relato de la experiencia personal que constituye al locutor como un modelo de conducta a seguir, especialmente para los jóvenes, propone una relación de maestro-discípulo que también es propia de la escenografía profesoral:

También quiero en esta tarde tan especial, convocar a los jóvenes en la República Argentina. Déjenme contarles que en muchos de los sueños de estos cuatro años y

¹² Según Zamudio y Atorresi, “toda ejemplificación es el resultado de una relación establecida por el sujeto entre un ejemplificado y sus posibles ejemplificantes. El ejemplo establece una relación sintagmática con el ejemplificado del cual se diferencia por su grado de abstracción: caso particular, por un lado; concepto general por el otro (...)” (2000:p. 96).

medio, fueron los sueños de este hombre que está sentado ahí y míos cuando éramos muy jóvenes y nos conocimos.

Ninguno de los dos tenía necesidades, ambos éramos muy jóvenes, teníamos una familia que nos cobijaba, techo donde vivir, comida, estudios, podríamos haber sido, tal vez, como tantos otros y, sin embargo, hubo algo que movilizaba y convocaba a interesarse no solamente por lo que le pasaba a uno, no solamente por lo que uno necesitaba. Uno comienza a participar al ver que el otro también necesita y, a partir de esta convicción, a partir de esta comprensión comenzamos a vivir una vida en donde comprometerse con el otro era, ante todo, una actitud de cambio y de transformación, de concebirse no solo una persona aislada, sino concebirse como parte de una sociedad. (25/10/07)

A modo de conclusión

A partir del análisis propuesto esperamos haber demostrado que CFK construye un ethos pedagógico-experto en sus discursos de campaña. La construcción de una figura enunciativa ligada al saber y a la producción del conocimiento y el montaje de una escenografía profesoral para su transmisión a destinatarios que se construyen como no poseedores están centrados en legitimar su candidatura y demostrar su idoneidad.

Si bien el ethos en estos discursos de campaña está ligado a las características de un discurso explicativo, el discurso político, y especialmente el discurso de campaña, es esencialmente argumentativo. Tal como lo definen Fabbri y Marcarino (2002: pp 17, 18) “no es un discurso “representativo” (...) está destinado a llamar y a responder, a disuadir y a convencer, un discurso de hombres para transformar hombres, no solo un medio para re-producir lo real.” En este sentido, la construcción de una imagen de sí como un pedagogo-experto, se transforma en una estrategia para influir en los destinatarios. Por lo tanto, si bien el orador puede mostrarse como un maestro que explica “una realidad” que no se pone en tela de juicio, en última instancia esa explicación está en función de una intención ulterior que será la de convencer de esta realidad a los destinatarios.

En el marco de la investigación acerca del estilo de alocución pública de CFK queda planteado, entonces, el interrogante acerca de si este ethos pedagógico-experto es parte del estilo del discurso político de CFK o es solo una estrategia electoral.

Referencias bibliográficas

AMOSSY, Ruth (ed.) (1999) *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Laussane: Delachaux y Niestlé.

——— (2000) *L'argumentation dans le discours politique. Literature d'idee, fiction*. París: Nathan.

ARISTÓTELES, *El arte de la retórica*, Buenos Aires: EUDEBA

BENVENISTE, Èmile (1977) *Problemas de lingüística general*, Mexico: Siglo XXI.

CHARAUDEAU, Patrick (2005) *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, París: Vuibert.

FABBRI, Paolo y MARCARINO, Aurelia (2002) "El discurso político", En: Escudero Chauvel, Lucrecia (ed.), *La comunicación política. Transformaciones del espacio público*, deSignis N° 2, Barcelona: Gedisa.

GARCÍA BEAUDOUX, Virginia, D'ADAMO, Orlando, SLAVINSKY, Gabriel (2005) *Comunicación política y campañas electorales. Estrategias en elecciones presidenciales*, Barcelona: Gedisa.

MAINGUENEAU, Dominique (1987) *Nouvelles tendances en analyse du discours*. París: Hachette.

——— (1993), *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. París: Dunod.

——— (1998) *Analyser les textes de communication*. París: Dunod.

——— (2002) "Problèmes d'ethos", *Pratiques N° 113/114*, junio de 2002, pp. 55-67.

MAIZELS, Ana Laura (2010a) "Caracterización retórica de la campaña política de Cristina Fernández de Kirchner", ponencia presentada en el Simposio *Discursos Políticos Latinoamericanos Contemporáneos* del I Coloquio Nacional de Retórica "Retórica y política " y I Jornadas Latinoamericanas de Investigación en Estudios Retóricos, Buenos Aires (en prensa).

PERELMAN, Chaim y L. OLBRECHTES-TYTECA (1989) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

ZAMUDIO, Bertha y ATORRESI, Ana (2000) *La explicación*, Buenos Aires: EUDEBA.

[volver a índice](#)

DEL *NUNCA MÁS* AL BICENTENARIO: UN CAMINO ARGUMENTATIVO

Mónica Susana Swarinsky

monicaswar@gmail.com

Gabriela Salvini

gabiliter@hotmail.com

Paulina Bettendorff

paulinabdorf@yahoo.com.ar

María Cecilia Pavón

mariacepavon@gmail.com

Universidad Nacional de Quilmes

Resumen

En el marco del Ingreso a la UNQ 2010, el eje de Comprensión y Producción de Textos propuso una consigna de resolución de trabajo práctico como instancia de evaluación equivalente a un segundo parcial. Los aspirantes debían redactar un nuevo prólogo 2010, en ocasión del Bicentenario, para el libro *Nunca más*. Se trataría, entonces, de una edición universitaria argentina desde la perspectiva de los jóvenes. El prólogo debería incluir un resumen y la tesis del prólogo 1984, un resumen y tesis el prólogo 2006, una tesis propia que diera sustento al prólogo 2010, la inclusión de técnicas argumentativas, la referencia a una ley promulgada entre 2006 y 2010 que afecte en forma directa a los jóvenes y las palabras clave democracia/ ciudadanía/ juventud.

El objetivo de esta propuesta era promover la construcción de la ciudadanía en jóvenes ingresantes a una universidad pública del conurbano bonaerense como resultado de la elaboración de un artefacto retórico paratextual que supusiera búsqueda de información escrita en distintos soportes y juicio crítico sobre ella, creación de pensamiento propio y despliegue de habilidades de composición supeditadas al efecto de generar fuerza persuasiva.

Esta experiencia intentó vincular al alumno preuniversitario con una parte de la cultura escrita tanto en la búsqueda y lectura de las fuentes en distintos soportes como en la producción de un texto propio de carácter argumentativo que le habilitara el encuentro con su propia voz.

En este trabajo nos referiremos a una experiencia de escritura llevada a cabo por profesores y alumnos, en el marco del Eje de Comprensión y Producción de Textos del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. Realizada durante el primer cuatrimestre de 2010, esta ha sido una experiencia inédita en este ámbito.

La modalidad de cursada que la universidad propone para el ingreso requiere del 75% de asistencia a clases dos veces por semana, dos exámenes parciales y un

examen integrador para aquellos alumnos cuyo promedio no llegase a los 120 puntos. El curso se desarrolla, durante un cuatrimestre, a partir de un material bibliográfico que consiste en un cuadernillo teórico/práctico, organizado en capítulos, que aborda sucesivamente —siguiendo la propuesta teórica de Jean-Michel Adam— los tipos textuales narración, descripción, explicación y argumentación. En la primera parte del curso, hasta el primer parcial, se avanza sobre un eje central que es la narración, mientras que en la segunda parte se aborda la argumentación. Los alumnos aspirantes, generalmente jóvenes, provienen, en su mayoría, de la zona sur del conurbano bonaerense y pertenecen a familias de clase media y clase media baja; en muchos casos, estudian y trabajan.

En este contexto, observando las dificultades que representa para los estudiantes el abordaje del tema “argumentación” —tanto en el plano del trabajo de pre-texto (por ejemplo, la invención de argumentos) como en la implementación de técnicas argumentativas diversas en la puesta en palabras— y atentos a una concepción de la escritura que sostiene la relevancia de los borradores, decidimos este año, luego de que una resolución de la universidad lo autorizara, incorporar una nueva modalidad de evaluación que reemplazara al “parcial tradicional” (presencial) por un trabajo práctico domiciliario. Esta consigna consistió en la producción de un nuevo prólogo 2010, en ocasión del Bicentenario, para el libro *Nunca más*, para una edición universitaria argentina desde la perspectiva de los jóvenes.

Este prólogo debía incluir un resumen y la tesis del prólogo publicado en 1984, el resumen y la tesis del prólogo 2006, una tesis propia que diera sustento al prólogo 2010, la aplicación de técnicas y recursos argumentativos variados, al menos una referencia a leyes promulgadas en el país en relación con los jóvenes entre 2006 y 2010 (por ejemplo, la Ley 13634/07, Ley de responsabilidad penal juvenil), al menos una referencia a leyes promulgadas en el país en el mismo período (por ejemplo, la Ley de Radiodifusión); tenían que considerar, además, los conceptos *democracia*, *ciudadanía* y *juventud* como palabras clave del texto. Apuntábamos, por supuesto, a que realizaran las operaciones intertextuales necesarias para llegar a adaptar estas piezas el nuevo prólogo que debían crear. Las actividades de pre-escritura indicadas fueron la lectura extensiva del *Nunca más*, el manejo de técnicas y recursos argumentativos (entre ellos, la inclusión de las otras secuencias narrativa, descriptiva y explicativa como subalternas), el cotejo de los prólogos de 1984 y 2006, la investigación de leyes de la democracia 1983-2010. Naturalmente, se les ofreció bibliografía de consulta tanto en papel como en formato digital.

En cuanto al trabajo de corrección, se estableció que los parámetros a tomar en cuenta para la asignación de puntaje serían: la adecuación general a la consigna (género discursivo, destinador, destinatario, etc.), el trabajo con fuentes diversas (variedad y calidad de las mismas), la dimensión argumentativa (tesis, argumentos, fuerza persuasiva, dimensión polémica), creatividad para la elaboración y composición del texto y aspectos redaccionales básicos (coherencia, cohesión, ortografía, gramaticalidad, léxico y sintaxis).

Evidentemente, la consigna apuntaba a responder a una pregunta: ¿cómo hacer para que un joven del empobrecido conurbano bonaerense, en el marco de una sociedad latinoamericana, advierta el valor de la democracia, a 200 años de la creación del país, y reflexione sobre su papel como ciudadano joven y el de la universidad en la misma? ¿Es posible contribuir al ingreso de este joven en la cultura escrita universitaria a partir de la redacción de un texto propio donde, a la vez que modela su voz, como alumno dicente, resuelve un problema retórico y descubre su propia historia? ¿Podemos, en un doble movimiento, aportar a la construcción de la ciudadanía de los ingresantes al apostar a la construcción de un texto con determinadas características?

Principalmente, teníamos a favor un grupo de docentes aferrados al concepto de que es posible enseñar a escribir (Alvarado), esto es, dar un lugar a la planificación, a la textualización, a la revisión y a la reescritura. Estos profesores acompañaron a sus alumnos clase a clase en todas las etapas del proceso: en primer lugar, la exploración y análisis de otros prólogos, sumado al desarrollo minucioso de explicaciones y ejercitaciones vinculadas con recursos y técnicas argumentativas en general. Luego, corrigieron y editaron pacientemente los sucesivos borradores previos a la entrega del trabajo final.

Dada esta consigna, no quedó fuera, en lo más mínimo, la dimensión ideológica del problema a tratar. Todavía hoy, sobre la sociedad argentina, se ciernen los juicios por los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la dictadura militar. En nuestras aulas se generaron intensos debates, intercambios de experiencias. Se habilitó de manera concreta un espacio de expresión que presuponía el desborde de lo que la consigna establecía en sí misma.

En este punto, y conectado también con el momento de planificación de la escritura, con la exploración del problema retórico, se llevó a cabo una visión conjunta en el auditorio de la Universidad de un documental sobre el Juicio a las Juntas. La visión/escucha de los testimonios permitió, en ciertos casos, transformar una lectura

del *Nunca más* como fuente de relevamiento de datos para incluir en un trabajo práctico, en una lectura que puso en primer plano la dimensión testimonial del libro. Activó, de alguna manera, una zona de posicionamiento frente a nuestra historia que a muchos se les volvió viva, activa en el presente, demandante de una respuesta: esta apuntaba a la conformación de un punto de vista, a la construcción de una postura argumentativa.

Podríamos decir que habíamos puesto en marcha “el nivel de conciencia discursiva” en tanto capacidad de ofrecer razones de las prácticas: la creación de un prólogo nuevo en ocasión del Bicentenario llevado a cabo desde la perspectiva de los jóvenes aporta una gran cuota de sentido al proceso de escritura y al carácter polémico y político que este conllevaría, propiciando un crecimiento de escritor inexperto o inmaduro que atiende solo a la sumisión (a un texto, a un contenido, a una autoridad) y no considera el problema retórico en su conjunto, dato tan decisivo en las producciones argumentativas.

Ahora bien, llegado el momento de la corrección hemos observado que muchos de los textos producidos por los alumnos eran predominantemente expositivos con finalidad informativa, sin que trazaran, ni siquiera mínimamente, una dimensión polémica. Tal vez se trate de falta de prácticas del lenguaje en producción de textos, pero arriesgaríamos que el problema podría devenir de un desconocimiento o una anulación de su propia capacidad de practicar el contrapunto entre posiciones total o parcialmente divergentes en el transcurrir de la vida ciudadana. Una alumna que trató el delito de la apropiación de niños durante el último golpe militar y quería utilizar como recurso argumentativo el ejemplo del caso de los hijos de Ernestina de Noble, expresó no saber cómo escribirlo puesto que “tenía miedo de escribir este ejemplo citando nombre y apellido de la persona involucrada”.

Fue notorio, también, el desconocimiento de pautas de planificación del escrito que les permitiese jerarquizar el peso de cada argumento y orientar así su disposición en el texto. En este sentido, era frecuente encontrar argumentos no pertinentes a la tesis e incluso una confusión entre cuál era la tesis y cuál el argumento.

De todos modos, lo más sorprendente y doloroso resultó ser el desconocimiento profundo de los estudiantes sobre la historia reciente del país. En este sentido, traemos las palabras de Jean Hébrard: “El problema está en cómo enseñar el lenguaje y la cultura antes de enseñar la lectura y la escritura”. Pero hemos visto cómo ellos mismos reaccionaban frente a lo que habían producido, en esa llegada a la sensación de su personalidad, de su parecer, de su punto de vista, como gran experiencia de la

subjetividad. El enunciador era el enunciatario, y viceversa. Como sucedió con un alumno que asistió a una clase de apoyo donde manifestó que no sabía cómo encarar el trabajo práctico, ni cómo organizar toda la información que tenía, y luego le contó a la profesora orientadora que durante el fin de semana, en el almuerzo del domingo en el que se reunían con su abuela y tíos, esta reveló que la desaparición de su esposo no había sido voluntaria, ya que él no los había abandonado, sino que era y es un desaparecido. Y que ella nunca había contado la verdad por miedo. El alumno se propuso entonces recuperar los restos de su abuelo.

Por supuesto, a partir de las dificultades presentadas, nos interrogamos acerca de cuáles son los mecanismos que debemos poner en marcha en la construcción de argumentos, cuáles son los recorridos lectores que hicieron estos alumnos y los que —estimamos— hubieran debido o podido realizar, qué alcance tuvo la comprensión de los textos leídos, qué aspectos de ellos les resultaron inquietantes, cómo hacer para incluir a estos jóvenes en el ejercicio dialógico de la refutación. Pero no dejamos de valorar sus enormes esfuerzos de cohesión entre párrafos fragmentarios, sus *copy and paste* plagados de ingenuidad, sus búsquedas bibliográficas prácticamente a ciegas (en Wikipedia, Seoane, Walsh, Pigna, Svampa, Taringa). Muchos de los aspirantes no tienen computadora en sus casas y el 80% son primera generación de ingresantes a la universidad en su familia.

Los deseamos dentro de la universidad y en la universidad pública, dentro de una sociedad cada vez más justa y solidaria. Para eso y por eso necesitamos ser lúcidos en la argumentación. Enseñar y aprender como una experiencia ética.

¿Es peligroso argumentar?

Sí, sin duda, es peligroso y es indispensable.

Referencias bibliográficas

ADAM, Jean-Michel (1992) Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris, Nathan.

ALVARADO, Maite (coord.) (2001) Entrelíneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires, Manantial.

BÁRCENA ORBE, Fernando (2000) "El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender". En: Enraonar: Quaderns de filosofia, Nº 31, pp. 9-33.

BAS, Alcira y otros (2001) Escribir. Apuntes sobre una práctica. Buenos Aires, EUDEBA.

BEREITER, Carl y Marlene SCARDAMALIA (1987) The Psychology of Written Composition. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

FLOWER, Linda y John HAYES (1977) "Problem-Solving Strategies and the Write Process" en College English, Nº 39, 449-461.

FLOWER, Linda y John HAYES (1996) "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en Textos en contexto, Buenos Aires, Lectura y vida.

HEBRARD, Jean (2000). "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas". Conferencia dada en la Biblioteca Nacional de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.r020.com.ar/extradocs/lectura.pdf>.

ISER, Wolfgang (1987) El acto de leer. Madrid, Taurus.

PERELMAN, Chaïm y Lucie OLBRECHTS TYTECA (1989) Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Madrid, Gredos.

PLANTIN, Christian (2001) La argumentación, Barcelona, Ariel.

REALE, Analía y Alejandra VITALE (1995) La argumentación. Una aproximación retórico-discursiva. Buenos Aires, Ars Editorial.

[volver a índice](#)

