

María Elena Bitonte
Mauro Lo Coco

Recorridos y Actividades
para la Práctica de la
LECTURA y la
ESCRITURA
en la Educación Superior



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

RECORRIDOS Y ACTIVIDADES
PARA LA PRÁCTICA DE LA LECTURA
Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Universidad Nacional de Moreno

Lic. Hugo Andrade
Rector Organizador

Prof. Manuel Gómez
Vicerrector

Ing. Marcelo R. Tassara
Director Gral. del Departamento de Ciencias Básicas y Tecnología

Lic. Pablo A. Tavilla
Director Gral. del Departamento de Economía y Administración

A.S. Marta P. Jorge
Directora Gral. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Comité Editorial

Mg. Hugo Cormick
Presidente del comité editorial

Lic. Armando Minguzzi
Prof. Manuel Gomez
Prof. Roberto Marafioti

UNM Editora

Lic. Laura Palomino
Lic. Marilina Winik
Dg. Alejo Codara

María Elena Bitonte • Mauro Lo Coco

RECORRIDOS Y ACTIVIDADES
PARA LA PRÁCTICA DE LA LECTURA
Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
MANUAL DE ACTIVIDADES DE TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA II

Carrera de Comunicación Social
Universidad Nacional de Moreno



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO

Editora

Colección Biblioteca Universitaria

Director: Mg. Hugo Cormick

Bitonte, María Elena; Lo Coco, Mauro
Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y
la escritura en la educación superior - 1a ed. -
Moreno : Universidad Nacional de Moreno,2013.
250 p. ; 20 x 28 cm.

ISBN 978-987-28624-0-4

1. Lengua. 2. Escritura. 3. Enseñanza Universitaria. I. Título.
CDD 410 BIT 624

Diseño de tapa: Dg. Alejo Codara

Edición Gráfica y maquetación interior: Hernán Cardinale / monadanómada

ISBN 978-987-28624-0-4

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© 2013, María Elena Bitonte; Mauro Lo Coco.

© 2013, UNM editora.

Universidad Nacional de Moreno
Av. Bartolomé Mitre N° – Moreno
Pcia de Buenos Aires – Argentina
TEL. 54 0237 466 7186
unmeditora@unm.edu.ar
www.unm.edu.ar/unmeditora

Índice

PRESENTACIÓN / Lic. Hugo Andrade	9
PRÓLOGO: La inocencia perdida de la lectura y la escritura / Prof. Roberto O. Marafioti	11
INTRODUCCIÓN: Las prácticas de lectura y escritura en la educación superior	19
CAPÍTULO 1	
Reflexión sobre el lenguaje	23
1. Las palabras, las cosas y otras cosas más	23
2. La designación. El poder de las palabras	25
3. El lenguaje y los signos. Los modelos teóricos de Charles Peirce y Ferdinand de Saussure	29
3.1. La lingüística funcionalista de Ferdinand de Saussure	31
3.1.1. Desde la semiología, el modelo de signo binario	32
3.2. Lenguaje y conocimiento. La semiosis según Charles Peirce	34
3.2.1. Desde la Semiótica, el modelo de signo ternario	36
3.2.2. La clasificación de los signos de Peirce	38
4. La semiosis social. De la noción de signo a la de discurso	41
4.1. La lectura como proceso semiótico a la vez histórico, social y cognitivo	42
4.2. La construcción semiótica de la realidad social	43
Lecturas recomendadas para este capítulo	48
CAPÍTULO 2	
La lectura en la universidad	49
1. Lectura, texto y lector	49
2. Estrategia de trasposición didáctica: el mapa conceptual	52
2.1. El mapa conceptual desde una perspectiva peirceana	53

3.	Lectura y comprensión	55
3.1.	El aprendizaje de estrategias de comprensión lectora	57
4.	Lectura y placer	59
5.	Lectura y nuevas tecnologías de la información y la comunicación	63
5.1.	Estrategia de transposición didáctica: El punteo	67
6.	La lectura de textos académico-científicos	67
7.	En los límites de lo académico y lo literario: La conferencia y el ensayo	69
7.1.	Derecho a la lectura	70
8.	La lectura literaria	75
8.1.	Indique cuáles de las siguientes afirmaciones es verdadera:	78
	Lecturas recomendadas para este capítulo	80

CAPÍTULO 3

La escritura en la universidad

81

1.	La escritura como herramienta semiótica, social y cognitiva	81
2.	Escritura y conocimiento	82
2.1.	La escritura como proceso. Sus etapas	86
2.2.	Pensar por escrito	88
3.	Cohesión y coherencia textuales	90
3.1.	La cohesión textual	91
3.2.	La coherencia textual	96
3.2.1.	Coherencia local y global	99
4.	Estrategia de transposición didáctica: El resumen	100
4.1.	Operaciones resuntivas	101
5.	Secuencias textuales	102
6.	La textualidad y sus umbrales	105
6.1.	Estrategia de transposición didáctica: La ficha	106
6.2.	Texto y paratexto	107
6.2.1.	El paratexto académico	109
7.	Algunas aproximaciones a la escritura	115
7.1.	Escritura y poder	115
7.2.	Escritura y memoria	117

7.2.1. Los enunciados referidos	120
7.3. Escritura y tecnología	122
8. Escritura e hipertexto	124
Lecturas recomendadas para este capítulo	133

CAPÍTULO 4

La enunciación como escenario de las relaciones entre sujetos 135

1. La teoría de la enunciación y los límites de la Lingüística	135
1.1. Principios y fines de la Teoría de la Enunciación	137
2. Tras las huellas del enunciador, el enunciatario y el objeto del discurso: La deixis	139
2.1. Historia y Discurso	141
3. El contrato de lectura	150
4. La enunciación en el discurso de la información	152
5. Las modalidades de enunciación	155
5.1. Tipos de modalidades	156
5.2. Otros desarrollos sobre las modalidades	158
6. La enunciación en la prensa gráfica femenina	161
7. La explicación en el campo científico-académico	162
7.1. El proceso explicativo	164
7.2. La explicación y sus ámbitos	166
8. Explicar, exponer, exponerse	167
9. La enunciación en la Ciencia.	169
Lecturas recomendadas para este capítulo	178

CAPÍTULO 5

Teoría y práctica de la argumentación 179

1. La argumentación y el pensamiento crítico	179
2. La naturaleza dialógica de la argumentación	180
2.1. Argumentar	182

3.	La lógica formal	183
3.1.	Inferencia y deducción	185
4.	Teorías no-formales de la argumentación	187
4.1.	La lógica no formal	188
4.1.1.	¿Argumentar o “argumentar”? Algunas clases de falacias:	189
4.2.	Argumentación y justificación	199
4.3.	El proceso de justificación en el modelo de Stephen Toulmin	202
4.3.1.	Descripción del modelo de Toulmin	202
4.3.2.	Los lugares comunes en la justificación	204
4.3.3.	Los campos de la argumentación	204
4.4.	Argumentación y democracia. De la Antigua a la Nueva Retórica	208
4.4.2.	El circuito retórico	213
4.4.3.	El <i>Tratado de la argumentación. La nueva retórica</i> . Chaïm Perelman y Olbrechts-Tyteca	215
4.4.4.	Las técnicas de enlace	217
5.	Consenso y disenso	227
5.1.	Antagonismo, agonismo	230
6.	Argumentar con imágenes	234
6.1.	La argumentación en el cine	236
	Lecturas recomendadas para este capítulo	238

ANEXOS:**Dos formas de producción y evaluación de los conocimientos 239**

1.	El género parcial	239
2.	La monografía	240
2.1.	Generalidades	240
2.2.	La monografía como género	241
2.3.	Organizarse y Organizar la lectura	242
2.4.	La tarea: indicación en tres pasos	243
2.5.	Algunas consignas a modo de ejemplo	244
	Lecturas recomendadas	244

BIBLIOGRAFÍA 245

Presentación

La creación y puesta en marcha en 2010 de la Universidad Nacional de Moreno (UNM) es producto de la convicción de que la Educación Superior constituye un Derecho Humano básico, esencial tanto para el pleno desarrollo de cada individuo como para el crecimiento del conjunto social.

Iniciando su tercer ciclo lectivo en 2013 con más de 3.000 estudiantes, la UNM, como Universidad del BICENTENARIO ARGENTINO, se propone, jugar un rol protagónico formando profesionales capaces de aportar sus saberes al esfuerzo colectivo de la comunidad local y de la Nación toda en la cimentación de un país cada vez más próspero y justo para todos.

Con la publicación de “Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y la escritura en la educación superior. Manual de actividades de Taller de Lectura y Escritura II” de la Carrera de Comunicación Social, en la Universidad Nacional de Moreno, iniciamos una colección que funciona como “caja de herramientas” para todos quienes comienzan a desarrollar su perfil profesional en este espacio temático. Los contenidos que aquí se presentan ayudan a consolidar los objetivos académicos e institucionales específicos de los estudiantes, así como del Departamento de Comunicación Social que lo precede.

Con la publicación de “Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y la escritura en la educación superior. Manual de actividades de Taller de Lectura y Escritura II” de la Carrera de Comunicación Social, en la Universidad Nacional de Moreno, iniciamos una colección que recorre los ejes centrales como apoyaturas metodológicas, y que funcionan como “caja de herramientas” para todos quienes comienzan a desarrollar su perfil profesional en esta área. Los contenidos que aquí se presentan ayudan a consolidar los objetivos académicos e institucionales específicos del perfil del alumno, así como del Departamento de Comunicación Social que lo precede.

Lic. Hugo ANDRADE

Rector Organizador,

Universidad Nacional de Moreno.

La inocencia perdida de la lectura y la escritura

La lectura y la escritura en la larga historia

Hay preguntas que son imaginativas porque no se sabe cuál ha sido su formulación inicial. Por ejemplo, ¿quiénes fueron los primeros en leer? ¿Qué textos leían aquellos que podían acceder a la lectura? ¿Era una facultad que todos lograban poseer o sólo era propiedad de algunos?

Por otra parte, desde el punto de vista de la escritura, ¿era un dispositivo que todos podían emplear? ¿Cómo se difundían los textos escritos? ¿Qué soportes eran los que alcanzaban más difusión y menos consideración y por qué? El papel, ¿fue un dispositivo que estuvo siempre al alcance de todos o no? ¿En qué soporte físico se realizaba la escritura?

Todas estas preguntas han tenido respuestas pero no desde siempre. La reflexión en torno a la lectura y la escritura es un campo que en las últimas décadas ha conocido un desarrollo amplio y profundo. No sólo en la Argentina sino en diferentes países. Desde un punto de vista, este camino significa un recorrido por la historia intelectual de la humanidad: saber qué tipos de recursos se aplicaban en otros tiempos, qué estrategias se buscaban y quiénes accedían a determinados bienes simbólicos. Desde otro punto de vista, esta preocupación tiene más que ver con las formas de adquisición de herramientas destinadas a ampliar las bases sociales de acceso a la lectura y la escritura.

La primera línea guarda correspondencia con las reflexiones en torno a la historia del pensamiento y de las ideas. Un campo que se comenzó a transitar en las primeras décadas del siglo pasado, y apuntaba a desentrañar cómo las ideas fueron circulando en las sociedades.

La historia de la “vida privada” es un mecanismo que hasta no hace mucho tiempo no era un espacio de estudio pero se volvió un campo fértil de investigaciones al considerar no sólo la historia de los grandes sucesos sino también la historia de la gente común que cotidianamente compartía sus creencias, sus formas de vida y sus imaginarios y se expresaban de manera oral o escrita. No sólo la Escuela de los Annales en Francia tuvo que ver con esta perspectiva sino que también en otros países de Europa se trabajó desde esta visión advirtiendo que los mecanismos de producción de sentido y de credibilidad eran aspectos tan diversos como complejos pero que se podían estudiar.

En América Latina también se han dado producciones de este orden. La Argentina cambió su forma de escribir la historia e incorporó trabajos destinados a precisar la forma de adquisición de los saberes y las creencias en los diferentes sectores de nuestra sociedad. El caso, por ejemplo, del *Martín Fierro* de José Hernández es una muestra interesante de un texto que fue leído, utilizado y reutilizado por diferentes sectores sociales y, cada uno, le asignó un grado de influencia diferente. Los gauchos lo leían como testimonio de sus sufrimientos y Leopoldo Lugones, entre otros, lo veía como un poema destinado a dar origen a la nacionalidad en un momento en que se imaginaba que todos los estados debían tener un poema o una narración que fundara un destino colectivo.

Leer y escribir pueden parecer actividades elementales o rudimentarias, sin embargo, para quienes trabajamos en ámbitos universitarios sabemos que se trata de dispositivos estratégicos que permiten otorgar herramientas de apertura al mundo. La posibilidad del acceso a la lectura es múltiple. Se lee de diferentes manera y a través de distintos soportes pero la función primordial que cumple la Universidad es la de fijar mecanismos colectivos de cierre de los sentidos diversos para que nos podamos entender entre los seres humanos. De manera que se trata de un trabajo altamente calificado si nos ubicamos en los ámbitos en donde circulan los discursos sociales que son reconocidos como válidos en un tiempo determinado y en contextos sociales, políticos y culturales precisos. Pero además es un recurso para que quienes transitan por las aulas universitarias estén en condiciones de reconocer los plurales géneros discursivos que circulan en nuestra sociedad. Cada uno de ellos cumple una finalidad y ha sido pensado para provocar sobre los públicos determinados efectos. De manera que es importante reconocer que no todos los discursos tienen un peso equivalente sino que algunos están más valorados que otros.

La televisión, la historieta, las revistas, académicas o no, cada una ostenta una forma específica de dar a conocer y reconocer. De allí que nos importe tanto cómo escriben y cómo leen los alumnos en las universidades. La alternativa de pasar de diferentes registros de reconocimiento permite que los textos puedan ser leídos de modos variados por cada uno de los destinatarios.

LOS TALLERES DE LECTURA Y ESCRITURA

En las últimas décadas, en nuestro medio, y particularmente en el ámbito de las universidades públicas se ha ido desplegando una reflexión intensa y productiva en torno a estos temas. Justo es considerar que ello se da a partir de reconocer que los alumnos que ingresan a nuestras universidades tienen serias dificultades para permanecer y alcanzar las respectivas graduaciones. Ello es así por múltiples motivos que no interesa aquí señalarlos en detalle. Nos importa puntualizar la relevancia que tiene que el Estado dedique esfuerzos para que el trabajo de los talleres de lectura y escritura se lleve adelante. Esta es una orientación que apunta a la inclusión y no desde la mera retórica sino desde la acción misma sobre aquellos a quienes son los destinatarios últimos de los recursos que se invierten.

La Universidad Nacional de Moreno es una institución de reciente creación. Sin embargo sus autoridades han previsto desde el inicio que estas problemáticas debían ser abordadas con criterios serios y con resultados que deberán ser evaluados y revisados en forma constante.

Las condiciones de acceso más igualitarias deben fomentar la permanencia de los jóvenes y adultos en las instituciones del nivel superior. Ello no puede darse de una manera mecánica y despreocupada. Supone que se deben promover trabajos concretos para que se logre la capacitación de los alumnos en los hábitos de lectura y escritura, que son los recursos que luego se desarrollarán a lo largo de la vida profesional.

La Carrera de Comunicación Social, en este sentido, tiene una doble obligación. Por una parte, porque los alumnos se deben formar para trabajar en medios de comunicación en los que la lectura y la escritura son puntos centrales de su futuro. Por otra, los futuros periodistas o comunicadores deberán estar en condiciones de escribir bien, de ser bien entendidos y de hacerse comprender de la mejor manera posible. Quien se puede hacer entender bien es porque antes ha aprendido a pensar bien.

La base es la lengua. Ella sirve para pensar, para decir, para imaginar y para argumentar. No podemos dejar de trabajar con ella y para ella.

Pero hay otro punto que también es preciso tomar en cuenta en el presente. La Argentina sancionó, en el año 2009, una nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, la ley N° 26522, allí se fijan los objetivos de la comunicación para el futuro de nuestro país. Ella genera un nuevo contexto en la vida democrática y ofrece la posibilidad de ser un sujeto comunicador y productor de mensajes, capaz de intervenir en las diferentes esferas de la producción cultural y en la vida política. El debate que la ley produjo no nos debe hacer perder de vista que el campo de las comunicaciones audiovisuales, en sus diferentes manifestaciones, se ha ampliado de modo considerable. Las tecnologías de la comunicación también ensanchan el universo de las relaciones interpersonales a una escala que no conoce límite. De manera que el campo laboral de nuestros futuros profesionales es tan vasto como difícil de abordar de modo concluyente.

ESTE MANUAL DE LECTURA Y ESCRITURA

El presente material está pensado para que sea trabajado por los alumnos de la Carrera de Comunicación en su segundo año de estudios. Forma parte de un propósito de mejoramiento de los procesos de lectura y producción escrita, compartido por toda el área (la Carrera de Comunicación Social y en especial las Cátedras de Taller de Expresión Oral y Escrita I y II, Lingüística como así también, el COPRUN).

Su principal propósito es el desarrollar el pensamiento crítico, el gusto por la lectura y las habilidades para la resolución de problemas de la lectura y la escritura académica. Surgió, como ya se dijo, de un proyecto académico que está destinado a apuntalar el futuro profesional y laboral de los alumnos.

Las prácticas de enseñanza en el espacio curricular del área de lectura y escritura son un compromiso institucional ya que forman un terreno estratégico compartido y colectivo entre las distintas disciplinas de la Licenciatura.

El campo académico genera sus propias reglas de producción y reconocimiento de los discursos, así como también de los criterios de evaluación. Pero para que este campo no se convierta en un terreno reservado solamente a unos pocos, los estudiantes deben tomar conciencia del cambio de posicionamiento que implica el pasaje a esta nueva cultura, de las transformaciones que se deberán producir a lo largo de la vida académica.

Un problema no menor está dado por el hecho de que la lectura y la escritura en soportes diferentes al papel se han constituido en una de las prácticas más asiduas de los jóvenes. Pero el empleo de los mensajes en celulares y las conversaciones sostenidas en distintas redes sociales produce hábitos de lectura y de escritura nuevos que generan también disposiciones de comprensión vicarias. Este es un factor que condiciona las esquematizaciones que los jóvenes tienen acerca de qué es leer y escribir en la Universidad.

El libro se estructura en cinco módulos de trabajo. Estos se desarrollan a partir de cinco ejes estratégicos, como son:

- la reflexión sobre el lenguaje,
- la lectura,
- la escritura,
- la enunciación y
- la argumentación.

Cada módulo contiene materiales de lectura y ejercitaciones específicas destinadas especialmente a fortalecer el desempeño en la lectura de textos complejos y en la resolución de problemas de escritura. Parte de una reflexión semiótica para recordar que en nuestra sociedad las relaciones sociales están organizadas fundamentalmente alrededor del lenguaje (escrito, oral, plástico, audiovisual, digital) (Capítulo 1).

Continúa presentando la cuestión de la lectura de manera tal que los estudiantes alcancen, a través de diversas actividades, un primer nivel de comprensión textual, jerarquizando e integrando ideas (Capítulo 2), plasmándolas por escrito (Capítulo 3) y que lo superen logrando acceder a la situación enunciativa (Capítulo 4) y retórica del discurso (Capítulo 5), a través de la aplicación de los distintos ejercicios.

Por último, el manual cuenta con un Anexo que agrega una dimensión práctica vinculada a la producción de conocimientos, propuestas e ideas en relación a un conjunto de problemas analizados y definidos (El género parcial) y da las pautas para culminar el recorrido con la producción de un trabajo monográfico.

La articulación entre Teoría y Práctica constituye en sí misma un contenido de enseñanza del manual, en la medida que se pretende que los alumnos puedan aplicar las herramientas conceptuales y metodológicas para la elaboración de sus trabajos de investigación. Es decir, pone en el centro de la actividad pedagógica al propio estudiante. El manual constituye una propuesta en la que se pretende no acumular y reproducir conocimientos sobre un tema sino problematizar el pensamiento de los autores y las teorías, a través de diversos recorridos didácticos y diversas estrategias de análisis, discusión, comprensión de materiales (documentos, bibliografía y otros discursos sociales que abarcan la esfera de la comunicación social en un sentido amplio, como la literatura, la política, la publicidad, los medios, la ciencia, el discurso especializado, académico y profesional).

En una cultura marcada por un creciente desarrollo tecnológico que demanda que los estudiantes adquieran no solamente habilidades básicas de lectura y escritura sino también capacidades que les permitan manejarse exitosamente en una cultura global, compleja e hipermedial, el manual presenta una versión digital accesible desde el blog de la cátedra y, en un futuro, desde el campus virtual de la Universidad, lo que da la posibilidad de trabajar las actividades en el aula de informática.

ACERCA DE LOS AUTORES

Referirse a colegas suele producir una situación embarazosa, sin embargo, en esta oportunidad, las palabras apuntarán a reconocer un tránsito común de trabajo en los Talleres de la cátedra de Semiología a mi cargo en la Universidad de Buenos Aires. Es allí y en la Facultad de Ciencias Sociales en donde cada uno trabaja teniendo siempre como horizonte las premisas que más arriba hemos señalado. Existe por nuestra parte una apuesta en el sentido de pensar que la forma de trabajo que propone este texto es una herramienta eficaz para alcanzar algunos de los objetivos propuestos en nuestros espacios académicos compartidos.

En el caso particular de María Elena Bitonte, puedo decir que forma parte del proyecto UBACyT que dirijo desde hace unos años y, a lo largo de los mismos, tuvo y tiene una producción altamente calificada.

Por su parte Mauro Lo Coco, además de la Universidad de Buenos Aires también ha trabajado en otras universidades conmigo como docente.

Siempre han mostrado un compromiso valorado tanto por los alumnos como por el resto de sus colegas.

No queda más que internarse en los caminos que nos proponen para iniciar una labor que estará destinada a satisfacer las expectativas de los destinatarios y de los colegas a los cuales este material les llegue a las manos.

Prof. Roberto O. MARAFIOTI
Coordinador de la Carrera de Licenciatura en Comunicación Social
Universidad Nacional de Moreno.

RECORRIDOS Y ACTIVIDADES
PARA LA PRÁCTICA DE LA LECTURA
Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

INTRODUCCIÓN

Las prácticas de lectura y escritura en la educación superior

Es cierto que los estudiantes universitarios ya saben leer y escribir. Sin embargo, la vida académica los enfrenta a desafíos muchas veces difíciles de superar sin el entrenamiento adecuado. Los estudiantes comienzan a practicar la lectura y la escritura de textos de diverso grado de complejidad, en situaciones comunicativas nuevas y, a menudo, se sienten desorientados a la hora de comunicar lo que leyeron al volcarlo por escrito. Para que estas dificultades no se conviertan en obstáculos insuperables, y teniendo en cuenta que la lectura y la escritura son indispensables para estudiar y ser evaluados, es preciso desplegar competencias comunicacionales más amplias y específicas que las que los jóvenes traen de la escuela media y de sus hogares. No es lo mismo leer un cuento que un artículo científico, un diario que un manual universitario, una consigna de parcial que un prospecto médico; no es lo mismo escribir un e-mail que una respuesta de parcial, un apunte de clase que una monografía.

Integrarse a la comunidad universitaria requiere una cierta *conciencia retórica*, que implica modos de hacer y decir particulares. Pero adquirir conciencia retórica no significa aplicar determinadas técnicas para adornar el discurso, sino controlar los procedimientos discursivos, sociales y cognitivos requeridos en cada situación comunicativa. Efectivamente, en este nivel el estudiante debe activar múltiples y variadas operaciones cognitivo-discursivas, de las que no siempre es consciente y a las que a menudo no controla con precisión: integrar los datos que provienen de distintas fuentes, realizar una interpretación ajustada pero a la vez creativa de los textos, tomar posición con respecto a lo leído, justificar y refutar con argumentos. La producción y comprensión de textos argumentativos están entre las actividades más presentes en la vida universitaria y, sin duda también, entre las consideradas más problemáticas.

El déficit de estrategias de resolución de problemas de lectura y escritura se observa tanto en carreras como las de ciencias exactas, medicina, ingeniería y otras afines, como en aquellas ligadas directamente a las humanidades y a las ciencias de la comunicación. Esta rémora se arrastra desde el nivel de grado hasta el posgrado, repercutiendo directamente en la producción de tesinas, tesis y otros géneros académicos destinados no sólo a la socialización de conocimientos sino también a su evaluación. En un asombroso número de casos, esto impide cumplir con el requisito final para obtener un título al término de la carrera.

El recorrido y las actividades de este manual surgen de investigaciones sobre argumentación y pensamiento crítico que hemos desarrollado un grupo de docentes de la Universidad de Buenos Aires dirigidos por la Profesora Bertha Zamudio desde el año 2000 y continuado por el profesor Roberto Marafioti hasta la actualidad en la UBA y en la Universidad Nacional de Moreno. En ellas, hemos considerado las dificultades que presentan los estudiantes que ingresan a la educación superior en la comprensión y producción de textos,

poniendo especial atención en su desempeño argumentativo¹. Dichos estudios arrojaron que la actividad metacognitiva, la autorreflexión y el desarrollo del pensamiento crítico favorecen las habilidades de lectura y producción de textos y, en especial, los de tipo argumentativo, que son aquellos que más se demandan en la universidad.

Partiendo de estas reflexiones, nuestra propuesta se orienta a promover el reconocimiento de los procesos que se ponen en práctica en la comprensión y producción de textos, incorporando la variable de la metacognición. Con ese fin, tratamos de poner de relieve el valor del pensamiento crítico alentando la capacidad de analizar, contrastar y defender ideas y de oponer críticas fundamentadas a puntos de vista dogmáticos y planificamos actividades tendientes a tomar conciencia de las operaciones puestas en juego en el momento de la lectura y la producción de textos.

Este manual se propone, en definitiva, no solamente ofrecer una serie de recorridos y actividades múltiples y variadas de lectura, escritura, enunciación y argumentación, sino una reflexión sobre las operaciones mismas que las producen. Se encontrarán ideas y propuestas de actividades fundamentadas en diversas vertientes teóricas, entre las cuales se encuentran la Semiótica, la Psicología cognitiva, la Teoría de la Enunciación y la Teoría de la argumentación.

El capítulo **1. Reflexión sobre el lenguaje**, presenta los fundamentos epistemológicos y las discusiones sobre la relación entre conocimiento y lenguaje, las limitaciones de éste y los modelos teóricos, las nociones de signo, lectura e interpretación y su influencia en la construcción de la realidad social. Los dos capítulos siguientes, **2. La lectura en la universidad** y **3. La escritura en la universidad**, ofrecen una serie de lecturas y actividades pensadas para promover no sólo la práctica de la lectura y la escritura –particularmente, las académicas– sino también la reflexión explícita y sistemática sobre los procesos que comportan. Este trabajo *metacognitivo* tiene como objetivo –como se adelantó– concientizar a los estudiantes de las operaciones semio-cognitivas involucradas en dichas prácticas. El capítulo **4. La enunciación como escenario de las relaciones entre sujetos** tiene el propósito de favorecer el reconocimiento de las operaciones y las instancias enunciativas que inciden en el propio discurso y el ajeno, actualizando algunos elementos básicos de la teoría de la enunciación. Y finalmente, el capítulo **5. Teoría y práctica de la argumentación** parte del reconocimiento de la dimensión polémica que tiene todo discurso. A lo largo de todo este manual se considera a la argumentación no sólo como una de las prácticas fundamentales de la comunidad académico-científica sino como uno de los espacios privilegiados donde se manifiesta el pensamiento crítico. El capítulo 5 confronta distintos modelos que se han dedicado históricamente al estudio de la argumentación y propone una reflexión crítica acerca de los aportes de cada uno de ellos para el análisis de los discursos sociales.

Cada capítulo se desarrolla a partir de la lectura directa de materiales seleccionados específicamente para los fines propuestos. Se presentan autores y contenidos relevantes, acompañados de explicaciones que los facilitan y se proponen estrategias y actividades para promover su comprensión. Las actividades se aplican a distintos géneros correspondientes

1 Zamudio, Bertha, Rolando, Leticia y Ascione, Alberto, comp. (2002), *Argumentación, pensamiento crítico y metacognición*, Secretaría de Investigación del CBC, Oficina de Publicaciones, UBA; Bertha Zamudio, comp., (2005), *Vigencia de la argumentación*, Buenos Aires, Proyecto Editorial; Roberto Marafioti, Ed. (2007), *Parlamentos*, Buenos Aires, Biblos; Roberto Marafioti y Cristián Santibáñez Yanez, Eds., (2010), *Teoría de la argumentación a 50 años de Perelman y Toulmin*, "Ciencias del Lenguaje", Buenos Aires, Biblos.

a diversos campos discursivos (académico, científico, literario, cotidiano, político, informativo, publicitario, principalmente), con especial atención a los que atañen a las ciencias de la comunicación social (géneros periodísticos y publicitarios, entre los más distintivos) y a los géneros académico-científicos (capítulo de libro, entrada de enciclopedia, artículo, conferencia, parcial, monografía, entre otros). Además, cada capítulo trabaja con géneros y estrategias de transposición didáctica y herramientas para mejorar la calidad de estudio, como por ejemplo, el apunte, la ficha, el punteo, el resumen, los cuadros, redes y mapas conceptuales, las respuestas a consignas o el parcial, por citar sólo algunos.

Para terminar, consideramos que hay estrategias que pueden mejorar las técnicas de lectura y escritura. Es posible entrenarse en ello. Pero esta no es la única meta. Queremos también concitar el placer de la lectura y la escritura. Por eso, muchas de las actividades intervienen desde lo lúdico y el humor e invitan al ingenio y al pensamiento creativo.

Y para empezar, creemos imprescindible señalar que todo actor universitario –esto cobra especial relieve para aquellos formados en Ciencias de la Comunicación– realice de un ejercicio crítico de su práctica y asuma la alfabetización académica como un derecho de todos los jóvenes más que una obligación que impone una institución.

CAPÍTULO 1

Reflexión sobre el lenguaje

1. Las palabras, las cosas y otras cosas más

¿Cómo conocemos? ¿Puede el lenguaje dar a conocer de modo transparente la realidad a la que se refiere? ¿Puede una palabra, un texto o una imagen reflejar exactamente lo que una cosa es? ¿Cuántas interpretaciones puede tener un texto? ¿Se puede no interpretar? Diferentes aproximaciones han tratado de dar cuenta, a lo largo de la historia, de responder estos interrogantes, de establecer cuál es la relación entre el lenguaje y la realidad y de cómo el sujeto accede a ese conocimiento. La reflexión sobre el lenguaje y el conocimiento, y sobre la relación entre las palabras y las cosas son preocupaciones centrales de la semiótica y la semiología porque su objeto de estudio es el propio lenguaje (los distintos tipos de lenguaje: verbales y no verbales). El objetivo de este capítulo es reflexionar acerca de la capacidad constructiva del lenguaje en tanto red de signos, interrogar las nociones de “transparencia” y “opacidad” del lenguaje y llamar la atención sobre la actividad interpretativa del sujeto.

Convengamos que una cosa es una palabra y otra cosa es una cosa. Cuando nos preguntamos “¿qué es esto?” es porque allí hay un vacío, una falta de conocimiento que trataremos de remedar con una palabra, una imagen, un gesto, esto es, con un *signo*. Así, cuando hablamos, todo el tiempo ponemos palabras en lugar de cosas: *designamos*. Decimos ‘esto es un libro’, ‘esto es rojo’, ‘esto es una manzana’. La designación es un proceso semiótico que realizamos para tener idea de algo, para conocer y dar a conocer. Llamamos *semiosis* al proceso a partir del cual conocemos a través de signos. Conocer es la tentativa incesante de llenar una falta a través de la actividad simbólica. Pero, atención, ¿las palabras son idénticas a las cosas? ¿lo son las imágenes? Alguien podría decir, con todo derecho, que una imagen vale más que mil palabras, sin embargo... Consideremos el siguiente texto compuesto imagen y palabras:



La invención de la fotografía promovió la idea de que por fin se había descubierto un lenguaje superior a las palabras, capaz de reflejar las cosas de manera transparente. Frente a esto, el artista plástico belga René Magritte (1898-1967) presentó esta reproducción fotográfica de una manzana con el epígrafe “Esto no es una manzana”, confrontando así a toda una concepción representacionista del arte y del lenguaje. En efecto, la fotografía puede mostrar algunos aspectos del objeto pero tiene las mismas limitaciones que la palabra ‘manzana’: no se la puede oler, tocar, morder... Por otra parte, nada nos dice de su volumen, peso, de cómo estaría antes o después, de cómo sería desde otra perspectiva.

En síntesis, el mundo no se nos presenta de manera inmediata sino a través de signos. Sólo conocemos mediante signos. El corolario de esta reflexión es que la realidad es una construcción semiótica.

Conservaremos esto, que ampliaremos luego, en un recuadro:

Un signo es algo que está en lugar de otra cosa que no es él mismo. Está en lugar del objeto que designa. Pero un signo es algo que está en lugar del objeto que designa, siempre, según otro signo (su interpretante).

ACTIVIDAD 1. Lea el texto y reflexione, en su curso, acerca de cómo el escritor Italo Calvino (1923– 1985) narrativiza el proceso de conocer:

El hombre camina días enteros entre los árboles y las piedras. Raramente el ojo se detiene en una cosa, y es cuando la ha reconocido como el signo de otra: una huella en la arena indica el paso del tigre, un pantano anuncia una vena de agua, la flor del hibisco el fin del invierno. Todo el resto es mudo es intercambiable; árboles y piedras son solamente lo que son.

Finalmente el viaje conduce a la ciudad de Tamara. Uno se adentra en ella por calles llenas de enseñas que sobresalen de las paredes. El ojo no ve cosas sino figuras de cosas que significan otras cosas: las tenazas indican la casa del sacamuelas, el jarro la taberna, las alabardas el cuerpo de guardia, la balanza el herborista. Estatuas y escudos representan leones delfines torres estrellas: signo de que algo —quién sabe qué— tiene por signo un león o delfín o torre o estrella. Otras señales advierten sobre aquello que en un lugar está prohibido: caña desde el puente, y lo que es lícito: dar de beber a las cebras, jugar a las bochas, quemar los cadáveres de los parientes. Desde la puerta de los templos se ven las estatuas de los dioses, representados cada uno con sus atributos: la cornucopia, la clepsidra, la medusa, por los cuales el fiel puede reconocerlos y dirigirles las plegarias justas. Si un edificio no tiene ninguna enseña o figura, su forma misma y el lugar que ocupa en el orden de la ciudad basta para indicar su función: el palacio real, la prisión, la casa de moneda, la escuela pitagórica, el burdel. Hasta las mercancías que los comerciantes exhiben en los mostradores valen no por sí mismas sino como signo de otras cosas: la banda bordada para la frente quiere decir elegancia, el palanquín dorado poder, los volúmenes de

Averroes sapiencia, la ajorca para el tobillo voluptuosidad. La mirada recorre las calles como páginas escritas: la ciudad dice todo lo que debes pensar, te hace repetir su discurso, y mientras crees que visitas Tamara, no haces sino registrar los nombres con los cuales se define a sí misma y a todas sus partes.

Cómo es verdaderamente la ciudad bajo esta apretada envoltura de signos, qué contiene o esconde, el hombre sale de Tamara sin haberlo sabido. Afuera se extiende la tierra vacía hasta el horizonte, se abre el cielo donde corren las nubes. En la forma que el azar y el viento dan a las nubes el hombre ya esta entregado a reconocer figuras: un velero, una mano, un elefante... (Calvino, Italo, "Las ciudades y los signos" en *Las ciudades invisibles*, España, Siruela, 1987. p. 23).

ACTIVIDAD 1.1. ¿Qué le sugiere la siguiente frase? "[L]a ciudad dice todo lo que debes pensar, y te hace repetir su discurso, y mientras crees que visitas Tamara, no haces sino registrar los nombres con los cuales se define en sí misma y a todas sus partes".

ACTIVIDAD 1.2. El micro-relato de Calvino presenta una reflexión acerca de lo que son los signos. ¿Podría resumirla en dos o tres líneas?

ACTIVIDAD 1.3. Compare la cita anterior con esta de Jorge Luis Borges: "Los años pasan y son tantas las veces que he contado la historia que ya no sé si la recuerdo de veras o si sólo recuerdo las palabras con que la cuento".

2. La designación. El poder de las palabras

Las palabras son signos lingüísticos que sirven para designar las cosas. Pero muchas veces, las palabras crean cosas que antes no existían. Michel Foucault (1926-1984) fue un estudioso de estos procesos y se dedicó especialmente a la genealogía de palabras como *criminal*, *loco*, *enfermedad*, *saber*, *poder*, y de cómo éstas aparecieron en determinada época no sólo para clasificar tipos de sujetos y situaciones sino para inventarlos. A lo largo de la historia, cada día se incorporan al lenguaje palabras y expresiones que a veces, se asocian a la aparición de nuevos objetos o tecnologías (ahorcar, anestesiar, arroba, mensajear, twitear, etiquetar, etc.), así como otras veces, ayudan a instalar nuevas prácticas y subjetividades (*yuppie*, *trapito*, *happy hour*, *la previa*), que terminan por naturalizarse o legitimarse socialmente.

ACTIVIDAD 2. Imagine que se le ha solicitado que lleve a cabo una investigación sobre las costumbres o los rituales previos a la salida de los sábados por la noche. El insumo para realizar dicha investigación serán dos entrevistas: a) a un joven que conoce y/o practica lo que hoy se da en llamar "la previa" y b) a un adulto que por su brecha generacional no la practicó. Organícese grupalmente y distribuya las tareas: preparación del cuestionario, los materiales (grabador, anotador, birrome, etc.), elección de los candidatos. Una vez obtenida la entrevista, edítela por escrito seleccionando los tramos más relevantes y

resuma su contenido en un abstract para presentar el producto de su investigación en un congreso de comunicación y cultura.

ACTIVIDAD 3. En una entrevista realizada por Didier Eribon a Pierre Bourdieu para un diario francés, en ocasión de la publicación de su libro *Qué significa hablar*, Bourdieu (sociólogo francés 1930-2002) dijo: “Colocar una palabra por otra es cambiar la visión del mundo social, y por lo tanto, contribuir a transformarlo” (en *Hyperbourdieu: “Develar los resortes del poder. El fetichismo político”, Libération*, 19 de Octubre de 1982, p. 28). Tomando en cuenta la afirmación del sociólogo, a) considere el significado de los siguientes términos; b) indique qué imagen proyectan sobre el objeto que designan y c) encuentre otras expresiones que presenten un problema similar:

- Estudiante / alumno
- Matrimonio gay / matrimonio igualitario
- Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual / Ley de medios
/ Ley de medios K / Ley mordaza
- Aborto / interrupción voluntaria del embarazo
- Proceso de reorganización nacional / Dictadura militar / dictadura cívico-militar

3.1. Comente, a la luz de las reflexiones de este capítulo la siguiente declaración que hizo el Gral. Camps, jefe de la Policía de la provincia de Buenos Aires:

“No han sido personas las que han desaparecido, sino subversivos” (Revista *Pueblo*, Madrid, 27/1/83).

ACTIVIDAD 4. Lea la siguiente nota periodística:

INVESTIGACION CON CÉLULAS MADRE EMBRIONARIAS

Para el ministro de Ciencia, “un embrión no es un ser humano”

Lino Barañao lanzó esta frase y levantó una dura polémica. Voceros de la Iglesia lo criticaron fuerte.

Por: Valeria Román

El máximo responsable de la ciencia argentina, Lino Barañao, valoró ayer al presidente de los Estados Unidos, Barack Obama, porque permitirá que fondos federales sean destinados a la investigación con las polémicas células madre embrionarias. “El embrión no es un ser humano. Es sólo un conjunto de células con instrucciones para llegar a ser un ser humano”, dijo Barañao a Clarín.

Barañao, que es el titular del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, se ha destacado como uno de los científicos que consiguió la primera generación de vacas clones y transgénicas, en colaboración con una empresa privada local. Ha sido uno de los investigadores más reconocidos en el campo de las células madre, que podrían llegar a servir para tratar enfermedades de millones de personas con diabetes, Alzheimer, Parkinson, cáncer, entre otras.

El lunes, Obama anunció el levantamiento de la prohibición que había establecido en 2001 su antecesor, George W. Bush, para quien las células madre no debían obtenerse a través el descarte de embriones humanos. “Bush tomó esa medida porque respondía a cierto clientelismo político”, dijo Barañao. Las células en cuestión pueden obtenerse por diferentes vías: del cordón umbilical, de la médula ósea o de la piel. Pero serían las células que se derivan de embriones las más eficaces.

Barañao ayer elogió la medida de Obama. “El embrión no es un ser humano, sino un conjunto de células que puede llegar a desarrollarse como un individuo. La Iglesia Católica tiene otra postura sobre el embrión: cree que con la fecundación del óvulo con el espermatozoide ya se adquiere el estatus de persona. Tampoco acepta la fertilización in vitro. Pero creo que es mejor que los embriones se utilicen en investigación científica antes que se descarten en las clínicas de fertilidad”.

El Ministro añadió que “los embriones no son más que 100 células. No admitirlo es como sostener una visión pre-copernicana del mundo en pleno siglo XXI. La ciencia se basa en el continuo cuestionamiento de sus posturas y conocimientos. En cambio, algunos toman al embrión como un símbolo. Y si se prohíbe la investigación con líneas derivadas de embriones, se está imponiendo una visión religiosa a toda la sociedad. Eso es fundamentalismo”.

Consultado por la investigación con células madre, el Ministro informó que desde 2008 y hasta 2011 el Estado argentino apoyará con 2,1 millones de dólares para que 11 grupos de científicos de instituciones públicas y privadas trabajen en “una plataforma que permita tanto adoptar la tecnología que se desarrolle fuera del país y a la vez generar investigación original”. Trabajarán con animales para entender enfermedades como cáncer, cardiovasculares, Parkinson, Alzheimer. “Pero no se experimentará con pacientes”.

Barañao recordó que durante su gestión creó una comisión asesora sobre las células madre, que está formada por expertos en biología, bioética y asuntos legales. El ministerio de Salud designó al Incucaí para que autorice los ensayos con células madre. “Una prueba de que el embrión humano representa un proyecto y no un individuo terminado está dado por el hecho de que, en condiciones normales, el 60 por ciento de los embriones no se implantan. Esto no es considerado una muerte”.

(“Para el ministro de Ciencia, «un embrión no es un ser humano»”, Clarín, 11 de marzo de 2009).

4.1 La noticia se construye a partir de un reportaje al Ministro de Ciencia pero conserva ciertos núcleos principales. Identifíquelos a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el hecho noticioso?; ¿Quién/es son los protagonistas?; ¿Cuándo y dónde ocurrieron los hechos?; ¿Qué motivos lo produjeron?; ¿De qué modo se manifestaron los sucesos?

4.2. La noticia exhibe los puntos de vista de diferentes actores sociales frente a la cuestión polémica. Distinga cuál es la posición de cada uno de ellos.

4.3. Analice en detalle el argumento del Ministro Barañao, discriminando cuál es la idea que defiende y cuál es su fundamento o respaldo:

“Los embriones no son más que 100 células. No admitirlo es como sostener una visión pre-copernicana del mundo en pleno siglo XXI. La ciencia se basa en el continuo cuestionamiento de sus posturas y conocimientos. En cambio, algunos toman al embrión como un símbolo. Y si se prohíbe la investigación con líneas derivadas de embriones, se está imponiendo una visión religiosa a toda la sociedad. Eso es fundamentalismo” (Clarín.com, 11/3/09).

4.4. Una lectura de barrido (o *escaneo*) es el modo más rápido para encontrar partes de texto que permiten una lectura tangencial. Es una lectura selectiva, que utiliza indicios como conectores y otras marcas tipográficas para localizar ya sea elementos mínimos (como palabras, fechas, nombres, números u otros datos) o fragmentos más extensos (capítulos, artículos, cuadros, gráficos, etc.). Este tipo de lectura sirve para encontrar respuestas específicas que se pueden revisar en pocos segundos. Haga un escaneo del texto para encontrar las expresiones con significados relacionados con la bioética (campo interdisciplinar que relaciona vida y ética) y subrayelos. Con esto, estará conformando lo que se llama, un *campo semántico*.

4.5. Tal como lo ve Bourdieu,

“La ciencia social tiene que vérselas con realidades que han sido ya nombradas, clasificadas, realidades que tienen nombres propios y nombres comunes, títulos, signos, siglas. Así, so pena de asumir actos cuya lógica y necesidad ignora, debe de tomar como objeto las operaciones sociales de *nominación* y los ritos de institución a través de los cuales esas realidades se cumplen. Pero, más profundamente, es preciso examinar la parte que corresponde a las palabras en la construcción de las cosas sociales, y la contribución que la lucha de las clasificaciones, dimensión de toda lucha de clases, aporta a la constitución de clases, clases de edad, clases sexuales o clases sociales, pero también, clanes, tribus, etnias o naciones” (Pierre Bourdieu, 1985: 65).

De acuerdo con esto y tomando en cuenta la nota periodística anterior (Clarín, 11/3/2009) compare las palabras que se utilizan en los siguientes títulos y subtítulos de prensa y reflexione sobre cuales instituciones están asociada cada una de ellas. Luego, escriba un breve texto argumentativo (15 a 20 líneas) en el que exprese su propia opinión sobre el tema. Incorpore uno o más de los títulos, como enunciados para respaldar o refutar. En su conclusión mencione qué derivaciones éticas, ideológicas o políticas se podrían derivar de tales formas de designación.

- a. “Para el ministro de Ciencia, ‘un embrión no es un ser humano’” .
- b. “Es como matar a una persona, dice la Iglesia”.
- c. “No considerar al embrión como una persona es una tendencia muy común en posturas pro aborto”.

4.6 Considere la siguiente afirmación, realizada por Abraham Skorka: “Algunas posturas talmúdicas admiten el aborto, antes de los tres meses de gestación, pero lo que no se acepta es una permisividad que pueda llevar a equívocos. La sociedad debe fortalecer los cimientos de moral y santidad de las vidas” (La Nación, 14/03/2012). Esta afirmación supone un cambio de perspectiva sobre la problemática del aborto. ¿Hacia qué aspecto del fenómeno se orienta?

3. El lenguaje y los signos. Los modelos teóricos de Charles Peirce y Ferdinand de Saussure

En este apartado vamos a asomarnos a dos enfoques del funcionamiento lenguaje, los que a pesar de ser muy diferentes, tienen la ventaja de que cada uno de ellos puede echar luz a los puntos ciegos del otro. Se trata de los modelos teóricos de Charles Peirce (Estados Unidos, 1839-1914) y Ferdinand de Saussure (Suiza, 1857-1913). Ambos se dedicaron al estudio de los signos (aunque de manera independiente, ya que no establecieron ningún contacto intelectual entre sí). El primero trató de explicar la relación entre pensamiento, lenguaje y realidad y lo hizo a través de la descripción de un proceso al que se denomina *semiosis*. El segundo, se dedicó a la descripción pormenorizada de la lengua y las leyes que gobiernan su funcionamiento.

ACTIVIDAD 5. Cuando nos enfrentamos a un texto, a una teoría o a la clase que dicta un profesor, no hay por qué hacer una lectura complaciente ni convalidar a ciegas su planteo. Antes bien, es preciso cuestionarlos, poner en entredicho sus palabras, sus juicios, desmontar la construcción teórica e histórica sobre las que se apoya, y sobre todo, poner en evidencia los posibles efectos de su instrumentación práctica. Tal como lo señala Umberto Eco (1999), todo texto –y una teoría lo es– tiene sus baches, sus lagunas, sus “puntos ciegos”. Esto es así porque ningún modelo teórico, por amplio que pretenda ser, puede abarcar la suma del conocimiento. Por otra parte, todo modelo teórico se sostiene sobre la base de formaciones ideológicas que son parte de sus condiciones de producción y este posicionamiento le permite ver algunas cosas y otras no. Lea el siguiente texto y siga cuidadosamente sus instrucciones adaptando lo que crea necesario para llevar a cabo el experimento que propone:

¿Ha oído hablar el lector del punto ciego de la retina? Tome un número de esta revista, dé la vuelta a la tapa para dejar a la vista el papel blanco, colóquela de lado sobre la mesa delante de la cual debe sentarse, y ponga dos céntimos sobre la misma, uno cerca del borde izquierdo y el otro a la derecha. Ponga su mano izquierda sobre el ojo izquierdo y con el ojo derecho mire *fijamente* al céntimo del lado izquierdo. A continuación, mueva con su mano derecha el céntimo de la derecha (que ahora se ve claramente) *hacia* la mano izquierda. Cuando llegue a un lugar cercano a la mitad de la página desaparecerá –no puede verlo sin girar su ojo. Acérquelo al otro céntimo, o llévelo más lejos y reaparecerá; pero en ese lugar determinado no puede verlo. En consecuencia, parece que existe un punto ciego de la retina; y esto se ve confirmado por la anatomía. Se sigue que el espacio que vemos inmediatamente (cuando un ojo está cerrado) no es, como habíamos imaginado, un óvalo continuo, sino un anillo, cuyo relleno debe ser obra del intelecto. ¿Qué ejemplo más impresionante podría desearse de la imposibilidad de distinguir los resultados intelectuales de los datos intuitivos por mera contemplación? (Charles S. Peirce 1868: 3-4), “Cuestiones acerca de ciertas facultades atribuidas al hombre” Traducción castellana de Carmen Ruiz (2001:) en <http://www.unav.es/gep/QuestionsConcerning.html>, última actualización: 2 de septiembre 2009).

5.1. Comente de manera grupal el experimento y piense qué conclusiones se pueden extraer de él respecto de la relación entre percepción y realidad. ¿La “realidad” se nos presenta como una totalidad sin fisuras? ¿Cómo opera el intelecto cuando carece de algún dato para formarse una representación completa? ¿Cómo participa el sujeto en el proceso

del conocimiento? ¿Tiene un rol activo y constructivo o recibe pasivamente los estímulos externos?

ACTIVIDAD 6. La piedra fundamental de las construcciones teóricas de Saussure y Peirce fue la noción de signo, pero las definiciones de signo que proponían eran muy diferentes. Considere la siguiente entrada de diccionario:

‘Signo’

Saussure en el *Curso de lingüística general* define al signo lingüístico como la relación de un significante (imagen acústica) y un significado (idea o concepto). Esta relación es una entidad psíquica de dos caras, de dos elementos que se presuponen recíprocamente (están en relación de solidaridad, en términos de la glosemática). Por lo tanto no habría posibilidad de existencia de un significante sin su correspondiente significado y de un significado sin su significante correlativo. Esta indisolubilidad es determinante para una comprensión del fenómeno de la *significación* (véase). Los dos caracteres fundamentales del signo lingüístico son el principio de lo arbitrario (véase) y el carácter lineal del significante. (...)

(...) Charles s. Peirce, adoptó una perspectiva totalmente diferente. Pero en algunos aspectos coincidentes con la teorización saussureana, ha propuesto una definición del signo (y subsecuentemente una tipología) de profunda repercusión en la lingüística (Jakobson, Benveniste) y semiótica contemporáneas. Los signos se forman por obra de la facultad de abstracción propia de la mente humana (...). *Signo o Representamen* es algo que para alguien representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter (...) Este *se dirige a alguien* puede entenderse como la potencialidad –constitutiva del signo– de crear en la mente de una persona un signo equivalente o más desarrollado. Este signo creado en un primer momento es lo que Peirce llama el *Interpretante* del primer signo. El signo está en lugar de algo (es la marca de una ausencia), su Objeto, no en todos los aspectos –se convertiría en el objeto– sino con referencia a una especie de idea del objeto. (...) Todo signo posibilita –una potencialidad virtual– una explicación en referencia al objeto que representa, por lo tanto Signo y Explicación constituirían un nuevo signo, y dado que la explicación es también un signo, requerirá una explicación adicional, la cual tomada conjuntamente con el signo precedentemente ampliado, constituiría un nuevo signo aún más amplio. Este procedimiento se reproduce sucesiva e infinitamente constituyendo lo que Peirce llama el proceso de *semiosis ilimitada*.

Bibliografía

- Barthes, R. “Eléments de sémiologie”, en Rev. *Communications*, Nº 4, París, Seuil, 1964 (hay edición española)
- Eco, U., *Trattato di semiologia generale*, Milán, Bompiani, 1975 (hay edición española)
- L’Heremite, P., “La linguistique en U.R.S.S”, Rev. *Langages* Nº 15, setiembre de 1969, París, Didier-Larousse, 1969
- Peirce, Ch.s., *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1974

Reznikov, *Semiótica y teoría del conocimiento*, Madrid, Alberto Corazón, Editor, 1970
 Saussure, F. de, *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 1945. Trad. A. Alonso
 Saussure, F. de, *Corso di linguistica generale*, Milán, Laterza, 1978. 5ª ed. a cargo de
 Tullio De Mauro

Schaff, A., *Introducción a la semántica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1966

(Nicolás Rosa, (1991), *Léxico de lingüística y semiología*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, p. 94-98).

6.1. Considerando su forma, extensión, información aportada, mención de diversos autores ¿a quiénes parece estar destinado el *Léxico* que acaba de leer? ¿Cuál es la función de lenguaje que predomina? ¿Por qué cree que se le ofrecen dos visiones distintas sobre el mismo asunto?

6.2. La entrada que leyó arriba corresponde a un *Léxico* especializado. Este es un género que, de manera similar a un diccionario enciclopédico o especializado, contiene entradas ordenadas alfabéticamente con definiciones. Una definición es la explicación del significado de una palabra. ¿En qué se diferencia este *Léxico* de un diccionario común? Busque la palabra 'signo' en un diccionario de la lengua, compare ambas definiciones y justifique su respuesta señalando todos aquellos aspectos relativos al contenido, estructura y estilo del texto que surjan de la comparación.

3.1. La lingüística funcionalista de Ferdinand de Saussure

Ferdinand de Saussure (1857-1913), fundador de la Semiología se propuso construir una teoría que explicara cómo funcionaba el lenguaje, más allá de su vínculo con la realidad y la historia. Según se define el *Curso de Lingüística General*, la semiología es «la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social» (1979 [1916] p. 60). Desde su perspectiva, el lenguaje es un sistema de signos.

Para comunicarnos usamos ese sistema que es un código estable que nos indica cómo debemos expresar el significado de las cosas para que otro hablante nos pueda comprender: la lengua. A la vez, el uso que cada hablante hace del sistema general está sujeto a las particularidades de cada uno, de cada región y a múltiples variables, incluso las transgresiones voluntarias o involuntarias de los hablantes. Esta doble caracterización permite a Saussure plantear dos ejes paralelos en el lenguaje: la lengua y el habla.

La *lengua* es el aspecto general, normativo, reglado y establecido del lenguaje. El *habla*, en cambio, es el aspecto concreto del lenguaje, el acto individual que podemos definir como la puesta en uso de los signos por parte de cualquier actor individual. El *hablar*, como hecho concreto, está sometido a variables psicológicas, ideológicas, políticas, económicas, por citar algunas, que una disciplina como la que fundó Saussure no podía, naturalmente, abarcar.

Saussure sostenía que sólo se pueden estudiar las regularidades del lenguaje, es decir, la lengua, y no el habla con todo lo que tiene de contingente. El habla (esa masa amorfa, cambiante, inasible) interesa en el proyecto saussureano sólo como negativo de la lengua y su caracterización correspondería a otras disciplinas, no a la lingüística. Saussure se ocupó de diseñar un modelo para estudiar ese objeto, la lengua, cuya arquitectura inmutable es

la de un sistema, sin salirse del marco del propio sistema. Se trata, en efecto, de un estudio *inmanente* (del latín *in manere* = quedarse allí). Tan exitoso fue su método que muchas otras disciplinas pronto lo adoptaron para describir sus propios objetos de estudio: la antropología, la sociología, el psicoanálisis, la economía, etc.

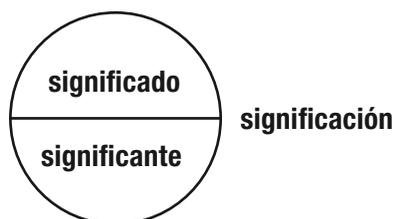
Para alcanzar una descripción objetiva de la lengua, Saussure aplicó un método sincrónico, es decir, un estudio de los “estados” de la lengua en un momento dado, lo que permitió su descripción “objetiva” (segmentación, jerarquización, observación de regularidades para el establecimiento de leyes generales). Estos preceptos metodológicos culminaron con la descripción de la lengua como si fuera un *organismo* o *sistema*, en cuyo marco los elementos establecen relaciones diferenciales de oposición (valor). Otros legados de esta perspectiva son la oposición lengua/habla, significado/significante, sincronía/diacronía, entre otras que han permitido, con el correr del tiempo, el despliegue de la lógica binaria, mecanicista y determinista del método estructural y de la teoría comunicacional. Por el contrario, el modelo de Peirce describe una dinámica de procesos de producción de sentido cuya descripción se parece más a una estructura de encajes sucesivos o a una red que a un sistema cerrado.

3.1.1. Desde la semiología, el modelo de signo binario

Tal como es descripto por el lingüista, el signo es definido en términos binarios, como la unión significativa entre dos entidades abstractas: un *concepto* y una *imagen acústica*. El signo presenta dos caras, ambas de carácter psíquico. El primero es una idea. El segundo es una imagen mental, una huella mnémica: se trata de un trazado, un surco creado en nuestra memoria que nos permite reconocer auditiva o visualmente elementos semejantes. Así, si pensamos, por ejemplo, en el signo “perro”, nos encontraremos con que su significación se produce a partir del vínculo entre el conjunto de elementos que componen la secuencia “P-E-R-R-O” y que remiten a la idea de ‘mamífero carnívoro, doméstico’.

Nos interesa rescatar especialmente el carácter convencional de la relación: no hay ningún vínculo “natural” entre el significado y el significante de un signo. Vale decir entonces, que la relación que los une es *arbitraria*. Esto explica por qué el signo lingüístico es un *símbolo* y el lenguaje, un sistema simbólico. Dicho de manera práctica: nada hay en la secuencia “P-E-R-R-O” que nos remita a la idea de animal doméstico, carnívoro, etc. De hecho en otras lenguas podemos referir el mismo concepto con el significante ‘dog’, ‘cane’, ‘chien’, etc. Esto quiere decir que el significante no está motivado por el significado y viceversa.

Ahora bien, el encadenamiento de los signos lingüísticos en la frase da lugar a la significación:



Pensemos en la siguiente situación: cuando no sabemos qué quiere decir una palabra, eso es para nosotros, un puro significante, sin contenido. Entonces buscamos su significado

en un diccionario. Este sencillo ejemplo ilustra de qué manera esta teoría concibe la relación entre significado y significante en términos positivos y fijos. Esto le dio al signo saussureano un sesgo de univocidad, inhibiendo, de este modo la posibilidad de plantear problemas interpretativos. La convención “fija” un significado (o un número finito y acotado de ellos) para un significante y viceversa.

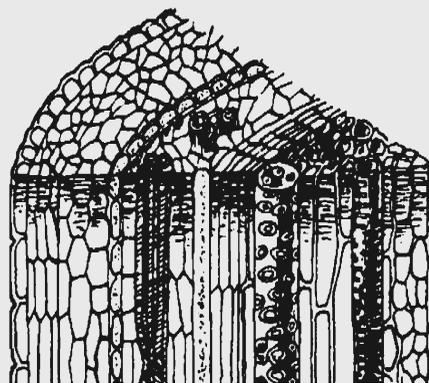
Saussure realizó una descripción exhaustiva del signo lingüístico indicando, además de la arbitrariedad, tres propiedades más correspondientes al signo lingüístico: la inmutabilidad (su estabilidad), la mutabilidad (la posibilidad de cambiar en un largo plazo) y la linealidad (el hecho de que se desenvuelve en el tiempo).

Finalmente, Saussure basó su método en el análisis contrastivo. Es decir, una unidad existe como tal, en la medida en que pueda establecer contrastes significativos con otro elemento de su misma clase. Volviendo al ejemplo del signo “perro”, es posible observar que éste es diferente tanto de ‘cerro’, ‘berro’, ‘yerro’. La diferencia está dada por la oposición de los fonemas /p/ (bilabial sorda), /b/ (bilabial sonora), /s/ (sibilante sorda) y /y/ (fricativa sonora en ese contexto). A esta clase de diferencias, Saussure las conceptualizó con el nombre de *valor*. El valor lingüístico establece la significación de un signo respecto de los demás, y es en virtud de estas relaciones diferenciales que los signos se organizan dentro del sistema de la lengua.

ACTIVIDAD 7. Lea y analice, a la luz de las lecturas previas, el siguiente extracto del Curso de lingüística general de Saussure. En él explica los dos modos en que puede ser estudiada la lengua: diacrónicamente (observando sus variaciones a través del tiempo) o sincrónicamente (observando su estado en un momento dado):

La diferencia de los dos órdenes ilustrada por comparaciones

Para mostrar a la vez la autonomía y la interdependencia de lo sincrónico y de lo diacrónico, se puede comparar lo sincrónico con la proyección de un cuerpo sobre un plano. (...) Del mismo modo también, si se corta transversalmente el tronco de un vegetal, se advierte en la superficie de la sección un diseño más o menos complicado; no es otra cosa que la perspectiva de las fibras longitudinales, que se podrán percibir practicando otra sección perpendicular a la primera. También aquí cada una de las perspectivas depende de la otra: la sección longitudinal nos muestra las fibras mismas que constituyen la planta, y la sección transversal su agrupación en un plano particular; pero la segunda es distinta de la primera, pues ella permite comprobar entre las fibras ciertas conexiones que nunca se podrían percibir en un plano longitudinal (...) (Saussure, 1979 [1916] p. 109).



7.1. Analice el fragmento del *Curso de lingüística general* relacionando el paratexto (¿qué valor le atribuye a la imagen? ¿qué aporta?) y el texto (¿con qué compara Saussure la

lengua? ¿a qué campo científico corresponde el objeto de su comparación? ¿por qué cree que Saussure elige dicha ciencia para compararla con la lingüística?).

7.2. Tomando en cuenta que el método de Saussure se centra en el estudio de la lengua y no del habla ¿cree Ud. que habrá optado por los estudios sincrónicos o diacrónicos? Justifique su respuesta a partir de los materiales leídos en este curso.

7.3. Coteje el fragmento analizado arriba con el siguiente:

“¿Habrá quizá en la lengua leyes en el sentido en que las entienden las ciencias físicas y naturales, esto es, como relaciones que se verifican en todas partes y siempre? (...) Sin duda”. (Saussure, 1979 [1916] p. 168)

Ahora, extraiga sus propias conclusiones. Al hacerlo, siga el siguiente esquema argumentativo:

- En primer lugar, Saussure sostiene que...
- En segundo lugar, Saussure afirma...
- Por lo expuesto, resulta evidente que...

3. 2. Lenguaje y conocimiento. La semiosis según Charles Peirce

El objeto de estudio de la semiótica es la producción de sentido, comprendida como un proceso denominado *semiosis*. La semiosis podría definirse como un proceso de pensamiento que se da por signos. Desde el punto de vista cognoscitivo, ésta se caracteriza por ser una dinámica de *inferencias*. Según esta perspectiva, la inferencia es una idea (o signo) que provoca otra idea, signo de la anterior, en una dinámica potencialmente ilimitada. ¿Cómo se da este proceso? A partir de la manifestación de algo, se pone en marcha mecanismo que se sirve de la percepción inicial y construye un conocimiento. Cada inferencia se realiza sobre el contenido de la inferencia anterior, y hace que cada nueva operación nos ofrezca un saber más amplio que el brindado por la inferencia anterior.

La experiencia del mundo no se le presenta al sujeto como un todo estructurado y con un sentido ya dado. Si las percepciones que surgen de los datos empíricos no estuvieran sometidas a las leyes de los signos (esto es, para Peirce, a las leyes del pensamiento), quedarían fragmentadas y desordenadas. De manera que para conocer, procesamos la experiencia y la ordenamos a través de un proceso de *categorización*.

¿Qué es categorizar? Categorizar es una operación semio-cognitiva que sirve para organizar las cosas en nuestro pensamiento y nuestra acción. Guiomar Ciapuscio, quien se interesa por la categorización de los géneros discursivos, lo explica:

La necesidad de clasificar es intrínseca al ser humano: Para comprender el mundo que nos rodea, percibimos las similitudes y diferencias y a partir de allí surge inmediatamente la necesidad de ordenar, jerarquizar, en suma, establecer tipos de objetos, acciones, eventos, situaciones, sobre criterios de orden diverso. Esta forma de operar del sistema cognitivo humano tuvo desde la antigüedad su reflejo en las artes y humanidades y constituye hoy en día una preocupación fundamental en los estudios discursivos y textuales. (Ciapuscio, 1994:13)

En resumen, categorizar es una forma de operar del sistema cognitivo humano a través de la cual clasificamos los fenómenos que percibimos para entenderlos y poder tomar decisiones. Así, establecemos semejanzas y diferencias entre elementos y los agrupamos en clases según distintos criterios de orden y jerarquía.

ACTIVIDAD 8. Los géneros discursivos son formas más o menos estables que responden a criterios o reglas de categorización de los discursos sociales. Mijail Bajtín, en *Estética de la creación verbal* afirma que este concepto es una categoría socio-histórica que designa la producción de enunciados con características relativamente estables, regulados por las prácticas sociales (Bajtín, 1982, p. 13). De ahí que haya cierta previsibilidad, puesto que estos funcionan como opciones de producción semiótica sistematizadas por el uso comunicativo. (Steimberg; 2002, p. 77) (sabemos, en líneas generales, qué podemos esperar al leer un cuento o un poema; un relato histórico o una novela; una noticia o una historieta; un e-mail o una carta-documento. Sobre este fundamento teórico, clasifique los siguientes fragmentos textuales según su género:

- a) 1. Coloque la harina en un bol reservando una taza para usar al armar los bollos.
 2. En una taza coloque agua tibia y disuelva la levadura.
 3. Agregue al bols con harina 1 cucharadita de sal y mezcle.
 4. Agregue el agua con la levadura y comience a amasar con su mano hasta que se integre toda la harina, si fuera necesario agregue agua tibia de a chorritos hasta integrar todo". (Berreteaga, Ch. 1984 [1979] *Cocina fácil para la mujer moderna*. Atlántida, Buenos Aires, p. 33.)
- b) Delincuentes ingresaron a la vivienda que tiene el actor en San Cristóbal, llevándose dinero y objetos de valor. Le forzaron la puerta con una barreta, informa el diario *Crónica*.
 El actor Hugo Arana sufrió un asalto en su vivienda del barrio porteño de San Cristóbal, por parte de una banda de delincuentes que para ingresar al domicilio violentó la puerta con una barreta y otras herramientas.
 Según informaron fuentes del caso a *Crónica*, el hecho ocurrió durante la tarde del pasado domingo, cuando el artista estaba ausente de su vivienda, situación aprovechada por los ladrones para robarle dinero y algunos valores (*Crónica*, 16/04/2012).
- c) Hay un vacío
 en mi aire metafísico
 que nadie ha de palpar:
 el claustro de un silencio
 que habló a flor de fuego.
 Yo nací un día
 que Dios estuvo enfermo.
- (César Vallejo. (1977) [1918] "Espergesia" (frag.) en *Los Heraldos Negros*. Losada, Buenos Aires. p. 23)

- d) “1. ¿Cuáles con las características del nominalismo realismo en filosofía? ¿Cómo cambió Peirce?
 2. ¿Qué es la terceridad? Justificar su incidencia en la clasificación de signos.
 3. Explicar la siguiente afirmación de Peirce: “...los íconos son signos que originariamente tienen cierta semejanza con el objeto al que se refieren”.
 4. ¿Qué es la deducción? Desarrollar y explicar.”

Indique en el siguiente cuadro las características por las cuales pudo reconocer al género y la práctica social a la que responden.

Texto	Género	Características	Práctica Social

3.2.1. Desde la Semiótica, el modelo de signo ternario

Peirce distingue tres categorías que pueden contener todo lo que es y se puede conocer. Son las siguientes:

- 1) La **Primeridad**: Es la forma más simple, la manifestación más elemental de ser o conocer. No tiene referencia a nada más que a sí misma. Puede tratarse de una **cualidad, una sensación** o una **posibilidad**. “Lo rojo”, “lo redondo”, “lo fresco”, “manzana”, son sólo términos aislados o aspectos de un objeto que bien pueden aparecer o no, es decir, son meras posibilidades. Todo ser tiene sus cualidades pero estas son sólo una potencialidad hasta el momento en que se concretan. Es entonces cuando hablamos de la Secundidad.
- 2) La **Secundidad**: No es una mera posibilidad sino un **existente, un hecho** concreto o una **acción**. Las cualidades, como vimos, nunca aparecen aisladas de las cosas sino encarnadas en un objeto. No vemos lo rojo sino una manzana roja. La secundidad es la relación del signo con su exterior (con su objeto o con otro signo), donde deviene signo-de algo o signo para algo. Se expresa en una proposición: “La manzana es roja”.
- 3) La **Terceridad**: La relación entre un *primero* y un *segundo* se da a través de un *tercero*, que es la mediación necesaria para que se concrete la relación. La terceridad abarca las **leyes y hábitos** que rigen el pensamiento y el lenguaje

(el orden simbólico) y en consecuencia, las reglas que permiten establecer las interpretaciones socialmente aceptables. Es decir que la terceridad ejerce una función de *síntesis* de las categorías por lo que podemos afirmar, ahora sí, que se trata de una categoría cognitiva (porque permite conocer) y social (porque no se trata de lo que un individuo crea que es una manzana sino de lo que una comunidad codifique como tal).

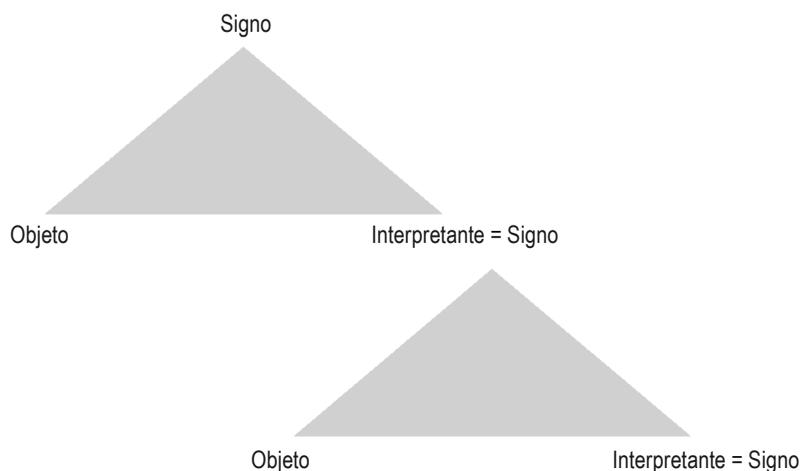
En resumen, la operación básica que realizamos para conocer y representar la realidad es la categorización, que consiste en unificar, asociar, relacionar, someter la diversidad a un cierto criterio de orden. Vemos algo (supongamos: una manzana) y ese fenómeno (*eso-manzana*) puede estar sujeto a múltiples y variadas sensaciones. Mediante el entendimiento reunimos esas sensaciones y cualidades dispersas (su forma, color, tamaño, comparación con otras variedades de fruta, etc.) en un juicio unitario sobre ese fenómeno y decimos “eso es una manzana”. Finalmente, sometemos nuestro juicio a las leyes del pensamiento: “De todo lo percibido se deduce que eso es una manzana”.

De las tres categorías se desprenden los tres elementos que conforman el signo, como lo veremos a continuación.

Tal como lo define Peirce, el signo es ternario: expresa una cualidad, se conecta con un existente y puede ser reconocido socialmente. Esto implica que no puede nunca reducirse a una entidad meramente psíquica, abstracta o formal. Así, el signo de Peirce contiene tres elementos formales que se corresponden con tres categorías del conocimiento: 1º) el **Signo** o **Representamen** (que es la réplica del propio signo), 2º) el **Objeto** (que es a lo que el signo designa) y 3º) el **Interpretante** (los hábitos o reglas interpretativas). El Interpretante es lo que permite la relación cognitiva y social del sujeto con el mundo.

La significación, entonces, podría definirse como el efecto de un signo sobre otro signo a través de un interpretante, en una red donde cada signo es interpretante de otro signo y tiene la posibilidad (el poder) de generar otros Interpretantes que, a su vez son signos que tendrán la posibilidad de generar otros... hasta el infinito.

Una idea de este tipo no podría graficarse como una estructura cerrada y estática. Imaginemos una red, donde cada nudo es un interpretante final, lo cual implica, por un lado, que la significación tuvo un punto de clausura respecto de los otros enlaces de la red, pero inmediatamente encuentra nuevas líneas de fuga hacia otros anudamientos posibles:



Entonces, desde el punto de vista lógico, la semiosis es ilimitada. Decimos “desde el punto de vista lógico” porque en la práctica, esto no quiere decir que cada vez que nos comunicamos naufraguemos a la deriva en un mar de interpretaciones: la semiosis es ilimitada, la comunicación no lo es. Dicho en otros términos, el límite de un signo es otro signo que actúa como marco de referencia para acotar su interpretación.

Este carácter regular y regulado del signo es lo que permite reconocerlo como formando parte de un código. El carácter codificado del lenguaje se funda en la naturaleza colectiva y general (social) del signo, esto es, su dimensión simbólica. El orden simbólico (es decir, la capacidad de los signos de representar un objeto no en virtud de una causa natural o motivada sino por una relación arbitraria y convencional) es lo que permite que haya pensamiento y lenguaje, y es precisamente lo que da lugar a las convenciones sociales, a la cultura. De ahí se desprende que conocemos la realidad a través de signos. Y la validez de ese conocimiento no tiene, como en otros modelos, a la Razón como garante último, sino a una instancia social de referencia.

Este planteo tiene enormes consecuencias teóricas en cuestiones referidas al conocimiento, la verdad, la lectura y la interpretación, planteos que fueron retomados por importantes semiólogos como Umberto Eco (1932) y Eliseo Verón (1935).

ACTIVIDAD 9. Para dar cuenta de la potencialidad y deficiencias de los modelos teóricos que analizamos, es preciso revisar sus pre-supuestos y evaluar la productividad de los conceptos que emplea. Esto implica la tarea de contextualizarlos y examinar cuáles son las condiciones históricas en que se gestaron. Reflexione con sus pares y con la guía del docente, sobre los asuntos tratados hasta acá. Prepare, a partir de la discusión en el aula, los apuntes tomados y las lecturas del manual, un texto de base para exponer oralmente, la clase próxima.

3.2.2. La clasificación de los signos de Peirce

Peirce clasifica los signos en función de sus tres componentes formales, es decir, en relación consigo mismo, con su objeto y con su interpretante. Esto da lugar a los tres campos semióticos: la gramática, la lógica y la retórica, tal como lo ilustra el siguiente cuadro:

	1°	2°	3°
	Signo	Objeto	Interpretante
Signo (Gramática)	qualisigno cualidad (signo posible)	sinsigno relación (signo existente)	legisigno ley (signo codificado)
	ícono marca (se le parece)	índice señal (lo indica)	símbolo tipo (toma su lugar)
	rema término o concepto (representado)	dicente o proposición (dicho)	argumento o razonamiento (inferido)

En el campo de la gramática, se especifican los signos tal como son en sí mismos. En este plano nos encontramos con 1) cualisignos (la clase de signo que sin entablar ninguna relación con otro expresa una cualidad); 2) sinsignos (la clase de signo que tiene la naturaleza de un hecho singular) y 3) legisignos (la clase de signo que tiene la naturaleza de una ley general). En el campo de la lógica, se especifican los signos en relación con su objeto. Entonces, encontramos 1) íconos (la clase de signo que se parece a su objeto); 2) índices (la clase de signo que señala a su objeto) y 3) símbolos (la clase de signo que toma el lugar del objeto de acuerdo con un hábito o ley). Finalmente, en el campo de la retórica, se especifican los signos en relación con su interpretante. De modo que cuando nos encontramos con 1) remas o conceptos (la clase de signo que tiene una relación con su interpretante de la que se deduce su significado); 2) dicentes o proposiciones (la clase de signo que tiene una relación con su interpretante de la que se desprende su sentido) y, por último, 3) el argumento (la clase de signo que tiene una relación argumentativa con su interpretante).

Ahora bien, es preciso destacar que todas estas ocurrencias del signo no se pueden reducir a un mero esquema clasificatorio sino que, antes bien, son operadores activos de nuestro conocimiento del mundo y de nuestras prácticas sociales. Por eso, la pregunta que debemos formularnos no es, por ejemplo, qué cosa es un ícono, un índice o un símbolo sino ¿en qué circunstancias algo puede ser concebido como un ícono, un índice o un símbolo? y ¿qué operaciones mentales y qué acciones puede promover un ícono, un índice o un símbolo?

Finalmente, más allá de esta clasificación (que en verdad, podría ser todavía más extensa) lo importante es el cambio de paradigma que introduce Peirce. Con la incorporación de los íconos y los índices amplió el campo de la lógica, que hasta el momento se restringía únicamente a los símbolos. Esas transformaciones tuvieron notables repercusiones en los estudios del lenguaje.

ACTIVIDAD 10. Junto con sus compañeros de curso y con la guía del profesor, analice el siguiente letrero, según la segunda tricotomía, describiendo los tres registros de la significación, icónico, indicial y simbólico:



Aunque no se puede apreciar, el color del letrero es verde, es un dato cualitativo que como tal, podría haber sido cualquier otro (rojo, azul, amarillo). En este sentido corresponde al orden

- a) Icónico
- b) Indicial
- c) Simbólico

Pero por convención, los letreros de este tipo son verdes ya que responden a una codificación social. En este sentido, nos encontramos con la dimensión

- a) Icónica
- b) Indicial
- c) Simbólica

Por esa misma razón, todos los habitantes de una comunidad lo reconocemos como algo que señala precisamente el lugar hacia donde debemos dirigirnos en caso de emergencia. Desde esta perspectiva, se trata de un

- a) Ícono
- b) Índice
- c) Símbolo

ACTIVIDAD 11. La semiótica de Peirce se inscribe en un paradigma de pensamiento denominado indiciario, debido al rol preponderante que juegan esta clase de signos. Dicho paradigma puede rastrearse desde épocas muy remotas. Lea el siguiente texto de Hipócrates (s. V – IV AC) llamado Libro de pronósticos y observe cuáles son las recomendaciones que ofrece al médico y luego responda las preguntas que se le proponen al final del texto:

1

Síntomas del rostro

8

La cara observar conviene
allá en los agudos males
y mirar si ella se aviene
cuando se halla sin los tales.

9

Las narices aguzadas,
ojos cóncavos, hundidas
ambas sienas, enfriadas
las orejas, contraídas
y hacia delante inclinadas.

10

Dura, tensa y reseca
la piel de la estensa frente:
toda la piel aplomada,
ó líbida, ó blaqueada,
ó bien negra totalmente.

(...)

12

Entonces los signos de ante
 es necesario inquirir,
 y aquellos que del semblante
 se llegan á deducir
 con sólo tener delante.

(Hipócrates (1943) *Libro de Pronósticos*, traducción en verso castellano por el Bachiller don Ricardo López Arcilla. Colegio Nacional de San Carlos de España. Universidad Complutense, Madrid. Disponible en <http://books.google.com.ar/books?id=WRfijYYSmAoC&printsec=frontcover&dq=hip%C3%B3crates+pron%C3%B3stico&hl=es#v=onepage&q=hip%C3%B3crates%20pron%C3%B3stico&f=false>).

11.1. Explique la siguiente definición de Peirce: "... el segundo es el índice, que tal como un pronombre demostrativo o relativo, fuerza la atención hacia el objeto particular aludido sin describirlo" (C.P. 1.369).

11.2. ¿En qué reside la fuerza de los indicios?

11.3 ¿Cómo definiría, desde el punto de vista de la medicina, la noción de *síntoma*?

4. La semiosis social. De la noción de signo a la de discurso

Los modelos teóricos son discursos que van conformando una red de reconocimientos y rechazos. En este apartado vamos a tratar el pasaje de la noción de signo a la noción de **discurso**. Numerosas teorías se desarrollaron bajo la órbita de la tradición ternaria y abrieron la puerta para pensar la dinámica social y la captación de lo real en términos discursivos. En esta ocasión vamos a presentar una de ellas: la Teoría de los Discursos Sociales de Eliseo Verón ([1988] 1993).

La Teoría de los Discursos Sociales es una teoría de la productividad social del sentido propuesta por el semiólogo argentino Eliseo Verón supone, en primer término, una ruptura con la lingüística saussureana. Como vimos, el modelo de Saussure se orienta al estudio de la lengua, por lo tanto, resulta útil pero no suficiente para considerar la producción social del sentido y sus transformaciones. Una aproximación lingüística se ciñe al análisis de la palabra, la oración o a lo sumo, la frase, que son constructos abstractos sin anclaje en lo social. Frente a esto, el concepto de *discurso*, en tanto conjunto de enunciados históricamente situados, se diferencia plenamente de las categorías lingüísticas.

Si un hombre se dirige a una mujer con la pregunta "¿Vamos a tomar un café?", la lingüística sólo podría decirnos que 'café' es un signo lingüístico que se diferencia de 'zafé' y 'cavé' y cuyo significado es una infusión que se hace con esa semilla molida y tostada. La gramática estructural podrá agregar –mofándonos un poco– que un sujeto gramatical invita a un objeto indirecto a la ingesta compartida de una infusión de color negro y amargo en un circunstancial de lugar. Nada podrá decirnos de las implicancias que puede tener este enunciado: tomar un café, en términos discursivos, puede significar más que compartir una infusión: puede tratarse de una invitación, por caso, a conocerse mejor.

La noción de discurso surge como resultado del devenir de los estudios sobre el lenguaje y su relación con los fenómenos sociales. La discursividad constituyó una manera de pensar el sentido en términos que integraran cuestiones que antes no se habían abordado. Lo que llamamos *discurso* es según Verón (1993, 127) una *configuración espacio-temporal de sentido*. Esta definición abarca no sólo la situación (el lugar, el momento, los sujetos que los producen y reciben) sino también su *materialidad*, más allá del tipo de soporte del que se trate. En efecto, un relato producirá un efecto de sentido diferente si es oral, si está plasmado en un film, escrito en un libro o en un *blog*. Y exige un tratamiento distinto por parte del analista.

4.1. La lectura como proceso semiótico a la vez histórico, social y cognitivo

Anticipándonos a lo que trataremos en el cap. 2, **La lectura en la universidad**, queremos remarcar que a partir de los aportes que la teoría de Verón realiza, podemos establecer ciertos lineamientos para comprender a la lectura como fenómeno de producción de sentido. Verón considera la producción de sentido como un proceso de disputa colectiva alrededor de la capacidad de significar de un discurso.

Centrándose principalmente en una reformulación conceptual del pensamiento ternario de Peirce, que permite pensar la semiosis social en su dinamismo, describe las siguientes etapas: *la producción, la circulación y el reconocimiento* del sentido. Se trata de un proceso recursivo donde, por un lado, la producción de un discurso tiene como condición de producción otros discursos previos y por otro, es objeto, a la vez de múltiples lecturas, las que no reproducen de manera lineal o literal el discurso leído sino que, antes bien, lo reformulan, lo recrean, lo transforman en cada nueva lectura. La posibilidad de re-significación y de malentendido existe y es considerada por esta teoría como parte del proceso, a diferencia de los modelos lineales de la comunicación. Esto es así porque entre las instancias de producción y reconocimiento existe una brecha: la *circulación*. Esta distancia es lo que hace que cada lectura sea, en algún sentido, diferente.

ACTIVIDAD 12. Le proponemos que grafique en un cuadro sinóptico, con la ayuda del docente, el proceso de la semiosis social, tal como lo acabamos de describir. Ubique la noción de discurso en el orden de la circulación, la producción y el reconocimiento. Integre las nociones de operación, representación y gramáticas. En el mismo plano, debajo, realice un esquema que corresponda al circuito de la comunicación lineal, desde la perspectiva lingüística tradicional.

12.1 Contraste las nociones que ocupan posiciones equivalentes. ¿Qué diferencias conceptuales presentan?

12.2 Reflexione grupalmente acerca de las omisiones y presencias de ciertas dimensiones de análisis en uno y otro gráfico. ¿Cuáles son las implicancias teóricas de estas diferencias?

Como queda dicho, la lectura es una actividad social –incluso cuando se ejerce de manera individual– localizada entre dos universos productores de sentido: las *condiciones de producción* y las *condiciones de reconocimiento*. Así, desde esta perspectiva, no existe *un sentido único del texto*, si no que cada lectura, a partir de representaciones sociales y

esquematizaciones culturales, le (re)asignan sentido al texto cada vez que es leído (un libro leído en dos momentos distintos de la vida son dos libros). Esto nos permitiría comprender por qué, un determinado texto, puede convertirse en soporte de múltiples lecturas según la época. Consideremos por caso el ejemplo de Edipo Rey, que fue un pilar de la cultura griega en el siglo V a.C. y se convierte, en el siglo XX, en un pilar de la teoría psicoanalítica. Notemos, por ejemplo, el texto de Edipo Rey permanece inmutable, sin embargo, como discurso se ha transformado.

Desde esta perspectiva, entonces, la lectura es comprendida como una actividad semiótica: el sentido es una relación de un texto con su vida social, y no habita puramente en el soporte material, entre sus signos. La lectura así supone la puesta en relación de los signos de un texto con otros discursos que permiten activar algunos de los múltiples sentidos posibles. Este proceso no es guiado necesaria y directamente por el texto, a la vez que tampoco podemos pensar que se trata de un proceso guiado exclusivamente por factores externos. Se trata, justamente, de un conjunto de relaciones.

Ahora bien, el sentido es siempre social: es precisamente lo colectivo aquello capaz de instituir un sentido que trascienda la mera experiencia individual, y en tanto no existen individuos aislados, el sujeto mismo y la realidad en la que se inserta son construidos por los discursos sociales. Cuando nacemos, ya somos objeto de un montón de discursos sociales: religiosos, médicos, legales, educativos...

ACTIVIDAD 13. Lectura y comentario grupal. Compare la versión original del cuento de “Caperucita roja” de Charles, PERRAULT con la de Luisa VALENZUELA, “Si esto es la vida, yo soy Caperucita Roja” (en http://www.luisavalenzuela.com/cuentos_varios4/cuentos_varios_esto_si.htm). Reflexione, cuáles han sido las transformaciones que la historia y la cultura han producido en la segunda.

4. 2. La construcción semiótica de la realidad social

Siguiendo a Peirce, hemos visto hasta aquí que la posibilidad de todo conocimiento reside en la semiosis. Este proceso da por resultado las ideas y los enunciados a través de las que pensamos y expresamos la realidad. Ahora bien, el hecho de que dichos enunciados tengan sentido y puedan ser verdaderos no dependerá de un individuo solo sino de la confrontación con otros que sean socialmente convalidados.

ACTIVIDAD 14. La semiosis se desenvuelve en un desarrollo ternario, histórico, social e infinito (Verón, 1993: 76). El análisis de esta red opera sobre fragmentos extraídos del proceso semiótico (productos). Un discurso no puede nunca ser objeto de un análisis inmanente sino que debe abordarse en su relación con las condiciones sociales e históricas en las que fue generado. Precisamente en esto estriba la propuesta de análisis: rastrear el proceso detrás del producto. Desde este fundamento, explique la siguiente afirmación de Eliseo Verón:

“La posibilidad de todo análisis de sentido descansa sobre la hipótesis según la cual el sistema productivo deja huellas en los productos y que el primero puede ser (fragmentariamente) reconstruido a partir de una manipulación de los segundos. Dicho de otro modo: analizando *productos* apuntamos a procesos” (1993, 124).

ACTIVIDAD 15. Uno de los factores que debilitan el pensamiento crítico es la forma en que concebimos la realidad y la verdad como si fuera algo inmediatamente accesible a nuestra conciencia. Teorías como las de Peirce y la de Verón nos enseñan a mirar las cosas de otra manera, a ver la mediación que los signos suponen. Esto nos permite analizar los fenómenos como resultado de un particular uso del lenguaje, a entender su enorme capacidad configurativa para crear mundos y a remover sus sentidos sedimentados cuando se cristaliza en representaciones, en imaginarios o en estereotipos como si se tratara de verdades objetivas. La percepción del mundo y de los otros está atravesada indefectiblemente, por la dimensión ideológica. Esta dimensión deja huellas en los discursos y se pueden inferir a partir de considerar la inscripción espacial, temporal, cultural e ideológica de los discursos (entre otras variables). Marque, en los siguientes textos, las huellas que pueda detectar y especifique a qué condiciones de producción podrían atribuirse:

a) “Nadie ha hecho de las madres, profesoras de pedagogía y a menos de un apartamento completo de las reglas de la naturaleza, todas las madres son las mejores maestras de sus hijos. La naturaleza, pues ha dicho: la mujer enseñe al niño” (Eduardo Wilde, 1882, Discurso de clausura del Congreso Pedagógico Nacional. s.d.).

- Racismo
- Biologismo
- Marxismo

b) “Así como Dios ha puesto en el alma del hombre una chispa de inteligencia, de la misma manera ha puesto en el corazón de la madre un relámpago de su amor” (Monitor de la Educación Común, 1887. s.d.).

- Machismo
- Feminismo
- Religión

c) “Por fin, una gran porción del mundo está habitada por tribus bárbaras o salvajes, algunas de ellas consagradas a guerras sin fin y a costumbres brutales y otras tan ajenas a las artes y tan poco habituadas al trabajo y la invención que no saben cómo explotar su tierra y sus riquezas naturales. Viven en grupos pequeños empobrecidos y dispersos, en territorios enormes que podrían nutrir fácilmente a grandes poblaciones. Esta condición del mundo significa que los pueblos civilizados tienen derecho de intervenir... en los asuntos de los pueblos incluidos en las dos últimas categorías” (Clough. S.B. y Gayle Moodie, *Historia económica de Europa*, Imprenta Buenos Aires, 1968 p.173).

- Racionalismo
- Republicanismo
- Imperialismo

d) “Las estancias primitivas no estaban cercadas; procurábase señalar sus límites por algún accidente natural: arroyo, loma, árboles, etc. [...] En 1844, don Ricardo Newton tendió el primer alambrado. [...] El progreso con todas sus manifestaciones llegó también al campo, y las estancias se fueron transformando hasta constituir establecimientos que poseen todos los adelantos de la técnica moderna, tanto para la cría de animales como para la producción agrícola. [...] En el caso de la estancia hay construcciones modernas dotadas de instalaciones

de aguas corrientes, luz eléctrica, fábrica de hielo, etc. Parques y jardines embellecen el lugar. (*Compendio del alumno bonaerense*, Buenos Aires: Kapelusz, 1971. s.d.)

- Iluminismo
- Nacionalismo
- Cientificismo

ACTIVIDAD 16. Los discursos constituyen lo que Verón denomina una “red semiótica” que funciona como sistema productivo de sentidos sociales. Lea el siguiente fragmento de *La semiosis social* y distinga cuál es su tesis (el punto de vista que pretende demostrar) y cuál es su fundamento:

“Lo social aparece así como el fundamento último de la verdad: ‘(...) Lo real es aquello sobre lo que más tarde o más temprano debería desembocar finalmente la información y el razonamiento; lo que en consecuencia, es independiente de las extravagancias del yo y del tú. El verdadero origen de la realidad muestra que esta concepción implica esencialmente la noción de una COMUNIDAD, sin límites precisos, capaz de un crecimiento definido de conocimientos ([Peirce] 5.311)’ ” (1993: 119).

16.1. Para fundamentar su tesis, Verón recurre a:

- a. Una descripción
- b. Un ejemplo
- c. Una cita de autoridad
- d. Una paráfrasis

16.2 Explique en un texto de una página cuál es la relación que establece Verón entre ‘lo social’, ‘la verdad’, ‘lo real’ y ‘la comunidad’

ACTIVIDAD 17. Lea el siguiente texto de Eliseo Verón y reflexione sobre la visión que presenta acerca del modo en el que conocemos la realidad social:

Este libro describe, con cierto detalle, las complejas operaciones de una industria: la industria de la información. Desde la materia prima, pasando por las cadenas de montaje, los ajustes, los controles de calidad, hasta el producto final: la noticia. El lector habrá comprendido que esta descripción no tiene para mí ningún sentido peyorativo. Tiene, sí, alcances epistemológicos. Y consecuencias relativas a las sociedades en las que nos ha tocado vivir.

Una industria es, por ejemplo, la industria automotriz. Si usted ve por la calle un modelo determinado de automóvil, no se preguntará (salvo si usted es un filósofo platónico) si dicho vehículo se parece *al* automóvil. *Es*, simplemente, un automóvil, resultado de un determinado proceso de fabricación. Este libro pretende que ese objeto cultural que llamamos la *actualidad* –tal como nos la presenta, por ejemplo, el noticiero de un canal de televisión en un día

cualquiera- tiene el mismo status que un automóvil: es un producto, un objeto fabricado que sale de esa fábrica que es un medio informativo. Los medios no “copian” nada (más o menos bien o más o menos mal): *producen realidad social*. Naturalmente, medios hay muchos (diarios, canales de televisión, radios). De modo que hay muchos “modelos” de la actualidad. Como hay muchos modelos de automóviles, Los distintos “modelos” de la actualidad están contruidos para distintas audiencias. Como los diferentes modelos de automóviles están concebidos para distintas clientelas.

Esta idea de *fabricación*, aplicada a los objetos culturales, era la hipótesis fuerte contenida en la noción de “industria cultural”. Hipótesis que hay que llevar a sus últimas consecuencias. Estoy proponiendo una interpretación *literal* de lo que fue usado como metáfora para expresar el disgusto de ciertos intelectuales frente a la mediatización de nuestras sociedades. Naturalmente, cuando Adorno denunciaba la “industria cultural” y su motivación de lucro, lo hacía pensando en las “creaciones espirituales”, vale decir en las “obras de arte”. El tema de este libro no tiene nada que ver can las obras de arte. Se trata aquí de los discursos que nos relatan cotidianamente lo que ocurre en el mundo. Y a este respecto, tal vez la idea de producción industrial parezca escandalosa e inaceptable.

Todo el mundo estará de acuerdo en que nuestro medio ambiente material es producto, en una alta proporción, del aparato industrial de nuestras sociedades. Lo que llamamos “actualidad” es también el resultado de un proceso productivo, del mismo modo que la mesa en la que almorzamos y que el sillón en que nos instalamos para leer el diario.

Esto no quiere decir que la “actualidad” sea una ilusión o (como dicen algunos, siguiendo otra moda intelectual un poco mas reciente) un “simulacro”. Por el contrario, de lo que se trata es *de la producción de la realidad social como experiencia colectiva*. Un “simulacro” es siempre simulacro de *alguna otra cosa*: la noción de “simulacro” conserva su poder sugestivo en la medida en que permanece asociada a una ideología de la re-presentación. Si a través de no se qué malabarismos filosóficos ella pierde esta connotación, sólo resta un juego de palabras que es apenas un simulacro de teoría. La “actualidad” no es un simulacro porque el discurso que la construye no representa nada: no hay, en ningún lado, una “original”.

No estoy diciendo que los medios producen todo aquello que los miembros de una sociedad industrial llaman “real”. Tampoco afirmo que los medios producen la sociedad (es de la sociedad en su conjunto que tal vez se puede decir, con Alain Touraine, que “se produce a sí misma”.) Lo que pretendo es que los medios producen la realidad de una sociedad industrial en tanto *realidad en devenir, presente como experiencia colectiva para los actores sociales*.

Ahora bien, estos últimos aceptan difícilmente una descripción como la que acabo de hacer, el actor social “ordinario” (cada uno de nosotros, en su vida cotidiana) se hace una idea de los medios muy diferente de la que acabo de esbozar. Pensamos que la realidad social esta ahí, un poco en todas partes a nuestro alrededor y en el resto del mundo, y que los medios reproducen, de esta realidad, compuesta de múltiples hechos, una ínfima parte: aquella

que consideran importante. Uno se pregunta entonces si la información es “objetiva”, si deforma o no los hechos. Ahora bien, si el discurso que construye y pone en circulación ese producto que es la “actualidad” no es del orden de la re-presentación, este punto de vista del “sentido común” debe ser abandonado.

La actualidad como realidad social en devenir existe *en y por* los medios informativos. Esto quiere decir que los hechos que componen esta realidad social no existen en tanto tales (en tanto hechos *sociales*) *antes* de que los medios los construyan. *Después* que los medios los han producido, los acontecimientos sociales empiezan a tener múltiples existencias, fuera de los medios: se los retoma al infinito en la palabra de los actores sociales, palabra que no es “mediática”. Es por eso que dicha realidad es *nuestra* realidad, vale decir inter-subjetiva. (...)

Buenos Aires, agosto de 1987

(Verón, E. (1987), *Construir el acontecimiento*, Buenos Aires, Gedisa, p.7)

17.1. Lo que acaba de leer forma parte de una unidad más amplia ¿A qué género discursivo corresponden el texto leído y el otro que lo incluye? ¿Qué elementos *para-textuales* le permiten inferirlo? ¿Cuáles cree que son los objetivos que se propone quien escribe en este texto? y ¿a quién parece dirigirse?

17.2 ¿Qué es una *noticia*? Explique cómo concibe Verón el género. Respalde su respuesta en citas textuales o paráfrasis.

17.3. Justifique, a partir del texto de Verón, el siguiente enunciado: “los medios producen realidad social”. Utilice, en su respuesta, al menos una cita de autoridad y un ejemplo.

17.4. En el texto leído aparecen referencias y alusiones a otros planteos teóricos, visibles en el uso de determinados términos, huellas de dichas formaciones discursivas. Esto le imprime al escrito un sesgo inter-textual. Encuentre cuáles son esas referencias y determine en cada caso cuál es su valor argumentativo (si le sirven al enunciador para apoyar su propia tesis o si, por el contrario, las refuta).

17.5. Busque información sobre las siguientes expresiones y explique qué sentido le da Verón: “industria cultural”; “simulacro”; “experiencia subjetiva”; “experiencia colectiva”; “hecho” y “acontecimiento”.

17.6. Resuma en un párrafo la tesis que expone Verón en este texto.

Lecturas recomendadas para este capítulo

ARCIPRESTE DE HITTA, “De como todo hombre debe estar alegre aun en medio de sus preocupaciones; la disputa entre griegos y romanos”, *Libro del buen amor*, Buenos Aires, Kapelusz.

CALVINO, I. *Las ciudades invisibles*, Madrid. Siruela, 1987.

MARAFIOTI, Roberto (2004), *Charles S. Peirce. El Éxtasis de los Signos*. Buenos Aires, Biblos.

SAUSSURE, F. (1979) [1916] *Curso de Lingüística General*, “Naturaleza del signo lingüístico”.

VALENZUELA, L. (1993) “Si esto es la vida, yo soy Caperucita Roja”, en *Simetrías*, Buenos Aires, Sudamericana.

VERÓN, E. (1993) [1988], *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa, cap. 4, “Discursos sociales”.

Un film: Jean-Jacques Annaud (1986), *El nombre de la rosa*.

CAPÍTULO 2

La lectura en la universidad

1. Lectura, texto y lector

Muchos son los motivos que nos llevan a leer: leemos para conocer los efectos de un medicamento, para enterarnos cómo le va a un amigo, para estudiar; leemos para saber cómo preparar una torta, para orientarnos en una ruta, para disfrutar... Cada situación de lectura es diferente y requiere estrategias diferentes. Es cierto que podemos obtener placer tanto de la lectura de un texto literario como de un texto científico, pero el grado de atención, el nivel de concentración son diferentes. Cuando nos enfrentamos a un texto para estudiar tomamos una cantidad insospechada de decisiones estratégicas: ponemos en juego los conocimientos que ya tenemos sobre el tema, lo asociamos con otros temas que creemos relacionados, vamos seleccionando y descartando información antes y durante la lectura para construir una representación clara, propia (personal) y adecuada de nuestro objeto de estudio. Vamos controlando de continuo el ajuste de nuestros conocimientos previos con los nuevos y toda vez que hay un desajuste o contradicción, nos vemos obligados a revisar y a efectuar correcciones para evitar incongruencias. De esta manera el conocimiento se reorganiza y se actualiza permanentemente en una red que se amplía con conceptos nuevos, dando lugar a enlaces con otros conceptos y generando nuevos aprendizajes que transforman los anteriores.

Esta actividad tan compleja de leer para aprender resultaría sumamente tediosa si no aplicáramos una serie de *estrategias* tendientes a facilitar la toma de decisiones y orientar las acciones del proceso de lectura. “Las estrategias –dice Solé, (2009, 58)– son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar”.

Confiamos en que las habilidades para dominar la lectura y escritura especializadas no son patrimonio de seres especialmente dotados y que se pueden adquirir gradualmente a través de su práctica reflexiva y sistemática. Por eso invitamos al lector, en este capítulo, a tomar las armas para la defensa de la lectura y de su compañera inseparable, la escritura en la universidad.

ACTIVIDAD 1. Durante mucho tiempo se sostuvo la idea de que el sentido de un texto se fundaba en lo que el autor o el emisor había querido decir. Desde esa perspectiva, el lector debía adecuarse a la interpretación del texto premeditada por su emisor. De este modo, el autor quedaba convertido en una autoridad, custodio del sentido del texto. Frente a esta postura hegemónica y verticalista de la lectura, el semiólogo italiano Umberto Eco destaca el rol activo del lector en la construcción del sentido. Eco es un pensador y filósofo italiano que se orientó al estudio de problemáticas vinculadas con la estética, la comunicación, y la semiótica. Asimismo, sus novelas, *El nombre de la rosa*, *El Péndulo de Foucault*, se destacan en su larga carrera literaria. Lea atentamente el texto que sigue y realice las consignas a continuación :

El papel del lector

Un texto, tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar. (...) En la medida en que debe ser actualizado, un texto está incompleto. (...) Sin embargo, un texto se distingue de otros tipos de expresiones por su mayor complejidad. El motivo principal de esa complejidad es precisamente el hecho que está plagado de elementos no dichos (cf. Ducrot, 1972).

«No dicho» significa no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión: pero precisamente son esos elementos no dichos los que deben actualizarse en la etapa de la actualización del contenido. Para ello, un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector.

(...) No hay dudas de que en la actualización inciden otros movimientos cooperativos. En primer lugar, el lector debe actualizar su enciclopedia para poder comprender que el uso del verbo /volver/ entraña de alguna manera que, previamente, el sujeto se había alejado (una gramática de casos analizaría esta acción atribuyendo a los sustantivos determinados postulados de significación: el que vuelve se ha alejado antes, así como el soltero es un ser humano masculino adulto). En segundo lugar, se requiere del lector un trabajo de inferencia para extraer, del uso del adversativo /entonces/, la conclusión de que María no esperaba ese regreso, y de la determinación /radiante/, el convencimiento de que, de todos modos, lo deseaba ardientemente. (...)

Cómo el texto prevé al lector

(...) Ya se ha criticado ampliamente (y en forma definitiva en el *Tratado*, 2.15) el modelo comunicativo vulgarizado por los primeros teóricos de la información: un Emisor, un Mensaje y un Destinatario, donde el Mensaje se genera y se interpreta sobre la base de un Código. Ahora sabemos que los códigos del destinatario pueden diferir, totalmente o en parte, de los códigos del emisor; que el código no es una entidad simple, sino a menudo un complejo sistema de sistemas de reglas; que el código lingüístico no es suficiente para comprender un mensaje lingüístico: |¿Fuma?| |No| es descodificable lingüísticamente como pregunta y respuesta acerca de los hábitos del destinatario de la pregunta; pero, en determinadas circunstancias de emisión, la respuesta connota «mala educación» sobre la base de un código que no es lingüístico, sino ceremonial: hubiese debido decirse |no, gracias|. Así, pues, para «descodificar» un mensaje verbal se necesita, además de la competencia lingüística, una competencia circunstancial diversificada, una capacidad para poner en funcionamiento ciertas presuposiciones, para reprimir idiosincrasias, etcétera.

(...) [G]enerar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro; como ocurre, por lo demás, en toda estrategia. En la estrategia militar (o ajedrecística, digamos: en toda estrategia de juego), el estratega se fabrica un modelo de adversario. Si hago este movimiento, arriesgaba Napoleón, Wellington debería reaccionar de tal manera. (...)

Textos «cerrados» y textos «abiertos»

Ciertos autores (...) determinan su Lector Modelo con sagacidad sociológica y con un brillante sentido de la media estadística: se dirigirán alternativamente a los niños, a los melómanos, a los médicos, a los homosexuales, a los aficionados al *surf*, a las amas de casa pequeñoburguesas, a los aficionados a las telas inglesas, a los amantes de la pesca submarina, etc. Como dicen los publicitarios, eligen un *target* (y una «diana» no coopera demasiado: sólo espera ser alcanzada). Se las apañarán para que cada término, cada modo de hablar, cada referencia enciclopédica sean los que previsiblemente puede comprender su lector. Apuntarán a estimular un efecto preciso; para estar seguros de desencadenar una reacción de horror dirán de entrada «y entonces ocurrió algo horrible». En ciertos niveles, este juego resultará exitoso.

(...) Pero también puede ocurrir (...) que la competencia del Lector Modelo no haya sido adecuadamente prevista, ya sea por un error de valoración semiótica, por un análisis histórico insuficiente, por un prejuicio cultural o por una apreciación inadecuada de las circunstancias de destinación.

(...) Nada más abierto que un texto cerrado.

Uso e interpretación

(...) [A]unque, como nos ha mostrado Peirce, la cadena de las interpretaciones puede ser infinita, el universo del discurso introduce una limitación en el tamaño de la enciclopedia. Un texto no es más que la estrategia que constituye el universo de sus interpretaciones, si no «legítimas», legitimables. Cualquier otra decisión de usar libremente un texto corresponde a la decisión de ampliar el universo del discurso. La dinámica de la semiosis ilimitada no lo prohíbe, sino que lo fomenta. Pero hay que saber si lo que se quiere es mantener activa la semiosis o interpretar un texto. (...)

Autor y lector como estrategias textuales

(...) Cuando se enfrenta con mensajes cuya función es referencial, el Destinatario utiliza esas marcas gramaticales como índices referenciales (|yo| designará al sujeto empírico del acto de enunciación del enunciado en cuestión, etc.). Otro tanto puede ocurrir en el caso de textos bastante extensos, como cartas, páginas de diarios y, en definitiva, todo aquello que se lee para adquirir información sobre el autor y las circunstancias de la enunciación.

Pero cuando un texto se considera como texto, y sobre todo en los casos de textos concebidos para una audiencia bastante amplia (como novelas, discursos políticos, informes científicos, etc.), el Emisor y el Destinatario están presentes en el texto no como polos del acto de enunciación, sino como *papeles actanciales* del enunciado (cf. Jakobson, 1957). (...)

El autor como hipótesis interpretativa

Si el Autor y el Lector Modelo son dos estrategias textuales, entonces nos encontramos ante una situación doble. Por un lado, como hemos dicho hasta ahora, el autor empírico, en cuanto sujeto de la enunciación textual,

formula una hipótesis de Lector Modelo y, al traducirla al lenguaje de su propia estrategia, se caracteriza a sí mismo en cuanto sujeto del enunciado, con un lenguaje igualmente «estratégico», como modo de operación textual. Pero, por otro lado, también el lector empírico, como sujeto concreto de los actos de cooperación, debe fabricarse una hipótesis de Autor, deduciéndola precisamente de los datos de la estrategia textual. (...)

(Umberto Eco (1987), "El lector modelo", en *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, selección de fragmentos p.73-95)

1.1. Después de la lectura del texto de Eco, cómo respondería a la pregunta ¿qué es leer? Marque las opciones correctas. En el último ítem agregue un enunciado que responda a su propia opinión.

- a) Leer es interpretar un texto según las prescripciones del autor
- b) Leer es asignarle a un texto una única interpretación
- c) Leer es asignarle a un texto cualquier interpretación
- d) Leer es desplegar de un texto infinitas interpretaciones
- e) Leer es activar los sentidos que el propio texto habilita
- f) Leer es cooperar con el texto para construir su sentido

1.2. Reflexione de manera grupal, con la guía del profesor, acerca de las siguientes preguntas ¿Qué es la cooperación textual? ¿Cuál es la crítica de Umberto Eco al modelo comunicativo tradicional, basado en la noción de código? ¿Cómo describiría los roles del autor y del lector que plantea Eco? ¿Qué son el Autor y el Lector Modelo? ¿En qué se distinguen los textos *cerrados* y los *abiertos*?

1.3. Teniendo en cuenta la lectura anterior,

a) Explique la siguiente frase: "La configuración del Autor Modelo depende de determinadas huellas textuales, pero también involucra al universo que está detrás del texto, detrás del destinatario y, probablemente, también ante el texto y ante el proceso de cooperación" (Eco, 1987: 95).

b) Intente reconstruir la figura de Umberto Eco como autor modelo siguiendo las huellas que muestra su propio texto. Reconozca por ejemplo, a partir del uso de determinados términos, como 'plusvalía', 'código' y de los autores que retoma, cuáles son los fundamentos teóricos e ideológicos de su concepción del texto y la lectura.

1.4. Reconstruya, a partir del texto de Eco, el sentido de 'estrategia textual'. Comente la comparación que hace Eco con la estrategia militar y la del juego.

2. Estrategia de trasposición didáctica: el mapa conceptual

Sólo aprendemos lo que nos resulta significativo. A partir de esta convicción David Ausubel (1918-2008) formuló una teoría del *aprendizaje significativo*. Según esta, no hay contenidos en sí mismos significativos sino que se vuelven tales cuando el sujeto es capaz de generar "puentes cognitivos" entre las informaciones nuevas y las previas. Al conformar

nuevos enlaces nuestra estructura cognitiva se transforma, resignificando los conceptos ya existentes. El beneficio cognitivo de esta forma de aprendizaje reside en que el sujeto se apropia del conocimiento volviéndolo significativo *para sí*. De esta forma los conocimientos nuevos perduran más y se ponen al servicio de la resolución de problemas.

Es a partir de este encuadre que Joseph Novak (1932) en los años '60, crea una estrategia de transposición de conocimientos llamada *mapa conceptual*. Un mapa conceptual es una representación gráfica de las relaciones entre conceptos. El resultado es un esquema que sintetiza el contenido global del texto mapeado. Se trata de un modo de organizar el conocimiento para llegar a generar un aprendizaje significativo. Consta de los siguientes elementos constitutivos:

- 1) **CONCEPTOS:** Son términos (palabras o expresiones) que constituyen unidades de significado autónomas (por ejemplo, 'texto', 'mecanismo perezoso'). Un concepto puede ser correcto o incorrecto según su contexto de aparición. Por lo tanto, se deben cuidar la adecuación en la selección de conceptos que integrarán el mapa.
- 2) **PROPOSICIONES:** Se forman por la relación entre –por lo menos– dos conceptos. La unión entre conceptos se da a través de determinadas expresiones o 'palabras de enlace'. Estas pueden expresar relaciones de comparación, oposición, derivación, causalidad, consecuencia entre otras (por ejemplo, "Un texto 'es' un mecanismo perezoso"). Las proposiciones son la unidad mínima con valor de verdad, por lo tanto deben ajustarse a lo que afirma el texto.
- 3) **REPRESENTACIÓN FINAL:** Es el resultado de la organización lógica de las proposiciones. Por ejemplo, "Un texto es un mecanismo perezoso, por lo tanto, quiere que alguien lo ayude a funcionar".

Al diseñar el mapa, los conceptos se escriben en letras mayúsculas y enmarcadas en cuadros o círculos. Las palabras de enlace, con minúsculas, al costado y la unión global entre conceptos se representa con líneas. Es importante reconocer qué tipo y género de texto es el de base, para que se corresponda su estructura en la transposición.

2.1. El mapa conceptual desde una perspectiva peirceana

Si consideramos el mapa conceptual desde una perspectiva lógico-semiótica, los tres elementos que componen el mapa conceptual (*conceptos aislados; relacionados; argumentados*) pueden ser estudiados por separado, focalizando distintos aspectos: 1) sólo su *significado*, más allá de que sean o no verdaderos; 2) su *verdad*, siempre que tengan sentido, pero independientemente de que esté bien fundamentada; o 3) su *validez* o justificación: lo que implica no sólo que tengan sentido sino que además, estén adecuadamente justificados.

Esto nos lleva a preguntarnos si podemos aprender con palabras sueltas o acumulando frases o proposiciones aisladas. De alguna manera la respuesta ya fue adelantada en el capítulo 1, con la teoría de Charles Peirce. El conocimiento genuino se entrama como una red que es en definitiva, siempre, dialógica, argumentativa. Entendido en términos de Peirce –recordemos la tercera tricotomía de la clasificación de signos–, un mapa conceptual está

compuesto por *remas* y *dicentes*, los que en su conjunto constituyen un *argumento*, es decir la síntesis interpretativa de la tesis del texto mapeado.

La realización de mapas conceptuales dinamiza varias operaciones semio-cognitivas. Las principales son:

- a) **Graficar** las ideas dando una resolución visual, según una estructura arborescente que sigue una orientación arriba-abajo, genérico-específico.
- b) **Resumir**, esto es, seleccionar las ideas o conceptos más relevantes y eludir lo que se supone accesorio o irrelevante.
- c) **Organizar** las informaciones (la operación de organización se funda en la categorización y conceptualización, esto es, llegar a una síntesis de una idea general a partir de datos particulares, encontrar los términos que expresen esa idea general en un significado).
- d) **Jerarquizar**, es decir, ordenar la información según un orden de importancia y de inclusividad.

A diferencia de la **red conceptual**, en el mapa los conceptos más generales o inclusores se ubican en la parte superior y los más específicos, hacia abajo en orden decreciente. De este modo las nociones más amplias encabezan el mapa y los ejemplos van al final.

ACTIVIDAD 2. Retomemos Lector in fabula. Lea el siguiente fragmento:

“Así, pues, el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y sólo en casos de extrema pedantería, de extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores (hasta el extremo de violar las reglas normales de conversación). En segundo lugar, porque a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar” (Eco, Umberto, 1999, *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, p. 76).

2.1. ¿Qué significan las palabras ‘plusvalía’ y ‘enciclopedia’? Busque sus significados en un diccionario de la lengua. Luego contextualice el uso que Eco le da a esos términos y analice cómo los re-significa.

2.2. Considere, en primer lugar si su secuencia dominante corresponde a:

- a) una descripción
- b) una explicación
- c) una argumentación

2.3. Ahora realice un mapa conceptual a partir de él. Ante todo, léalo detenidamente y releve los **conceptos** que va a seleccionar, subrayándolos. Busque o reponga las **palabras de enlace** para relacionarlos. Jerarquice los conceptos ordenándolos desde los más abarcativos hasta los más específicos. Finalmente organice los elementos del texto de acuerdo con una estructura arborescente. No olvide tener en cuenta cuál es la secuencia textual dominante del texto fuente.

3. Lectura y comprensión

La lectura es una de las prácticas más requeridas en la vida universitaria y convertirla en un hábito es uno de nuestros mayores desafíos. Convertirla en hábito significa regularizarla, lo que equivale no solamente a volverla rutina, sino también, adquirir las habilidades para observar sus reglas de juego con el menor esfuerzo y la mejor disposición posibles.

ACTIVIDAD 3. Una red conceptual es algo parecido al mapa pero tiene sus diferencias. En tanto que ambos plasman gráficamente relaciones entre conceptos, la red no sigue un orden jerárquico sino simplemente la conexión que existe entre conceptos (de ahí la imagen de la red). A continuación le ofrecemos información sobre el desarrollo del proceso de conocimiento a través de la lectura. Lea la información contenida en los recuadros y vuélvela e alguno de estos géneros: un mapa o una red conceptual.

Según algunos autores, el primer paso de una lectura comprensiva sería reconocer los trazos percibidos en una superficie textual dada como signos y asignarles un significado. El segundo paso, vincular los términos entre sí formando un entramado lógico (este segundo nivel supone una recodificación del sentido del texto en términos de proposiciones como *P es Q, P pero Q, P entonces Q*, etc.). Luego sigue un proceso de puesta en relación que consiste en completar los datos para asignarles una significación en relación con el contexto, la situación y con nuestro conocimiento del mundo (personas, personajes, hechos tiempo, lugares, acciones, géneros, etc.). Este último paso permite no sólo interpretar el texto sino además, conservarlo en la memoria a largo plazo para recuperarlo cuando llegue la ocasión, así como también, comunicarlo coherentemente.

Algunos autores llaman al primer nivel de representación, local o código de superficie, al segundo nivel, base de texto, y al tercero, modelo de situación (cfr. Van Dijk y Kintsch 2003 (1978) (Cubo de Severino 2008, Parodi 2005).

La comprensión lectora es un proceso que atraviesa distintos niveles, desde el momento en que nos enfrentamos con un texto hasta su decodificación final. Este proceso se desarrolla sobre la base de *inferencias*. Inferir es descubrir, a partir de algo dado, algo nuevo. Se empieza a inferir a partir de que se perciben las primeras señales a las que asignamos significado relacionando datos y aventurando hipótesis.

ACTIVIDAD 4. El siguiente texto es una transcripción de un diálogo oral entre dos niñas. Léalo y reflexione en grupos sobre la lectura y sus distintas formas:

– ¿Vamos a leer este cuento?
 – Dale. ¿Vos ya lo leíste otra vez?
 – Sí. Pero como no sé leer, lo inventé...
 “...Había una vez una chica que estaba en la chimenea. Después las madrastras le dijeron: “¡Tú no puedes ir al baile! ¡¡¡Buajajá!!!”. Entonces el Hada le dijo: “¿Cuál calabaza elegís?”. Y le dio un carruaje gordo. Y después el hada con su varita la convirtió en una princesa brillante de color violeta. Y después el príncipe, como tan apurada se fue, el príncipe encontró su zapato de cristal. Hasta que los grandes reyes dijeron “Cenicienta, ¿dónde estás?”. Y el chico fue a probarle a la rosa. “No, es muy gordo”. “A ver, vamos a probarle a la verde”. Y le entró muy ancho. Y le puso a Cenicienta y le entró. Hasta que ahí se tuvo que casar con el príncipe y vivieron felices para siempre. (Transcripción del relato oral de Martina Antonella (6 años) a partir de las imágenes de un cuento).

4.1. ¿Cuál es el cuento que está versionando Martina? ¿Cómo lo dedujo? Enumere los datos que le permitieron inferirlo.

4.2. ¿Cómo calificaría la actitud de Martina frente a la lectura?

- Activa y cooperativa
- Pasiva, Indiferente
- Creativa
- Reproductiva

4.3. Indudablemente hay cosas que Martina no sabe porque no puede leer, sin embargo dirige su esfuerzo a reponer, a partir de las imágenes y de los estereotipos de su memoria narrativa, los datos que le faltan. ¿Qué elementos no presentes en el texto– presupone el relato de la pequeña Martina? Tenga en cuenta los datos que la niña puede estar reponiendo a partir de las imágenes y de sus conocimientos previos.

4.4. Dele forma escrita al relato oral, restituyendo no sólo la información sino también los enlaces necesarios entre enunciados (conectores, marcadores) de modo tal que resulte un texto *coherente y cohesivo*.

4.5. Como se vio, todo texto activa una serie de presupuestos a partir de los cuales se entreteje el sentido. Pero a diferencia de los textos más simples, en los científico-académicos, las inferencias son de mayor grado de complejidad y abstracción. Los textos científicos están plagados de informaciones, referencias a otros saberes y se dan por supuestas determinadas habilidades en el lector. Considere el siguiente párrafo de *Principios de un orden social liberal*, Friedrich Hayek y compare el tipo de presuposiciones que requiere un texto académico, con las observadas en el texto de Martina:

“De cuanto antecede, en modo alguno se sigue que el liberal haya de ser ateo. Antes al contrario, y a diferencia del racionalismo de la Revolución Francesa, el verdadero liberalismo no tiene pleito con la religión, siendo muy de lamentar la postura furibundamente antirreligiosa adoptada en la Europa decimonónica por quienes se denominaban liberales.

Que tal actitud es esencialmente antiliberal lo demuestra el que los fundadores de la doctrina, los viejos *whigs* ingleses, fueron en su mayoría gente muy devota. Lo que en esta materia distingue al liberal del conservador es que, por profundas que puedan ser sus creencias, aquél jamás pretende imponerlas coactivamente a los demás. Lo espiritual y lo temporal son para él esferas claramente separadas que nunca deben confundirse”.

3.5.1. ¿Qué saberes se presuponen en el lector? Indíquelos en el cuadro siguiente:

Expresión	Significado	Disciplina / Campo de saber
“liberal”	orientación político-económica y filosófica	Economía, Ciencias Políticas, Filosofía
“racionalismo de la Revolución Francesa”		

3.1. El aprendizaje de estrategias de comprensión lectora

De manera general, podemos definir *estrategia* como *secuencia de acciones encausadas a un fin*. El aprendizaje de estrategias lectoras y su ejercitación facilita la lectura y la vuelve más rápida, accesible e, incluso, placentera. La adquisición de estrategias discursivas orientadas a la comprensión de palabras, oraciones y secuencias textuales básicas (narrativas, descriptivas) se realiza desde edad temprana. Pero a medida que se avanza en la escolaridad se requiere incorporar nuevas y adecuarlas a los requerimientos estudiantiles y profesionales. Cuanto más entrenado está un lector, más eficazmente usa estrategias para decodificar e inferir, y con menor esfuerzo. De manera similar a cuando aprendemos a conducir un automóvil, al principio gastamos una enorme cantidad de energía en poner atención a cada una de las variables que tenemos que controlar (maniobrar el volante, la palanca de cambios, los pedales, el panel de control, el tránsito, las señales, etc.), una vez que incorporamos esta actividad como una práctica corriente, podemos realizarla más tranquilamente e inclusive, hacer otras cosas a la vez (conversar, disfrutar el paisaje, escuchar música).

Las estrategias inferenciales son como eslabones ausentes en la cadena discursiva, que el lector debe reponer. Algunas de las más comunes son: la enumeración, la comparación, la oposición, la síntesis, la generalización, la jerarquización, la asociación, la hipótesis. Todas ellas están en función de favorecer el análisis y el pensamiento crítico ya que suponen un

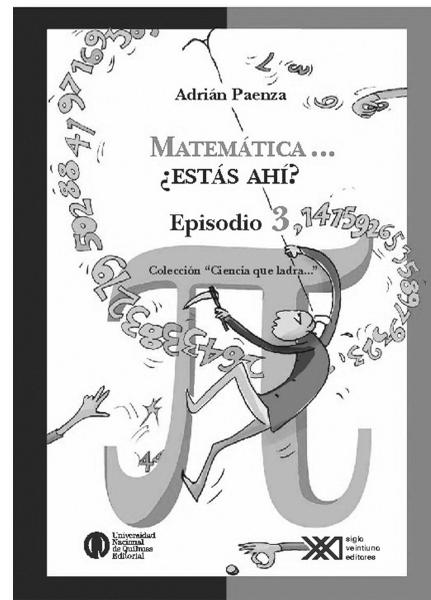
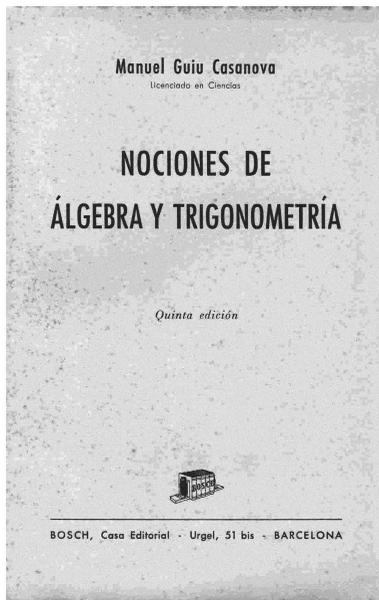
distanciamiento del lector que se encuentra en posición de tomar el texto no como fuente de saber y de valores absolutos sino como objeto de cuestionamiento y de reflexión. Las estrategias inferenciales permiten relacionar lo desconocido con lo conocido, vincular los datos presentes en el texto entre sí o con conocimientos accesibles en la memoria del lector. Este trabajo permite elaborar hipótesis y predicciones y facilitando el pasaje de un tema a otro, de un argumento a otro, de las aseveraciones a las conclusiones o de los hechos a su explicación (como por ejemplo, pasar de la simple observación de la caída de una manzana a una teoría general de la gravedad).

ACTIVIDAD 5. Comente oralmente o por escrito, la siguiente cita, desde su experiencia personal:

“Las estrategias son representaciones cognitivas globales de los medios para alcanzar una meta y necesitan ser aprendidas y ejercitadas antes de automatizarse.

Cuando no se ejercitan las estrategias inferenciales, las situaciones desconocidas se retienen en un esquema provisorio en la memoria episódica. Esta es la explicación *técnica* de aquello que les sucede a nuestros alumnos con las lecciones que preparan de un día para otro, sin encontrarles ninguna relación con su experiencia de vida: no se produce el anclaje necesario para que permanezcan en la memoria a largo plazo, es decir, no movilizan ningún archivo personal. se limitan a almacenar, en su memoria episódica, los conocimientos necesarios para ser aprobados por el profesor. No usan estrategias inferenciales”. (Sacerdote y Vera en Cubo de Severino, 2008: 43-44).

ACTIVIDAD 6. Un texto puede ser visto como un terreno atestado de pistas que orientan la lectura. Estos datos se ubican en distintos planos, desde el contenido y la expresión (nivel textual) hasta el título, subtítulo, separación en párrafos, palabras destacadas, diagramación, imágenes, epígrafes, notas al pie de página, referencias bibliográficas, etc. (nivel paratextual). Maite Alvarado, pionera en el estudio de la influencia de lo paratextual en la lectura, señaló que los lectores cuentan con su experiencia para reconocer estas pistas y tomar decisiones interpretativas apropiadas para comprender. Cuanto más entrenados están, mejor y con menos esfuerzo usan estrategias que les permiten inferir y hacer hipótesis. En términos de Peirce, el funcionamiento del paratexto puede analizarse como una primeridad, una secundidad y una terceridad. Por una parte, accedemos a lectura por su aspecto, por datos cualitativos, lo que constituye su carácter de primeridad. A la vez, estos datos resultan verdaderos índices que aportan información que los lectores pueden tomar como instrucciones de lectura para interpretar adecuadamente el texto. Por último, este conjunto de elementos paratextuales constituyen un entorno que, ya sea verbal o no verbal, afecta el modo en que nos disponemos a leer, puesto que es texto también. Desde esta perspectiva, el paratexto es un interpretante del texto al que acompaña. Observe la tapa que se reproduce abajo para resolver las consignas que plantean a continuación.



6.1. ¿A qué clase de texto imagina que corresponde cada tapa? Justifique su respuesta.

6.2. ¿Cómo definiría la ilustración de la segunda tapa? ¿A qué atribuye la elección de una estética como esta? ¿Por qué cree que el primer libro no posee ilustración?

6.3. Identifique las editoriales que lo publicaron. ¿Qué le sugiere respecto del contenido y del lector al que el libro se dirige? ¿Qué imagina acerca de su autor?

6.4. El segundo libro pertenece a la colección "Ciencia que ladra...". Investigue sobre el concepto de colección. ¿Qué implica? ¿Qué criterios suelen utilizarse para desarrollar colecciones? Imagine la forma en que presentaría el libro de esta colección. ¿Qué ilustración pondría? ¿Cuál sería el título?

4. Lectura y placer

A veces leemos por obligación, a veces por placer. El placer puede provenir de una lectura lúdica e inclusive de la lectura crítica de un texto, de desarmarlo como a un juguete, de deshilar su tejido, de abrir sus capas como a una cebolla... El semiólogo francés Roland Barthes (1915-1980) subraya la idea de que el placer que nos propicia un texto se relaciona con la actitud del lector. En un libro de crítica literaria titulado *S/Z*, donde toma como objeto la novela de Honoré de Balzac, *Sarrasine*, Barthes reivindica un nuevo posicionamiento del lector que ya no se somete a los designios del Autor y a partir de este planteo redefine al texto:

“Este texto –dice– no es una estructura de significados, es una galaxia de significantes; no tiene comienzo; es reversible; se accede a él a través de múltiples entradas sin que ninguna de ellas pueda ser declarada con toda seguridad la principal; los códigos que moviliza se perfilan *hasta perderse de vista*, son indecibles

(el sentido no está nunca sometido a un principio de decisión sino de azar); los sistemas de sentido pueden apoderarse de este texto absolutamente plural, pero su número no se cierra nunca, al tener como medida el infinito del lenguaje”.

(Barthes, R. (1980) [1970], *S/Z*, Buenos Aires, Siglo veintiuno. p. 3).

En la década del '70, en un libro titulado *El placer del texto*, Barthes defiende la idea de convertir al texto en objeto de placer. Sobre esta base distingue los *textos de placer* (de lectura complaciente, acabados, los clásicos) y los *de goce* (de lectura que incomoda, inacabado, siempre por hacer, que reclama que el lector lo recree). Comenzaba a instalarse en la cultura una idea *generativa* de la lectura, a la que Barthes en el texto que sigue a continuación, describe como la posibilidad de *escribir la lectura*...

ACTIVIDAD 7. Lea el siguiente fragmento del prólogo de *Escribir la lectura* de Roland Barthes para contestar las consignas que se indican a continuación.

¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura y no por desinterés sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de *leer levantando la cabeza*?

Es sobre esa lectura, irrespetuosa, porque interrumpe el texto y a la vez prendada de él al que retorna para nutrirse, sobre lo que intento escribir. Para escribir esa lectura, para que mi lectura se convierta, a su vez en un objeto de una nueva lectura (la de los lectores de *S/Z*), me ha sido necesario, evidentemente, sistematizar todos esos momentos en que uno “levanta la cabeza”. En otras palabras, interrogar a “mi propia lectura ha sido una manera de intentar captar la *forma* de todas las lecturas (la forma: el único territorio de la ciencia), o, aún más, de reclamar una teoría de la lectura.

Así que he tomado un texto corto (cosa necesaria, dado el carácter minucioso de la empresa), *Sarrasine* de Balzac, una novela poco conocida (¿acaso no es Balzac, por definición, “el Inagotable”), aquel del que nunca lo ha leído uno todo, salvo en el caso de una vocación exegética), y me he dedicado a *detenerme* constantemente durante la lectura de ese texto. Generalmente, la crítica funciona (no se trata de un reproche) o bien a base de microscopio (iluminando pacientemente el detalle filológico, autobiográfico o psicológico de la obra), o bien a base de telescopio (escrutando el enorme espacio histórico que rodea al autor). Yo me he privado de ambos instrumentos: No he hablado de Balzac ni de su tiempo, ni me he dedicado a la psicología de los personajes, la temática del texto ni la sociología de la anécdota. Tomando como referencia las primeras proezas de la cámara, capaz de descomponer el trote de un caballo, en cierta manera, lo que he intentado es filmar la lectura de *Sarrasine* en cámara lenta: el resultado, según creo, no es exactamente un análisis (yo no he intentado captar el *secreto* de este extraño texto) ni exactamente una imagen (creo que no me he proyectado en mi lectura; o si ha sido así, lo ha sido a partir de un punto inconsciente situado mucho más acá de “mí mismo”. Entonces, ¿qué es *S/Z*? Un texto simplemente, el texto ese que escribimos en nuestra cabeza cada vez que la levantamos.

Ese texto que convendría denominar con una sola palabra: un texto lectura, es poco conocido porque desde hace siglos nos hemos estado interesando desmesuradamente por el autor y nada en absoluto por el lector; la mayor parte de las teorías críticas tratan de explicar por qué el escritor ha escrito su obra, cuáles han sido sus pulsiones, sus constricciones, sus límites. Este exorbitante privilegio concedido al punto de partida de la obra (persona o Historia), esta censura ejercida sobre el punto al que va a parar y donde se dispersa (la lectura), determinan una economía muy particular (aunque anticuada ya): el autor está considerado como eterno propietario de su obra, y nosotros los lectores, como simples usufructuadores: esta economía implica evidentemente un tema de autoridad: el autor, según se piensa, tiene derechos sobre el lector, lo obliga a captar un determinado *sentido* de la obra, y este sentido, naturalmente, es el bueno, el verdadero: de ahí procede una moral crítica del recto sentido (y de su correspondiente pecado, el “contrasentido”): lo que se trata de establecer es siempre *lo que el autor ha querido decir*, y en ningún caso *lo que el lector entiende*.

A pesar de que algunos autores nos han advertido por sí mismos de que podemos leer su texto a nuestra guisa y de que en definitiva se desinteresan de nuestra opción (Valéry), todavía nos apercibimos con dificultad de hasta qué punto la lógica de la lectura es diferente de las reglas de la composición. Estas últimas, heredadas de la retórica, siempre pasan por la referencia a un modelo deductivo, es decir, racional, como en el silogismo, se trata de forzar al lector a un sentido o a una conclusión: la composición canaliza; por el contrario, la lectura (ese texto que escribimos en nuestro propio interior, cuando leemos) dispersa, disemina; o, al menos, ante una historia (como la del escultor Sarrasine), vemos perfectamente que una determinada obligación de seguir un camino (el “suspense”) lucha sin tregua dentro de nosotros contra la fuerza explosiva del texto, su energía digresiva: con la lógica de la razón (que hace legible la historia) se entremezcla una lógica del símbolo. Esta lógica no es deductiva, sino asociativa: asocia el texto material (a cada una de sus frases) *otras* ideas, *otras* imágenes, *otras* significaciones. “El texto, el texto solo”, nos dicen, pero el texto solo es algo que no existe: en esa novela, en ese relato, en ese poema que estoy leyendo hay, de manera inmediata, un suplemento de sentido del que ni el diccionario ni la gramática pueden dar cuenta. Lo que he tratado de dibujar, al escribir mi lectura de *Sarrasine*, de Balzac, es justamente el espacio de este suplemento.

(...) Abrir el texto, exponer el sistema de la lectura, no solamente es pedir que se lo interprete libremente y mostrar que es posible; antes que nada, y de manera mucho más radical, es conducir al reconocimiento de que no hay verdad objetiva o subjetiva de la lectura, sino tan sólo una verdad lúdica; y además, en este caso, el juego no debe considerarse como distracción, sino como trabajo, un trabajo del que, sin embargo, se ha evaporado todo esfuerzo: leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo (desde el psicoanálisis sabemos que ese cuerpo sobrepasa ampliamente a nuestra memoria y nuestra conciencia) siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase (...)

(Barthes, R. (1970), “Escribir la lectura” en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Paidós, Barcelona 1987 p. 39).

ACTIVIDAD 7.1. ¿Qué es un prólogo? Describa el género discursivo y explique cuáles serían sus características prototípicas. Caracterice al enunciador, al lector al que parece dirigirse y –si fuera el caso– a algún tercero con el que se confronta. Señale cuál es su secuencia textual dominante (releve al menos dos citas textuales en las que se observe su presencia).

7.2. Muchas veces, cuando tratamos de dar cuenta de fenómenos demasiado complejos recurrimos a metáforas, imágenes o reformulaciones verbales. Al presentar el tema, Barthes los utiliza. a) Explique con sus propias palabras el sentido de la imagen “leer levantando la cabeza”.

7.3. Complete la siguiente frase con un sustantivo, adjetivo, metáfora o comparación *Leer es...* Luego justifique el enunciado que se formó. Siga el esquema del siguiente ejemplo:

- *Leer es...* como desarmar un juguete... *porque* lo que tiene de divertido es ver cómo está hecho.

7.4. Según Barthes, toda vez que leemos un texto es como si lo escribiéramos en nuestra cabeza. Explique el sentido de esa idea a partir de alguno de estos recursos:

- Una vivencia personal
- Una anécdota
- Una cita de autoridad tomada de las lecturas previas del manual

Luego, elija un registro lingüístico, estilo y un tipo de discurso (literario, académico, informativo, publicitario u otro) para desarrollar la actividad.

7.5. ¿Cuál es el embate de Barthes contra la crítica literaria tradicional? ¿Por qué afirma que “desde hace siglos nos hemos estado interesando desmesuradamente por el autor y nada en absoluto por el lector”? ¿En qué es similar o diferente la idea que propone Barthes, a la que expresaba Eco en *Lector in fabula* (actividad 1 de este capítulo), cuando hablaba de “texto abierto”?

7.6. El modelo estructuralista surgido a partir de los planteos de la lingüística saussureana dominó el análisis de los textos y tuvo especial auge en los años '60. Dicho análisis restringía la observación a los rasgos significativos del texto sin tomar en cuenta ni el contexto, ni el lector ni otra cosa que el texto en sí mismo. Teniendo en cuenta esta información, ¿por qué Barthes afirma que “el texto solo es algo que no existe”? Explique la frase tomando como marcos de referencia a) el texto del propio Barthes y b) los postulados inmanentistas que surge del modelo saussureano (cfr. párrafo 4 del capítulo 1) A tal fin, introduzca a través de citas en estilo directo o indirecto, algunos de dichos planteos.

7.7. Se le ha encomendado la redacción de un breve *glosario* o *léxico barthesiano* para acompañar una antología de textos del autor próxima a publicarse. Deduzca del texto que acaba de leer cuál es la posición de Barthes con respecto a a) el autor, b) el lector, c) el texto y d) la lectura y vuelque la información en su escrito. Recuerde las características del género (cfr. Actividad 6. del capítulo 1).

5. Lectura y nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Recordemos la versión del cuento de Cenicienta de la pequeña Martina, que destina un notable trabajo estratégico dirigido a la comprensión. Está visto que, en general, los niños presentan una gran apertura y flexibilidad para generar estrategias de lectura y construir una interpretación. Y no cabe duda que lo hacen con gusto. Asombrosamente, se puede constatar que estas disposiciones van decreciendo a medida que los chicos crecen e inclusive hay quienes afirman que la sobreexposición a videojuegos y nuevas mercancías informacionales (chats, slides, redes sociales) afectan sus competencias lectoras. Esta es una polémica abierta y hasta donde conocemos, no se ha llegado aún a ninguna conclusión.

La innovación tecnológica siempre ha sido objeto de cuestionamientos, especialmente por la estimación de su impacto en la vida social. Así nos encontramos hoy en una sociedad en las que se mezclan distintas generaciones cuya subjetividad está atravesada en distintos grados, por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs). Desde este punto de vista, muchos pensadores contemporáneos han planteado que este fenómeno da lugar a la convivencia entre aquellos a los que suele denominar “inmigrantes digitales” y “nativos digitales”. La metáfora sirve de pretexto para caracterizar dos subjetividades con capacidades cognitivas diferentes, desarrolladas sobre la base de la interacción con la tecnología dominante. En general estas polémicas se polarizan y se generan posiciones taxativas y a menudo, incompatibles. Así se supone que los nativos digitales, aquellos que crecieron junto al desarrollo de Internet, son intrépidos, irreverentes y suelen operar y manipular la información con desparpajo. Sin embargo, suelen conocer muy poco de los fundamentos teóricos con los que realizan esa serie de operaciones. Por el contrario, los inmigrantes digitales se supone que son sujetos conocen procesos, pueden abstraer generalidades y leyes, aunque manifiesten dificultades para las resoluciones intuitivas y concretas. Mientras que el conocimiento promovido por la cultura de la lecto-escritura es abstracto, teórico y general, el desarrollado por las NTICs es concreto, práctico y específico.

ACTIVIDAD 8. Franco Berardi (también conocido como Bifo) es un militante anarquista italiano dedicado al análisis del rol de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en nuestra sociedad post-capitalista. Una de sus principales consignas es oponer, frente a la dictadura mediática, el activismo mediático. Lea el siguiente artículo especializado del autor, para realizar las actividades que se le solicitan.

La primera generación videoelectrónica

La globalización del imaginario se aceleró vertiginosamente entre finales de los años setenta y principios de los ochenta gracias a la difusión universal de la televisión y a superproducciones hollywoodianas *high-tech* como *La guerra de las galaxias* o *Rambo* en el cine y Michael Jackson o Madonna en el terreno musical. La globalización afectó al imaginario planetario y alcanzó a la mayoría de los jóvenes de todos los continentes, como lo cuenta Pico Iyer, escritor nacido en Gran Bretaña de padres indios y que ha vivido mucho tiempo en California, en su libro *Video Night in Kathmandu (1)*. En ese libro relata un viaje por las metrópolis del Lejano Oriente, de Katmandú a Beijing y de Manila a Tokio a mediados de los años ochenta. El libro describe

con divertida sorpresa el efecto que los productos culturales de masas procedentes de Occidente estaban produciendo sobre las nuevas generaciones de chinos, indios, japoneses o nepalíes.

La recombinación barroca posmoderna estaba produciéndose en esos años gracias a la difusión mediática de los productos culturales occidentales concebidos para producir deslocalización cultural, desarraigo y fusión de estilos. En esos mismos años da comienzo la extensión de los ordenadores personales. La generación nacida en esos años puede considerarse la primera generación videoelectrónica.

En 1984, la psicóloga Patricia Marks Greenfield (2) observó que la imaginación creativa tiende a disminuir cuando la televisión ocupa el lugar principal en el universo mediático. Para demostrarlo citaba un experimento realizado en Canadá en los años setenta en una ciudad en la que los investigadores pudieron seguir el comportamiento de un cierto número de niños antes y después de la difusión de los televisores en su comunidad.

La capacidad de pensar creativamente se atrofia, pero se adquieren nuevas competencias de lectura y de orientación en un universo semiótico predominantemente imaginario, de manipulación semiótica compleja y de elaboración de señales de velocidad creciente.

La atención social es movilizada de forma constante desde el punto de vista tanto de la producción como del consumo. El proceso de trabajo es movilización constante de la atención, y las semiomercancías que constituyen el objeto principal del consumo contemporáneo demandan tiempo mental, atención y movilización ininterrumpida de las facultades cognitivas.

«Los seres humanos de la próxima generación recibirán sus impresiones cognitivas primarias de una máquina. Es la primera vez que esto sucede en la historia humana. Es indudable que tendrá consecuencias.» Así lo expresaba Rose Goldsen, antropóloga y comunicóloga en 1977 en su libro *The Show and Tell Machine* (3). Cuando Goldsen escribía el libro, estaba empezando a formarse una nueva generación delante de las pantallas de televisión. Hoy esa primera generación videoelectrónica llega a la edad adulta. Más que un simple cambio social, debemos ver una auténtica mutación cognitiva, una mutación en el bagaje psíquico, cognitivo y lingüístico de la humanidad. El número de palabras que usa un ser humano de la primera generación videoelectrónica (un chico de formación mediana) está cerca de 650, frente a las dos mil que usaba un coetáneo suyo veinte años atrás. Pero la primera generación videoelectrónica ha adquirido competencias de elaboración sin precedentes en la mente humana, y ha adquirido la capacidad de moverse en a gran velocidad en un tupido universo de signos visuales. La competencia en la lectura de las imágenes se ha desarrollado de modo vertiginoso, y esa competencia ocupa un lugar decisivo entre las capacidades de elaboración semiconsciente de un individuo contemporáneo.

No se trata de juzgar las competencias cognitivas de la nueva generación, sino de interpretarlas. Cualquiera que pretenda comunicarse con la nueva generación videoelectrónica debe tener en cuenta cómo funciona el cerebro colectivo postalfabético, teniendo en cuenta la advertencia de McLuhan: en

la formación cultural el pensamiento mítico tiende a predominar sobre el pensamiento lógico-crítico.

Pero hay aspectos que McLuhan dejó de lado. La dimensión de la afectividad y de la emoción parece escaparse del discurso de los teóricos de los medios. Sabemos lo que está sucediendo en la esfera afectiva y psíquica de la generación videoelectrónica. Sin citar los casos extremos de violencia homicida que en los últimos años han sacudido a la opinión pública y al sistema educativo no sólo en los Estados Unidos. Baste pensar que en ese país cerca de cinco millones de niños y niñas toman todos los días un fármaco llamado Ritalin para curar los llamados trastornos de la atención. Cualquiera que por dedicarse a la enseñanza trate con niños sabe que en esta generación los tiempos de concentración sobre un objeto mental tienden a reducirse progresivamente. La mente trata enseguida de desplazarse, de hallar otro objeto. La transferencia rápida procede por asociación y sustituye a la discriminación crítica.

En la primera página del *Guardian* del 13 de septiembre de 2004 aparecen los resultados de una investigación del instituto de psiquiatría del King's College de Londres y la universidad de Manchester. Bajo el alarmante título de *Today's youth: anxious, depressed, antisocial (4)*, el artículo nos explica que la presencia de problemas emocionales como la ansiedad y la depresión ha crecido un 70 por ciento entre los adolescentes. Según los autores no habría un aumento de la agresividad, ni siquiera un incremento de la hiperactividad. Lo que parece claramente en aumento es la depresión, el sentimiento de inseguridad, el miedo al futuro y la tendencia al suicidio. Pero, ¿cuáles son las causas de esta epidemia psicopática en la primera generación videoelectrónica? Desde luego tiene un papel decisivo la escasez del tiempo que los padres pueden dedicar a sus hijos, puesto que el tiempo afectivo y mental está cada vez más absorbido por el trabajo, por la supervivencia económica y la competencia.

Pero también hay que pensar en los modos de uso del tiempo mental por los niños y adolescentes para entender qué le ha sucedido en el terreno psíquico a la primera generación videoelectrónica. Hay una relación directa entre la velocidad de exposición de la mente al mensaje videoelectrónico y la creciente volatilidad de la atención. Nunca en la historia de la evolución humana ha estado la mente de un niño tan sometida a un bombardeo de impulsos informativos tan intenso, tan veloz y tan invasivo. ¿Cómo puede pensarse que eso carezca de consecuencias?

El aspecto más misterioso e inquietante es la mutación que afecta a la esfera de la emoción. La transmisión del lenguaje siempre ha tenido relación con la carnalidad. El acceso al lenguaje ha sido siempre acceso a la esfera de la sociabilidad. Lenguaje y sociabilidad siempre han estado mediadas por la afectividad, por la seguridad y el placer que proviene del cuerpo de la madre. Pero el cuerpo de la madre ha sido sustraído, separado y alejado del cuerpo del niño de las últimas generaciones. En las condiciones creadas por el capitalismo liberal y por la privatización de los servicios sociales, las mujeres se han visto forzadas a asumir situaciones de doble trabajo, de estrés psicofísico, de ansiedad y de empobrecimiento afectivo. La presencia de la madre ha sido

sustituida por la presencia de máquinas que se han entrometido en el proceso de transmisión del lenguaje.

La primera generación videoelectrónica ¿debe ser considerada mutante? Es la generación que en la historia de la evolución humana menos ha gozado de las caricias de la madre, del contacto corporal y afectivo que singulariza el lenguaje.

La emoción y la palabra tienden a escindirse en esa situación. El deseo crece en una esfera cada vez más separada de la verbalización y de la elaboración consciente y comunicable.

Las emociones sin palabra alimentan la psicopatía y la violencia. No se comunica, no se dice, no se pone bajo una mirada compartida. Se agrede, se estalla.

Las palabras sin emoción alimentan una sociabilidad cada vez más pobre, reducida a la lógica del dar y el tener.

La tarea del activismo mediático es al mismo tiempo política y terapéutica. En el horizonte de la generación videoelectrónica aparece una necesidad de terapia. ¿Cómo construir posibilidades de intercambio que reactiven la ternura, el reconocimiento y la circulación afectiva y discursiva? ¿Cómo construir espacios de trabajo creativo en los pliegues de la vida precarizada?

NOTAS

(1) Iyer, Pico, *Video Night In Kathmandu And Other reports from the Not-So-Far-East*, Nueva York, Alfred Knopf, 1988

(2) Greenfield, Patricia Marks, *Mind and Media. The Effects of Television, Video Games and Computers*, Cambridge (Mass), Harvard University Press 1984

(3) Goldsen, Rose K., *The Showand Tell Machine*, Nueva York, Delta 1975

(4) Madeleine Bunting, «*Today's youth: anxious, depressed, antisocial*» en *The Guardian*, 13 de septiembre de 2004, (<http://society.guardian.co.uk/mentalhealth/story/0,8150,1303345,00.html>)

(Franco Berardi, *Bifo*, 2006, *Mediamutación*, Traducción del italiano: Manuel Aguilar Hendrickson (fragmento) (Este artículo ha sido publicado en el número 71 de la revista Archipiélago bajo una licencia Creative Commons. Reconocimiento-NoComercial SinObraDerivada 2.5.)

8.1. ¿En qué momento histórico-cultural sitúa Berardi el nacimiento de la primera generación videoelectrónica? ¿Cómo caracteriza los nuevos productos de consumo de masas y su repercusión sobre estas nuevas generaciones? ¿Qué proyecciones hace el enunciador acerca del futuro?

8.2. Argumente en un texto de 35 líneas, a favor o en contra de la siguiente afirmación: “Los estudiantes jóvenes no comparten con generaciones anteriores el placer de la lectura”.

8.3. Al final del texto el enunciador formula una serie de preguntas ¿A quién supone que están dirigidas? ¿Cuál sería –hipotéticamente– el objetivo de finalizar un texto de este modo? ¿Considera Ud. que el artículo es simplemente referencial o invita a comprometerse con una causa social o política?

8.4. Berardi traza una diferencia entre la nueva generación videoelectrónica y la anterior. Realice un **punteo** de factores que podrían explicar esta diferencia. Para tal fin, lea la caracterización del género que sigue a continuación.

5.1. Estrategia de transposición didáctica: El punteo

Un punteo es una lista o enumeración de elementos (términos o proposiciones) que conforman un conjunto con unidad temática. La selección de dichos elementos permite individualizar de manera rápida y eficaz aquello que se quiere destacar para estudiar o para exponer. Los punteos llevan marcadores de relevancia visual, como la organización espacial, subrayados, color, viñetas, etc. Los de uso personal suelen ser más informales pero sirven para organizar el estudio (temas y datos de interés, indicaciones del docente, entre otros). Los punteos para presentaciones son más formales y ordenados, especialmente en exposición visual.

6. La lectura de textos académico-científicos

Llegar a ser un buen lector académico es dominar las estrategias de lectura propias de los géneros especializados que circulan en su seno. ¿Cuáles son las pautas de lectura que impone la universidad? Los escritos que circulan en el ámbito universitario establecen redes intertextuales complejas ya que se apoyan en otros escritos previos sobre cuya base se legitiman. La vida universitaria exige que los estudiantes accedan y se apropien del conocimiento proveniente de la lectura de libros, manuales, instructivos, guías de estudio, *dossiers* y documentos de cátedra, artículos especializados y otros textos para que, a su vez, puedan apropiarse de los saberes que estos transmiten, reformulándolos ya sea en forma de escritos personales orientados al estudio (apuntes, resúmenes, cuadros, fichas de lectura, punteos, etc.) o de otros géneros destinados a la evaluación (parciales, reseñas, informes, monografías, tesinas, tesis) o a la difusión del conocimiento (artículos, reseñas, conferencias y ponencias en congresos, etc.):

“Los discursos académico-científicos constituyen el conjunto de textos relevantes para la construcción del conocimiento y la mediación comunicativa y social entre científicos. En efecto, las actividades discursivas de los grupos de ciencias se llevan a cabo mediante clases textuales diversas que responden a los objetivos de construir, difundir y significar los nuevos saberes producidos por los investigadores. Todos los textos son eventos comunicativos organizados en torno al proceso de investigación” (Cubo de Severino, 2005: 22).

ACTIVIDAD 9. Paula Carlino, especialista en educación e investigadora del CONICET, es autora de numerosos artículos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura académicas. A continuación transcribimos el resumen o abstract de una ponencia que presentó en el 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, en las XIII Jornadas

Internacionales de Educación, en el marco de la 29ª Feria del Libro realizado en Buenos Aires en mayo de 2003. Lea atentamente el texto, poniendo especial atención en reconocer el objetivo que persigue, el objeto que estudia, el marco epistemológico en el que se apoya y la tesis que propone.

Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva

Resumen

Con el propósito de comprender algunas razones de las dificultades de lectura de buena parte de los alumnos universitarios (dificultades que sus docentes reconocen), analizo los elementos intervinientes en la lectura bibliográfica requerida en los estudios superiores. Las ideas que planteo se basan en las nociones que aportan las corrientes denominadas “Nuevos estudios sobre las culturas escritas”, “Alfabetizaciones académicas” y “Escribir y leer en las disciplinas”, y en mi experiencia como docente e investigadora, que me ha llevado a poner a prueba un conjunto de situaciones didácticas en las ciencias sociales, para favorecer la lectura en el nivel superior. Sostengo que es preciso re-conceptualizar lo que está en juego cuando los alumnos se enfrentan a comprender los textos que propone la universidad. La tesis central de mi trabajo es que no se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios secundarios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. Es el carácter implícito *tanto del conocimiento contenido en los textos *como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales) lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes. La ponencia propone que los profesores hagan conscientes para sí mismos las características de los textos y de la nueva cultura a la que aspiran los estudiantes, y que también expliciten estos dos saberes tácitos frente a los alumnos. Para ello, precisan, a su vez, el apoyo de sus instituciones porque hacerlo no resulta natural sino que implica profundos cambios en la cultura docente e institucional (Paula Carlino, 2003, “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, XIII Jornadas Internacionales de Educación, 29ª Feria del Libro, Buenos Aires 2, 3 y 4 de mayo de 2003).

9.1. Caracterice el *abstract* o resumen como género académico. Determine cuáles son los objetivos que persigue, en general, dicho género y ejemplifique con los objetivos que plantea Carlino en el que acaba de leer.

9.2. Se le solicita que redacte una ponencia sobre los problemas que le plantea la lectura a los que se incorporan en los estudios universitarios. Escriba la **introducción** de la ponencia, considerando al menos, cuatro cuestiones principales:

- a) Objeto de Estudio:** Problema concreto que se plantea abordar en la investigación. Es el *qué se estudió*.
 - b) Objetivos:** se trata de los fines a los que se orientó la investigación o análisis que se expone en la ponencia. Constituye el *para qué se lo estudió*.
 - c) Marco teórico o epistemológico:** consiste en el recorte conceptual que se utiliza como base para el análisis del objeto de estudio. Se trata de *Desde dónde se lo estudió*.
 - d) Metodología:** corresponde al modo en que se realizó el abordaje del problema u objeto de estudio. Consiste en el *cómo se lo estudió*.
- Para ello, sírvase de la estructura que se sugiere a continuación. Inserte palabras y oraciones completas si lo considera necesario:

El presente trabajo se propone

.....

Con ese objetivo se analizarán

Este análisis se realizará partiendo de nociones y conceptos provenientes de

..... Asimismo, también se utilizaron

..... Para la realización de este trabajo, se efectuaron

..... y se consideró también

.....

El planteo esencial de este trabajo es

..... Por ello, la ponencia se orienta a

.....

7. En los límites de lo académico y lo literario: La conferencia y el ensayo

Una *conferencia* es un texto que articula secuencias de carácter narrativo, expositivo, explicativo y argumentativo. Tiene por fin señalar y mostrar las principales aristas de un tema y, a partir de ellas, plantear una o más vías de interpretación. Se trata de un género académico que puede aparecer tanto en el campo científico como en el artístico, con diferente grado de rigurosidad en cada caso. Así, en el primero de los ámbitos se espera que el conferencista refiera sintéticamente un problema de investigación, que realice una revisión de la tradición en su abordaje que permita legitimar el suyo propio y exponga los principales resultados que este podría arrojar. En el campo artístico, en cambio, estas exigencias se relativizan y en algunos casos son incluso, tratadas con ironía: lo que está en juego no es la legitimidad teórica de lo que se dice sino *cómo se dice lo que se dice* para que llegue al público investido de

un *ars poética*, esto es, de una perspectiva estética. Cuando quien es llamado a ocupar el lugar de conferencista es un artista, este género oral adquiere también el carácter de espectáculo, por cuanto la conferencia puede convertirse en una obra de arte en sí misma.

Ahora bien, ya sea en el campo académico o en el artístico, una conferencia supone una discursividad orientada a la divulgación, a exponer una cuestión de forma clara. Por ello integra, como recurso didáctico, secuencias explicativas y argumentativas, aunque en el campo artístico y literario ellas suelen estar subordinadas a tramos narrativos y descriptivos.

El *ensayo*, por su parte, podría entenderse como el correlato por escrito de la conferencia. Ambos son géneros de forma flexible, que producen y transmiten conocimiento sin la necesidad de sistematizarlo y sin que se requiera validar metodológicamente los datos presentados y sus fuentes. Por ello decimos que la conferencia es a la ponencia (género académico oral con requisitos de presentación rígidos y preestablecidos) lo que un ensayo es a un artículo científico (género académico escrito de similar grado de convencionalidad que la ponencia).

7.1 Derecho a la lectura

Aunque todavía queda mucho por hacer y vastos sectores de la población mundial se encuentran en condiciones de analfabetismo o semi-analfabetismo, en nuestra sociedad actual, en el plano internacional, existe un amplio consenso en las declaraciones y pactos internacionales de derechos humanos con respecto al acceso equitativo a la educación, la cultura y la comunicación (por ejemplo, 1966 sobre Derechos Civiles y Políticos y sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales). En Argentina, la Ley Nacional de Educación, sancionada en diciembre de 2006, concibe el derecho a la educación como un bien público (a diferencia de la Ley Federal de Educación, que la antecedió, concebida en el marco de las políticas neoliberales y privatizadoras de la década de 1990) y le asigna un rol fundamental al Estado en la generación y distribución de bienes educativos. Pero no siempre bienes culturales, como los libros, fueron accesibles a todo el mundo.

Asombra que la lectura y la escritura hayan estado históricamente (y en algunas comunidades aún lo están) reservadas a quienes por superioridad de raza, abolengo o género podían gozar de tal derecho. Mujeres, esclavos, colonizados, comunidades aborígenes, pobres, entre otros grupos de personas fueron sistemáticamente excluidos del derecho a la identidad, a la tierra, a la palabra, al saber. A continuación vamos a leer un ensayo basado en algunas conferencias que dio la escritora inglesa Virginia Woolf, cuya formación intelectual debió hacerla fuera del ámbito académico, debido a las limitaciones del ámbito cultural inglés de principios del siglo XX.

ACTIVIDAD 10. Según Stephen Toulmin (1922-2009), el campo artístico concita la interacción comunicativa de cuatro actores principales: los propios artistas, los críticos, los teóricos y los espectadores. Dicha comunidad se caracteriza por los géneros que produce y consume. Algunos de ellos son la conferencia y el ensayo. El que sigue a continuación tiene como protagonista principal a una escritora, Virginia Woolf (Londres, 1882-1941), quien expone acerca de los obstáculos que se ponían a inicios del siglo XX a la participación femenina en la vida académica. Este ensayo surge de la reformulación de dos conferencias que Virginia

Woolf dictó en 1928 en la Arts Society de Newtham y la Odtaa de Girton. Léalo y realice las actividades que figuran abajo:

Pero dirán ustedes, le pedimos que hablara de las mujeres y la novela. ¿Qué relación tiene eso con un cuarto propio? Trataré de explicarme. (...)

El título las mujeres y la novela podía significar –y quizás a eso se referían ustedes– las mujeres y su manera de ser. O las mujeres y las novelas que escriben. O las mujeres y las novelas que se han escrito sobre ellas. (...) Nunca podría cumplir con lo que es, según entiendo, el deber principal del conferencista: darles, tras una hora de discurso, una pepita de verdad pura para que atesoren entre las páginas de sus diarios y conserven eternamente en el estante de la chimenea. Todo lo que podía hacer sería ofrecerles una opinión respecto de un punto menor: para poder escribir novelas, la mujer debe tener dinero y un cuarto propio; y eso, como verán, deja sin resolver el gran problema de la verdadera naturaleza de la mujer y la verdadera naturaleza de la novela. He eludido el deber de llegar a una conclusión sobre estas dos cuestiones; las mujeres y la novela siguen siendo, por lo que a mí me toca, problemas irresueltos. Pero a fin de compensar un poco esta falta, trataré de mostrarles cómo llegué a esa opinión acerca del cuarto y del dinero. Voy a exponer ante ustedes, tan completa y francamente como pueda, la sucesión de pensamientos que me llevaron a concebirla. (...).

Me propongo entonces, haciendo uso de todas las libertades y licencias del novelista, contarles la historia de los dos días que precedieron a mi concurrencia a esta cita; contarles cómo, agobiada por el peso del tema que habían puesto sobre mis espaldas, lo medité y lo hice parte de mi vida cotidiana. Está de más aclarar que lo que estoy por describir carece de existencia, Oxbridge es una invención, lo mismo que Fernham. “Yo” es solamente un término práctico referido a alguien sin existencia real. De mis labios brotarán mentiras, pero quizás haya un tanto de verdad entremezclada con ellas; a ustedes les corresponde buscar esa verdad y decidir si hay algo que merezca conservarse. Si no, arrojan todo al cesto de papeles, por supuesto y lo olvidan.

Ahí estaba yo, entonces (llámenme Mary Beton, Mary Seton, Mary Carmichael o con cualquier otro nombre que les guste), sentada a orillas de un río, una o dos semanas atrás, una hermosa mañana de octubre, perdida en mis pensamientos. Aquel collar del que hablé, las mujeres y la novela, la necesidad de llegar a alguna conclusión sobre un tema que genera toda clase de prejuicios y pasiones, me hacía agachar la cabeza. A derecha e izquierda, unos arbustos dorados y carmesí brillaban con el color del fuego; parecían incluso abrasados por su calor. En la otra orilla –el cabello sobre los hombros– los sauces lloraban en perpetuo lamento (...) Pero, tendida en la hierba, qué pequeña, qué insignificante parecía esa idea mía; la clase de pez que un buen pescador devuelve al agua para que pueda engordar y un día valga la pena cocinarlo y comerlo. (...)

Fue así como me encontré de pronto caminando a toda prisa por una parcela de césped. En el acto apareció la figura de un hombre que venía a interceptarme. Al principio no entendí que los gestos de ese objeto de aspecto

curioso, vestido de chaqué y camisa de etiqueta, se dirigían a mí. Su cara expresaba horror e indignación. El instinto, más que la razón, vino en mi ayuda: el hombre era un bedel, yo era una mujer. Eso era el césped, allí estaba la senda. Sólo profesores y becarios podían pasear por el césped; el lugar que a mí me correspondía era la grava. Esos pensamientos fueron obra de un instante. Cuando retomé la senda, el bedel bajó los brazos, su rostro recuperó la serenidad habitual y si bien el césped es mejor para andar que la grava, esta no me produjo ningún gran daño. El único cargo que podía presentar contra becarios y profesores de aquella universidad, fuera cual fuese, era que, por proteger su césped, constantemente alisado desde hacía trescientos años, habían ahuyentado a mi pequeño pez.

Qué idea me había llevado a cometer aquella infracción, no podía recordarlo. El espíritu de la paz descendió de los cielos como una nube, porque si el espíritu de la paz habita en alguna parte, es en los patios y plazoletas de Oxbridge una bella mañana de octubre. (...) Casualmente, el vago recuerdo de un viejo ensayo sobre una visita a Oxbridge en vacaciones me trajo a la mente a Charles Lamb (...). Lamb vino a Oxbridge hará unos cien años. Escribió un ensayo –su nombre se me escapa– sobre el manuscrito de un poema de Milton que vio aquí (...) Se me ocurrió entonces que el mismísimo manuscrito que Lamb había visto se hallaba apenas a unos cientos de metros, de manera que uno podía seguir los pasos de Lamb por aquel patio, hasta la famosa biblioteca donde estaba guardado el tesoro. (...) ...Pero ahí estaba yo frente a la puerta que conduce a la biblioteca. Debí haberla abierto, porque en el acto surgió, como un ángel guardián cortándome el paso con un agitar de toga negra en vez de alas blancas, un caballero contrariado, canoso y amable que –en voz baja, mientras me hacía señas para que retrocediese– me decía que lamentablemente las mujeres sólo pueden ingresar a la biblioteca acompañadas por un profesor de la universidad o provistas de una carta de presentación.

Que una biblioteca famosa haya sido maldecida por una mujer es materia de completa indiferencia para una biblioteca famosa: Venerable y calma, con todos sus tesoros encerrados a salvo en su seno, duerme plácidamente y así dormiré, por lo que a mí respecta, para siempre. Jamás despertaré esos ecos, jamás volveré a pedir esa hospitalidad, juré mientras bajaba furiosa las escaleras. Todavía faltaba una hora para el almuerzo. ¿Qué podía hacer? ¿Vagar por los prados? ¿Sentarme a orillas del río? (...)"

(Woolf, V. (1993), *Un cuarto propio*, A-Z, ensayo N° 1, Buenos Aires. p. 13 a 19).

10.1. a) ¿Cuál es el tema que se le propone desarrollar a la disertadora y cuál es el que aborda finalmente? ¿Cuál es el escollo que le impide tratar el tema propuesto? b) Analice la construcción del enunciador y el destinatario. ¿Cómo se construye a sí misma como enunciadora? y ¿cómo construye a su auditorio? c) Distinga las diferentes partes que estructuran este ensayo (introducción, desarrollo, conclusión) e indique qué hace la enunciadora en cada uno de esos momentos.

10.2. Todo discurso se construye a partir de la articulación de tres figuras centrales un “yo” destinado a un “tú” en relación con un “él” en determinada situación. Estos pronombres indican a las personas que interactúan en el discurso y que son construidas *en y por* el discurso. La conferencia es una clase de texto en el que la deixis se hace notoria. Por una parte, el valor indicial de la palabra es crucial porque se trata de una comunicación cara a cara. Asimismo, es inevitable que, por tratarse de una comunicación oral (independientemente de su escritura, implica su actualización con la palabra en el aquí y ahora), está profundamente afectada por la relación que se establece entre orador y auditorio. Este *ensayo* conserva en su superficie discursiva las huellas de haber sido antes una *conferencia* enunciada en primera persona singular. Señale en el texto cuáles son esas marcas discursivas.

10.3. ¿Cuáles son la secuencias textuales presentes y cuál es la dominante? Desde un punto de vista comunicacional, ¿cuáles serían las posibles resonancias de estas secuencias sobre el auditorio?

10.4. El ensayo contiene un género incluido, la anécdota. Ésta pone en escena una situación de sometimiento vivida por la enunciativa. La anécdota es un género narrativo breve que hace referencia a un suceso incidental o no relevante pero curioso o insólito aunque, paradójicamente, su efecto de sentido es el de la confirmación de algo ya sabido. Dicha estructura tautológica, sin embargo, reclama interpretación. ¿Cuál es la anécdota que narra la enunciativa? y ¿cuáles serían, a su juicio, los efectos de sentido que se derivan de su introducción en este ensayo?

10.5. La enunciativa usa varias metáforas en su alocución, que le dan al texto, un sesgo claramente literario, por ejemplo, a) ¿Cuál es la metáfora que usa para referirse a la biblioteca y los libros? y ¿cuál sería el sentido de esa metáfora? b) Otra metáfora utilizada es la del camino. Indique qué palabras componen el campo semántico del camino y cuáles serían el sentido literal y alusivo de dicha figura. c) ¿Encuentra otras metáforas? ¿cuáles?

10.6. En el marco de las relaciones sociales de simetría-asimetría, dominante-dominado, incluido-excluido, el enunciado ubica a la mujer en el lugar del “otro”. ¿Cuáles son las marcas textuales que permiten caracterizarlo de esta forma? ¿Cuáles son las constricciones sociales que ejercen los Otros sobre la mujer?

10.7. ¿Qué opinión se formó Ud. del tema-problema que desarrolla el texto? ¿Cómo cree que repercute dicho problema sobre otras situaciones? Redacte en un breve comentario que incluya la justificación de su punto de vista.

10.8. Luego de ambular por los jardines de la universidad, ya de regreso a su hospedaje, en Londres, la escritora reflexiona acerca de los efectos que produce en la mente la pobreza y qué efectos, la riqueza. Entonces comienza a formularse una serie de preguntas, como por qué los hombres bebían vino y las mujeres agua; por qué un sexo era más pobre que otro; qué efecto tiene la pobreza sobre la ficción; cuál es la relación entre la creación de obras de arte y las condiciones materiales de la existencia; cuántos libros sobre las mujeres se escribieron y cuántos fueron escritos por hombres; cómo es posible que la mujer haya llegado a ser el animal más discutido del universo... finalmente afirma:

“Mi cuaderno estaba todo garabateado de anotaciones. Para mostrarles el estado mental en que me hallaba, les leeré algunas, aclarando que la página estaba sencillamente encabezada, LAS MUJERES Y LA POBREZA, en letra mayúscula; lo que seguía era algo así:

Condición en la Edad Media de
 Hábitos en las Islas Fidji de
 Adoradas como diosas por
 Más débiles en sentido moral que
 Idealismo de
 Mayor rectitud de
 Isleñas del Mar del Sur, edad de la pubertad entre
 Atractivo de
 Ofrecidas en sacrificio a
 Tamaño pequeño del cerebro de
 Subconsciente más profundo de
 Menos pelo en el cuerpo de
 Inferioridad mental, moral y física de
 Amor a los niños de
 Mayor longevidad de
 Músculos más débiles de
 Fuerza afectiva de
 Manidad de
 Mayor educación de
 Opinión de Shakespeare acerca de

La subestimación de las mujeres ha sido expresada a través de la creación diversos mitos y manipulación antojadiza de datos de la realidad, con vistas a demostrar una supuesta superioridad masculina. Se le propone que escriba un **ensayo** breve que desarrolle los principales rasgos de esta cultura *androcéntrica* y la condición de la mujer. Integre en este texto las expresiones enumeradas por Virginia Wolff. Pero, atención: como se puede ver Woolf realiza un **punteo** sumamente caótico. Ese torbellino de ideas muestra que no ha conseguido organizar su pensamiento para construir un texto coherente. Sin embargo, puede resultar motivador para su escrito. Seleccione entre 2 y 4 proposiciones del punteo que le resulten más sugerentes y realice con ellas su propio texto.

- Siga la siguiente estructura:

... .. (Título – subtítulo)

.....

 (epígrafe)

Tradicionalmente, en Occidente se ha definido a la mujer desde una perspectiva masculina (.....). Así, la construcción de lo femenino se ha realizado a partir del señalamiento de una supuesta inferioridad, mental, moral y física de

.....

 En relación con la mente, se ha dicho que las mujeres

.....

 Desde el punto de vista ético y de los derechos,

.....

 Asimismo, el cuerpo también ha sido construido desde una mirada masculina, por eso

.....

 Del mismo modo, aún los atributos supuestamente positivos, o aquellos casos en los que la mujer es vista como superior en algún aspecto al hombre, se trata de

.....

 En conclusión,.....

8. La lectura literaria

Leer literatura supone una práctica diferente a la que se realiza con otra clase de textos pertenecientes a otros ámbitos. En particular, a diferencia del encuadre pautado que suponen ciertas lecturas, la literatura no demanda un marco institucional específico. Basta tiempo y espacio para realizarla. El ejercicio de la libertad que la literatura habilita para sus lectores también se relaciona con su vida social. Naturalmente, en tanto producto estético, lo literario se justifica en sí mismo como cualquier arte, aunque naturalmente posee una voluntad comunicativa. La obra literaria no se realiza plenamente hasta ser leída. Entonces, el lector tiene la libertad de relacionarse con ella del modo que prefiera.

Sin embargo, que su objetivo primordial sea estético no impide a la literatura ser productora y facilitadora del conocimiento. Antes bien, su libertad creativa le permite abordar problemas en común con las ciencias, lo que ha permitido en muchas ocasiones orientar la mirada hacia ciertos tipos de problemas, reafirmar o renovar convicciones del campo científico. Así, podemos encontrar obras que se relacionan fuertemente con áreas humanísticas (la novela psicológica, la novela histórica), y otras con las ciencias “duras” (la ciencia ficción, la novela de anticipación). En cualquier caso, si bien no poseen una relación rigurosa con lo verdadero (como se espera de lo científico o lo periodístico, que se plantean en el orden de la veridicción), pueden ponernos en dirección a ciertas ideas o cuestiones que se relacionan con ello.

ACTIVIDAD 11. La narración que sigue a continuación es obra de Bernhard Schlink (1944). Schlink es un historiador, escritor y jurista alemán. El fragmento que se reproduce a continuación corresponde a su novela *El lector*, en la que se aborda la problemática del Holocausto. En ella, el protagonista, Michael Berg, siendo adolescente se enamora de una mujer mayor con a quien solía leer en voz alta. Luego, se encontrará con ella mucho tiempo después, involucrada directamente en los juicios a los guardias de la SS. El fragmento que sigue a continuación se sitúa cronológicamente después del juicio.

Capítulo 5

Con la *Odisea* empezó todo. La leí después de separarme de Gertrud. Pasaba muchas noches sin dormir más que unas pocas horas y dando vueltas en la cama. Cuando encendía la luz y le echaba mano a un libro se me cerraban los ojos y cuando dejaba el libro y apagaba la luz, se me abrían otra vez de par en par. Así que decidí leer en voz alta. De ese modo no se me cerraban los ojos. Pero en mis confusas divagaciones de duermevela, llenas de recuerdos y sueños y de atormentadores círculos viciosos, que giraban en torno a mi matrimonio, mi hija y mi vida, se imponía una y otra vez la figura de Hanna. Así que decidí leer para Hanna. Y empecé a grabarle cintas.

Pasaron varios meses hasta que le mandé las cintas. Al principio no quería enviarle nada fragmentario y esperé hasta haber grabado toda la *Odisea*. Pero luego empecé a dudar de que la *Odisea* pudiera interesarle tanto a Hanna y grabé lo que leí después de la *Odisea*, varios cuentos de Schnitzler y Chéjov. Luego estuve un tiempo aplazando el momento de llamar al juzgado en el que habían condenado a Hanna para preguntar dónde cumplía la pena. Al final reuní todo lo necesario: la dirección de Hanna, que estaba en una cárcel cercana a la ciudad en la que le habían juzgado y condenado, un aparato de casete y las cintas, numeradas, de Chéjov a Homero, pasando por Schnitzler. Y por fin acabé enviándole el paquete con el aparato y las cintas.

No hace mucho encontré la libreta en que fui apuntando a lo largo de los años lo que grababa para Hanna. Se ve claramente que los primeros doce títulos están apuntados de una sola vez; seguramente empecé a leer sin orden ni concierto hasta que me di cuenta de que si no tomaba nota no me acordaría de lo que ya había leído. Algunos de los títulos siguientes llevan fecha y otros no pero aun sin fechas sé que el primer envío a Hanna lo hice en el octavo año de su condena y el último en el decimotavo. Fue cuando le concedieron el indulto que había pedido tiempo atrás.

Seguí leyendo para Hanna todo lo que me apetecía leer. En el caso de la *Odisea*, al principio se me hizo difícil concentrarme tanto como lo hacía cuando leía sólo para mí. Pero con el tiempo me fui acostumbrando. El otro inconveniente de la lectura en voz alta es que requiere más tiempo. Pero, a cambio de eso, lo que leía se me quedaba más grabado en la memoria. Aún hoy me acuerdo muy claramente de bastantes cosas. (...) Cuando empecé a escribir yo, le leía también cosas mías. Esperaba hasta haber dictado el manuscrito

y revisado la versión escrita a máquina, hasta que tenía la sensación de que aquello ya estaba acabado. Al leer en voz alta sabía si conseguía el efecto deseado. Si no lo conseguía, podía revisarlo todo y volver a grabar encima de lo que ya estaba grabado. Pero no me gustaba hacerlo. Quería cerrar el círculo con la grabación. Hanna se convertía en la entidad para la que ponía en juego todas mis fuerzas, toda mi creatividad, toda mi fantasía crítica. Luego podía enviar el manuscrito a la editorial.

(SHLINK, Bernhard (2000), *El lector*, Buenos Aires, Anagrama, fragmentos del cap. 5).

Capítulo 6

En el cuarto año de nuestra relación, el mismo tiempo tan abundante y tan parca en palabras, me llegó un saludo. “La última historia me ha gustado mucho, chiquillo. Gracias. Hanna”.

Era una hoja de papel pautado, arrancada de un cuaderno y con el borde cuidadosamente recortado. El saludo estaba arriba y ocupaba tres líneas. Estaba escrito con un bolígrafo azul que dejaba manchas. Hanna lo había empuñado con mucha energía; la escritura se marcaba por el reverso de la hoja. También la dirección estaba escrita con vigor: se marcaba visiblemente en la mitad superior e inferior del papel, que estaba doblado por la mitad.

A primera vista podía parecer que se trataba de la letra de un niño. Pero todo lo que la letra de los niños tiene de torpe y desgarbado, esta lo tenía de violento. Se veía la resistencia que Hanna había tenido que vencer para formar letras con trazos y palabras con las letras. La mano infantil siempre intenta escaparse para aquí y para allá, y hay que forzarla a ceñirse a la línea. La mano de Hanna no intentaba escaparse hacia ninguna parte y el único imperativo era seguir adelante. Los trazos que daban forma a las letras eran discontinuos, acababan y empezaban en cada ángulo, en cada curva o bucle. Y cada letra era una conquista nueva con una orientación distinta más o menos oblicua y con una altura y anchura propias.

Leí el saludo y me sentí inundado de alegría y júbilo. “¡Ha aprendido, ha aprendido!”. Durante aquellos años, yo había leído todo lo que había encontrado sobre analfabetismo. Sabía de la impotencia ante situaciones totalmente cotidianas, a la hora de encontrar el camino para ir a un lugar determinado o de escoger un plato en un restaurante; sabía de la angustia con que el analfabeto se atiene a esquemas invariables y rutinas mil veces probadas, de la energía que cuesta ocultar la condición de analfabeto, un esfuerzo que acaba marginando a la persona del discurrir común de la vida. El analfabetismo es una especie de minoría de edad eterna. Al tener el coraje de aprender a leer y escribir, Hanna había dado el paso que llevaba de la minoría a la mayoría de edad, un paso hacia la conciencia.

(SCHLINK, Bernhard (2000), *El lector*, Buenos Aires, Anagrama, cap. 6).

11.1. Indique cuáles de las siguientes afirmaciones es verdadera:

- El texto pertenece al ámbito de las ciencias.
- El texto es sobre la vida de Hanna.
- En el texto predominan las acciones.
- El texto busca persuadir al lector de que lea.
- El texto narra las experiencias de lectura de un pequeño y Hanna.
- El texto es un ensayo sobre la lectura.
- El texto tiene dos protagonistas: Hanna y el narrador, que lee en voz alta para ella.
- El texto es una novela sobre alguien que lee.
- El texto pertenece al ámbito literario.
- El texto reflexiona sobre el analfabetismo.

11.2. ¿Por qué el narrador lee? ¿por qué graba cintas con sus lecturas? Reescriba con sus propias palabras el proceso de lectura que lleva adelante el narrador.

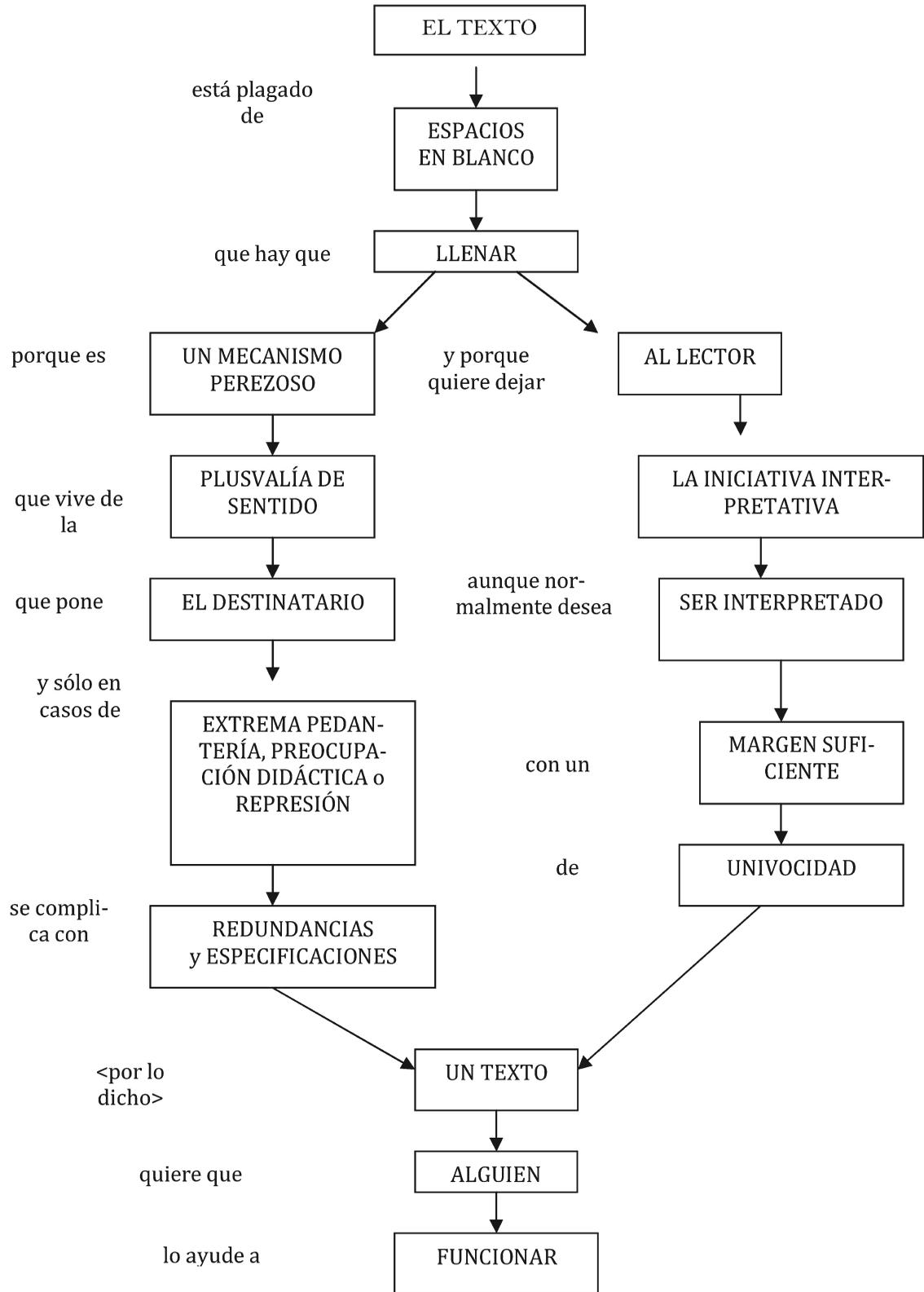
11.3. ¿Quién es Hanna?, ¿cuál es su relación con el narrador? y ¿en qué situación se encuentra? Infiera su respuesta de la información aportada por los fragmentos citados aquí.

11.4. En el cap. 6. ¿Qué indicios del trazo de la escritura de Hanna llevan al narrador a pensar que es semejante a la escritura de un niño? ¿a qué conclusión llega, finalmente?

11.5. Escriba una lista de 15 palabras vinculadas con el analfabetismo y otra de la misma cantidad en relación con la minoría de edad. Utilice al menos 10 de cada lista para escribir un breve ensayo sobre las dificultades y riesgos del analfabetismo. El texto debe llevar como epígrafe siguiente cita de la obra de Schlink: “El analfabetismo es una minoría de edad eterna”.

11.6. Tomando en cuenta los fragmentos de la novela citados en este manual, justifique el título de la novela. Imagine otro título posible.

ACTIVIDAD 12. Luego de haber diseñado su mapa conceptual en la actividad 2.3, observe el despliegue del siguiente. Cotéjelo con el que usted mismo diseñó y con los de sus compañeros.



Lecturas recomendadas para este capítulo

SCHLINK, Bernhard (2000), *El lector*, Buenos Aires, Anagrama

ECO, Umberto (1999), *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen

CARLINO, Paula (2003), "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva", 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, XIII Jornadas Internacionales de Educación, 29ª Feria del Libro, Buenos Aires 2, 3 y 4 de mayo de 2003

WOOLF, Virginia (1993), *Un cuarto propio*, Buenos Aires, A-Z

Un film: Bryan Singer (1995), *Los sospechosos de siempre*.

CAPÍTULO 3

La escritura en la universidad

1. La escritura como herramienta semiótica, social y cognitiva

A través de la historia, la escritura se plasmó en diversos soportes: rocas, arcilla, ánforas, papiros, tablas, monedas, códices, libros, pantallas... Pero más allá de las transformaciones que registró en el pasado, el presente y las que tendrá en el futuro, en todas sus formas, la escritura convoca a distintas disciplinas que se seguirán interrogando acerca de cómo la humanidad conoce y representa el mundo y se seguirán asombrando frente a ese gesto radical de atrapar la voz en la red del texto escrito.

La escritura es una herramienta semiótica indispensable y podríamos decir, incluso, que es el corolario de la lectura académica ya que, en tanto ayuda a organizar, aclarar y comunicar las ideas, juega un papel fundamental en el proceso de construcción del conocimiento, de su socialización y de su conservación en la memoria individual y colectiva.

Numerosas investigaciones coinciden en señalar que la escritura es una actividad íntimamente relacionada con el aprendizaje¹. John Hayes y Linda Flower (1996), por ejemplo, abordan la escritura a la vez como una **tecnología**, es decir, como una práctica transmitida culturalmente (Ong, 2006) y como el resultado de un **proceso cognitivo**. La primera implicación didáctica de esta aproximación es que si la escritura es una tecnología, entonces, **se puede enseñar y se puede aprender**. La segunda, es que la escritura compromete múltiples operaciones cognitivas que inciden en el aprendizaje, activando el pensamiento reflexivo y estratégico orientado a la resolución de problemas (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Basados en estos fundamentos, remarcamos la necesidad que los estudiantes tienen de adquirir estrategias eficaces de escritura. Esta es una preocupación que compartimos docentes de todas las materias del ciclo superior, ya que de esto depende la comprensión y la adecuada comunicación de los contenidos específicos de cada asignatura.

Dada la importancia de esta práctica en este nivel de formación en este capítulo tomaremos a la escritura como objeto de reflexión, poniendo especial énfasis en la escritura académica. Consideraremos no sólo los procesos retórico-cognitivos que compromete sino también, las dimensiones genéricas, estructurales y textuales que hacen a la composición y a la comprensión (coherencia y cohesión), así como también, otros aspectos sociales y culturales como por ejemplo, las relaciones entre escritura y poder, escritura y memoria, escritura y tecnología, escritura y conocimiento, entre otras.

1 Alvarado (2003), Arnoux y equipo (1996), (2002), Bereiter y Scardamalia (1992), (2003), Carlino (2010), (2003), Cubo de Severino (2005), (2008), Di Stefano y Pereira (2001), Flower y Hayes (1996), Cassany (1996), Olson (1998), García Negroni (2011); Parodi (2005, 2009), Silvestri (1993, 1998, 2000), Solé (2009) Wassermann (1999), Zamudio y equipo (2002), entre otras.

Dicho esto, los convocamos ahora al lector a participar del desafío de conjurar al fantasma de la hoja en blanco.

ACTIVIDAD 1. El graffiti es una forma de comunicación social típica del paisaje urbano actual, pero en verdad, remite a épocas muy remotas en las que los hombres dejaban sus primeros trazos en rocas o sobre las paredes de sus cavernas. Históricamente ha servido a distintos fines, como soporte de instrucciones prácticas, marcaciones territoriales, así como también, de sentimientos y reflexiones profundas; de afirmaciones identitarias individuales y colectivas; de mensajes políticos y reivindicaciones sociales. Su característica estilística más notoria es la síntesis y su carácter efímero. Por tratarse de un género semióticamente heterogéneo, su composición admite recursos icónicos y escritos, de modo que puede ir acompañado de dibujos y de un trabajo sobre el color y la forma. En general su estructura es: encabezado, cuerpo y firma.

- Ud. se encuentra frente a una pared en blanco y con un frasco de pintura en aerosol. Diseñe un graffiti en el que exprese, en una frase, su opinión sobre la escritura.
¿Dónde lo pondría?

2. Escritura y conocimiento

Diversas investigaciones han demostrado la relación entre escritura y conocimiento. En la década del '70, por ejemplo, en Norte América, comenzaron a cobrar un interés inusitado las aplicaciones teóricas basadas en las actividades de comprensión. Linda Flower, profesora de la Universidad de Carnegie Mellon en Estados Unidos, se especializa en retórica cognitiva. Ha realizado investigaciones y trabajos en colaboración con John Hayes, los que focalizan los procesos de composición escrita desde una perspectiva estratégica, apuntando especialmente a la resolución de problemas en el aprendizaje de la escritura (cfr. "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Lectura y vida, 1996). Por su parte, M.Scardamalia y C.Bereiter han realizado sus investigaciones en conjunto en la Universidad de Toronto. Desarrollaron un análisis de los procesos de composición escrita que continúa, dialoga y polemiza con las formulaciones de Hayes y Flower. Estas investigaciones recurren metodológicamente actividades que inducen a la reflexión sobre el propio proceso de composición, por ejemplo, al análisis de **protocolos** de escritura, esto es, de la enunciación verbal de las operaciones concientes que se realizan mientras se redacta (Cfr. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" en *Infancia y aprendizaje*, 1992, N° 58, 43-64). Los trabajos de John Hayes y Linda Flower continuados por los de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia se encuadran en la concepción de la escritura como proceso y han tenido hasta hoy una gran difusión en Argentina. Esta aproximación focaliza los procedimientos y las operaciones cognitivas que se llevan a cabo **antes** y **durante** la composición de un texto, más que la descripción de sus **resultados** formalizados. En sus investigaciones basadas en la psicología cognitiva, describen las diferencias entre dos culturas escritas, las de *expertos* y *novatos* y sostienen que los escritores novatos pueden aprender ciertas habilidades que poseen los escritores más expertos. A partir de los resultados de sus exploraciones, ambas

parejas de investigadores coinciden en sostener que la comprensión lectora aumenta y se enriquece mediante la escritura. El rol del docente es, en este punto, fundamental.

De acuerdo con estos estudios, sólo se pueden conseguir resultados positivos cuando se logra pasar de una escritura reproductiva (que copia o recorta fragmentos) a la reelaboración del texto fuente. Cuando el escritor comienza tomar decisiones sobre su texto, lo transforma según las necesidades de la situación y organiza el tema adecuándolo al género y a las convenciones de una comunidad discursiva, se dice que pasa de “una prosa basada en el escritor” (Flower, 1979) (atascada en sus propias limitaciones) a una escritura con *conciencia retórica*.

Tener conciencia retórica implica tomar nota de los objetivos que persigue la escritura y anticipar los efectos del propio texto sobre el lector (Carlino, 2005). Según este encuadre, para alcanzar una escritura eficaz hay que tener conciencia de los problemas que esta plantea y tomar decisiones estratégicas acerca de cuáles son las alternativas. Esta actividad mejora si se practica asiduamente hasta convertirla en “rutina”.

ACTIVIDAD 2. Escriba un texto expositivo-explicativo en el que incluya la siguiente cita: “No escribimos para ser entendidos, escribimos para entender” Cecil Day Lewis.

ACTIVIDAD 3. Entender la escritura como proceso ha traído, en las últimas décadas, importantes derivaciones a nivel didáctico ya que permitió no sólo dar cuenta de su complejidad sino que también ayudó a resolver muchas de sus dificultades. En el siguiente texto, Maite Alvarado, docente, investigadora y escritora argentina (1952-2002) focaliza la resolución de problemas de escritura. A continuación presentamos la primera parte de su artículo “La resolución de problemas”, aparecido en el número 26 de la Revista argentina Propuesta Educativa. Léalo detenidamente y responda las consignas que siguen.

La resolución de problemas

Maite Alvarado

Introducción

Es sabido que la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso. Esto es así porque la escritura materializa el discurso y le da permanencia, permitiendo una recepción diferida, en la que el escritor evalúa su propio texto desde una perspectiva más próxima a la de un lector externo. Ese descentramiento permite una revisión crítica de las propias ideas y su transformación. Por eso se ha caracterizado a la escritura como herramienta intelectual y se ha insistido en la incidencia que su interiorización tiene en la transformación de los procesos de pensamiento.

Pero para que la escritura constituya una herramienta intelectual, es requisito que existan instituciones y prácticas que propicien el intercambio de textos elaborados, que correspondan a situaciones comunicativas formales y complejas. Esta clase de textos demandan, para su composición y también para su recepción, habilidades y estrategias maduras de lectura y escritura, cuya adquisición y desarrollo exigen una práctica sistemática, que debería iniciarse en la escuela. Esa práctica debería promover, específicamente a lo largo del 3º ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal, el dominio de estrategias de composición

y comprensión propias de géneros discursivos complejos, que corresponden a situaciones comunicativas formales y ponen en juego procesos reflexivos.

A través de la resolución de problemas de lectura y escritura, que plantean desafíos de orden cognitivo y convocan conocimientos diversos (retóricos, lingüísticos, enciclopédicos), se desarrollan habilidades de lectura y escritura y habilidades más generales, vinculadas a la metacognición y a la flexibilidad que es propia de la creatividad y del pensamiento crítico. Desde el área de Lengua, tanto la enseñanza de la lectura como la de la escritura pueden llevarse a cabo a través de consignas que propongan a los alumnos **tareas que se definen como problemas**. Aquí se centrará la atención en la resolución de problemas de escritura.

Características de los problemas de escritura

La mayoría de los modelos del proceso de escritura o composición coinciden en destacar la importancia que tienen las instancias de planificación y revisión, entendidas no como procesos lineales (que se dan en un orden temporal) sino como procesos recursivos (a menudo, durante la redacción el escritor puede modificar su planificación inicial y/o ir revisando y corrigiendo mientras escribe). Durante el proceso de escritura, el escritor construye una representación de la tarea o del problema que enfrenta: sobre qué y para qué escribe, a quién se dirige y qué relación guarda con ese destinatario o lector, qué género es el indicado o más adecuado en esa situación (carta de reclamo, informe, resumen, etc.) y cómo seleccionar y disponer la información según ese género, qué registro (formal e informal) es el que corresponde al género y a la relación con el destinatario. Desde este punto de vista, podríamos decir que enseñar a escribir, más allá del dominio del código y de la normativa gráfica, es enseñar a resolver este tipo de problemas, a los que se ha denominado “retóricos” en alusión al “arte” de argumentar sistematizado por los griegos.

Son características de los escritores maduros la habilidad para construir una representación retórica de la tarea, que tome en cuenta los datos de la situación comunicativa y las restricciones discursivas o genéricas (qué palabras se pueden o no usar, qué fórmulas son o no son apropiadas, cuál es la mejor diagramación, etc.), y la habilidad para adecuar el texto a esa representación. Los escritores inmaduros, si bien son capaces de evaluar las inadecuaciones en textos propios o ajenos, a menudo no tienen a su disposición un abanico de posibilidades que les permita seleccionar las palabras, expresiones, géneros más adecuados.

Según Scardamalia y Bereiter (1992), los escritores maduros transforman su conocimiento acerca del tema sobre el que escriben a partir de la representación retórica de la tarea de escritura. Esta habilidad les permite construir enunciadores diversos (escribir como un profesor, escribir como un vecino enojado, como un consumidor que reclama, como un periodista que asume o no una posición frente a los hechos que presenta, etc.) y adecuarse a diferentes auditorios, así como reformular sus textos y producir versiones distintas en función de la situación. La conciencia de las características de la situación comunicativa mueve al escritor maduro a volver una y otra vez sobre el

conocimiento almacenado en su memoria en relación con el tema del texto, en busca de nuevas informaciones que permitan reformular –ampliando o especificando– su escrito, por medio de ejemplos, definiciones, etc. A veces, las objeciones que el escritor se plantea a partir del estado del conocimiento en el campo específico lo llevan a expandir lo escrito con notas y citas a través de las cuales “hace hablar a otros” en su propio texto. En este proceso de reformulación, el escritor aprende o descubre nuevas asociaciones entre conocimientos que estaban archivados en su memoria, genera ideas nuevas. Se trata, por lo tanto, de un proceso de descubrimiento desencadenado por la representación retórica de la tarea de escritura y por la misma actividad de escribir. Por eso, cuando el texto está terminado, el escritor siente que sabe más que antes de empezarlo. La reformulación del propio texto para ajustarlo al género y a la situación repercute, así, sobre el contenido, cuyo conocimiento se transforma.

La definición o construcción del problema retórico que implica una tarea de escritura es parte constitutiva del proceso de composición, como lo son las estrategias que el escritor adopta para su resolución.

A diferencia de los escritores maduros o expertos, los escritores inmaduros rara vez elaboran una representación retórica de la tarea de escritura; es decir, escribir no constituye para ellos un problema retórico: la adecuación al género y al destinatario no suelen estar dentro de sus preocupaciones. Por esa razón, se limitan a decir por escrito lo que saben, “repiten el conocimiento” que tienen archivado en la memoria en relación con el tema, y lo hacen en las formas conocidas o familiares. Para estos escritores, escribir es “decir el conocimiento”, decir lo que ya se sabe. La estrategia de “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992) elimina lo problemático de una tarea de escritura, es decir, no es capaz de reformular el escrito. (...)

BIBLIOGRAFÍA:

Scardamalia, M. y Bereiter, C. “Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita”, en *Infancia y aprendizaje*. Nº 58, Barcelona, 1992

Grafein “Teoría y práctica de un taller de escritura” Buenos Aires: Altalena Editores, 1981

Flower, L. y Hayes, J. “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en *Textos en contexto 1 (“Los procesos de lectura y escritura”)*, Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.

(Alvarado, Maite (2003) “La resolución de problemas” *Propuesta Educativa*. Nº 26, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas, Argentina. p. 4-5)

3.1. Infiera de la lectura del texto las siguientes informaciones: a) ¿Cuál es el género discursivo? b) ¿En qué campo disciplinar se inscribe? c) ¿Cómo es el lector que prevé el texto y a qué comunidad discursiva corresponde? d) ¿Cuáles son las marcas textuales y paratextuales que lo caracterizan?

3.2. Explique oralmente el siguiente enunciado: La escritura es una herramienta intelectual que incide en la transformación de los procesos de pensamiento.

3.3. Alvarado dice: “En este proceso de reformulación, el escritor aprende o descubre nuevas asociaciones entre conocimientos que estaban archivados en su memoria, genera ideas nuevas” (2003, 18). Comente esta frase, en 6 a 8 líneas, comparándola con la siguiente definición de Peirce “Un signo es algo mediante cuyo conocimiento conocemos algo más” (1994, 8.332)

3.4. Alvarado plantea a lo largo de su artículo la importancia del *problema retórico*. Afirma que los escritores maduros, a diferencia de los novatos, tienen la habilidad para construir una representación retórica de la tarea. a) Especifique a qué se refiere exactamente, en este contexto, la cuestión retórica. b) Diseñe un cuadro de doble entrada en el que sistematice las diferencias que existen entre los escritores maduros y los inmaduros.

3.5. Los textos académicos exigen el manejo de estrategias de escritura y comprensión que faciliten la resolución de los problemas que plantean. Deduzca de la información aportada por el texto de Alvarado, cómo se caracterizan estos géneros discursivos complejos y escriba un instructivo dirigido a aquellos que se van incorporando en la educación superior, titulado “Instrucciones para escribir un texto académico”. Repase las características de los textos instruccionales (cfr. parágrafo 5 de este capítulo).

3.6. En la producción de discursos académicos las secuencias prototípicas dominantes son la explicativa y la argumentativa ya que los problemas retóricos más acuciantes son esclarecer y convencer. En lo que respecta a explicar, se trata de considerar si el destinatario va a entender o si va a requerir aclaraciones, si necesitará que se desambigüe, que se ilustre, que se ejemplifique, que se fundamente, amplíe o resuma. Con respecto a argumentar, se plantea el problema retórico de ofrecer buenas razones para convencer al lector de la aceptabilidad de un punto de vista. Responda las siguientes preguntas usando citas textuales (cfr. parágrafo 6.2.1 del presente capítulo):

- a) ¿Cuáles son los puntos principales que el texto busca demostrar y cuáles son los fundamentos que se aportan?
- b) ¿Qué operaciones pone en juego el texto de Alvarado para resultar claro y comprensible?

2.1. La escritura como proceso. Sus etapas

La escritura es un proceso recursivo que compromete una serie de etapas como la **planificación**, la **puesta en texto** y la **revisión**. Cada una de estas etapas pone en juego diversas operaciones semio-cognitivas, como puede verse en el siguiente cuadro:

PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Presupone una representación mental del problema retórico <ul style="list-style-type: none"> o del propósito, género, situación, auditorio o de la información que se requiere del tema o de los materiales que serán necesarios o del tiempo que llevará la tarea • Exige la lectura e interpretación de los materiales (el marcado de los textos, la realización de resúmenes, apuntes, fichas, cuadros, etc. ayuda a manejar y organizar la información, especialmente cuando es abundante) • Implica la activación de conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo • La elaboración del plan de trabajo puede esquematizarse en distintos sistemas simbólicos no exclusivamente lingüísticos (gráficos, cuadros, mapeos, diagramas, etc.) • Recolección de datos en campo • El docente acompaña el proceso dirigiendo y orientando desde el proceso de planificación
PUESTA EN TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • Trasposición escrita de lo planificado a sucesivas versiones hasta alcanzar la definitiva (la puesta en texto puede conllevar la modificación y reelaboración de lo planificado en un principio) • Redacción y organización de las partes o super-estructura textual según el género (en informes de lectura, monografías y artículos académicos: Introducción, Desarrollo, Conclusión, Bibliografía) • Organización y señalamiento de los aspectos textuales y paratextuales (títulos, subtítulos, viñetas, notas al pie, gráficos, etc.) • Formulación coherente de los argumentos y la conclusión
REVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • El examen de lo planificado y producido es una labor permanente que atraviesa todo el proceso • Puede modificar el curso de lo producido en cualquier etapa • Abarca desde aspectos superficiales (diagramación, aspectos gráficos, tipográficos, ortográficos, gramaticales) hasta semánticos (expresión de los contenidos), enunciativos y retóricos • Control permanente del ajuste entre objetivos y resultados

Atención: Aunque el cuadro las exhibe de manera secuencial, queremos destacar la recursividad de todas las etapas del proceso.

ACTIVIDAD 4. Retomemos la lectura del capítulo 5 de El lector de Schlink (Actividad 11 del cap. 2 de este manual) y ubiquemos la parte en la que el narrador se sitúa a sí mismo como escritor:

Cuando empecé a escribir yo, le leía también cosas mías. Esperaba hasta haber dictado el manuscrito y revisado la versión escrita a máquina, hasta que tenía la sensación de que aquello ya estaba acabado. Al leer en voz alta sabía si conseguía el efecto deseado. Si no lo conseguía, podía revisarlo todo y volver a grabar encima de lo que ya estaba grabado. Pero no me gustaba hacerlo. Quería cerrar el círculo con la grabación. Hanna se convertía en la entidad para la que ponía en juego todas mis fuerzas, toda mi creatividad, toda mi fantasía crítica. Luego podía enviar el manuscrito a la editorial

(SCHLINK, Bernhard (2000), *El lector*, Buenos Aires, Anagrama, p. 102 y 103).

4.1. Identifique en el texto las diferentes etapas del proceso de escritura. Márquelas en el texto entre llaves.

4.2. ¿Cómo se plantea el escritor, el problema retórico? ¿Cuál es el rol en el que el escritor coloca al personaje de Hanna en esa situación?

2.2. Pensar por escrito

“Un curso de lectura y escritura –advierte Paula Carlino– separado del contacto efectivo con la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común muchos de los géneros académicos, pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de *pensar por escrito* (Carlino, 2010: 22)”

C. Bereiter y M. Scardamalia (1992) sostienen que una cosa es “**decir el conocimiento**” (transmitir adecuadamente los contenidos de un texto, de acuerdo con el tema y el género) y otra cosa es “**transformar el conocimiento**” (tomar decisiones y resolver problemas para adecuar la escritura a los temas, objetivos discursivos y auditorio. El modelo denominado “decir el conocimiento” es un andamio previo y necesario en la escritura tanto de expertos como de novatos. Pero el segundo modelo es más desarrollado ya que supone la consideración de qué decir, a quién, cómo dirigirse, con qué fin, etc.

A diferencia de la comunicación cara a cara, la escritura es una comunicación diferida en la que el enunciador tiene que imaginarse a su destinatario. Las características del escrito dependen, en gran medida, de la representación mental que el escritor se hace de su lector (entre ellos, qué conocimientos tiene sobre el tema y cuáles serían sus expectativas). Una de las características de los escritores expertos es que crean el imaginario de un lector al que se dirigen y tratan de anticipar los efectos que puede tener el escrito sobre él: si va a entender, si le va a gustar, si va con su estilo... Esto se da en todos los ámbitos, sean académicos, políticos, publicitarios, artísticos o cuales fueran. Así, si un realizador, por ejemplo, está produciendo una película de terror, tratará de instrumentar todas las estrategias a su alcance para provocar miedo en el espectador *imaginado*. Pero, dado que la comunicación no es lineal, puede suceder que en la instancia de reconocimiento, los espectadores *concretos* no se asusten o inclusive, que tomen la película como una pieza cómica o bizarra. Con todo, si se conocen las reglas del género, la comunidad en la que se espera que circule el producto y las características del auditorio, se minimizarán las posibilidades de error. Esto vale para cualquier tipo de producción (oral, escrita, audiovisual, digital).

ACTIVIDAD 5. Como se anticipó, los escritores expertos confrontan continuamente lo producido con el ese lector imaginado o “modelo” que tienen internalizado. Esa figura imaginaria colabora en la resolución del texto final, en medida en que ayuda a saber qué ajustes deben hacerse para adecuar el texto a su auditorio. Lea este fragmento del guión del film *Manhattan* del director norteamericano Woody Allen. El film se inicia poniendo en escena a un escritor (protagonizado por el propio Allen) que se encuentra ante la dificultad de comenzar a escribir el primer capítulo de una novela sobre la ciudad de Nueva York. El guión lo muestra reflexionando en voz alta sobre su propio proceso de escritura. Vea cómo va considerando distintas alternativas y desechándolas hasta que laboriosamente llega a la versión final, que lo deja satisfecho.

Woody Allen, *Manhattan*

Capítulo uno: Él adoraba la ciudad de Nueva York.

La idolatraba fuera de toda proporción. No, digamos que...

la romantizaba fuera de toda proporción. Mejor.

Para él, sin importar qué estación era, ésta aún era una ciudad que existía... en blanco y negro, y que latía al son de las melodías de George Gershwin.

No, comenzaré de nuevo.

Capítulo uno: Él era muy romántico...

respecto a Manhattan como lo era con respecto a todo lo demás.

Medraba en el ajetreo y el bullicio de las multitudes y el tráfico.

Para él, Nueva York significaba mujeres bellas y hombres experimentados... que parecían conocer todas las esquinas.

No, no, banal. Muy banal para mi gusto.

Intentaré profundizar más.

Capítulo uno: Él adoraba la Ciudad de Nueva York. Para él, era una metáfora... de la decadencia de la cultura contemporánea.

La misma falta de integridad individual...

que provocaba que tanta gente tomara el camino fácil...

convertía rápidamente a la ciudad de sus sueños en...

No, va a parecer un sermón. Aceptémoslo, quiero vender libros.

Capítulo uno: Él adoraba la Ciudad de Nueva York...

aunque para él, era una metáfora de la decadencia de la cultura contemporánea.

Cuán difícil era existir en una sociedad insensibilizada...

por drogas, música estridente, televisión, delincuencia, basura.

Mucho enojo. No quiero sonar enojado.

Capítulo uno: Él era rudo y romántico como la ciudad que amaba.

Detrás de sus lentes de armazón negro vivía el poder sexual de un felino.

Esto me encanta. Nueva York era su ciudad.

Y siempre lo sería.

Woody Allen, *Manhattan* (1979) (fragmento del guión cinematográfico).

5.1. Considere el diálogo interior que verbaliza el personaje y responda: ¿Quién habla? ¿Con quién? ¿De qué? ¿En qué circunstancias? ¿Cuál es su objetivo? ¿Cuál es el género que eligió? ¿Cuáles son las secuencias textuales dominantes y subordinadas?

5.2. ¿Cuántas versiones de la ciudad de Nueva York redacta el personaje del novelista? Numérelas al costado del texto, en lápiz y etiquételas con una palabra o frase corta que sintetice su idea general.

5.3. Le proponemos los siguientes temas para discutir con sus compañeros de curso y docente. Si bien cada descripción que el personaje ofrece de la ciudad es diferente, podría decirse que todas ellas son verdaderas o, cuanto al menos, plausibles. a) Comente esta idea a la luz de la noción de *Objeto* de Peirce. b) El novelista descarta algunas versiones y elige otras ¿Cómo orienta las elecciones temáticas, retóricas y estilísticas de su texto?

5.4. ¿Cuáles son las críticas o autocríticas que va haciendo el narrador en las sucesivas reescrituras? Señale en el texto las marcas discursivas que indiquen un cambio de orientación argumentativa.

5.5. Escriba un monólogo interior en el que un escritor verbalice su proceso de producción escrita, de manera semejante al personaje de *Manhattan*. Para realizar la tarea, elija alguna de las siguientes situaciones:

- a) El personaje desea escribir una carta para romper con su actual pareja.
- b) El personaje desea escribir una carta para iniciar una relación de pareja.
- c) El personaje debe escribir su parcial domiciliario.

3. Cohesión y coherencia textuales

Ante todo, una aclaración. Como en este capítulo se tratan problemas específicos de escritura, vamos a desarrollar, en este punto, la coherencia y la cohesión como aspectos lingüísticos de la textualidad. No por ello vamos a olvidar que el lenguaje es un fenómeno mucho más amplio, que abarca aspectos verbales y no verbales, como la gestualidad, la entonación, la presentación de sí, la relación del sujeto con los objetos en el espacio y la situación.

Dicho esto, nos preguntamos ¿cuáles serían las condiciones necesarias para decir que algo es un texto? Un texto no es un cúmulo de frases sino, antes bien, un conjunto cuyas proposiciones deben estar adecuadamente ordenadas y conectadas entre sí. La coherencia y la cohesión son las propiedades que hacen que un conjunto de enunciados pueda ser considerado como un texto. La *coherencia* está dada por la correcta organización global de la información sobre un determinado tema, lo cual abarca desde su dimensión más general hasta su organización lineal en la cadena discursiva. Y la *cohesión* es la correcta relación entre las palabras y oraciones de un texto que permite que sea interpretado como una unidad.

3.1. La cohesión textual

No podríamos entender el sentido de un texto si no estableciera correctamente la conexión entre sus palabras y sus proposiciones. Llamamos cohesión a la relación de dependencia entre dos elementos de un texto que pertenecen a oraciones distintas. Por ejemplo: *Juana y Pedro tuvieron tres **pruebas**. Y **las** dieron bien o **Juana y Pedro** tuvieron tres pruebas. Y **les** fue bien.*

Hay distintos procedimientos de cohesión. Se pueden distinguir procedimientos de cohesión **gramaticales**, referidos a las relaciones sintácticas (cohesión gramatical) y **léxicos**, referidos al significado de las palabras (cohesión léxica).

3.1.1. La cohesión gramatical

Cuando hablamos de las relaciones de sentido que se establecen a partir de procedimientos gramaticales, hablamos de la **cohesión gramatical**. Esta se puede llevar a cabo por procedimientos de *referencia, elipsis, sustitución y conjunción*.

a) **La referencia** es la relación de un elemento del texto con otros, tales como una palabra, una oración, una frase entera, un capítulo. Se pueden distinguir tres tipos: la referencia a expresiones anteriores, que se llama *anáfora*, la referencia a expresiones por venir, *catáfora* y la que se refiere a algo que se encuentra fuera del texto, *exáfora*.

- **La anáfora** es la recuperación de un elemento ya dicho del texto:

Él adoraba **la ciudad** de Nueva York. **La** idolatraba fuera de toda proporción.

Él era **muy romántico** respecto a Manhattan como **lo** era con respecto a todo lo demás.

- **La catáfora**, en cambio, refiere o anticipa un elemento textual por venir:

Estudié todo lo que indicó el profesor: **la bibliografía, las clases teóricas y mis notas de prácticos**.

Comenzaré de nuevo. Capítulo uno: Él era muy romántico...

- **La exáfora**: cuando un término se dirige a un referente que se encuentra fuera del texto, remitiendo a la situación o al contexto se denomina **exofórica**

Dame **ese** libro.

o

También me acuerdo, viendo **aquellos pañuelos blancos**, cómo estaban las causas de derechos humanos luego de ese formidable esfuerzo institucional de los tres poderes del Estado (Cristina Fernández de Kirchner, 1/3/2011).

Anáfora y catáfora se dan a través de distintas clases de palabras, como pronombres personales, demostrativos, indefinidos, relativos, posesivos, sustantivos o adverbios.

Ambas refieren a elementos presentes en el texto. En cuanto a la referencia exofórica, puede señalarse a través de la gestualidad. Por remitir a elementos fuera del texto, algunos autores consideran que no es cohesiva, aunque sirve para ligar al texto con el contexto (Halliday y Hassan, 1976).

b) **La elipsis** es la omisión de algún elemento del texto que se deja implícito para evitar la redundancia en el discurso. Vale decir que la elipsis responde a un principio de economía del lenguaje, como en:

- ¿Cómo te llamás?
- María [me llamo]

o en

Él adoraba la Ciudad de Nueva York. Para él, [la ciudad] era una metáfora de ...

c) **La sustitución:** Es el reemplazo de un elemento por otro del mismo nivel y de significado equivalente. Los límites entre la sustitución y la referencia pueden a veces, confundirse. Tratemos de aclararlos: La diferencia entre ambos procedimientos es que, mientras la sustitución tiene una función de **reemplazar** un término por otro, la referencia implica una **remisión** a un término por medio de otro. Sophie Fisher entiende por *referenciación*, el “modo de funcionamiento de todo enunciado por referencia a otra cosa que no es él mismo” (Fisher, 1999: 21). Por ejemplo:

Levy Strauss es autor de *Antropología Estructural*. **El antropólogo** murió en 2009.

d) **La conjunción:** es la conexión entre las distintas proposiciones de un texto. Especifica cómo se relaciona un elemento con el que sigue a través de diferentes **conectores** y **marcadores**.

• **Los conectores:**

Las relaciones lógico-semánticas del texto se establecen a través de elementos gramaticales llamados conectores. Estos pueden estar implícitos o explícitos pero en todos los casos indican las relaciones entre términos o proposiciones de un texto y constituyen un factor primordial de coherencia y cohesión gramatical.

Podemos clasificar los conectores según el tipo de relación que establecen:

a) **Causales:** Establecen la relación causal entre los elementos (porque, puesto que, a causa de, ya que, como, debido a, etc.). Por ejemplo:

“Es sabido que la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso. Esto es así **porque** la escritura materializa el discurso y le da permanencia, permitiendo una recepción diferida, en la que el escritor evalúa su propio texto desde una perspectiva más próxima a la de un lector externo” (Alvarado, M., 2003).

b) **Consecutivos:** Introducen el efecto o la consecuencia derivada de una causa (por eso, de ahí que, luego, por lo tanto, entonces, por consiguiente, en consecuencia, etc.). Por ejemplo:

“En este proceso de reformulación, el escritor aprende o descubre nuevas asociaciones entre conocimientos que estaban archivados en su memoria, genera ideas nuevas. Se trata, **por lo tanto**, de un proceso de descubrimiento desencadenado por la representación retórica de la tarea de escritura y por la misma actividad de escribir” (Alvarado, M. , 2003).

c) **Adversativos:** Establecen una relación de contraste u oposición entre dos proposiciones (pero, sino, ahora bien, sin embargo, en cambio, no obstante, antes bien, por el contrario, etc.). Por ejemplo:

“**Pero** para que la escritura constituya una herramienta intelectual, es requisito que existan instituciones y prácticas que propicien el intercambio de textos elaborados, que correspondan a situaciones comunicativas formales y complejas” (Alvarado, M. , 2003).

d) **Condicionales:** Imponen una restricción o condición para la afirmación que anteceden. Introducen proposiciones conjeturales o hipotéticas (si, en el caso de que, a menos que, cuando, salvo que, a no ser que, etc.). Por ejemplo:

“**Si** se quiere poner en correlación la aparición de la escritura con ciertos rasgos característicos de la civilización, hay que investigar en otro sentido” (Levi-Strauss C. , 1970).

e) **Concesivos:** Conceden algo para luego plantear una objeción (por más que, pese a, aunque, si bien, etc.). Por ejemplo:

“**Si bien** los escritores maduros revisan espontáneamente sus textos y las ideas que estos plantean, no es el caso de los escritores inexpertos o novatos” (Alvarado, M. , 2003).

f) **Comparativos:** Establecen relaciones cualitativas (semejanza, superioridad, inferioridad, etc.) (asimismo, igualmente, de igual forma, de la misma manera, tanto ... como, etc.). Por ejemplo:

“el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo” (Cortázar, J., *Instrucciones para dar cuerda al reloj*).

g) **Disyuntivos:** Expresan la exclusión u opción entre distintas alternativas (o / u, ya ... ya , o bien ... o bien, etc.). Por ejemplo:

¿“Situación de enunciación” o “situación de comunicación” (Maingueneau, D. , 2003)

h) **Copulativos:** Aditivos. Expresan la unión de los elementos que coordinan (y / e, ni, además, inclusive, asimismo, también, tampoco, etc.). Por ejemplo:

Oralidad y escritura (ONG,W., 2006).

i) **Temporales:** establecen relaciones temporales (anterioridad, simultaneidad o posterioridad: antes de, mientras, después, etc.) entre una proposición y otra. Por ejemplo:

“Me pidió una libreta de notas; **desde entonces**, estamos igualmente equipados cuando trabajamos juntos” (Levi-Strauss, C. , 1970).

j) **Espaciales:** establecen relaciones espaciales (delante, detrás, abajo, arriba, desde, en, etc.). Por ejemplo:

“Pero **en** mi aldea nambiquara, las cabezas fuertes eran al mismo tiempo las más sabias” (Levi Strauss, C., 1970).

k) **Finales:** expresan el propósito o finalidad (para, para que, a fin de, con el objetivo de, etc.). Por ejemplo:

“el hombre ha de luchar para conseguir los clavos en vez de hincarse a rezar para olvidar sus quebrantos” (Roberto Yacomuzzi, *Confesión del viento*).

ACTIVIDAD 6. Coloque los conectores correspondientes en cada caso:

- Hay muertos que no hacen ruidos _____ andan en alpargatas.
- No hay mal que _____ bien no venga.
- _____ la mona se vista de seda, mona queda.
- Nunca es tarde _____ la dicha es buena.
- _____ una puerta se cierra, otra se abre.
- El pez _____ la boca muere.
- _____ que se inventaron las excusas, se acabaron los pretextos
- Al pan, pan _____ al vino, vino.
- _____ el ocio te causa tedio, el trabajo es buen remedio.

ACTIVIDAD 7. Complete las partes de este texto que el viento se llevó

Poco más de cuatro años y medio de la tragedia ocurrida en el local bailable República Cromagnon, la Justicia, un juicio oral, produjo una sentencia con condenas y absoluciones que,, no dejaron satisfechas a todas las partes, y a la mayoría de los familiares de los 193 muertos y a los 1432 heridos arrojó el incendio producido el 30 de diciembre de 2004.

....., lo primero que hay que destacar es que, los estándares de la justicia argentina, caracterizada la extrema morosidad, el lapso transcurrido..... el lamentable hecho y la sentencia unánime del Tribunal Oral N° 24 no es tan excesivo.

....., es preciso tener en cuenta que la sentencia no está firme –..... ninguno de los condenados irá preso ahora– y será apeladael fiscal y otras de las partes ante la Cámara de Casación, deberá revisarla y, cabe, modificarla.

Hubo,es sabido, duras penasel empresario Omar Chabán, condenado 20 años de prisión; el manager de la banda Callejeros, Diego Argañaraz, condenado a 18 años, y un ex subcomisario de la Policía Federal, también condenado a 18 años haber cobrado coimas., sólo se condenó a dos años de prisión a la ex secretaria de Control Comunal del gobierno porteño Fabiana Fiszbin y a la ex directora de

la Unidad Polivalente de Inspecciones Ana María Fernández no haber clausurado el local pese a que tenía la habilitación vencida. al grupo musical Callejeros, sus integrantes fueron absueltos el beneficio de la duda.

(Extraído de "Cromagnon y los límites de la justicia", La Nación, 21/08/2009).

ACTIVIDAD 8. Vuelva a la actividad 4 del cap. 2. Repare en los conectores más recurrentes que usa la pequeña Martina en su relato. ¿De qué tipo son? ¿Producen algún defecto en la lectura? ¿Cuál es?

• Marcadores de orden discursivos

Así como los conectores ayudan a establecer los nexos lógicos y semánticos del texto, los **marcadores** de orden discursivos son palabras o expresiones que ordenan las partes en que se divide un texto, contribuyendo a su organización global.

ACTIVIDAD 9. Clasifique los siguientes marcadores según corresponda a su función. Ubíquelos en las casillas correspondientes:

En esta presentación me propongo demostrar, para finalizar, es decir, hasta aquí, en primer lugar, esto significa que, en segundo término, más arriba, cabe agregar que, para empezar, en efecto, por todo lo dicho, en el capítulo anterior, a continuación, por cierto, recapitulando, vale decir, como se verá luego, así, en esta ocasión quisiera decir que, al mismo tiempo, en primera instancia, ante todo, efectivamente, mientras, para continuar, el segundo punto, aquí, en suma, en síntesis, ahora, para concluir, luego, en relación con esto, en este sentido, en otras palabras, por un lado, más adelante, dicho en otros términos, por otro lado, en la próxima sección, de este modo, en resumen, por último.

Presentadores generales de la información		
Ordenadores de secuencia o desarrollo del tema	De inicio	
	De continuación	
	De terminación	
Conclusión general del tema		
Digresivos		
De reformulación o paráfrasis		
Espacio temporales		

3.1.2. La cohesión léxica

La **cohesión léxica** es el encadenamiento del sentido a través del significado de las palabras. Se establece por la elección del vocabulario y a través de diferentes procedimientos, como:

a) La **repetición**: normalmente se suelen evitar las expresiones repetidas, por un principio de economía del lenguaje. Sin embargo, en ciertas ocasiones, la repetición es un recurso válido que puede usarse cuando no hay reemplazo o para poner de relieve una idea que se quiere enfatizar. Tal es el caso del discurso poético o del discurso político:

“Y ahí no habrá ninguna antinomia, porque es falso que las haya, como son falsas las acusaciones que imprudentemente algunos lanzaron.

No habrá radicales ni antirradicales, ni peronistas ni antiperonistas, cuando se trate de terminar con los manejos de la patria financiera, con la especulación de un grupo parasitario enriquecido a costa de la miseria de los que producen y trabajan.

No habrá radicales ni antirradicales ni peronistas ni antiperonistas, cuando haya que impedir cualquier loca aventura militar que pretenda dar un nuevo golpe” (Discurso de cierre de campaña de Raúl Alfonsín, 27/10/1983).

b) La **sustitución** de términos se puede dar a través de:

- **Sinónimos** o palabras de significados semejantes: adoraba, idolatraba, romantizaba, amaba
- **Antónimos** o palabras de significados contrarios: ciudad de sus sueños / metáfora de la decadencia de la cultura contemporánea
- **Hiperónimos** (palabras que designan una clase o categoría de cosas) e **Hipónimos** (cada uno de los elementos en que se puede descomponer una categoría de objetos): [decadencia de la cultura contemporánea] = [drogas], [música estridente], [televisión], [delincuencia], [basura].
- **Paráfrasis** o reformulación de lo dicho en otras palabras: “escribían, o más exactamente, trataban de dar al lápiz el mismo uso que yo le daba” (Levi-Strauss, 1970)

c) Otros recursos retóricos como **imágenes**, **metáforas**, etc.: estrategia = sospecha inteligente; escritura = herramienta / juego; *leer levantando la cabeza*, etc.

ACTIVIDAD 10. Sistematice en un cuadro sinóptico los diferentes procedimientos de cohesión léxica y gramatical. Ofrezca un nuevo ejemplo para cada caso.

ACTIVIDAD 11. Intercambie con uno de sus compañeros el trabajo solicitado en la Actividad 3.3. Marque en lápiz, sobre el texto, las fallas de cohesión que encuentre para que su compañero reescriba el trabajo haciendo las correcciones señaladas.

3.2. La coherencia textual

Hasta acá revisamos distintos aspectos de la cohesión textual. Vamos ahora a atender a otra propiedad de la textura que es la *coherencia*. Todo texto avanza de una proposición a otras aportando nuevas informaciones, pero todas ellas se refieren a un tema en común.

Decimos que un texto es coherente cuando todas sus proposiciones corresponden a una misma realidad.

En todo texto se pueden rastrear redes de términos asociados a un mismo significado. El semiólogo Algridas Greimas (1917-1992), en su *Semántica estructural* (1966), acuñó la noción de *isotopía* para describir la reiteración en un texto de elementos con significados homogéneos. Las *isotopías* son el resultado de relacionar, en un texto, una serie de términos cuyos significados puedan conformar un conjunto coherente.

Un texto carente de coherencia resulta incomprensible, sin sentido. Pero, como vimos en el capítulo 2, el sentido es una construcción de la que son responsables tanto el enunciador como el destinatario y depende también de la situación. Vale decir que la coherencia (el sentido mínimo) no es una propiedad inmanente del texto sino el producto de una actividad interpretativa. Tomemos, por ejemplo, dos enunciados:

a) Jueves de euforia.

y

b) Bolsas de Europa treparon hasta 6,3% y Wall Street avanza 2,9%.

Aparentemente no hay ningún motivo para entender los dos enunciados como una unidad. Sin embargo, reunidos en el contexto de una noticia, la relación entre ambos es fácilmente reconocible por el lector:

c) Jueves de euforia: bolsas de Europa treparon hasta 6,3% y Wall Street avanza 2,9% (Ambito.com, 27/10/11).

Aunque la coherencia no está ligada necesariamente a la presencia de marcas lingüísticas en el texto (éstas pueden permanecer implícitas), los conectores ayudan a establecerla, evidenciando la relación entre enunciados. En este caso, el conector que explicitaría el vínculo que hay entre el enunciado a y el b sería **porque**. De hecho, la marca gráfica / : / (dos puntos) equivale aquí, a un conector causal (*porque*).

ACTIVIDAD 12. Una isotopía (del griego, iso = igual; topos = lugar) es la ocurrencia de varias palabras que tienen propiedades semánticas comunes. Estas conforman redes de significados homogéneos y constituyen los campos semánticos que le dan un sentido coherente a un texto.

a) Siga la progresión temática del texto de W. Allen (actividad 5) y mapee las distintas isotopías. A tal fin, señale los términos que remiten a un mismo campo semántico, encerrándolos en círculos. Conéctelos entre sí con líneas. Use diferentes colores para indicar las distintas redes semánticas. De este modo habrá obtenido un mapeo de los distintos recorridos semánticos del personaje.

b) ¿Cuáles son los significados que quedaron de la primera a la última versión? ¿Qué elementos nuevos se incluyen y cuáles se abandonan? Comente por qué, a su juicio, el personaje ha preferido esa resolución.

ACTIVIDAD 13. Considere las siguientes estrofas. ¿Conforman un texto coherente? ¿Por qué? Justifique su respuesta.

Me dijo que recordaba
que en realidad él no quiso.
un barrilete y dos niños.
Me habló de arenas al cielo
y chimeneas al piso,
de cartas de enamorados,
que todo es un estropicio.

Era un fantasma ese viento,
tejió sus babas el diablo,
iba quebrado de culpas
y no consigue evitarlo.
En ese telar de angustias
el fuego abrazando el árbol,
el sauce estaba muy débil
y seguía confesando.

13.1. Intente convertir el anterior conjunto de oraciones en un texto coherente. Reponga los elementos faltantes para lograr una unidad semántica y aplique los criterios de coherencia y cohesión estudiadas en este capítulo.

13.2. El fragmento anterior corresponde a la canción *Confesión del viento*, (letra, Roberto Yacomuzzi y música, Juan Falú). Ahora lea el texto completo y compárelo con su propia versión. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentra?

Confesión del viento

El viento me confió cosas
que siempre llevo conmigo,
me dijo que recordaba
un barrilete y tres niños,
que el sauce estaba muy débil,
que en realidad él no quiso,
que fue uno de esos días
que todo es un estropicio.

Me dijo que los pichones
a veces de apresurados
caen al suelo indefensos
y él no consigue evitarlo.
Me habló de arenas de agosto,
de cartas de enamorados,
del humo en las chimeneas,
del fuego abrazando el árbol.

Iba quebrado de culpas
y seguía confesando.
En su lomo de distancias
no cabalgaba ni un pájaro.
Era un fantasma ese viento,
un alma en pena penando
y en ese telar de angustias
tejió sus babas el diablo.

Me dijo que recordaba
que en realidad él no quiso.
un barrilete y dos niños.
Me habló de arenas al cielo
y chimeneas al piso,
de cartas de enamorados,
que todo es un estropicio.

Era un fantasma ese viento,
tejió sus babas el diablo,
iba quebrado de culpas
y no consigue evitarlo.
En ese telar de angustias
el fuego abrazando el árbol,
el sauce estaba muy débil
y seguía confesando.

Le pregunté por las chapas
del techo de los de abajo
dijo: "el hombre ha de luchar
para conseguir los clavos
en vez de hincarse a rezar
para olvidar sus quebrantos
o de sentarse a esperar
regalos eleccionarios".

Me sorprendió la respuesta
pero no quise atajarlo,
pues cuando lleva razón
vaya, ¡quién quiere pararlo!

El viento me confió cosas
que siempre llevo conmigo,
que siempre llevo conmigo.

13.3. Sintetice la versión original en un resumen de 4 a 6 líneas. ¿Encuentra alguna relación entre el **contenido** del texto y la **forma** en que está escrito? Explique dicha relación por escrito. El texto le servirá como base para un trabajo posterior: le pidieron que musicalice un programa de radio y Ud. esté redactando breves reseñas que den cuenta de la originalidad de la canciones que programó.

3.2.1. Coherencia local y global

La coherencia de un texto se manifiesta en dos niveles: **local** (la relación entre las oraciones o los párrafos) y **global** (la organización textual en su conjunto). La coherencia global abarca el tema general del que se trata y las **circunstancias** en las que debe ser entendido. En suma, mientras la coherencia local se restringe a la relación entre una proposición y las que la anteceden y suceden, la coherencia global alcanza niveles más amplios: a) la **superestructura** (o el reconocimiento de las partes de un texto, según su género) b) la **macroestructura global** o **semántica** (la representación de su contenido global) y c) la **macroestructura pragmática** (vinculada al conocimiento del mundo que permite entender un texto según la situación).

La coherencia y cohesión textuales son propiedades de la organización del texto que tienen su correlato a nivel de la comprensión:

“La comprensión textual es un proceso estratégico-cognitivo-inferencial en todos los niveles, desde los correspondientes a las palabras, proposiciones, párrafos hasta los niveles más globales de la macroestructura. Sin embargo, cuando entendemos un texto, sobre todo de relativa extensión, no podemos recordar todas las frases que previamente hemos leído y lo mismo ocurre para el entendimiento cotidiano de sucesos y acciones. De los múltiples detalles presentes en el texto podemos retener sólo algunos en la memoria a corto plazo. Largas secuencias semánticas se resumen mediante unas pocas unidades temáticas o macro-proposiciones jerárquicamente estructuradas. Esta información relevante conformaría un texto base coherente que podrá conservarse en la memoria a largo plazo” (Cubo de Severino, 2008: 130).

Vale decir que entendemos un texto cuando hemos captado su significado global, lo que equivale a decir, *cuando lo podemos resumir*.

4. Estrategia de transposición didáctica: El resumen

El resumen es una herramienta básica del quehacer intelectual que pone en juego explícitamente las competencias discursivas de comprensión y producción de textos. Un resumen es un texto que da cuenta del contenido global de otro. Resumir un texto es elaborar uno más breve seleccionando las informaciones más relevantes. Consideremos la siguiente definición del diccionario de la RAE:

Resumir: (del lat. *resumere*, volver a tomar, comenzar de nuevo) tr. Reducir a términos breves y precisos, o considerar tan sólo y repetir abreviadamente, lo esencial de un asunto o materia. (Diccionario de la Real Academia, Vigésima segunda edición).

Como se puede ver, el diccionario expresa una visión reproductivista del resumen. Sin embargo, dependiendo de los elementos que se seleccionen o se elidan, puede haber distintos resúmenes de un mismo texto, cada uno con sesgos diferentes. De modo que el proceso de selección de los datos implica darle al original una forma nueva, de ahí que un resumen nunca es una mera reproducción sino una *transformación* ajustada al texto fuente.

Cuando podemos resumir es porque hemos comprendido. En efecto, existen innumerables posibilidades de resumen pero siempre, en todos los casos, un buen resumen demuestra comprensión.

Se puede resumir desde un texto corto (el *asunto* de un e-mail o la volanta de una noticia, que sirven para anticipar el tema del que se trata) hasta la producción teórica entera de un autor. Hay resúmenes que el estudiante hace para estudiar una bibliografía en apuntes personales, otros que el docente le solicita para su evaluación. Hay resúmenes como el *abstract* que encabeza una ponencia, monografía o artículo científico, que tienen el fin de encuadrar el texto en el marco de una línea de investigación y ayudan a orientar la lectura; *la reseña*, en la que se sintetiza y comenta el contenido de un libro para su divulgación; los *sumarios*, que son inventarios de los contenidos de una revista. Otras síntesis resuntivas recurren a la expresión gráfica, como el mapa o la red conceptual, el cuadro sinóptico, la infografía y otros modos de reformulación conceptual que privilegian el diseño visual. En fin, muchos géneros se componen como resúmenes, sirviendo a distintos objetivos comunicacionales.

El resumen tiene sus ventajas y desventajas, que van desde la facilitación de la comprensión y transmisión de un conocimiento hasta el *reduccionismo*, es decir la simplificación abusiva de la complejidad de un tema. Este límite es muy delicado y constituye uno de los problemas principales de los medios de comunicación social.

ACTIVIDAD 14. Lea atentamente las dos noticias que siguen. Observe la presencia o ausencia de datos relevantes. Identifique las operaciones de selección, elisión, así como los matices que otorgan relevancia a ciertos aspectos en desmedro de otros:

a) Unos camiones de 25 metros de extensión y que cuentan con cámaras frigoríficas recorrerán en un primer momento diferentes barrios de la capital del país y localidades de la periferia ofreciendo cortes a precios más económicos. Hace unas semanas, Cristina Fernández de Kirchner reconoció que la suba de los precios de la carne vacuna tenía una importante incidencia en el cálculo de la inflación (Carne para Todos llega al barrio, (Página 12 / Economía/17/04/11).

b) La Presidenta recorrió ayer en la explanada de la Casa de Gobierno los camiones frigoríficos del programa “Carne para todos”, que busca ofrecer cortes populares a precios 40% más baratos. El plan recibió críticas: sólo 5 camiones venderán en La Matanza y otros barrios del conurbano (Cristina hizo las compras Clarín/Política/ 27/05/2011).

14.1. Redacte una noticia en la que, a su juicio, aparezcan todos los datos relevantes del hecho noticioso. Imagine que usted es un empresario de la carne, ¿Cómo resumiría esta noticia?

4.1. Operaciones resuntivas

Desde un punto de vista cognitivo, aunque distintos sujetos realicen diferentes resúmenes del mismo texto, todos lo hacen a partir de las mismas *macro-reglas* u **operaciones resuntivas**. ¿Cuáles son? Los docentes ya lo hemos repetido hasta el cansancio: resumir no es cortar y pegar. Las operaciones resuntivas apuntan a dos objetivos básicos: a) la reducción de un primer texto y b) su transposición textual (oral, escrita, gráfica, mental) (van Dijk: 1983). Entonces, resumir es producir un texto que abrevie el contenido de otro, a partir de cuatro operaciones fundamentales: **selección, omisión, generalización e integración**. Abajo se detallan:

a) Selección de los tramos más relevantes (lo cual supone el descarte de otros que lo son menos). Esto sirve a los fines de la deducción del tema. La idea de *relevancia* es aquí crucial porque el tema “principal” y los “secundarios” dependen de distintas variables, como los objetivos de la lectura, la situación, el auditorio, etc.

b) Omisión de la información no esencial o irrelevante. Es el reverso de la operación anterior. Según el objetivo del resumen se pueden suprimir o no las ilustraciones, los ejemplos, las parentéticas, etc. Pero, atención: hay elementos que si se eliden, afectan al sentido o la comprensión del tema global. Un dato se suprime sólo en los casos en que no se afecte la orientación argumentativa del texto. Tomemos por ejemplo el siguiente enunciado:

El hombre tropezó al salir de la tienda. Llevaba unas botas puestas. El vigilante del lugar acudió inmediatamente.

Es difícil saber, fuera del contexto, si para resumir ese fragmento, el enunciado ‘Llevaba unas botas puestas’ debería omitirse. Todo haría pensar que lo importante es que un hombre tropezó y alguien acudió enseguida, no cómo iba vestido. Pero si se tratara de una crónica policial en la que se relata el robo de un par de botas, ese no sería un dato menor. En efecto, en el contexto de una noticia periodística, lo noticiable es que una persona robó, trató de escapar y fue detenida.

c) Generalización o conceptualización es la sustitución de los conceptos o proposiciones particulares por otros más amplios. Por ejemplo: seleccionó la información más significativa, omitió lo irrelevante, generalizó los datos particulares, integró toda la información= hizo un resumen.

d) Integración Se trata de asociar los distintos conceptos e informaciones del texto de forma sintética y organizada (coherente, lógica y ordenada). Los títulos, por ejemplo, suelen cumplir la función de integrar en un solo enunciado general todos los contenidos de un texto. Vale aclarar que esta selección de las ideas más relevantes en un concepto o enunciado que lo engloba supone una toma de posición (implícita o explícita) del enunciador, sobre el tema: ningún resumen es neutral u objetivo.

ACTIVIDAD 15. Lea el siguiente fragmento de un poema del escritor francés, Jacques Prévert (1900-1977) y colóquele un título que resuma su tema:

Él puso el café
en la taza,
puso la leche
en la taza de café,
puso el azúcar
en el café con leche.
Con la cucharita
lo revolvió.
Bebió el café con leche
y apoyó la taza
sin hablarme.

(Prévert, J. (1988) [1945] "Desayuno" en *Palabras*, Fabbri editoras, Buenos Aires).

15.1. Ahora encuentre el poema completo en una biblioteca o en Internet y vea si su título coincide con el que Ud. eligió. Reconsidere si le dejaría ese o se lo cambiaría por otro. Justifique su elección.

ACTIVIDAD 16. "La loca y el relato del crimen", de Ricardo Piglia, expresa toda una teoría de la lectura. Lea el cuento y preste atención a las operaciones de selección y omisión que realiza el personaje de Emilio Renzi sobre el relato de la loca. Note hasta qué punto la lectura de los elementos marginales de ese relato le dan a Renzi la pista de quién es el verdadero asesino.

5. Secuencias textuales

En la organización interna de los textos, se puede observar la combinación de distintas *secuencias textuales*: *narrativa, instruccional, descriptiva, explicativa, argumentativa y dialogal*. El predominio de alguna de ellas sobre las demás identifica y define a los distintos tipos textuales. Los *tipos textuales* son estructuras relativamente fijas y estables, compuestas de regularidades composicionales llamadas secuencias prototípicas. Existen seis clases de ellas:

Dialogal: Es la secuencia elemental de la conversación. Corresponde a un intercambio verbal compuesto de intervenciones fáticas de cierre y apertura y transaccionales o combi-

nables en su núcleo. Los turnos conversacionales suelen estar organizados alrededor de un acto de habla determinado (saludo, pedido, discusión, debate, disputa, controversia, etc.).

Narrativa: Se organiza según un orden temporal y causal. Consiste en una sucesión de hechos con una unidad temática, puesta en intriga y evaluación final. Esto implica un proceso evolutivo entre comienzo y final. Se caracteriza por el uso del pretérito perfecto simple y de conectores temporales, causales y consecutivos-finales (Había una vez, de repente, finalmente). Responde a la pregunta **¿qué pasó?**

Instruccional: También se organizan siguiendo un orden temporal, pero sus enunciados se distinguen por ser procedurales: prescriben las acciones o procedimientos a seguir para alcanzar un objetivo práctico (preparar una receta de cocina, operar un control remoto, usar un electrodoméstico). Se caracteriza por el uso de verbos en imperativo e infinitivo y por el uso de conectores temporales y marcadores de orden (En primer lugar, luego, antes, durante, etc.). Responde a la pregunta **¿cómo se hace?**

Descriptiva: Ya no se estructura sobre un eje temporal y lógico sino, antes bien, espacial: tema de referencia (anclaje o tematización), aspectualización, puesta en relación, encajes sucesivos (subtematización). Consiste en un relevamiento de los principales aspectos (partes) de un referente (todo). Este proceso incluye puestas en relación de ellas para volverlo más nítido. Se caracteriza por el uso de verbos en presente e imperfecto y por conectores espaciales (arriba, abajo, delante, dentro, fuera, etc.). Responde a la pregunta **¿cómo es?**

Explicativa: Está íntimamente vinculada a los procesos de comprensión y clarificación. Responde a una *pregunta-problema*, explícita o implícita a partir de la cual desarrolla la explicación. Se organiza en función de un eje lógico cuya estructura es: problema-respuesta-conclusión. Se caracteriza por el predominio de conectores lógicos (causales, consecutivos). Responde a la pregunta: **¿por qué?**

Argumentativa: También está vinculada al proceso de comprensión, pero se orienta fundamentalmente a demostrar algo al destinatario. A diferencia de la explicación, lo que se demuestra en la argumentación no es algo dado sino algo discutible. La demostración puede presentar una orientación lógica o emocional (convencer o persuadir). Su estructura establece una relación entre determinados datos, de los que se sigue una conclusión basada en una fundamentación (Datos – Fundamentos – Conclusión). Responde a la pregunta: **¿qué te hace decir eso?**

ACTIVIDAD 17. Es importante, a la hora de hacer un resumen, considerar su tipo textual dominante y su género, de manera tal que si hay un cambio en la transposición resuntiva sea por elección y no por error. Supongamos que alguien va a resumirle a un amigo la película que vio. Si no tiene en cuenta que el conflicto y su resolución son partes esenciales de la secuencia narrativa, seguramente no se logrará transmitirle una idea clara del film. Del mismo modo, por caso, si se escucha un debate político, sin tener en cuenta cuáles son los puntos de vista en conflicto. Teniendo en cuenta estas precisiones, a) Identifique cuál es la secuencia textual dominante en los siguientes fragmentos. Justifique su respuesta. b) Resuma los textos respetando el tipo textual de la fuente. Se ofrecen algunas sugerencias:

Determinar cuál es el tema-problema del texto fuente (problema-resolución, en la **narración**; pregunta-respuesta, en la **explicación**; fundamentos-conclusión, en la **argumentación**; tema-aspectualización, en la **descripción**; acción-procedimientos en el discurso **instruccional**; intervención-contestación, en el **diálogo**).

a) “1933-1939: Hitler se vuelve canciller de Alemania cuando Franz cumple treinta años –dice la historia de mi vida como Franz Monjau-. Cinco meses después, Franz fue arrestado. Por las leyes nazis, lo clasificaron como ‘mishlinge’ –raza mezclada– y le prohibieron pintar, exhibir o enseñar. Su mujer también fue apartada de la escuela donde trabajaba porque estaba ‘casada con un no-ario’. El director de un museo empleó a Franz en secreto, pero la Gestapo lo descubrió y Franz fue despedido. Cuando empezó la guerra, los nazis lo mandaron a hacer trabajo forzado en una fábrica”. (Caparrós, M. (1999): “Memorias del subsuelo” en *La guerra moderna*, Norma, Buenos Aires p. 29).

b) “La teoría del sueño de angustia pertenece, como ya hemos indicado repetidamente, a la psicología de las neurosis. Nos atreveríamos incluso a afirmar que el problema de la angustia en el sueño se refiere exclusivamente a la angustia y no al sueño. Una vez indicado su punto de contacto con el tema de los procesos oníricos nada podemos decir sobre ella. Lo único que haremos será comprobar también en este sector nuestra afirmación de que la angustia procede de fuentes sexuales analizando los sueños de este género para descubrir en sus ideas latentes el material sexual” (Freud, S. (1973): *La interpretación de los sueños*. Ed. Biblioteca Nueva. Tercera edición. Madrid).

c) “La democratización de la sociedad requiere que las personas puedan tener experiencia de poder. Esto significa que deben tener ocasiones de ejercer “poder” y, en otro sentido, deben “poder” lograr algo de lo que demandan. Si las personas nunca desempeñan algún tipo de poder institucional, si siempre delegan en otros las decisiones que los afectan y si nunca logran nada de lo que requieren, ¿en qué sentido podemos afirmar que estas personas “participan”?” (IIPE / UNESCO (2004), “Garantizar la participación ciudadana” en *El Desarrollo Humano en la Argentina del siglo XXI*, Buenos Aires, PNUD Argentina. p. 7).

d) “Ayer salí de mi casa para ir a tomar el tren de las 8.30 que llega a Turín a las 10. Tomé un taxi que me llevó a la estación, allí compré un boleto y me dirigí hacia el andén indicado; a las 8.20 subí al tren que partió en horario y me condujo a Turín” (Eco, U., 1999 p.153).

e) “Allá al fondo está la muerte, pero no tenga miedo. Sujete el reloj con una mano, tome con dos dedos la llave de la cuerda, remóntela suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan. ¿Qué más quiere, qué más quiere? Átelo pronto a su muñeca, déjelo latir en libertad, imítelo anhelante. El miedo herrumbra las áncoras, cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj, gangrenando la fría sangre de sus rubíes. Y allá en el fondo está la muerte si no corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa” (Cortázar, Julio: (1988) (1962): “Instrucciones para dar cuerda al reloj” en *Historias de Cronopios y de Famas*. Editorial Sudamericana-Planeta, Buenos Aires. p. 24).

f) Bert tiene 49 años y sus dos hijos ya están en la universidad. Su señora se ocupa de la casa donde viven, cerca de Düsseldorf, y parece que desde que los chicos se fueron se aburre un poco, aunque Bert dice que siempre le dio lo mejor y que no tiene de qué quejarse, y debe ser cierto. Bert usa anteojos de marco finísimo y unos labios muy finos y una sonrisa fina de óptico germano al que uno le entregaría sus ojos sin temores. Bert tiene el pelo corto, muy prolijo, y una vida intachable. Sólo que, en cuanto puede, una o dos veces por año, cuando la empresa óptica donde trabaja lo manda a India, Bert viene a darse una vuelta por Sri Lanka, el centro mundial de la prostitución de chicos. El resto de sus días es un ciudadano modelo, y vive del recuerdo” (Caparrós, Martín (1999): “Ceylán. Los niños primero” en *La guerra moderna*, Norma, Buenos Aires. p. 87).

g) ¿Por qué frutas y hortalizas? “Porque su consumo es bueno para nuestra salud, ya que proveen gran cantidad de vitaminas, minerales y otros compuestos que el cuerpo necesita para mantenerse sano. El hombre es omnívoro por naturaleza: su dieta incluye –o debería incluir– gran variedad de alimentos, desde carnes y lácteos hasta frutas y hortalizas, pasando por granos, harinas, aceites y grasas. Durante el último siglo, los cambios socioeconómicos globales han determinado nuevos hábitos alimentarios en buena parte de la humanidad, que ahora consume más carnes, grasas y harinas, dejando de lado a los vegetales frescos. Sin embargo, frutas y hortalizas son indispensables: proveen nutrientes que no se encuentran en otros alimentos, o si están presentes lo hacen en menores proporciones y calidades. Según numerosos estudios internacionales, el consumo continuo de estos vegetales es un factor esencial de protección contra enfermedades crónicas, como las dolencias cardiovasculares y el cáncer, cuya incidencia ha aumentado en los últimos tiempos (en coincidencia con el regresivo cambio de dieta). Las frutas y hortalizas proveen, además de agua y carbohidratos, grandes cantidades de fibra, minerales, vitaminas y compuestos fitoquímicos, cuya función dentro del complejo metabolismo celular está siendo objeto de profundas investigaciones” (disponible en http://www.5aldia.com.ar/esp_actitud/alimentacion.asp. Consultado el 12/4/2012).

h) La habilitación a Santiago Silva redundó en opiniones de todos los colores y ese sólo dato la coloca en el casillero de las decisiones polémicas. En este sentido, Jonathan Bottinelli se despachó con un gesto de inusual nobleza. Primero no puso objeciones al okey recibido por el centrodelantero oriental, entre otras cosas por su condición de colega. Por añadidura, encontró razonable que Falcioni y Boca pongan a quien quieran, “que jueguen todos”, y en plan de redoblar la apuesta comentó que los jugadores de San Lorenzo trataron de hablar con sus dirigentes para que declinaran cualquier forma de reclamación. “Si no, parece que llorás”, concluyó Bottinelli. Y hete aquí que, en otros tiempos, a fuerza de comunes, actitudes de esta índole hubieran pasado inadvertidas, pero hoy representan un trébol de cuatro hojas (Vargas, Walter: “Bottinelli y un gesto íntegro”, *Olé*, 3/3/2012).

6. La textualidad y sus umbrales

La noción de texto rompe con la concepción lineal de lengua que supone que las propiedades significantes de un sistema de signos quedan reducidas a un conjunto autocontenido de significados. La textualidad supone que cualquier producción escrita u oral posee múltiples flujos de interpretación, así como resulta de una reelaboración compleja

de enunciados anteriores. En tanto nacemos insertos en la cultura, la mera idea de “yo” ya corresponde al tejido simbólico social. ‘Yo’ es una palabra, un signo, y como producto social, es una materia en la que convergen discursos provenientes de variados ámbitos. La palabra, entonces, es aprendida con un conjunto de valores y prescripciones de uso que preexisten a nuestra propia voz, y que no pertenecen al ámbito de la lengua sino al universo de las prácticas sociales.

6.1. Estrategia de trasposición didáctica: La ficha

Brevemente, una **ficha** es un texto en que se puedan registrar conceptos, citas de autores, datos bibliográficos, etc. Es un archivo de datos e informaciones relevantes cuyo fin es tenerlos a mano al momento de estudiar o realizar una tarea. Por eso, suele tener un formato cómodo para tener un acceso cómodo y poderla manipular.

Hay algunas nociones relacionadas a la textualidad que conviene revisar y distinguir. En la siguiente **ficha** se apuntan:

TEXTO: Se define por su condición plural e irreductible a una lectura única.
COTEXTO: Es lo dicho inmediatamente antes y después del texto.
CONTEXTO: El contexto son todos los elementos textuales que se vinculan al texto, los límites en cuyo el marco de referencia a partir del cual se interpreta el texto. El contexto es uno de los primeros lugares estratégicos a los que se recurre cuando no entendemos el significado de una palabra o frase. Un notable ejemplo de las variaciones en la lectura que producen los distintos contextos es el cuento <i>Pierre Menard</i> , de Jorge Luis Borges.

ACTIVIDAD 18. Lea cuidadosamente y reformule en sus propias palabras las nociones de ‘texto’, ‘discurso’, ‘intertexto’, ‘paratexto’, ‘hipertexto’ y ‘contexto’ que figuran a continuación y vuélquelas en una ficha:

a) “*Texto* quiere decir *Tejido*, pero si hasta aquí se ha tomado este tejido como un producto, un velo detrás del cual se encuentra más o menos oculto el sentido (la verdad), nosotros acentuamos ahora la idea generativa de que el texto se hace, se trabaja a través de un entrelazado perpetuo; perdido en ese tejido –esa textura– el sujeto se deshace en él como una araña que se disuelve en las segregaciones constructivas de su tela. Si amásemos los neologismos podríamos definir la teoría del texto como una *hifología* (*hifos*: es el tejido y la tela de la araña)” (Barthes, R: (2007), *El placer del texto*, España, Siglo XXI, p. 45).

b) “[El texto] más bien reemplaza la idea misma de leyes predeterminantes de la lengua por la de un *orden* cuyas partes interdependientes “se imponen sucesivamente en diferentes condiciones de empleo”, en una red de conexiones múltiples y jerarquía variable. Así ocurre con el discurso mismo, que lejos de ser una unidad cerrada, siquiera sea sobre su propio trabajo, es trabajado por otros textos –“todo texto es absorción y transformación de una multiplicidad de otros textos”– atravesado por el suplemento sin reserva y la oposición superada de la **intertextualidad**. (...) “El término *red* reemplaza la univocidad (la

linealidad) englobándola y sugiere que cada conjunto (secuencia) es finalización y principio de una relación plurivalente”. (TODOROV, Tzvetan y DUCROT, Oswald (1991): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI, p. 400).

c) “... [E]l término discurso destaca cierto enfoque de los fenómenos de sentido. Por ello “discurso” y “texto” no son sinónimos. “Texto” es una expresión equivalente a “conjunto signifiante”: con ese término se designa un paquete de materias signifiante (lingüísticas o de otra índole), independientemente de la manera de abordar su análisis (v. *Texto*). “Análisis discursivo” implica ya cierto número de postulados que hacen que el texto no “se aborde” de cualquier modo” (Verón, Eliseo (2004) p. 48).

d) “*Texto* designa así, para nosotros, en el plano empírico, esos objetos concretos que extraemos del flujo de circulación de sentido y que tomamos como punto de partida para *producir* el concepto de discurso. En consecuencia, un texto es un objeto heterogéneo, susceptible de múltiples lecturas, situado en el entrecruzamiento de una pluralidad de “causalidades” diferentes, es decir, lugar de manifestaciones de una pluralidad de órdenes de determinación” (Verón, E. (2004), p. 56).

e) El *paratexto* es una de las formas de relación de un texto con otros (transtextualidad) que abarca, como demuestra Gérard Genette, el “título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.; notas al margen, a pie de página, finales; epígrafes, ilustraciones; fajas, sobrecubierta y muchos otros tipos de señales accesorias, autógrafas o alógrafas que procuran un entorno (variable) al texto (...) [E]s uno de los lugares privilegiados de la dimensión pragmática de la obra, es decir, de su acción sobre el lector” (1989: 11). Maite Alvarado, por su parte, lo define como “lo que queda de un libro u otra publicación sacando el texto principal” (1994 p.13).

6.2. Texto y paratexto

La denominación habitual de “texto” alude a una superficie compuesta por signos de diversa naturaleza y nivel de funcionamiento, que en su conjunto incitan a los lectores a realizar distintas operaciones intelectuales a través de las cuales se producen efectos de sentido. La tipografía misma, las ilustraciones de tapa o el diseño gráfico afectan los modos en que enfrentamos la lectura. ¿Acaso no nos enfrentamos con la lectura primero desde una relación con el aspecto de un texto, antes que con eso que llamamos contenido?

Como se adelantó en el cap. 2. Lectura, lo que se denomina *paratexto* se refiere a todo un aparato de producción semiótica destinado a guiar la recepción. En este caso abordaremos el tema desde la perspectiva de la escritura. Etimológicamente, “paratexto” sería lo que rodea o acompaña al texto (*para* significa *junto a, al lado de*). Como se puede anticipar, no resulta evidente cuál es la frontera que separa texto de entorno. El texto puede ser pensado como objeto de la lectura, a la que preexiste, o como producto de ella: ¿se lee un texto ya escrito o se construye el texto al leer?

Según lo plantea Maite Alvarado, en su libro *El paratexto*, el desarrollo de la comunicación escrita implica el desarrollo de un dispositivo que orienta o refuerza la interpretación del texto. Ese dispositivo actúa, en buena parte, sobre el componente gráfico, sobre su carácter espacial, ya sea como énfasis visual o bien añadiendo un segundo mensaje, de naturaleza

instruccional (lea A antes que B, diríjase al apéndice...). En esta dirección, se pueden identificar a priori dos tipos paratextuales básicos: por una parte, los de naturaleza icónica y aquellos que en los que predomina el código verbal, de carácter convencional o simbólico. En el grupo de los primeros aparecen recursos como las ilustraciones, los gráficos explicativos, las fotografías y el diseño gráfico, entre otras. Entre los segundos podemos encontrar desde pequeñas anotaciones de naturaleza instruccional hasta géneros más complejos como el prefacio, prólogo, las referencias bibliográficas o la contratapa, entre tantos otros.

Alvarado remarca la importancia, en nuestra sociedad de consumo, de la industria y el mercado editorial. En este sentido, advierte que otra de las funciones de lo paratextual sería la de posicionar al producto de comunicación escrita en el mercado, para lo que resulta indispensable investirlo de signos que orienten al potencial lector y que le permitan diferenciarlo de otros objetos que pugnan por su atención. Esta situación particular deja huella en el libro, como producto de manufactura industrial.

ACTIVIDAD 19. Los elementos paratextuales tienen un valor inestimable ya que, en palabras de Alvarado, es el “rito de iniciación del texto” (1994: 3), el “umbral del texto, primer contacto del lector con el material impreso, el paratexto es un instructivo, un guía de lectura” que ofrecen los distintos géneros para enmarcar los contenidos y el modo de encararlos en el texto. Indique en el siguiente cuadro qué tipo de información aportan los siguientes elementos paratextuales:

	Informa sobre el autor	Informa sobre el texto	Informa sobre la editorial	¿Qué es?
Título				
Índice				
Epígrafe				
Nota al pie				
Tapa				
Prólogo				
Introducción				
Epílogo				
Contratapa				
Solapa				
Colofón				
Referencias bibliográficas				

ACTIVIDAD 20. La importancia de los aspectos paratextuales no se debe desestimar ya que muchas veces la lectura desde estos elementos marginales –e injustamente marginados–

aporta vías de interpretación insospechadas. El escritor argentino Rodolfo Walsh (1927–desaparecido en 1977) realiza toda una reivindicación de lo marginal, lo menor, lo bajo, en su cuento *Nota al pie*. Su protagonista, traductor de textos de literatura menor (folletines, policiales), cansado de sufrir las humillaciones de su patrón, se suicida pero no sin antes dejarle una carta, donde con suma ironía, lo hace responsable de su decadencia física y moral. La narración se desarrolla en dos series: por un lado, el cuerpo principal del cuento y por otro, la carta, ubicada como una nota al pie. Lo notable es que la nota al pie comienza en la primera página con una sola línea y va creciendo hasta abarcar toda la página al final del texto. a) Procúrese el cuento, léalo y luego comente en el curso, en qué medida podría entenderse esta estrategia de escritura literaria como un gesto reivindicatorio. b) Escriba en unas 350 palabras un comentario crítico usando por lo menos dos citas textuales de Barthes (1987), “Escribir la lectura” (Cap. 2, Lectura).

6.2.1. El paratexto académico

El paratexto académico se distingue por mostrar los elementos que permiten reconocer un texto como perteneciente a la comunidad discursiva del nivel de formación superior. Tiene como objetivo ofrecer un sesgo de seriedad y formalidad al escrito y brindar un respaldo científico al escritor, legitimarlo como conocedor del tema frente a su auditorio (pares, especialistas, investigadores o evaluadores), dando cuenta de las fuentes y los antecedentes teóricos y metodológicos, los aportes de colegas y especialistas, indicaciones de investigaciones realizadas, en curso o por venir, etc. Además de esto, buena parte del paratexto académico tiene otro fin suplementario: la mención de fuentes bibliográficas y modelos teóricos que son condiciones de producción del discurso científico-académico. Esto permite que los lectores puedan recurrir a ellas para corroborar datos, contrastarlos con otras fuentes o documentar futuras investigaciones. De ahí, las abundantes notas a pie de página y los *corpora* bibliográficos considerablemente amplios.

Entre los elementos que caracterizan el paratexto académico se cuentan los títulos, subtítulos, índices, índices analíticos, resúmenes o *abstracts*, epígrafes, introducciones, prólogos, prefacios, desarrollo en capítulos o partes, conclusiones, citas textuales, notas al pie, indicaciones de fuentes en el cuerpo del texto, gráficos (cuadros, esquemas, ilustraciones, fotos, etc.) bibliografía, anexos, apéndices, glosarios, entre otros elementos que colaboran para crear un efecto de objetividad y científicidad.

En el caso de los artículos y ponencias se destacan los siguientes elementos:

- **Nombre del autor** a veces acompañado de su procedencia institucional y su e-mail.
- **Título del texto / Subtítulo:** Eventualmente, también, Título / Subtítulo en inglés
- **Resumen o abstract:** Es una síntesis de unas diez líneas que normalmente se escribe en la lengua nacional y algunas veces, en inglés, en publicaciones internacionales.
- **Palabras-clave:** Son entre tres y siete palabras que dan cuenta de los conceptos más significativos del texto. También, se pueden solicitar en la lengua nacional y en inglés.
- **Secciones / capítulos:** El cuerpo del texto se subdivide en secciones separadas, numeradas y subtituladas.

- **Citas textuales:** Se reconocen por el empleo de comillas dobles para las citas normales y comillas simples para las citas dentro de otra cita.
- Si la **cita** ocupa un espacio mayor a cuatro líneas, se separa por un espacio entre cuerpo del texto y cita. Cuando se cita en el cuerpo del texto, se indica entre paréntesis el apellido del autor, el año de publicación seguido de dos puntos y el número de páginas. Por ejemplo, (Ciapuscio, 1994: 13) o Ciapuscio (1994: 13). En los casos en que es necesario consignar la fecha original de edición, se cita entre corchetes: (Saussure, 1979 [1916] p. 168).
- **Notas a pie de página:** Contienen información que, generalmente, por una cuestión de espacio o para evitar digresiones. Se numeran de corrido a lo largo de todo el documento y remiten al margen inferior de la página o al final del texto.
- **Figuras, ilustraciones, tablas:** Suelen incluirse como apoyo gráfico para ilustrar o aclarar la exposición escrita.
- **Nota biográfica del autor:** Se ubica, generalmente, al principio o al final del texto. Es un breve resumen de unas pocas líneas que contiene los datos de la formación y la actividad académica del escritor, la institución donde se desempeña, sus publicaciones más importantes o más recientes, su dirección electrónica.
- **Referencias bibliográficas:** Es una lista de fuentes ubicada al final del texto, en la que se ordenan alfabéticamente los apellido y nombres (o iniciales) de los autores aludidos en el texto. Hay distintas convenciones –y esto depende del criterio de cada editor– pero en general, se recomienda el método americano (Harvard o APA, American Psychological Association). Consiste en colocar primero el apellido del autor, en letras mayúsculas, seguido del año de publicación entre paréntesis y el título de la obra en itálica. Luego se indica el lugar de edición, el nombre de la editorial y, de ser relevante, el año de edición original. Por ejemplo: ECO, U. (1999), *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen. Si se trata de artículos de revistas o periódicos: MAINGUENEAU, D. (2003) ¿“Situación de enunciación” o “situación de comunicación”? en *Revista Discurso.org*, Año 2, N°5. Para artículos en internet se indicará mes y año de la consulta y la dirección electrónica completa.

ACTIVIDAD 21. Diríjase junto a sus compañeros a la Biblioteca de la Facultad. Allí, uno alumno deberá encargarse de reunir libros al azar. Del mismo modo, otro compañero reunirá revistas y otro diarios. Las tres clases de objetos formarán tres pilas en la mesa. Todos los alumnos deberán retirar al menos dos ejemplares de cada una de ellas. Luego, en silencio –no olvide que es una biblioteca– cada alumno anotará la referencia bibliográfica que corresponde a los ejemplares que retiró. Luego de ello, regresan al aula y, antes de tomar asiento, copiarán las referencias en el pizarrón. Compare, complete y comente los resultados de la experiencia con su docente.

ACTIVIDAD 22. Lea la siguiente ponencia de Susana Montaldo y realice las consignas que están a continuación.

“La semiótica y su poder para des-sedimentar el discurso académico”

Prof. Susana Montaldo– UNT

VII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, S9. Simposio Enfoques políticos de la semiótica, 9 al 11 de Octubre de 2002, Coordinador: Juan Magariños de Morentin (UNJu)

Introducción

Las instituciones universitarias han ganado en los últimos tiempos un protagonismo doble y contradictorio en Latinoamérica. Son revalorizadas como espacios científicos por excelencia pero enfrentan al mismo tiempo un cuestionamiento sostenido de la eficiencia en su desempeño. Por ende, es preciso desarrollar bases teóricas y metodológicas que permitan construir categorías conceptuales y herramientas de análisis que den la posibilidad de identificar y proponer organizadores del discurso pedagógico –y su articulación con las políticas educativas y las estructuras institucionales– que favorezcan el logro de niveles de calidad en la formación profesional y el trabajo docente.

De allí que el propósito de este trabajo sea articular la preocupación de la Universidad por resolver sus debilidades con el aporte que la Semiótica puede brindar a la labor académica, ante la necesidad que experimentamos aquellos que estamos involucrados en su desarrollo, de dar respuestas tendientes a generar, desde las instituciones educativas, nuevas formas de relación con el conocimiento y la sociedad que propicien la búsqueda solidaria de soluciones para los desafíos de nuestro cotidiano vivir.

El mundo académico

Las instituciones de educación superior juegan un papel clave en la actual etapa histórica en que el desarrollo económico y social es concebido bajo el nuevo paradigma tecnológico basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información. Son las universidades las que –en el cumplimiento de sus funciones básicas: docencia, investigación y extensión– generan y difunden el conocimiento. El modo de realización de dichas funciones presenta exigencias de orden epistemológico, político y ético, que condicionan el logro de determinados resultados.

El conocimiento es la matriz en torno al cual se organizan las instituciones de educación superior. Los actores y las prácticas que tienen lugar en ellas se integran alrededor de los muy diversos cuerpos de conocimiento. “El trabajo académico tiene su raigambre en la evolución de las disciplinas y las profesiones, las que constituyen los cimientos sobre los cuales se construye el edificio universitario. Cada una de ellas es portadora de ideas, estilos intelectuales y tradiciones particulares que orientan sus esfuerzos y le otorgan prestigios diferenciales” (Clark, 1992:42)¹.

El departamento, la cátedra o el instituto son simultáneamente parte de la disciplina y parte del establecimiento, de cuya combinación deriva su fuerza configuradora del campo específico y de las identidades profesionales que en ellas se forman. En su desarrollo histórico los grupos académicos van conformando categorías de conocimiento con los que definen– en la disciplina y en

las instituciones educativas– la existencia y la legitimidad de ciertos tipos de saber. A partir de ellos se definirá lo que se enseña y lo que se investiga en cada unidad académica. Los límites de la representación– que son también los límites de la estructuración de lo social– son constitutivos, no hay un objeto, universidad, carrera, que pueda ser aprehendido de modo inequívoco. Hay sólo lógicas estructurantes y desestructurantes que se subvierten mutuamente y que no confluyen en ningún punto de articulación que pudiera hacerlos acceder a la positividad del objeto.

El proceso tendiente a lograr la hegemonía de determinada interpretación acerca del campo disciplinar, es el resultado de una competición por el dominio del campo simbólico. Las culturas disciplinarias contribuyen a la proliferación de patrones de pensamiento, a la construcción de un imaginario acerca del trabajo e identidad profesional, que se constituye en una fuente de referencia para definir lo aceptable o no en las áreas de docencia, investigación y servicio.

La organización académica tiene una faceta simbólica muy potente, sus diferentes sitios y roles generan creencias. “Las principales entidades sociales tienen siempre un aspecto simbólico, una cultura, así como una estructura social, ciertos relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los participantes definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen”. (Clark, 1992:113) ²

Según Verón, en esto radica precisamente el “*efecto de poder*” de un discurso, en su capacidad de poner en marcha un mecanismo de creencia, una adhesión. La creencia que generan las disciplinas y los espacios curriculares en los que ellas se desmiembran, es que cada uno de ellos constituye una “*entidad necesaria*”, vinculada a la “*naturaleza esencial*” de ese conocimiento disciplinar. Se opera así un uso “*cristalizado*” del conocimiento, en el sentido de un cuerpo de conceptos con contenidos y relaciones específicas y definidas de una vez, que deriva en un pensamiento “*cerrado*” que no se abre a lo posible, lo incierto y obtura de ese modo la posibilidad de articular conocimiento y futuro. De allí la gran dificultad para introducir cambios curriculares en las carreras que presentan su plan de estudio como un todo compacto, como la única versión legitimada por la historia, con la que se construye la disciplina. Si a esto se suma la escasa conexión que a menudo presenta la Universidad con las demandas sociales, se puede comprender porque los planes de estudio se vuelven casi totalmente impermeables.

Esto nos aproxima al concepto de “*hegemonía*” de Laclau, en cuanto “capacidad que adquiere un discurso para asumir la representación de una universalidad con la que es estrictamente inconmensurable.” (Laclau, 2002: 361)³. Y aquí juegan un papel fundamental las instituciones universitarias, ya que las distintas perspectivas teóricas alcanzan su hegemonía cuando logran inscribirse en el mundo universitario mediante la utilización de estrategias eficaces que les permitan, por ejemplo, ingresar cabalgando sobre una disciplina tradicional, como el caso del estructuralismo que pudo penetrar a través de la antropología, o bien, a través de la invención de un “nuevo objeto de estudio”.

La semiótica y su poder para des-sedimentar el discurso académico

Ahora cabe la pregunta: ¿La Semiótica, cómo puede contribuir a modificar este estado de situación y evitar la esclerosis del conocimiento? ¿Tiene poder para des-sedimentar el discurso académico? Para responder a estos interrogantes es necesario explicitar, en primer lugar, qué se entiende por Semiótica en este trabajo. Hay una multiplicidad de acepciones en torno a ella. Me gustaría comenzar diciendo que la Semiótica es un juego. Esta afirmación podrá parecer ingenua o presuntuosa, sin embargo, al tratar de explorar las condiciones de la significación, la semiótica se parece a un juego de desmontaje que tiene como objetivo explorar las raíces del sentido. Es la lucha contra lo obvio. Es el estudio y la toma de conciencia de los signos y de las relaciones que pasan desapercibidas en los procesos de comunicación y significación en los que estamos sumergidos constantemente. La Semiótica no trata de buscar “la” verdadera significación de un texto, ni de encontrar un sentido oculto, escondido, sino que intenta poner de manifiesto lo implícito y resolver cuestiones tales como: ¿qué hace posible la significación que manifiestan textos, imágenes y conductas en una determinada situación? ¿qué juego de relaciones mantienen entre ellos en virtud de las cuales producen tales efectos de sentido?

Por otra parte, la semiótica peirceana es descripta como un metalenguaje instrumental donde el juego de los signos o semiosis no es tanto el objeto como el método de producción del análisis de todo signo. Es decir, un **meta-lenguaje teórico-crítico** respecto del universo de sentido que ella se da como objeto de análisis y del cual se propone producir una explicación.

“Las tesis básicas de la epistemología peirceana –afirma Gérard Deladalle– pueden reducirse a las siguientes proposiciones:

- a) El signo o representamen es un primero que no hace conocer ni reconocer su objeto... Es decir que el signo o representamen no es la copia de su objeto, el signo representa a su objeto como un embajador representa a su país en un país extranjero. Hay algo fuera del signo, pero sólo se dice en y por el signo (semiosis o discurso)
- b) La ley (tercera) sin ocurrencia(segunda) es vacía; la ocurrencia sin ley es ciega. Una regla gramatical, por ejemplo, está vacía si no existe ningún caso o réplica singular de la misma.
- c) la proposición es la individuación de un “general” (tercero) mediante un índice (segundo)” (Deladalle,1996: 164)⁴.

Estas tres tesis o axiomas dan cuenta de una **nueva racionalidad** de la que deriva un cuestionamiento a la clásica concepción de investigación científica. Si el signo-representamen es primero y su objeto es construido por un signo-interpretante, **la ciencia no puede descubrir nada, sino solamente inventar**. Con esta postura epistemológica, la semiótica propicia un pensamiento flexible y problematizador, abierto a lo incierto, a lo posible, capaz de meterse en la historia, dialogando con su propia dinámica. En consecuencia, permite operar una doble articulación entre conocimiento e historia y entre conocimiento y futuro.

En este trabajo, siguiendo a Magariños de Morentín, se considera a la **Semiótica “como una teoría y una práctica profesional analítica y productiva”**

(Magariños,1996:8)⁵ que proporciona las operaciones mediante las cuales pueda realizarse la “arqueología” foucaultiana capaz de romper la dura corteza de una ciencia que se encarniza en existir bajo la forma de una disciplina esencial, originaria, reproductora fiel y certera de una “realidad en sí”, y operar el desocultamiento escudriñando la dimensión histórica, plural y discursiva del conocimiento.

En este sentido, la Semiótica ofrece instrumentos teóricos y metodológicos para el análisis y producción de prácticas académicas que permite a estudiantes y profesores relacionarse con el conocimiento como producto de una construcción en la que pueden participar activamente, produciendo al mismo tiempo una traducción y reconstrucción discursiva (a partir de señales, signos, símbolos.) tendiente a tematizar lo “naturalizado”, a des-sedimentar la información cristalizada y alienada. Posibilita asimismo, contextualizar y totalizar saberes hasta ahora fragmentarios y compartimentados, al “hacer visible” las huellas del proceso histórico de atribución de significados, así como el tipo de vínculos, contratos y servicios que establecen con la comunidad. También puede ser eficaz para proponer nuevas formas de intervención tendientes a producir los efectos deseables.

Charles Sanders Peirce, uno de los fundadores de la Semiótica, señala que la problemática fundamental de ésta, es “la de las **relaciones entre la producción del sentido, la construcción de lo real y el funcionamiento de la sociedad.**” (Verón,1988:120)

Precisamente uno de los factores de debilitamiento y crisis de las instituciones en nuestro país, se encuentra en las “formas de abordar la realidad”, al encontrarse el escenario dominado por concepciones de marcado perfil “conservador”, que se apoyan en un uso “cristalizado” de la teoría que termina cancelando la posibilidad de articular conocimiento y futuro. El desafío importante es cómo mejorar el nivel de nuestra enseñanza, de nuestros conocimientos, para que la universidad pueda seguir siendo un ámbito cultural en el sentido de intensificar el aspecto de crítica colectiva, de la propia profesión y de la realidad que la circunda, a la vez que producir un impacto favorable en la sociedad a través de la transferencia de servicios y de los ideales sociales y culturales que encarna y promueve.

En ese sentido cobra especial relevancia la “**ofensiva epistemológica**”⁶ que pueda desplegar la Semiótica en la universidad –en cuanto institución tradicionalmente responsable de la formación de identidades individuales y colectivas– desarrollando un pensamiento crítico y creativo capaz de imaginar, a partir de las opciones disponibles, la construcción de un futuro posible a partir de lo “real” de hoy. La Semiótica como estrategia pedagógico didáctica ofrece herramientas eficaces para que profesores y estudiantes puedan operar con el conocimiento en cuanto objetividad inacabada, en constante tensión entre lo contingente y lo necesario, abriendo un campo de acciones alternativas capaces de crear realidades. Si la Semiótica puede contribuir a que el conocimiento que se genera en la universidad se construya a partir de descubrir la potencialidad de esa realidad incompleta que se está viviendo y en la que se actúa, enseñará a “**construir historia**” y cumplirá así con su **función política.**

Notas

1. CLARK, BURTON R. (1992) **El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.** Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, Nueva Imagen, Universidad Futura, México. Pág. 42.
2. *Ibid.*, Pág. 113.
3. LACLAU, ERNESTO (2002) El análisis político del discurso: entre la teoría de la hegemonía y la retórica, en: **Revista de Signis /2.** Ed. Gedisa, Barcelona. Pág.361
4. DELADALLE, GÉRARD (1996) **Leer a Peirce hoy.** Ed. Gedisa, Barcelona. Pág. 164
5. MAGARIÑOS DE MORENTIN, JUAN A. (1996) **Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica.** Ed. Edicial, Buenos Aires. Pág. 8.
6. VERÓN, ELISEO (1988) **La Semiosis Social.** Ed. Gedisa; Buenos Aires. Pág. 120.
7. ZEMELMAN, HUGO (2000) **Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento.** El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos. México.

(Montaldo, Susana: "La semiótica y su poder para des-sedimentar el discurso académico" ponencia presentada en las VII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, S9. Simposio Enfoques políticos de la semiótica. 10 de Octubre de 2002. Disponible en <http://archivo-semiotica.com.ar/Montaldo.html>, consultado en Abril de 2012).

22.1 ¿Qué objetivos se propone el texto de Montaldo? ¿Cuál es su planteo fundamental? ¿A quién se dirige? Considere el paratexto para su respuesta.

22.2 Explique la siguiente afirmación.: "[L]a Semiótica ofrece instrumentos teóricos y metodológicos para el análisis y producción de prácticas académicas que permite a estudiantes y profesores relacionarse con el conocimiento como producto de una construcción en la que pueden participar activamente, produciendo al mismo tiempo una traducción y reconstrucción discursiva". Ejemplifique su respuesta con al menos un caso.

22.3 Agregue al texto un título distinto al que ya tiene, un subtítulo, un epígrafe, un abstract, una nota al pie y un post-scriptum (del latín, "después de escrito" similar a la postdata de las cartas) o un anexo sobre 'semiótica y discurso cotidiano'.

7. Algunas aproximaciones a la escritura

El siguiente corpus de textos tiene por objetivo presentar una serie de relaciones entre la escritura y distintos fenómenos sociales. Cada autor presenta su concepción de la escritura, destacando diversos aspectos y funciones de dicho objeto, de los que se desprenden consecuencias tanto teóricas como prácticas. Lea los materiales tratando de reconocer las problemáticas que plantean y los debates que suscitan.

7.1. Escritura y poder

ACTIVIDAD 23. Lea el siguiente texto de Claude Lévi-Strauss (1908-2009), "Lección de escritura", en *Tristes Trópicos* El autor es un antropólogo belga que introdujo el estructuralismo en las ciencias sociales a través del desarrollo de su antropología estructural. El texto está basado en las experiencias etnográficas que realizó en la zona amazónica del Mato Grosso (Brasil) donde convivió con diferentes tribus de aborígenes. A partir de sus observacio-

nes publicó en 1948, “La vida familiar y social de los indios Nambiquara”, parcialmente publicada en *Tristes Trópicos* (1955). El antropólogo francés parte del valor que los nambiquara le asignan a la tecnología de la escritura y eso le permite plantear una peculiar relación entre escritura, poder y conocimiento.

Lévi-Strauss, “Lección de escritura”

Se sospecha que los nambiquara no saben escribir; pero tampoco dibujar, a excepción de algunos punteados o zigzags en sus calabazas. Como entre los caduveo, yo distribuía, a pesar de todo, hojas de papel y lápices con los que al principio no hacían nada. Después, un día, los vi a todos ocupados en trazar sobre un papel líneas horizontales onduladas. ¿Qué quería hacer? tuve que rendirme ante la evidencia: escribían, o más exactamente, trataban de dar al lápiz el mismo uso que yo le daba, el único que podían concebir, pues no había aún intentado distraerlos con mis dibujos. Para la mayoría, el esfuerzo terminaba aquí; pero el jefe de la banda iba más allá. Sin duda era el único que había comprendido la función de la escritura: me pidió una libreta de notas; desde entonces, estamos igualmente equipados cuando trabajamos juntos. Él no me comunica verbalmente las informaciones, sino que traza en su papel líneas sinuosas y me las presenta, como si yo debiera leer su respuesta. Él mismo se engaña un poco con su comedia; cada vez que su mano acaba una línea, la examina ansiosamente, como si de ella debiera surgir la significación, y siempre la misma desilusión se pinta en su rostro. Pero no se resigna, y está tácitamente entendido entre nosotros que su galimatías posee un sentido que finjo descifrar; el comentario verbal surge casi inmediatamente y me dispensa de reclamar las aclaraciones necesarias.

Ahora bien, cuando acabó de reunir a toda su gente, sacó de un cuévano un papel cubierto de líneas enroscadas que fingió leer, y donde buscaba, con un titubeo afectado, la lista de los objetos que yo debía dar a cambio de los regalos ofrecidos: ¡a éste, por un arco y flechas, un machete! ¡a este otro, perlas por sus collares...! Esta comedia se prolongó durante horas. ¿Qué era lo que él esperaba? Quizás engañarse a sí mismo, pero más bien asombrar a sus compañeros, persuadidos de que las mercancías pasaban por su intermedio, que había obtenido la alianza del blanco y que participaba de sus secretos. La escritura había hecho su aparición entre los nambiquara, pero no al término de un laborioso aprendizaje, como era de esperarse. Su símbolo había sido aprehendido, en tanto que su realidad seguía siendo extraña. Y esto, con vistas a un fin sociológico más que intelectual. No se trataba de conocer, de retener o de comprender, sino de acrecentar el prestigio y la autoridad de un individuo –o de una función– a expensas de otro. Un indígena aún en la Edad de Piedra había adivinado, en vez de comprenderlo, que el gran medio para entenderse podía por lo menos servir a otros fines. Después de todo, durante milenios, y aún hoy en una gran parte del mundo, la escritura existe como institución en sociedades cuyos miembros, en su gran mayoría, no poseen su manejo.

(...) Sin duda la suerte está echada. Pero en mi aldea nambiquara, las cabezas fuertes eran al mismo tiempo las más sabias. Los que no se solidarizaron

con su jefe después que este intentó jugar la carta de la civilización (luego de mi vista fue abandonado por la mayor parte de los suyos) comprendían confusamente que la escritura y la perfidia penetraban entre ellos de común acuerdo. Refugiados en un matorral más lejano, se permitieron un descanso. El genio de su jefe que percibía de un golpe la ayuda que la escritura podía prestar a su control, alcanzando de esa manera el fundamento de la institución sin poseer su uso, inspiraba, sin embargo, admiración.

(Lévi-Strauss, Cl. "Lección de escritura", en *Tristes Trópicos*, Eudeba, 1970 p. 31).

23.1. ¿Encuentra en el texto palabras cuyo significado desconoce? ¿Cuáles? Busque su definición en un diccionario. Luego, reemplácelas por un sinónimo.

23.2. ¿Cuál es la relación que plantea el texto de Levi Strauss entre escritura / poder y entre escritura / conocimiento? ¿Cuál es el tema central del texto? Conceptualícelo en una sola frase o etiqueta.

23.3. Ahora escriba un resumen del texto siguiendo la isotopía escritura-poder. Incluya ejemplos. Tenga en cuenta que algunas estrategias que pueden ayudar en la producción del resumen son: el rastreo de **palabras clave**, el subrayado o destacado de fragmentos **relevantes**, los **punteos** en hoja aparte o los márgenes del texto y la elaboración de gráficos.

23.4. Reflexione sobre la siguiente cita y responda ¿qué demuestra el ejemplo de los nambiquara? ¿a qué se refiere Levi Strauss con 'símbolo' (recupere, en su respuesta, la noción del Cap. 1 de este manual):

"La escritura había hecho su aparición entre los nambiquara, pero no al término de un laborioso aprendizaje, como era de esperarse. Su símbolo había sido aprehendido, en tanto que su realidad seguía siendo extraña. Y esto, con vistas a un fin sociológico más que intelectual. No se trataba de conocer, de retener o de comprender, sino de acrecentar el prestigio y la autoridad de un individuo –o de una función– a expensas de otro".

7.2. Escritura y memoria

ACTIVIDAD 24. Las sociedades antiguas, en especial las ágrafas, han hecho de la oralidad un medio de inestimable valor para la transmisión de conocimientos, tradiciones e historia. En el siguiente texto, Platón (ca. 428 a. C./427 a. C. – 347 a. C.) expresa, a través de Sócrates, su punto de vista acerca de la escritura. A través de las palabras del filósofo fundador de la Academia de Atenas se plantea un debate acerca del valor de la escritura. Así, ella puede entenderse como una tecnología que sirve para conservar los conocimientos pero asimismo, su carácter ajeno, exterior al cuerpo, una especie diríamos de memoria "artificial" que podría debilitar la memoria biológica y favorecer el olvido. Lea el texto y realice las consignas que figuran a continuación.

Platón, *Fedro*

SÓCRATES: – Pero nos resta examinar la conveniencia o inconveniencia que pueda haber en lo escrito. ¿No es cierto?

FEDRO: – Sin duda.

SÓCRATES: – ¿Sabes cuál es el medio de hacerte más grato a los ojos de Dios por tus discursos escritos o hablados?

FEDRO: – No, ¿y tú?

SÓCRATES: – Puedo referirte una tradición de los antiguos, que conocían la verdad. Si nosotros pudiésemos descubrirla por nosotros mismos, ¿nos inquietaríamos aún de que los hombres hayan pensado antes que nosotros?

FEDRO: ¡Donosa cuestión! Refiéreme, pues esa antigua tradición.

SÓCRATES: – Me contaron que cerca de Naucratis, en Egipto, hubo un dios, uno de los más antiguos del país, el mismo a que está consagrado el pájaro que los egipcios llaman ibis. Este dios se llama Teut. Se dice que inventó los números, el cálculo, la geometría, la astronomía, así como también los juegos del ajedrez y de los dados y, en fin, la escritura. El rey Tamus reinaba entonces en todo aquel país, y habitaba la gran ciudad del alto Egipto que los helenos llaman Tebas egipcia, y que está bajo la protección del dios que ellos llaman Amón. Teut se presentó al rey y le manifestó las artes que había inventado, y le dijo lo conveniente que era extenderlas entre los egipcios. El rey preguntó de qué utilidad sería cada una de ellas y Teut le fue explicando en detalle los usos de cada una; y según las explicaciones le parecían más o menos satisfactorias, Tamus aprobaba o desaprobaba. Dícese que el rey alegó el inventor, en cada uno de los inventos, muchas razones en pro y en contra, que sería largo enumerar. Cuando llegaron a la escritura:

“¡Oh Rey!, le dijo Teut, esta invención hará a los egipcios más sabios y servirá a su memoria, he descubierto un remedio contra la dificultad de aprender y retener”. “Ingenioso Teut, respondió el rey, el genio que inventa las artes no está en el caso que la sabiduría que aprecia las ventajas y las desventajas que se deben resultar de su aplicación. Padre de la escritura y entusiasmado con tu invención, le atribuyes todo lo contrario de sus efectos verdaderos. Ella no producirá sino el olvido en las almas de los que la conozcan, haciéndoles despreciar la memoria; fiados en este auxilio extraño abandonarán a caracteres materiales el cuidado de conservar los recuerdos, cuyo rastro habrá perdido su espíritu.”

(Platón, *Fedro* 274-275)

24.1. Investigue quién fue Platón, quién fue Sócrates y qué son los *diálogos* platónicos. Redacte una **nota al pie** en la que sintetice dicha información e indique en qué lugar del texto se la podría agregar.

24.2. Ud. está planificando la escritura de una **monografía** (cfr. Anexo 2) sobre la relación entre escritura, memoria y poder. Compare el valor que le asignan a la escritura el rey

de Tebas, Tamus, y el jefe de los nambiquara. El texto le servirá como boceto preliminar para dicha presentación.

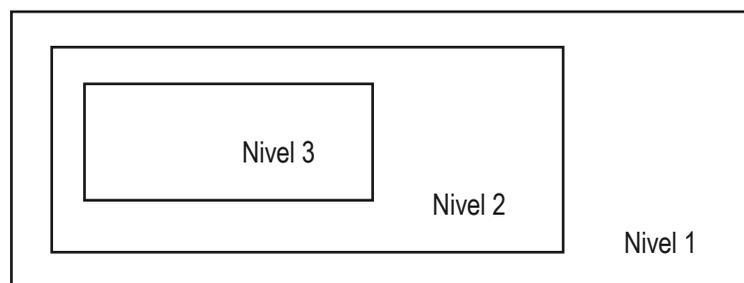
24.3. Reconozca los personajes que intervienen en el diálogo. ¿Hay marcas gráficas que permiten identificar su voz directa? ¿Cuáles son? ¿Qué clase de relación mantienen los personajes entre sí? ¿Qué objetivos persiguen con el diálogo? ¿Qué función cumple, en ese contexto, la última intervención de Sócrates?

24.4. Escriba un resumen **en prosa** del texto de Platón tomando en cuenta las operaciones resuntivas estudiadas en la sección 4.1. de este capítulo.

24.5. Sócrates concibe el diálogo como un modo de alcanzar un conocimiento de forma mancomunada. ¿Cuál es la cuestión problemática que tratan de dilucidar Sócrates y Fedro a través del diálogo? Continúe el diálogo entre Sócrates y Fedro exponiendo cuál sería el punto de vista de cada uno con respecto al valor de la escritura, cómo tratan de convencerse mutuamente y cómo se refutan ¿Cómo imagina el final? ¿A qué conclusión llegan los interlocutores? Dele una resolución al problema planteado.

24.6. El texto de Platón presenta distintos niveles: (1) Platón escribe un texto que es un diálogo (2) El protagonista es Sócrates quien en medio del diálogo narra una historia a Fedro. (3) Dentro de la narración incluida hay personajes que, a su vez, dialogan. Así parece que la estructura de este texto es compleja. Un diagrama puede ser la solución para presentar la información de manera esquemática y así clarificar o para aliviar la complejidad de una cuestión. Diseñe un **diagrama** en el que se visualice la mencionada estratificación en niveles. Incorpore la siguiente información para cada nivel: ¿Quién es el enunciador? ¿A quién la dirige? ¿Cuál es el tema? ¿Cuál es el género?. Puede seguir, si le resulta conveniente, el esquema de abajo:

- El diagrama **es un recurso explicativo. Consiste en un gráfico que** expresa la similitud entre un objeto problemático y su representación visual simplificada (sería, en términos de Peirce, una réplica *icónica* del objeto).



24.7. Teniendo en cuenta el planteo enunciativo del texto, reconsidere a) la elección del diálogo como género dominante ¿Considera que esta forma de exponer las ideas tiene alguna ventaja comunicacional, didáctica o retórica? y b) la inclusión de un relato en medio del diálogo ¿Considera que responde a fines persuasivos? Si esto es así ¿Qué sería, a su juicio, lo que Platón pretende demostrar?

23.8. Cuando se lee es importante retener la información principal. Pero a veces, la riqueza de la lectura consiste en subrayar un elemento marginal del texto. El filósofo deconstructivista Jacques Derrida (1930-2004), en su lectura, enfoca un detalle aparentemente insignificante del texto, lo amplía y lo destaca. Se trata del término griego, *farmakon*, utilizado para designar a la escritura cuando Teut se la presenta a Tamus como un *remedio* para evitar el olvido. Derrida destaca el carácter polisémico de esta expresión advirtiendo que en griego (lo mismo vale para el español) ‘fármaco’ puede significar tanto *medicina* como *droga* o *veneno*. Esta ambigüedad es aprovechada con fines retóricos por Derrida quien, en “La farmacia de Platón”, desarrolla una analogía entre escritura y fármaco:

“... Sócrates, compara con una droga (*fármacon*) los textos escritos que Fedro ha llevado. Ese *fármacon*, esa “medicina”, ese filtro, a la vez remedio y veneno, se introduce ya en el cuerpo del discurso con toda su ambivalencia. Ese encantamiento, esa virtud de fascinación, ese poder de hechizamiento pueden ser –por turno o simultáneamente– benéficos y maléficos (Derrida, 1975: 102-103)”.

- Fundamente, según lo expuesto, a través de un razonamiento por analogía, por qué puede decirse que la escritura es, a la vez, remedio y veneno. Aténgase a la siguiente estructura:
 - Es sabido que un fármaco ...
 - De la misma manera, la escritura ...
 - Precisamente porque...

Nota: Un razonamiento analógico consiste en establecer semejanzas entre dos series tal que lo que si lo que se dice para la primera serie es verdadero, lo que se afirma de la segunda, también lo es (por ejemplo, así como los planetas giran alrededor del sol, las economías de los países endeudados giran alrededor de los países centrales).

7.2.1. Los enunciados referidos

Como se pudo observar, el texto de Platón refiere una escena en la que dos personajes dialogan. En ella, los guiones de diálogo nos informan que se trata de una reproducción literal de las palabras de los personajes involucrados. Se trata de una manera (no la única) de referir un enunciado. La utilización de los *guiones* y las *comillas* representan las marcas distintivas de esta clase de enunciados referidos.

Podemos distinguir, en principio, dos modos de incluir la palabra ajena en otro discurso: uno directo y otro, indirecto. En el *discurso directo* (DD) el límite entre la palabra citada y la citante está explícitamente marcada, en los textos escritos, por signos de puntuación tales como los dos puntos, las comillas y los guiones, y en la oralidad, por la entonación y las pausas. En el *discurso indirecto* (DI) la palabra citada queda subordinada al discurso citante a través de la conjunción subordinante ‘que’. Así, tenemos dos formas:

- Teut dijo “¡Oh Rey! Yo he descubierto un remedio contra la dificultad de aprender y retener”. (DD)

- Teut dijo que él había descubierto un remedio contra la dificultad de aprender y retener. (DI)

Como se puede apreciar, el DD reproduce textualmente la palabra ajena, conservando las marcas de su enunciación intactas. Esto produce un efecto de autenticidad. En cambio en el DI quedan borradas las marcas de la enunciación, cambian los tiempos y modos verbales, se borran las expresiones de subjetividad.

En el DI tanto el verbo como el pronombre referido aparecen modificados desde la perspectiva del sujeto que transmite el contenido de la primera afirmación. Así, el autor del enunciado referido aparece como sujeto de la acción del decir (que puede ser matizada por la elección de diferentes verbos, como ‘dijo’, ‘afirmó’, ‘exclamó’, ‘confesó’, ‘anunció’, etc.). La primera persona del enunciado referido (“yo”) es sustituido por la tercera (“él”). En el orden sintáctico, el contenido referido aparece precedido por un signo de subordinación (“que”). Con esto, se abandona la ilusión de fidelidad a la expresión original y el sujeto citante asume abiertamente una reinterpretación de este. El lector, entonces, debe considerar siempre esta mediación al momento de recomponer el enunciado referido.

Existe una tercera manera de referir enunciados que articula tanto características del discurso directo como del discurso indirecto. Se trata del *discurso indirecto libre* (DIL). Si se considera el aspecto sintáctico, el DIL prescinde de la subordinación, marca distintiva del discurso indirecto. Los índices que remiten a la enunciación original del enunciado referido (persona, tiempo y lugar) son transformados al modo en que sucede con el DI. Este recurso, que muchas veces pasa desapercibido en el discurso cotidiano, es típico del discurso literario, ya que contribuye a construir la subjetividad de un personaje narrando desde su propio punto de vista. Observe el ejemplo que sigue:

“Ella le habló de sus penas, de sus preocupaciones. ¿El ferrocarril no les quitaría la casa, ahora que él estaba cesante y prófugo? Era una buena casa, de material, con flores en el jardín, y allí entraban todos, hasta un par de muchachas fabriqueras que había tomado como pensionistas para ayudarse. ¿Con qué iban a vivir ella y los chicos si se la quitaban?” (de Walsh, Rodolfo; *Operación Masacre*. Ed. De la Flor, Bs. As., 1987. p. 28)

ACTIVIDAD 25. Transforme el siguiente tramo en un DI:

SÓCRATES: – Pero nos resta examinar la conveniencia o inconveniencia que pueda haber en lo escrito. ¿No es cierto?

FEDRO: – Sin duda.

SÓCRATES: – ¿Sabes cuál es el medio de hacerte más grato a los ojos de Dios por tus discursos escritos o hablados?

FEDRO: – No, ¿y tú?

ACTIVIDAD 26. Transforme el siguiente tramo en DD:

Teut se presentó al rey y le manifestó las artes que había inventado, y le dijo lo conveniente que era extenderlas entre los egipcios. El rey preguntó de qué utilidad sería cada una de ellas y Teut le fue explicando en detalle los usos de cada una.

ACTIVIDAD 27. Identifique a qué modo de inclusión del discurso ajeno corresponden los siguientes fragmentos (DD, DI, DIL):

- a) “En la crítica moderna de la computadora se hace la misma objeción: ‘Basura entra, basura sale’” (Ong, W. (1987), 271).
- b) El profesor dice que hagamos este ejercicio de escritura porque *es un buen remedio contra el olvido*.

En un orden menos explícito aparecen la *alusión* y el *plagio*. La primera remite a formas encubiertas de referencia, a una relación entre hablantes que sólo puede inferirse y aceptarse por conocimiento del contexto. Por ejemplo, *Infierno grande* es el título de un libro de cuentos de Guillermo Martínez. Guillermo Saccomanno tituló “Infierno grande” también a su reseña del libro de Eduardo Belgrano Rawson, *El sermón de la victoria* en la que afirma: “El sermón de La Victoria, un relato poderoso sobre un infierno provinciano donde la policía y la Justicia no sólo no dan respuesta, sino que avivan el fuego de la venganza” (Página 12, suplemento Radar, 18/3/2012). Ambas referencias evocan voces anónimas que pertenecen al acervo popular. En este caso, al refrán “Pueblo chico, infierno grande”. Su reconocimiento supone la participación activa del destinatario pero no implica un plagio.

Con una apariencia menos canónica, existe el *plagio*, que constituye un préstamo no declarado o un robo. Es tomar un fragmento literal, como en el caso de la cita, pero sin marcarlo entre comillas y/o sin remitirlo a su autor. La denominación de ‘plagio’ se inspira en un delito tipificado en el código penal y constituye una falta de honestidad intelectual muy seria en los textos académicos. En cambio, en los textos literarios puede tratarse de un recurso que no busca apropiarse de la palabra ajena para hacerla pasar como propia, sino orientado a que el lector descubra, precisamente, el “robo” y re-signifique el sentido cuando el fragmento “robado” aparece desplazado a otro contexto. Así, por ejemplo, Alberto Girri toma un verso de un poema del poema “Venid” de Gottfried Benn (“quien habla no está muerto”) y lo recontextualiza sin reponer el autor, convirtiéndolo así en título de un poema propio “Quien habla no está muerto”, que a la vez es también el título del libro *Quien habla no está muerto*, (Girri, Alberto (1975) *Quien habla no está muerto*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires. p. 6).

Además de recursos como el discurso directo, indirecto libre, existen otras formas de apropiación del discurso ajeno como la polémica, la ironía o la estilización paródica, como la que podemos reconocer en el capítulo 4, en *Animalia extinta* (Actividad 26). A lo largo del capítulo 5 observaremos el valor argumentativo de tales procedimientos.

7.3. Escritura y tecnología

ACTIVIDAD 28 Lea atentamente el siguiente texto de Walter J. Ong (Estados Unidos, 1912-2003). Se trata de un capítulo de la obra académica *Oralidad y Escritura*, que versa sobre el impacto de las tecnologías de la palabra (desde el alfabeto hasta nuestras computadoras, pasando por la invención y la difusión de la escritura) en nuestras capacidades cognitivas y la representación que ellas nos permiten realizar del mundo en que vivimos. Responda las consignas que siguen. Al hacerlo, preste especial atención a las operaciones de escritura que se le solicita desarrollar.

Walter J. Ong, **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra** (Fragmento.)

La mayoría de las personas se sorprenden, y muchas se molestan al averiguar que, en esencia, las mismas objeciones comúnmente impugnadas hoy en día contra las computadoras fueron dirigidas por Platón contra la escritura, en el Fedro (274-277) y en la Séptima Carta. La escritura, según Platón hace decir a Sócrates en el *Fedro*, es inhumana al pretender establecer fuera del pensamiento lo que en realidad sólo puede existir dentro de él. Es un objeto, un producto manufacturado. Desde luego, lo mismo se dice de las computadoras. En segundo lugar, afirma el Sócrates de Platón, la escritura destruye la memoria. Los que la utilicen se harán olvidadizos al depender de un recurso exterior por lo que les falta en recursos internos. La escritura debilita el pensamiento. Hoy en día, los padres, y otros además de ellos, temen que las calculadoras de bolsillo proporcionen un recurso externo para lo que debiera ser el recurso interno de las tablas de multiplicaciones aprendidas de memoria. Las calculadoras debilitan el pensamiento, le quiten el trabajo que lo mantiene en forma. En tercer lugar, un texto escrito no produce respuestas. Si uno le pide a una persona que explique sus palabras, es posible obtener una explicación; si uno se lo pide a un texto, no se recibe nada a cambio, salvo las mismas palabras, a menudo estúpidas, que provocaron la pregunta en un principio. En la crítica moderna de la computadora se hace la misma objeción: 'Basura entra, basura sale'. En cuarto lugar, y de acuerdo con la mentalidad agonística de las culturas orales, el Sócrates de Platón también imputa a la escritura el hecho de que la palabra escrita no puede defenderse como es capaz de hacerlo la palabra hablada natural: el habla y el pensamiento reales siempre existen esencialmente en un contexto de ida y vuelta entre personas. La escritura es pasiva; fuera de dicho contexto, en un mundo irreal y artificial... igual que las computadoras.

A fortiori, la imprenta puede recibir las mismas acusaciones. Aquellos a quienes molestan los recelos de Platón en cuanto a la escritura, se molestarán aún más al saber que la imprenta inspiraba una desconfianza semejante cuando comenzaba a introducirse. Hierónimo Squarciafico, quien de hecho promovió la impresión de los clásicos latinos, también argumentó, en 1477, que ya la 'abundancia de libros hace menos estudiosos a los hombres' (citado en Lowry, 1979, pp. 29 a 31.): destruye la memoria y debilita el pensamiento demasiado trabajo (una vez más, la queja de la computadora de bolsillo), degradando al hombre o a la mujer sabios en provecho de la sinopsis de bolsillo. Por supuesto, otros consideraban a la imprenta como un nivelador deseable que volvía sabio a todo mundo (Lowry, 1979, pp. 31-32).

Un defecto del argumento de Platón es que, para manifestar sus objeciones, las puso por escrito; es decir, el mismo defecto de las opiniones que se pronuncian contra la imprenta y, para expresarlas de modo más efectivo, las ponen en letra impresa. La misma incongruencia en los ataques contra las computadoras se expresa en que, para hacerlos más efectivos, aquellos que los realizan escogen artículos o libros impresos con base en cintas procesadas en terminales de computadora. La escritura, la imprenta y la computadora son, todas ellas, formas de tecnologizar la palabra."

(Ong, W. (1987), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica. México. p. 272)

28.1. Deduzca del texto cómo **define** la escritura Walter Ong y **explique** en qué coinciden exactamente, la escritura, la imprenta y la computadora.

28.2. Ong expone varios argumentos que se han dado a lo largo de la historia en contra de las diferentes tecnologías de la palabra. **Enumérelos** y señale a qué forma de retoma corresponden (DD, DI, DIL). Comente el sentido de dichas elecciones enunciativas.

28.3. La noción de *intertextualidad* consiste en “la presencia efectiva de un texto en otro” (Genette, 1989: 10). Las referencias intertextuales en un texto pueden responder a distintos fines, a veces se cita un texto para apoyarse en él o al contrario, se lo cita para discutirlo o refutarlo. En el primer caso, el otro discurso funciona legitimando lo que el enunciador quiere decir. En el segundo caso, el otro texto o bien es rechazado por medio de la refutación, la desmentida, la ironía, el sarcasmo, etc. o bien, se somete a la discusión mediante su crítica, lo que permite al lector formarse su propia idea. El texto de Ong tiene una referencia intertextual a otro texto ¿Podría indicar cuál es y qué función tiene?

28.4. El texto de Ong retoma algunos planteos del *Fedro* de Platón y los utiliza como puntos de partida para su propia argumentación. **Puntualice** cuáles son los argumentos señalando cuál es el punto de vista de Platón y cuál es la objeción que, hacia el final del texto, Ong le opone ¿cómo lo refuta?

28.5. Como se ha indicado, el discurso directo representa una forma de referir enunciados que procura mantener la mayor fidelidad posible a la enunciación original. Cuando se trata de textos escritos, los denominamos *cita textual*. Los límites de la cita se indican gráficamente por comillas (en ocasiones, por la bastardilla) y verbo introductor. Si el pasaje es muy extenso, puede aparecer separada del cuerpo del texto y con otra tipografía.

a) Resuma la argumentación de Ong esquematizando lo más sintética y gráficamente posible, cuáles son los puntos de vista y cuál es la conclusión. Al hacerlo, Incluya cuatro citas textuales orientadas a estas cuatro funciones:

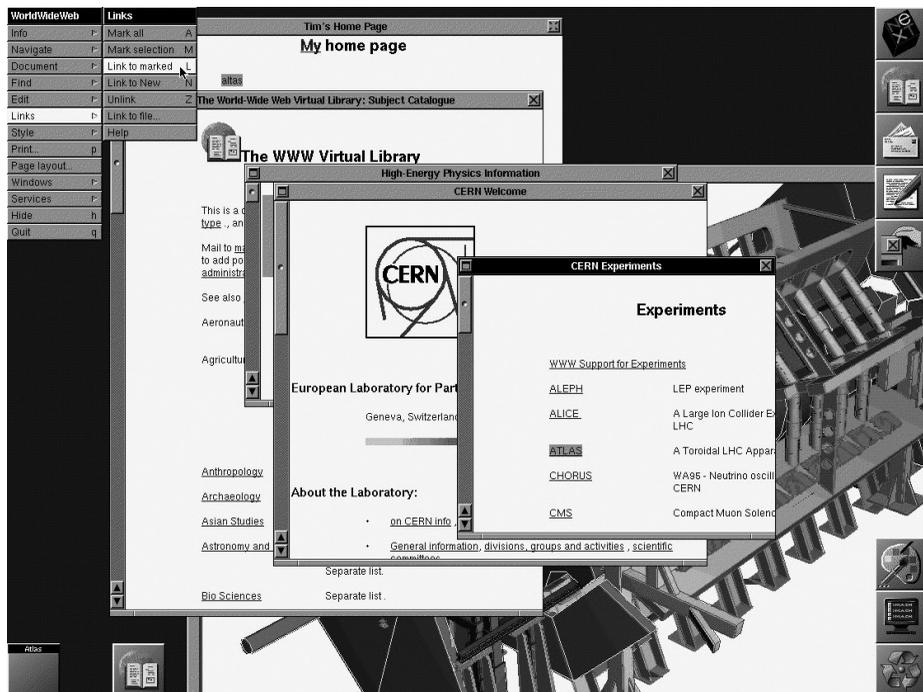
- a) Ilustrar una idea (propia o ajena).
- b) Legitimar una apreciación o juicio personal.
- c) Polemizar y descalificar el texto ajeno, exponiendo sus incoherencias o enfatizando aspectos que no ha considerado, etc.
- d) Como testimonio o prueba.

28.6. Argumente a favor o en contra de la siguiente aserción: “La escritura debilita el pensamiento”.

8. Escritura e hipertexto

Desde la aparición de la imprenta –y podría especularse que antes también– cada vez que aparece una nueva tecnología de la información y la comunicación se generan grandes debates en torno a los beneficios o dificultades que podría traer aparejados. Con la irrupción de la ciber-cultura comenzaron las especulaciones alrededor de la noción de *hipertexto* y

de las semejanzas y diferencias entre el texto en soportes de papel y en los informáticos. Distintos autores ponen de relieve la imagen de la red y la capacidad de los medios digitales para producir múltiples conexiones, distintas de las que se dan en la cultura del libro y de los medios impresos. Esta nueva textualidad electrónica estaría produciendo, según algunos autores, una verdadera revolución del pensamiento de la que se destacan, especialmente, sus derivaciones políticas. A esta red de signos multi-nodales (que reenvían al lector hacia más de una dirección) se los denomina hipertextos. Un hipertexto puede ser definido como documento digital que propone una lectura no necesariamente secuencial, sino múltiple. Consta de nodos o secciones y enlaces o hipervínculos. Los nodos son las partes del hipertexto que contienen información accesible para el usuario. Esta puede ser tanto lingüística como auditiva, o audiovisual. Los enlaces permiten vincular a los nodos y facilitan la lectura no secuencial, e incluso pueden remitir a otros documentos.



ACTIVIDAD 29. Lea los siguientes comentarios de opinión de Mario Vargas Llosa (1936) y Facundo Manes. Vargas Llosa es uno de los más reconocidos escritores de habla hispana, reconocido mundialmente por sus novelas y su labor ensayística y periodística. Asimismo, ha participado activamente en la política de su país, Perú: en 1990 fue candidato a la presidencia por la coalición política de centroderecha Frente Democrático (Fredemo). En el artículo que se reproduce a continuación, Vargas Llosa plantea una serie de interrogantes acerca de la influencia del hipertexto en la cultura en general y en los procesos de aprendizaje. Esto motivará la réplica de Facundo Manes. Manes, neurobiólogo, es director de los institutos de Neurociencias y de Neurología Cognitiva de la Universidad Favaloro. En su texto, disientirá con el planteo del novelista peruano, y propondrá ciertas consideraciones sobre la cognición y la memoria desde el universo disciplinario al que pertenece.

a)

Opinión**Más información, menos conocimiento**Por **Mario Vargas Llosa** | Para LA NACION

06 de agosto de 2011

<http://www.lanacion.com.ar/1395507-mas-informacion-menos-conocimiento>

Nicholas Carr estudió Literatura en Dartmouth College y en la Universidad de Harvard, y todo indica que fue en su juventud un voraz lector de buenos libros. Luego, como le ocurrió a toda su generación, descubrió el ordenador, Internet, los prodigios de la gran revolución informática de nuestro tiempo, y no sólo dedicó buena parte de su vida a valerse de todos los servicios *online* y a navegar mañana y tarde por la Red, sino que, además, se hizo un profesional y un experto en las nuevas tecnologías de la comunicación sobre las que ha escrito extensamente en prestigiosas publicaciones de Estados Unidos e Inglaterra.

Un buen día descubrió que había dejado de ser un buen lector y, casi casi, un lector. Su concentración se disipaba luego de una o dos páginas de un libro y, sobre todo, si aquello que leía era complejo y demandaba mucha atención y reflexión, surgía en su mente algo así como un recóndito rechazo a continuar con aquel empeño intelectual. Así lo cuenta: “Pierdo el sosiego y el hilo, empiezo a pensar qué otra cosa hacer. Me siento como si estuviese siempre arrastrando mi cerebro descentrado de vuelta al texto. La lectura profunda que solía venir naturalmente se ha convertido en un esfuerzo”.

Preocupado, tomó una decisión radical. A finales de 2007, él y su esposa abandonaron sus ultramodernas instalaciones de Boston y se fueron a vivir a una cabaña de las montañas de Colorado, donde no había telefonía móvil e Internet llegaba tarde, mal y nunca. Allí, a lo largo de dos años, escribió el polémico libro que lo ha hecho famoso. Se titula en inglés *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains* y, en español: *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* (Taurus, 2011). Lo acabo de leer, de un tirón, y he quedado fascinado, asustado y entristecido.

Carr no es un renegado de la informática, no se ha vuelto un ludita contemporáneo que quisiera acabar con todas las computadoras, ni mucho menos. En su libro reconoce la extraordinaria aportación que servicios como el de **Google**, **Twitter**, **Facebook** o **Skype** prestan a la información y a la comunicación, el tiempo que ahorran, la facilidad con que una inmensa cantidad de seres humanos pueden compartir experiencias, los beneficios que todo esto acarrea a las empresas, a la investigación científica y al desarrollo económico de las naciones.

Pero todo esto tiene un precio y, en última instancia, significará una transformación tan grande en nuestra vida cultural y en la manera de operar del cerebro humano como lo fue el descubrimiento de la imprenta por Johannes Gutenberg en el siglo XV, que generalizó la lectura de libros, hasta entonces confinada en una minoría insignificante de clérigos, intelectuales y aristócratas. El libro de Carr es una reivindicación de las teorías del ahora olvidado Marshall McLuhan, a quien nadie hizo mucho caso cuando, hace más de medio

siglo, aseguró que los medios no son nunca meros vehículos de un contenido, que ejercen una solapada influencia sobre éste, y que, a largo plazo, modifican nuestra manera de pensar y de actuar. McLuhan se refería sobre todo a la televisión, pero la argumentación del libro de Carr, y los abundantes experimentos y testimonios que cita en su apoyo, indican que semejante tesis alcanza una extraordinaria actualidad relacionada con el mundo de Internet.

Los defensores recalcitrantes del *software* alegan que se trata de una herramienta y que está al servicio de quien la usa y, desde luego, hay abundantes experimentos que parecen corroborarlo, siempre y cuando estas pruebas se efectúen en el campo de acción en el que los beneficios de aquella tecnología son indiscutibles: ¿quién podría negar que es un avance casi milagroso que, ahora, en pocos segundos, haciendo un pequeño clic con el *mouse*, un internauta recabe una información que hace pocos años le exigía semanas o meses de consultas en bibliotecas y a especialistas? Pero también hay pruebas concluyentes de que, cuando la memoria de una persona deja de ejercitarse porque para ello cuenta con el archivo infinito que pone a su alcance un ordenador, se entumece y debilita como los músculos que dejan de usarse.

No es verdad que Internet sea sólo una herramienta. Es un utensilio que pasa a ser una prolongación de nuestro propio cuerpo, de nuestro propio cerebro, el que, también, de una manera discreta, se va adaptando poco a poco a ese nuevo sistema de informarse y de pensar, renunciando poco a poco a las funciones que este sistema hace por él y, a veces, mejor que él. No es una metáfora poética decir que la “inteligencia artificial” que está a su servicio soborna y sensualiza a nuestros órganos pensantes, los que se van volviendo, de manera paulatina, dependientes de aquellas herramientas, y, por fin, sus esclavos. ¿Para qué mantener fresca y activa la memoria si toda ella está almacenada en algo que un programador de sistemas ha llamado “la mejor y más grande biblioteca del mundo”? ¿Y para qué aguzar la atención si pulsando las teclas adecuadas los recuerdos que necesito vienen a mí, resucitados por esas diligentes máquinas?

No es extraño, por eso, que algunos fanáticos de la Web, como el profesor Joe O’Shea, filósofo de la Universidad de Florida, afirme: “Sentarse y leer un libro de cabo a rabo no tiene sentido. No es un buen uso de mi tiempo, ya que puedo tener toda la información que quiera con mayor rapidez a través de la Web. Cuando uno se vuelve un cazador experimentado en Internet, los libros son superfluos”. Lo atroz de esta frase no es la afirmación final, sino que el filósofo de marras crea que uno lee libros sólo para “informarse”. Es uno de los estragos que puede causar la adicción frenética a la pantallita. De ahí, la patética confesión de la doctora Katherine Hayles, profesora de Literatura de la Universidad de Duke: “Ya no puedo conseguir que mis alumnos lean libros enteros”.

Esos alumnos no tienen la culpa de ser ahora incapaces de leer *Guerra y paz* o el *Quijote*. Acostumbrados a picotear información en sus computadoras, sin tener necesidad de hacer prolongados esfuerzos de concentración, han ido perdiendo el hábito y hasta la facultad de hacerlo, y han sido condicionados para contentarse con ese mariposeo cognitivo a que los acostumbra la Red, con sus infinitas conexiones y saltos hacia añadidos y complementos, de modo que han quedado en cierta forma vacunados contra el tipo de atención, reflexión, pacien-

cia y prolongado abandono a aquello que se lee, y que es la única manera de leer, gozando, la gran literatura. Pero no creo que sea sólo la literatura a la que Internet vuelve superflua: toda obra de creación gratuita, no subordinada a la utilización pragmática, queda fuera del tipo de conocimiento y cultura que propicia la Web. Sin duda que ésta almacenará con facilidad a Proust, Homero, Popper y Platón, pero difícilmente sus obras tendrán muchos lectores. ¿Para qué tomarse el trabajo de leerlas si en Google puedo encontrar síntesis sencillas, claras y amenas de lo que inventaron en esos farragosos libretos que leían los lectores prehistóricos?

La revolución de la información está lejos de haber concluido. Por el contrario, en este dominio cada día surgen nuevas posibilidades, logros, y lo imposible retrocede velozmente. ¿Debemos alegrarnos? Si el género de cultura que está reemplazando a la antigua nos parece un progreso, sin duda sí. Pero debemos inquietarnos si ese progreso significa aquello que un erudito estudioso de los efectos de Internet en nuestro cerebro y en nuestras costumbres, Van Nimwegen, dedujo luego de uno de sus experimentos: que confiar a los ordenadores la solución de todos los problemas cognitivos reduce “la capacidad de nuestros cerebros para construir estructuras estables de conocimientos”. En otras palabras: cuanto más inteligente sea nuestro ordenador, más tontos seremos.

Tal vez haya exageraciones en el libro de Nicholas Carr, como ocurre siempre con los argumentos que defienden tesis controvertidas. Yo carezco de los conocimientos neurológicos y de informática para juzgar hasta qué punto son confiables las pruebas y experimentos científicos que describe en su libro. Pero éste me da la impresión de ser riguroso y sensato, un llamado de atención que –para qué engañarnos– no será escuchado. Lo que significa, si él tiene razón, que la robotización de una humanidad organizada en función de la “inteligencia artificial” es imparables. A menos, claro, que un cataclismo nuclear, por obra de un accidente o una acción terrorista, nos regrese a las cavernas. Habría que empezar de nuevo, entonces, y a ver si esta segunda vez lo hacemos mejor.

(Vargas Llosa, M., “Más información, menos conocimiento”, La Nación, 6 de agosto de 2011, <http://www.lanacion.com.ar/1395507-mas-informacion-menos-conocimiento>).

b)

El debate sobre los efectos del uso intensivo de la web en nuestra mente Internet no debilita la memoria

Por **Facundo Manes** | Para LA NACION

Desde hace un tiempo, los titulares del mundo se hicieron eco de supuestos efectos amnésicos de Internet, como si Google fuera una maldición en el hipocampo. Como una extraña paradoja, supimos de esto a través de esa misma tecnología acusada de ser promotora de la holgazanería de nuestro cerebro. Quiero referirme en particular a la nota que leí en este mismo diario el mes pasado, escrita por Mario Vargas Llosa y titulada “**Más información, menos conocimiento**”.

Como se ve, la hipótesis es muy clara y contundente desde el título, y con buen tino hace prever el tema que tratará y su desarrollo argumentativo. En el último párrafo de la columna, el premio Nobel peruano dice: “Yo carezco de los conocimientos neurológicos y de informática para juzgar hasta qué punto son confiables las pruebas y experimentos que describe en su libro [se refiere a *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, de Nicholas Carr]”. Atendiendo a estas salvedades explicitadas por Vargas Llosa, recuerdo que mientras leía la nota ese sábado por la mañana pensaba en lo conveniente de poder aportar información sobre ciertas investigaciones que se están realizando desde la neurobiología y, así, complementar las apreciaciones realizadas.

Lo que sugieren los estudios apocalípticos sobre Internet citados en el artículo es que los procesos de la memoria humana se están adaptando a la llegada de nuevas formas de tecnología y comunicación. Y que esta adaptación es perniciosa para el cerebro porque lo libera de un entrenamiento necesario para su buena salud: “Cuanto más inteligente sea nuestro ordenador, más tontos seremos”, dice Vargas Llosa sintetizando estas posturas. Debemos recordar que, para nuestra evolución, este proceso adaptativo no es novedoso ya que, por ejemplo, hemos aprendido desde tiempos remotos que cuando no sabemos algo podemos preguntarle a otra persona que sí lo sabe o, muchos siglos más acá, consultar documentos escritos o bibliotecas para transformar la duda en una certeza. En este caso que refiere Vargas Llosa, estamos aprendiendo qué es lo que la computadora “sabe” y cuándo debemos acceder a su “conocimiento” para asistirnos en nuestro propio recuerdo.

En otras circunstancias ya se dio de igual modo la misma preocupación por las novedades tecnológicas ligadas a la información y el impacto en nuestra mente. Sin embargo, el ser humano aún goza de buena salud. Estos procesos críticos nos permiten, más bien, dar cuenta de un aspecto fundamental de nuestra conformación biológica: la naturaleza limitada de la propia memoria. Como con todo bien limitado, actuamos en consecuencia protegiéndolo y utilizándolo con un sentido de la oportunidad. Si aprendemos que la capacidad para acceder a un dato está tan sólo a una búsqueda de distancia en Google, decidimos entonces no destinar nuestros recursos cognitivos a recordar la información, sino a cómo acceder a la misma.

A diferencia de lo que plantea Vargas Llosa en su artículo (que la inteligencia artificial “soborna y sensualiza a nuestros órganos pensantes, los que se van volviendo, de manera paulatina, dependientes de aquellas herramientas, y, por fin, sus esclavos”, por ejemplo), buscar instintivamente la información en Google es un impulso sano. Todos hemos utilizado Google para bucear en recuerdos vagos o corregir algún dato inexacto.

Sobre este último punto, muchas veces también se desestima la autoridad de los datos extraídos de Internet, ya que no es el lugar más confiable para precisiones y exactitudes. ¿Y quién puede decir que sí lo es nuestra memoria? Cuando uno experimenta algo, el recuerdo es inestable durante algunas horas, hasta que se fija por la síntesis de proteínas que estabilizan las conexiones sinápticas entre neuronas. La próxima vez que el estímulo recorra esas vías cerebrales, la estabilización de las conexiones permitirá que la memoria se ac-

tive. Cuando uno tiene un recuerdo almacenado en su cerebro y se expone a un estímulo que se relaciona con aquel evento, va a reactivar el recuerdo y a volverlo inestable nuevamente por un período corto de tiempo, para volver a guardarlo luego y fijarlo nuevamente, en un proceso llamado “reconsolidación de la memoria”. La evidencia científica indica que cada vez que recuperamos la memoria de un hecho, ésta se hace inestable permitiendo la incorporación de nueva información. Cuando almacenamos nuevamente esta memoria como una nueva memoria, contiene información adicional al evento original. En otras palabras, muchas veces aquello que nosotros recordamos no es el acontecimiento tal como se ha manifestado en la realidad, sino la forma en que fue recordado la última vez que lo trajimos a la memoria.

El uso de la Web como un banco de la memoria es virtuoso. Nos ahorramos espacio en el disco duro para lo que importa y, en todo caso, entendiendo a Internet como una red, nos trae a cuenta una información variada, un conjunto de voces frente a las cuales el usuario es soberano. Si un hecho almacenado en forma externa fuese el mismo que un hecho almacenado en nuestra mente, entonces la pérdida de la memoria interna no importaría mucho. Pero el almacenamiento externo y la memoria biológica no son la misma cosa. Cuando formamos, o “consolidamos”, una memoria personal, también formamos asociaciones entre esa memoria y otros recuerdos que son únicos para nosotros y también indispensables para el desarrollo del conocimiento profundo, es decir, el conocimiento conceptual. Las asociaciones, por otra parte, continúan cambiando con el tiempo, a medida que aprendemos más y experimentamos más. La esencia de la memoria personal no son los hechos o experiencias que guardamos en nuestra mente, sino “la cohesión” que une a todos los hechos y experiencias.

No existe ninguna evidencia científica de que las nuevas tecnologías estén atrofiando nuestra corteza cerebral. Lo que sí podemos aseverar es que fue esa misma tecnología la que nos permitió estudiar el cerebro en vivo a través de, por ejemplo, la resonancia magnética funcional, y, con ella, conocer más del cerebro en las últimas dos décadas que en toda la historia de la humanidad. Estas investigaciones nos hicieron posible, además, precisar y tratar ciertas enfermedades neurológicas inabordables hasta hace poco tiempo.

En el célebre *Fedro* de Platón se cuenta el diálogo que mantuvieron el rey Tamo y Theuth sobre la invención de la escritura. Theuth está exultante por esta novedad que, dice, servirá para aliviar la memoria y ayudar a las dificultades de aprender. El rey lo refuta y dice que la escritura “sólo producirá el olvido, pues les hará descuidar la memoria, y filiándose en ese extraño auxilio, dejarán a los caracteres materiales el cuidado de reproducir sus recuerdos cuando en el espíritu se hayan borrado”. Tampoco la escritura, dice el rey, será un buen instrumento de las personas para el conocimiento, “pues cuando hayan aprendido muchas cosas sin maestro, se crearán bastante sabios, no siendo en su mayoría sino unos ignorantes presuntuosos”. Aquellos argumentos que hace miles de años justificaban el malestar sobre la escritura, hoy se reiteran con una similitud sorprendente para Internet, habiendo virado hacia el lado del bien eso que antes fue maldito.

Como no lo hicieron la escritura artesanal ni la imprenta, Internet no corroerá los mecanismos eficaces de pensamiento, ya que las virtudes de la interacción social siguen siendo centrales para comprender. En un experimento realizado por Patricia Kuhl y colaboradores en Estados Unidos, tres grupos de bebés que se criaron escuchando exclusivamente inglés fueron entrenados: un grupo interactuaba con un hablante del idioma chino en vivo, un segundo grupo veía películas del mismo hablante y el tercer grupo sólo lo escuchaba a través de auriculares. El tiempo de exposición y el contenido fueron idénticos en los tres grupos. Después del entrenamiento, el grupo de bebés expuesto a la persona china en vivo distinguió entre dos sonidos, con un rendimiento similar al de un bebé nativo chino. Los bebés que habían estado expuestos al idioma chino a través del video o de sonidos grabados no aprendieron a distinguir sonidos, y su rendimiento fue similar al de bebés que no habían recibido entrenamiento alguno. Esto indica que la clave del conocimiento, la memoria y el desarrollo de la especie sigue siendo no lo que el individuo hace consigo mismo ni con la tecnología, sino el puente que construye con sus semejantes.

Mario Vargas Llosa dice que después de leer de un tirón *Superficiales* de Nicholas Carr quedó fascinado, asustado y entristecido. Una respuesta desde la neurobiología quizá pueda morigerar esa apesadumbrada sensación. Pero también otra desde la intuición. En general, las personas siguen conversando sus cosas además de escribir y leer atentamente, y también usan cotidianamente Internet. De hecho no sería extraño ver en un mismo bar de una ciudad como Buenos Aires a dos viejos amigos que conversan efusivamente de la vida, mientras en otra mesa un profesional termina un proyecto en su computadora personal y, en otra de más allá, una mujer o un hombre de cualquier edad está encantado leyendo un libro de la literatura latinoamericana.

(Manes, F., "Internet no debilita la memoria", La Nación, Sábado 10 de septiembre de 2011, <http://www.lanacion.com.ar/1404942-internet-no-debilita-la-memoria#comentar>)

ACTIVIDAD 29.1 Sintetice las posturas de los dos autores respecto de la influencia de la cultura hipertextual en nuestra mente. Indique en el siguiente cuadro las razones se apoya cada uno para su planteo:

Autor		
Planteo		
Razón 1		
Razón 2		
Razón 3		
Conclusión		

29.2 Identifique y señale las siguientes operaciones en los textos:

El autor...

- Interpreta y evalúa la plausibilidad de la tesis que una novela propone sobre la influencia que los productos hipertextuales en nuestra mente.
- Alerta sobre las conclusiones que un investigador a formulado respecto de la relación de los ordenadores con nuestra memoria.
- Advierte al lector que realizará consideraciones sobre una nota escrita previamente en el mismo medio.
- Refiere la tesis principal de su adversario en la polémica.
- El autor cita la reflexión de un filósofo sobre la lectura de libros para descalificarla.
- Atribuye a una novela la reivindicación de la teoría de un pensador de los medios de comunicación.
- Recurre a elementos provenientes de la neurología para esclarecer el concepto de memoria.
- Compara la posición de su adversario con la de cierto filósofo griego.

ACTIVIDAD 30. Reflexione sobre los límites y posibilidades de los productos hipertextuales. ¿Cuáles son las prestaciones que le permite al lector el hipertexto? Evalúelas con respecto a las ventajas y desventajas que le ofrece el libro. Incluya en su exposición, al menos, un cita textual, un ejemplo y una comparación.

30.1 Analice las implicancias de la siguiente afirmación de Vargas Llosa: “Lo que significa, si él tiene razón, que la robotización de una humanidad organizada en función de la “inteligencia artificial” es imparable”. ¿A quién se refiere Vargas Llosa con “él”? ¿Sobre qué cuestión podría tener razón este sujeto”. ¿Qué función cumplen las comillas en la expresión “inteligencia artificial”?

30.2 Explique la siguiente frase de Facundo Manes: “Aquellos argumentos que hace miles de años justificaban el malestar sobre la escritura, hoy se reiteran con una similitud sorprendente para Internet, habiendo virado hacia el lado del bien eso que antes fue maldito”.

30.3. Le han solicitado que escriba una nota de opinión para una revista estudiantil en la que considere la influencia de los medios electrónicos en nuestros modos de producir conocimiento. Consulte sitios válidos de Internet, hemerotecas, periódicos y artículos especializados sobre influencia de las nuevas tecnologías (NTICS) en nuevas formas de cognición.

Sitios recomendados:

<http://www.proyectofacebook.com.ar/>

<http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/edith-litwin-los-desafios-y-lo.php>

[http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

<http://archivo.abc.com.py/2009-02-24/articulos/498666/la-computadora-en-el-aula>

ACTIVIDAD 31. Consigna de Cierre

Luego de haber leído los textos de este capítulo, coméntelos en forma grupal. Reconozca cuál es la concepción de la escritura que sostiene cada uno y explique cuál es la relación que proponen, en cada caso, entre Escritura y poder / Escritura y tecnología / Escritura y memoria. Proponga otras relaciones posibles. Apunte ideas para su monografía (brain storming). Vuelque la información principal de los textos en un cuadro como este (agregue las filas que sean necesarias):

Título del Texto	Autor	Enfoque disciplinario	Relaciona escritura y...	Planteo	Fundamentos

Lecturas recomendadas para este capítulo

ALVARADO, M. (1994) *Paratexto*, Buenos Aires, Eudeba.

CORTÁZAR, J. (1988) (1962) *Historias de Cronopios y de Famas* Buenos Aires, Editorial Sudamericana-Planeta.

Chartier, R. et.al. (2001) *Escribir las prácticas*. Ed. Manantial. Bs. As.

GARCÍA NEGRONI M., PÉRGOLA, L. y STERN, M. (2004), *El arte de escribir bien en español: manual de corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos

ONG, W (2006), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

PIGLIA, Ricardo (1988) "La loca y el relato del crimen", en *Prisión perpetua*, Buenos Aires, Sudamericana.

WALSH, R. (1987), "Nota al pie" en *Un kilo de oro*, Buenos Aires, De la Flor.

MEEK, M. (2008), *En torno a la cultura escrita*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Un film: ALLEN, W. (1979), *Manhattan*

CAPÍTULO 4

La enunciación como escenario de las relaciones entre sujetos

1. La teoría de la enunciación y los límites de la Lingüística

El sentido de las palabras ¿depende de un significado al que podemos encontrar en el diccionario? ¿depende de quién la dice?, ¿de quién la recibe?, ¿de las circunstancias? Los problemas sobre los que reflexiona la teoría de la enunciación están estrechamente ligados al problema del *sentido* y la *representación* ya que, cuando enuncia, el sujeto construye una imagen discursiva de sí mismo, del otro a quien se dirige y del objeto de su discurso.

En efecto, cuando hablamos o escribimos nos dirigimos a alguien –esté o no presente– y en una situación particular. Por ejemplo, un mismo sujeto puede ser, a la vez, estudiante, militante, empleado, novio, amigo, hijo... Dependiendo de la situación, se posicionará en alguno de esos roles, configurando diferentes imágenes de sí y produciendo distintos géneros discursivos. Supongamos que como estudiante, escribe una monografía; como militante, un afiche político; como empleado, una carta de justificación; como novio, una carta a su pareja. Cada ámbito social tiene sus propias reglas de producción discursiva y ellas no operan solamente como restricciones temáticas o conceptuales, si no también en otros niveles retóricos como el género y el estilo. Entonces, el mismo actor empírico resulta un *enunciador* diferente en cada ocasión, produce géneros distintos (no dirigirá una arenga política a su novia en una charla, ni a su docente en un parcial, y el tema, estilo y lenguaje del e-mail que le escribe a su amiga serán diferentes de los de la conversación telefónica que tuvo hace un momento con su madre). Lo mismo ocurre con su *enunciatario* (su destinatario): el joven podrá construir la imagen de su novia como una rosa; de su amiga como una genia; de su profesor como una autoridad; de su jefe como un perro. Todo el tiempo nos ubicamos a nosotros mismos y a los otros en determinados roles, y establecemos a partir de ahí, distintos vínculos inter-subjetivos.

Volviendo al principio, el sentido de una expresión está condicionado tanto por variables situacionales como por los objetivos que el sujeto se propone alcanzar con su acto enunciativo. Y mientras la lingüística y la gramática estructural estudian esa entidad abstracta que es la *lengua* (cuyo objeto de análisis es *la oración, la frase*), aquí, en este capítulo, que trata sobre la enunciación, vamos a tomar como objeto de estudio al *discurso*: la inscripción de la lengua en las prácticas sociales que le dan sentido.

ACTIVIDAD 1. Lea atentamente la letra de la canción Preguntitas sobre dios del compositor y escritor argentino Atahualpa Yupanqui para responder las consignas que se plantean a continuación:

Preguntitas sobre Dios

Un día yo pregunté:
Abuelo, dónde está Dios.
Mi abuelo se puso triste,
y nada me respondió.

Mi abuelo murió en los campos,
sin rezo ni confesión.
Y lo enterraron los indios,
flauta de caña y tambor.

Al tiempo yo pregunté:
¿Padre, qué sabes de Dios?
Mi padre se puso serio
y nada me respondió.

Mi padre murió en la mina
sin doctor ni protección.
¡Color de sangre minera
tiene el oro del patrón!

Mi hermano vive en los montes
y no conoce una flor.
Sudor, malaria, serpientes,
la vida del leñador.

Y que nadie le pregunte
si sabe donde está Dios.
Por su casa no ha pasado
tan importante señor.

Yo canto por los caminos,
y cuando estoy en prisión
oigo las voces del pueblo
que canta mejor que yo.

Hay un asunto en la tierra
más importante que Dios.

Y es que nadie escupa sangre
pa' que otro viva mejor.

¿Que Dios vela por los pobres?
Tal vez sí, y tal vez no.
Pero es seguro que almuerza
en la mesa del patrón.

1.1. Considere el tema principal de la canción, ¿A quiénes está dirigida? ¿Qué propósitos persigue? ¿Cuál es la función de lenguaje dominante? ¿Cuál es su género? ¿Cómo lo reconoció? ¿Cuál es la secuencia textual que predomina?

1.2. Reflexione el título del poema. ¿Por qué cree que el título aparece *modalizado* por un diminutivo? Justifique su respuesta.

1.3. El poema recorre una serie orientada a través de tres sujetos: 'yo lírico', abuelo, padre y hermano. Comente en forma grupal cómo se construyen discursivamente estos personajes tomando en cuenta: a) los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios usados y b) el posicionamiento enunciativo de estos sujetos en el eje *arriba / abajo*.

1.4. El poema usa un lenguaje poético repleto de metáforas. Comente algunas de ellas.

1.1. Principios y fines de la Teoría de la Enunciación

Hablar de *lengua* o *discurso* son cosas bien distintas. Aquel que estudia *la lengua* busca aquellos elementos invariantes que sirven para describir su especificidad dentro de un sistema virtual. El que estudia *la enunciación* busca, en cambio, dar cuenta de la localización del sujeto en el *discurso*. La unidad mínima del discurso es el *enunciado*. Este es el *producto* concreto de la acción de enunciar. Por lo tanto –a diferencia de una oración– depende de determinadas condiciones de producción, circulación y consumo. Desde una perspectiva materialista-histórica, podemos afirmar que así como todo producto lleva inscriptas las huellas que el proceso productivo dejó en él, también es posible identificarlas en un enunciado a través del análisis del discurso.

La enunciación queda definida así como el acto por el cual se convierte la lengua en discurso y en cuyo marco el hablante se localiza a sí mismo y a los otros, por medio de índices específicos. Es precisamente de la observación de estos índices que surge la teoría de la enunciación. A partir de ella, se hace evidente que es necesario superar la visión de la lengua como sistema de signos e introducir una relación con el mundo social para poder contemplar no la *estructura general* del lenguaje sino el *acto individual que se la apropia y la utiliza*. La perspectiva que desarrolla Émile Benveniste (1902-1976) se funda en la subjetividad en el lenguaje. Este lingüista francés se abocó al estudio de los modos en que los hablantes y el contexto se implican en los textos a través de indicios. Así, definió a la enunciación como el acto mismo de producir un enunciado, construye en ese mismo acto, al sujeto. Y el enunciado, a diferencia de una oración, es algo que siempre parte de un sujeto y se dirige a otro sujeto para referir algo. Este proceso intersubjetivo es el que permite pensar al discurso como actualización de la lengua.

Entre los elementos *formales* del *aparato de la enunciación* se encuentran el *enunciador* (quien se erige como figura/fuente de lo dicho), el *enunciario* (aquella figura que corresponde al destinatario del decir), el *objeto de discurso* (o referente) y la *situación*. A partir de estas figuras se organiza todo el sistema de reenvíos indiciales que, desde el presente de la enunciación (*YO, AQUÍ, AHORA*) y valiéndose de los pronombres personales, demostrativos, verbos y adverbios de tiempo y lugar dan cuenta de la localización espacio-temporal de los objetos y los interlocutores. Vale aclarar que desde esta perspectiva los enunciados no refieren a una realidad exterior del lenguaje sino a una realidad *discursiva*.

En tanto que figuras discursivas, las personas construidas por la enunciación en el discurso implican, a su vez, una interdependencia: *en cualquier intercambio verbal alguien (yo) se dirige a otro (tú)*, roles ambos activos, que pueden revertirse. *Tú* puede ser el *yo* de una próxima alocución. Naturalmente, estas instancias dependen del acto individual de enunciación y su referente, a diferencia de la lengua, es móvil y remite reflexivamente al discurso. La misma dependencia se manifiesta en formas pronominales derivadas de la primera y segunda persona como los pronombres personales (*nosotros, vosotros, me, te, nos, os, mí o ti*) y posesivos (*mi, tu, mío, tuyo, nuestro, vuestro*).

El reconocimiento de los actos de enunciación en términos de actos discursivos nos permite comprender la naturaleza de la producción verbal a partir de una diferencia capital entre *sujeto empírico* y *figura textual*. Así, debemos distinguir, por un lado, las categorías de Emisor y Receptor, que remiten a las personas concretas que intervienen en un intercambio comunicativo (fuente y destino, respectivamente), y por otro, el Enunciador (hablante)

y Enunciatario (destinatario) como figuras construidas en el texto a partir de las **marcas enunciativas**.

ACTIVIDAD 2. Un enunciador político que se construye a sí mismo como un soldado da lugar a un enunciatario militante, pero si se construye como un trabajador, establece una identificación a través de un vínculo de clase. En fin, cada posición del enunciador (líder, buen administrador, experto, hombre común, mujer, o lo que fuera) configura diferentes escenarios y distintas posiciones o lugares enunciativos para su enunciatario. Analice la construcción del enunciador y el enunciatario como figuras discursivas en las siguientes expresiones vertidas a lo largo de discursos políticos. Indique a partir de qué acción primordial se construye este vínculo. Considere qué imagen proyecta acerca del contexto y cuál es el objeto conflictivo alrededor del cual se posicionan las figuras del discurso. Considere los datos paratextuales para su respuesta. Vuelque el resultado de su análisis en el cuadro que se reproduce a continuación.

- a) “Quiero decirles, argentinos y argentinas, hace apenas dos días que se cumplieron cien días desde que juré como Presidenta de todos los argentinos y créanme, hermanos y hermanas, que nunca había visto en tan corto tiempo tantos ataques a un gobierno surgido del voto popular, nunca tantas ofensas, nunca tantos insultos. ¿Y por qué? Parece que sólo he cometido un pecado: haber sido votada por la mayoría de los argentinos en elecciones libres, populares y democráticas. (Aplausos).

Tal vez, además de ser votada, tenga otro pecado: el ser mujer, pero de los dos me siento orgullosa, de ser mujer, la primera que gobierna la República Argentina en nombre del voto popular” (Cristina Fernández de Kirchner, “Encuentro por la convivencia y el diálogo en Plaza de Mayo”, martes, 1 de abril de 2008).

- b) “...hoy resulta que algunos imberbes pretenden tener más méritos que los que lucharon durante veinte años. Por eso compañeros, quiero que esta primera reunión del Día del Trabajador sea para rendir homenaje a esas organizaciones y a esos dirigentes sabios y prudentes que han mantenido su fuerza orgánica y han visto caer a sus dirigentes asesinados, sin que todavía haya tronado el escarmiento. Compañeros, nos hemos reunido nueve años en esta misma plaza, y en esta misma plaza hemos estado todos de acuerdo en la lucha que hemos realizado por las reivindicaciones del pueblo argentino. Ahora resulta que, después de veinte años, hay algunos que no están conformes con todo lo que hemos hecho...” (Discurso del Presidente Juan Domingo Perón pronunciado el 1 de Mayo de 1974).

- c) No puedo acompañar y esto no significa que esté traicionando. Estoy de acuerdo con mis convicciones. Le pido a la presidenta de los argentinos que tiene la posibilidad de enviar un nuevo proyecto que contemple todo lo que se ha dicho. Que contemple todos los aportes que se han brindado. (...) Que la historia me juzgue. Pide perdón si me equivoco. Mi voto no es positivo” (Julio Cobos en el Senado de la Nación, 16/07/2012).

Fragmento	a)	b)	c)
Función dominante			
Tema			
Contexto			
Enunciador			
Enunciatario			
Vínculo Enunciador-Enunciatario			

En lo que sigue, vamos a recorrer dos dominios de la Teoría de la Enunciación: uno que se orienta al **aspecto indicial** del lenguaje (la aparición del sujeto en el enunciado) y otro que focaliza las **modalidades** del decir (la relación del hablante con su interlocutor, con el propio enunciado y con el referente).

2. Tras las huellas del enunciador, el enunciatario y el objeto del discurso: La deixis

La consideración de los mecanismos de asignación de sentido ha llevado a enfocar al lenguaje desde las condiciones de producción que hacen de él un *discurso*. Así, la Teoría de la Enunciación se ocupará del análisis de las huellas del sujeto en el discurso: los *deícticos*¹. El concepto de *deixis* y su aplicación comenzaron a difundirse después de los años '60. Fue Émile Benveniste quien sistematizó la teoría a partir de la observación de que hay signos cuya referencia varía según el acto concreto e individual de utilización. La Teoría de la Enunciación surgió de una severa crítica a las limitaciones de la lingüística saussureana. Uno de los principales problemas del modelo del autor del *Curso de Lingüística General* fue señalado por Benveniste, cuando advirtió precisamente, que el signo que describe Saussure está asociado a un significado pero no a un *referente* ni a un *contexto* o *situación*: ¿Cuál es –se pregunta Benveniste– el referente de ‘yo’, ‘tú’, ‘ese libro’, ‘ayer’, ‘ahora’, ‘un momento después’? Esta clase de signos dejan ver que la noción de *valor* de Saussure tiene una pertinencia relativa y variable. Así, dada una situación de alocución en que alguien pronuncia el término “yo”, éste significará el individuo que se enuncia en esta alocución, el individuo que dice “yo”. Del mismo modo, la expresión “tú” será comprendida como aquel al que se dirige la alocución en el momento en que se dice “tú”. La característica de esta clase de signos no consiste en

1 El término *deixis* proviene del griego *deiknúo*, que significa indicar, mostrar, señalar.

describir al objeto sino en indicarlo: los pronombres deícticos ‘yo’, ‘tú’, ‘ese’, una flecha, un dedo que señala, en tanto *índices*, establecen una contigüidad existencial, tanto con el objeto que designan como con el sujeto que los advierte: Recordemos a Peirce “... el segundo –dice – es el índice, que tal como un pronombre demostrativo o relativo, fuerza la atención hacia el objeto particular aludido sin describirlo” (1994, 1.369).

Los deícticos tienen existencia en relación con el aquí y ahora del discurso: pueden precisar la referencia actual del sujeto a la persona (yo, tú), al espacio (aquí) y al tiempo (ahora). Este carácter reflexivo de los deícticos los define como palabras con significado ocasional, cuyo valor significativo se determina en y por la enunciación que los contiene.

ACTIVIDAD 3. Lea el siguiente fragmento de la entrada del Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje (Ducrot y Todorov, 1991) correspondiente al concepto de ‘Referencia’:

“**Los deícticos** son expresiones cuyo referente no puede determinarse sino con relación a los interlocutores (R. Jakobson los llama *shifters* o *embragues*). Así, los pronombres de 1ª y 2ª persona designan respectivamente a la persona que habla y a aquella a la cual se habla (...) E. Benveniste ha demostrado que los deícticos constituyen una irrupción del discurso en el interior de la lengua, puesto que su sentido mismo (el método que se emplea para encontrar su referente), aunque provenga de la lengua, sólo puede definirse por alusión a su empleo” (Ducrot y Todorov, 1991: 292).

3.1. “Cabe preguntarse –sigue diciendo Ducrot y Todorov (ibid.)– si un acto de referencia es posible sin el empleo, explícito o no, de deícticos”. Responda a esa pregunta basándose en la siguiente cita de Peirce “El mundo real no puede ser diferenciado del mundo de la imaginación por medio de ninguna descripción. De ahí la necesidad de pronombres e índices (1994, 3.363).

ACTIVIDAD 4. Explicar un chiste no es una práctica muy recomendable. Sin embargo, en esta ocasión, puede convertirse en un recurso útil para observar y describir las operaciones de referenciación. Haciendo una excepción a la regla, entonces, desmonte la estrategia enunciativa tendiente a provocar el efecto humorístico de los siguientes enunciados:

- Puedo complacer sólo a una persona por día. Hoy me elegí a mí.
- Hoy no se fía, mañana sí.

A tal fin, realice las siguientes operaciones de análisis: a) Caracterice el chiste como género discursivo. Tenga en cuenta su situación habitual de enunciación; sus rasgos composicionales, retóricos (en especial, los objetivos a los que apunta) y enunciativos (posicionamiento de enunciador, enunciatario, vínculo que se establece entre ellos). b) Por fin, explique, desde el punto de vista de la *deixis*, en qué consiste la gracia de los enunciados en cuestión.

Advirtamos algo sobre la tercera persona (la no persona): el pronombre *Él*, también llamado por Benveniste, *no persona*, no es, en rigor, considerada persona porque es intercam-

biable con cualquier referencia al objeto de discurso. Cualquier objeto puede asumir entonces esta forma pronominal, sea *persona, animal o cosa*: se habla *de él* y no *a él* (si se le habla *a él, ya es tú*). *Él* es un objeto no una persona, lo que equivale a decir que es un referente que no depende del aquí y ahora discursivo, por lo no está afectado significativamente por la *deixis*. Tampoco lo están, naturalmente, signos derivados de esta posición lingüística como *ellos, lo(s), le(s), se, sí, consigo, suyo*. Esta particularidad de la tercera persona explica la distancia que impone y su uso preferencial en los discursos de la ciencia, la historia, en cierto periodismo y en todo discurso en el que se busque dar un **efecto de objetividad**.

El predominio de la primera y segunda persona o de la tercera en el discurso, determina la diferencia entre lo que Benveniste ha denominado la Historia y el Discurso.

2.1. Historia y Discurso

Considerada la distinción entre lengua y discurso, a partir del estudio de la *deixis*, Benveniste fue un poco más adelante e integró al plano de la enunciación la dimensión temporal. En esta misma línea, entonces, aparecen en su teoría las nociones de *historia* y *discurso*. Según Maingueneau:

“Este sistema de coordenadas personales de la situación de enunciación, como es sabido, es la base para la identificación de los deícticos espacio-temporales, cuya referencia se construye respecto del acto de enunciación: la forma *ahora* marca la coincidencia entre el momento y la enunciación dentro de la cual figura; *ahí* señala un lugar cercano a los participantes de la enunciación; etc. Este mismo sistema permite también distinguir entre dos tipos, dos niveles de enunciación: por un lado, los enunciados “con anclaje” en y fuertemente dependientes de la situación de enunciación (el “discurso” en términos de Benveniste) y, por otro lado, los enunciados “sin anclaje” que están en situación de ruptura respecto de esta situación de enunciación (la “historia”, en términos de Benveniste, pero como una categoría posteriormente ampliada y que incluye enunciados no narrativos)” (2003 p. 3).

La división que establece Benveniste entre historia y discurso se fundamenta en los distintos tiempos verbales y su relación con las personas que organizan la expresión verbal. Así, el *discurso* se establece en torno a las dos primeras personas y refiere al espacio y tiempo de la enunciación (su aquí y ahora). Por ello mismo, lo discursivo pone en escena explícitamente a la subjetividad. En los géneros que adoptan la modalidad de discurso, predominan los tiempos verbales que comprometen decisivamente a las personas. Allí son característicos el Presente (yo hablo), el Futuro (yo hablaré), y el Pretérito Perfecto Compuesto (yo he hablado). La relación entre persona y tiempo es radicalmente diferente en la dimensión de la *historia*. En tanto esta se organiza en torno a la tercera persona (*él, ello*) y sus derivados (*ellos*), quedan excluidas todas las referencias al orden del discurso, como son los deícticos o los índices dialógicos o intersubjetivos. Es por ello que el narrador se sustrae: los acontecimientos suceden más allá de él, por lo que se crea así un efecto de objetividad. En esta direc-

ción, sus tiempos verbales predominantes son aquellos que no comprometen, precisamente, a las personas del discurso: Pretérito imperfecto (yo hablaba), el Pretérito perfecto simple o indefinido (yo hablé) y el Pretérito Pluscuamperfecto (yo había hablado). La principal característica del discurso de la historia es el borramiento del enunciador que decide “ausentarse” haciendo como si la historia se contara por sí sola. Este rasgo corresponde a un *estilo objetivo*, en el cual el emisor nunca interviene. Sin embargo este borramiento es sólo una *ilusión referencial* o un *efecto de real* y caracterizó al discurso del Realismo en literatura, al discurso científico, histórico, legal, entre otros.

La historia es un texto referencial que transcurre en una secuencia cronológica y causal. En virtud de esta lógica, el encadenamiento de las secuencias produce la *puesta en intriga*. Pero el relato histórico, en general, no mantiene la linealidad de los hechos narrados (el historiador puede seguir el hilo de la historia o retomarlo a partir de otros (*flashback*), así como anticipar acontecimientos futuros (*flash-forward*). Esto produce un desplazamiento del *tiempo de la historia al tiempo del discurso*.

Marcas que constituyen la deixis	en el Discurso	en la Historia
Pronombres personales	<i>yo / tú</i>	<i>Él</i>
Otros pronombres dependientes	Personales (<i>nosotros / vosotros; me / te / nos / os; mí / ti</i>) y posesivos (<i>mi / tu / mío / tuyo / nuestro / vuestro</i>)	Personales (<i>ellos/ lo(s) / le(s) / se / sí / consigo</i>); posesivos (<i>suyo</i>)
marcas del Sujeto	Índices de persona	No-persona
Referencias contextuales	Instancias que designan la localización de las personas discursivas de interlocución	Se conmuta con cualquier referencia de objeto de discurso (persona, cosa o animal)
Relación entre las figuras de la enunciación	Se implican y están en contacto: <i>yo habla a tú</i>	No se implican ni interactúan. <i>Se habla de él, no a él</i>
Rol en la interacción	Activo “yo” / Pasivo “tú”	Pasivo como un objeto
Reversibilidad de la interacción	Roles reversibles	Fijo

ACTIVIDAD 5. Como señala Hans Enzensberger (1929) la literatura puede ayudarnos a comprender a la historia, por cuanto nos permite ver singularmente lo que la historia nos plantea en términos de procesos generales. Este ensayista y novelista alemán nos muestra, en el texto que se reproduce a continuación, que una novela bien puede “ilustrar” un análisis histórico así como un análisis histórico bien puede explicar las motivaciones y acciones de los personajes de una novela. Examine la relación entre literatura e historia a partir del siguiente

te fragmento del artículo “La literatura en cuanto historia”. El ejercicio que propone el autor consiste en contrastar dos textos referidos al mismo tema pero de diferente modo:

La literatura en cuanto historia

Hans Magnus Enzensberger

La literatura en cuanto historia. Se trata de un punto de partida, de un punto de vista tan general, tan antiguo y sin embargo tan vago y tan poco explorado, que puede esperarse suscita más dificultades que las que consiga resolver. Nos lanza a un verdadero laberinto conceptual y metodológico, cuya entrada por lo menos queremos señalar. Para hacerlo, tomamos dos libros y los abrimos. Ambos nos ofrecen dos imágenes de un mismo momento histórico, definido de manera precisa en el tiempo y en el espacio. Se trata de Alemania y del año 1928:

“Bares, restaurantes, frutas y legumbres, pintores decoradores, confecciones para damas, harinas y especias, garage, compañía de seguros. Las ventajas de la mini bomba de gasolina: construcción sencilla, fácil manejo, volumen mínimo, peso ligero – Ciudadanos alemanes, jamás ningún pueblo fue más odiosamente estafado, jamás nación alguna fue más odiosamente, más injustamente engañada que el pueblo alemán. ¿Recuerdan ustedes el 9 de noviembre de 1918 a Schneidermann prometiéndolo desde lo alto de los balcones del Reichstag la Paz, el Pan, la Libertad? ¿Se ha mantenido satisfactoriamente la promesa! – Confort moderno, salas de baño– Haga limpiar sus ventanas: informes aquí. – La salud a través del sueño: Colchonería “La Marselleuse”...

Pero por encima de los almacenes y detrás de ellos hay apartamentos, al entrar se atraviesan patios, jardines, hay habitaciones que dan a los patios, a los jardines, que quedan entre el patio y el jardín...

Delante, hay un buen almacén de calzado, cuatro pisos espléndidos y seis vendedoras atienden a los clientes, es decir cuando ellas pueden hacerlo y esto les proporciona 80 marcos mensuales, por cabeza, 100 marcos cuando más, cuando sus cabellos comiencen a blanquearse. Ese bello almacén de calzado pertenece a una vieja dama que ha desposado al gerente y desde ese tiempo habita en el capital y ahora no se encuentra bien...

En el piso de arriba, un carnicero, siempre borracho, con un montón de niños. Por último, al lado, un ayudante de panadería y su mujer, quien trabaja en una imprenta y sufre una inflamación crónica de los ovarios. ¿Qué tienen ellos en la vida? Bueno, en primer lugar, se tienen el uno al otro, y además, el domingo pasado, revista y cine, sesión del club por aquí y visita a los suegros por allá. ¿Es todo?” (Alfred Döblin, Berlín-Alexanderplatz. Berlín, 1929, p. 138-140).

Es esta la forma como el escritor Alfred Döblin veía a Berlín en 1928. ¿Qué contornos toma la misma realidad bajo la pluma de un historiador de oficio? Cito la *Deutsche Geschichte des 19 und 20. Jahrhunderts* de Golo Mann:

“Los capitales extranjeros se hacían raros. El número de desocupados aumentaba y, con él, las cargas financieras que representaban los auxilios por desocupación: el renglón fiscal iba cada vez más en descenso. En la siderúrgica

muy pronto se presentó el lock-out y se precipitaron conflictos salariales que el arbitraje estatal apenas si logró resolver en último momento, después de largas y difíciles negociaciones. Los patronos comenzaron a atacar abiertamente los “salarios políticos”, el arbitraje y las convenciones colectivas de trabajo garantizadas por el Estado: los tacharon de sistema imposible de defender en una economía sana y los hicieron responsables de la ruina que se avecinaba. Era inevitable que este enfrentamiento entre el capital y los sindicatos se manifestara en el seno mismo del gobierno”. (Golo Mann, *Deutsche Geschichte des 19 und 20. Jahrhunderts*, Frankfurt am Main, 1958, p. 731.

(Enzensberger, Hans Magnus (1978), “*La literatura en cuanto historia*”, en Rev. Eco, Colombia, Bogotá, N° 201, julio).

5.1. Los textos comparados ponen en foco ciertos aspectos de la vida social y económica de Berlín en 1928. ¿Cómo denominaría a esa dimensión de lo social que se presenta en cada uno?

5.2. Observe las preguntas que se realizan en el fragmento de la novela de Döblin. ¿A qué motivos atribuye la decisión de preguntar? ¿A quién(es) se dirigen?

- “¿Recuerdan ustedes el 9 de noviembre de 1918 a Schneidermann prometiendo desde lo alto de los balcones del Reichstag la Paz, el Pan, la Libertad?”
- “¿Qué tienen ellos en la vida?”
- “¿Es todo?”

5.3. La novela presenta la utilización, en el primer párrafo, de guiones que anteceden a ciertas frases. Observe las siguientes expresiones. ¿Qué referente construyen como fuente (o de dónde parecen provenir)?

- *Ciudadanos alemanes, jamás ningún pueblo fue más odiosamente estafado, jamás nación alguna fue más odiosamente, más injustamente engañada que el pueblo alemán.*
- *Confort moderno, salas de baño*
- *Haga limpiar sus ventanas: informes aquí.*
- *La salud a través del sueño: Colchonería “La Marselleuse”...*

5.4. Explique a qué se refieren las marcas “sus” y “aquí” del tercer enunciado. ¿Cómo juegan estas expresiones en el marco de la escena que se describe en general?, ¿A quiénes se dirigen esta clase de expresiones? ¿Al lector? ¿A los ciudadanos berlineses de la novela? ¿A ambos? Justifique su respuesta.

5.5. La novela de Döblin propone cierta relación entre la voz narrativa y el lector. ¿Cómo definiría a este vínculo?

5.6. Observe y compare los siguientes fragmentos de los textos que reproduce Enzensberger. ¿A quién corresponden los evaluaciones de “bello” e “imposible”?

- “Ese bello almacén de calzado pertenece a una vieja dama que ha desposado el gerente”.
- “los tacharon de sistema imposible de defender en una economía sana y los hicieron responsables de la ruina que se avecinaba”.

5.7. ¿Cómo definiría la relación que la voz narrativa tiene con relación a la situación que describe y narra? ¿Está involucrado de alguna manera? ¿Observa algún tipo de marca que permita reconstruir esta relación?

5.8. Compare el vínculo que se construye entre el enunciador observado en la novela de Döblin con el que se construye en el texto Golo Mann. Utilice como guía las siguientes preguntas: ¿Presentan la misma relación con los hechos a los que se refieren? ¿Se relacionan con el lector de la misma manera?

ACTIVIDAD 6. El siguiente es un eslogan publicitario que muestra el enorme valor de los deícticos. Forma parte de la campaña “Ayudá a tus abuelos”, realizada por la Agencia Nacional de Seguridad Social (ANSES):

Ayudá a tus abuelos. Dedicáles un click por mes, ellos te dedican toda su vida.

6.1. Marque en el texto verbos, pronombres y expresiones de tiempo e indique aquellos cuyo valor es contextual e indicial. Señale a qué objetos o personas se refieren.

6.2. ¿Cuál es la función de lenguaje dominante en ese enunciado? ¿qué modo verbal da cuenta de esa función? y ¿Cuál es la relación con su género discursivo?

6.3. Compare la formulación enunciativa “Ayudá a tus abuelos” con “Ayudá a los abuelos”. Comente cuáles serían las ventajas publicitarias de una y otra, teniendo en cuenta el vínculo entre sujetos que construyen.

ACTIVIDAD 7. Realice un análisis enunciativo del siguiente aviso de la Fundación Vida Silvestre. Considere las personas y los objetos involucrados.

La Huella Ecológica

Las acciones individuales tienen consecuencias globales.

¿Alguna vez te preguntaste cuánto necesitas para vivir? y ¿Cuánto gastás? Eso es la huella ecológica, el impacto de una persona, ciudad o país, sobre la Tierra, para satisfacer lo que consume y para absorber sus residuos.

Hacé el test y fijate cómo podés cambiar tus hábitos para apoyar a que el Planeta Viva
(Disponible en http://www.vidasilvestre.org.ar/lhp/cambio_climatico/la_huella_ecologica/)

7.1. Analice y comente el siguiente recurso retórico presente en ambas publicidades y comente sus ventajas argumentativas:

acciones individuales / consecuencias globales
un click por mes / toda su vida

7.2. Caracterice el aviso teniendo en cuenta su objetivo, la configuración del enunciador, el enunciatario y el tercero del que se habla. Subraye en el texto las marcas que remiten a estos sujetos.

7.3. Divida en dos partes el aviso teniendo en cuenta las diferencias respecto de las marcas de la subjetividad y el vínculo que establecen entre enunciador y enunciatario. Justifique el criterio de su división.

7.4. En ambos avisos (actividades 6 y 7 de este capítulo), el destinatario es llamado a realizar diferentes acciones que involucran un tercero: ¿A través de qué formas de interpelación se logra en cada uno, ese objetivo comunicacional? ¿Cuál es la modalidad elegida para motivar la acción? y ¿Qué ocupa el lugar del tercero, en cada caso?

7.5. Reflexione sobre el diferente uso de la deixis en cada uno de los avisos de las actividades 6 y 7. a) Reescriba ambos avisos invirtiendo la carga déictica de los terceros implicados en las interpelaciones (ayudar a **un** abuelo/ayudar a **tu** planeta). b) Analice y compare los siguientes enunciados: “**Ayudá a tus abuelos**” (campana publicitaria de ANSES); “**Ayudar está en tu Ser**” (eslogan de una campana publicitaria de una marca de yogur contra el cáncer de mama) y “**Ayudar es gratis**” (nombre de un comercial contra el sida de la Fundación Huésped).

A partir de la comparación realizada en los ejercicios recientes, se puede observar que en el campo publicitario pueden darse relaciones de proximidad o distancia (simetría o asimetría) con el destinatario. La construcción de esa distancia depende de varios factores, entre ellos, hacer visibles o no las marcas de la subjetividad y las operaciones de interpelación al enunciatario. Hay publicidades en las que se busca la simetría entre enunciador y enunciatario para lograr un mayor compromiso o una identificación (afectiva, moral, cultural, ideológica). El tuteo, por ejemplo, en los casos anteriores, es una marca de complicidad. En algunas publicidades esto funciona así, pero en otras se busca provocar distancia para mostrar una asimetría, supongamos, entre un enunciador que se construye como alguien que sabe y al enunciatario, como alguien que no sabe y hay que enseñarle.

ACTIVIDAD 8. El discurso publicitario nace de una voluntad persuasiva hacia su destinatario para que consuma el producto promocionado. En procura de este objetivo, a veces utiliza expresiones y estrategias frecuentes en el discurso cotidiano y otras, del discurso científico. Lea el texto del siguiente aviso publicitario de la empresa láctea La Serenísima para observar qué tipo de vínculo construye entre enunciador y enunciatario:

La leche extra calcio entera La Serenísima tiene más beneficios que la leche tradicional. ¿Por qué? Porque para obtener un litro de leche extra calcio entera La Serenísima se utiliza un 10% más de leche. Así, a través de un proceso de ultrafiltración se aumenta la concentración de los principales nutrientes en forma natural. ¿Qué se obtiene? Una leche con más cuerpo y mejor sabor, con un 33% más de calcio, y 7% más de proteínas y un 38% más de fósforo provenientes de la misma leche. Estas son las cualidades que hacen que estas leches sean el complemento esencial para una adecuada nutrición. Recordá entonces que cada vez que tomás un vaso de leche extra calcio entera La Serenísima tu cuerpo recibe más nutrición. Leche extra calcio entera La Serenísima, más leche, más nutrición.

8.1. Determine cuál es la secuencia textual dominante.

8.2. Evalúe los posibles efectos enunciativos de los siguientes recursos:

- Datos objetivos, cifras
- Estructura de pregunta/problema – Respuesta
- Borramiento del sujeto de la enunciación
- Presencia/ausencia/tipo de/ adjetivación
- Presencia/ausencia de verbos de opinión

8.3. La publicidad construye un vínculo con el destinatario

a) Simétrico

b) Asimétrico

ACTIVIDAD 9. Lore Terracini (lingüista italiana, especialista en historia de la lengua española) toma como objeto, en el texto que sigue, la conquista de América. Su análisis focaliza las características peculiares del circuito comunicacional que propone el conquistador. Su desafío es interpretar una clase de códigos muy particular: los códigos del silencio... Lea el siguiente fragmento de su libro, *Los códigos del silencio* y sintetice en un párrafo cuál es el argumento que plantea.

Cap. 1, “La violencia real. Los códigos del silencio”

1. La comunicación negada

Frente al fragor del “Boom” de la literatura latinoamericana que estalló en Europa y el resto del mundo en los últimos años, propongo mirar el revés de la medalla. No el estrépito sino el silencio. Una invariante del silencio es la sordera en una relación de comunicación que, por ahora, llamo genéricamente “entre América Latina y los otros”.

2. La conquista: los vencidos refutados como interlocutores

En cuanto a la conquista, los vencedores, desde Colón en adelante, han dejado escritas millones de palabras. Del otro lado de la Conquista, de los ven-

cidos han sobrevivido pocas voces: la visión de los vencidos, la memoria de los vencidos*. Estas voces, además de ser escasas, nos llegan amortiguadas por vallas aislantes: siglos de tradición oral, la misma escritura, el alfabeto latino, las traducciones españolas, las versiones en otras lenguas...

Cuantitativa y cualitativamente ha sobrevivido un enorme discurso de los unos y de los otros algunos balbuceos. La Conquista –esto es banal– ante todo como una reducción material del conquistado al silencio. En primer lugar, por eliminación física, como individuo, y también por el monopolio de los canales oficiales de transmisión, reservados al discurso del poder, esto es, la eliminación del vencido como hablante. Pero estos son elementos externos, ligados a la instauración y a la gestión de los canales de comunicación.

Desde un punto de vista más interno, la relación comunicacional entre dominadores y dominados se establece desde el primer momento con estas características:

a) Ante todo, se privilegia de modo exclusivo el código lingüístico del vencedor. En la Conquista, la imposición unilateral del propio código por parte del conquistador trae como primera consecuencia obvia, que el otro es puesto en condiciones de inferioridad. El dominador en sus mensajes verbales asume el rol exclusivo de emisor y rechaza el del destinatario. Emisor y no-destinatario no sólo porque fue él quien inició el discurso llegando a América sino porque se niega como destinatario de un eventual discurso del otro. De este modo, la sordera del dominador coincide con la condena del dominado al monólogo o al silencio; mientras al dominado, el dominador se le aparece, a su vez, como emisor de mensajes arcaicos. Algunas memorias de los vencidos, como los dramas tradicionales sobre el asesinato de Atahualpa, presentan el no-diálogo de modo gestual e icónico. En la versión de Chayanta (donde hay un intérprete en escena) Pizarro mueve sólo los labios o bien grita haciendo gestos irritados; en la versión bilingüe de Oruro, donde el intérprete no está, entre los golpes dispares de Pizarro y los pares del rey Inca se desatan –ajenos el uno del otro, también icónicamente (sonidos, aspecto tipográfico)– dos monólogos: uno en quichua, que expresa no entender, curiosidad, amistad y sumisión y uno español, todo impaciencia y violencia. El único punto de convergencia entre los dos monólogos será la salida violenta de la relación verbal por un gesto del dominador: “Ese no me comprende, no habla mi lengua, es un salvaje, un bruto, un animal, un rebelde, me da fastidio, lo mato”.

b) Sobre el dominado, entonces, no recae solamente la antigua deshonra del Bárbaro, por *balbus*, balbuceante, que habla mal. Su marginación como hablante justifica su marginación como ser humano. Y no importa que para el vencido la del vencedor sea también una lengua extraña y salvaje. El solipsismo lingüístico del vencedor deviene, extralingüísticamente, un acto de praxis: praxis de violencia.

* Tengo presentes los textos indígenas publicados por M. León-Portilla en *Visión de los vencidos* (México, 1959, 1974 –*Il rovescio della Conquista*, trad. It. De G. Segre Giorgi y G. Lapasini, Milán, 1974). Los indicaré respectivamente como Portilla I y II. Tengo, sobre todo, presente, el amplio análisis de Wachtel, *La vision des vaincus*, Paris, 1971 (*La visione dei vinti*, trad. It. De g. Lapasini, Torino, 1977).

Igualmente solipsísticos son los otros códigos del conquistador, los ideológicos, y los conocemos bien por los millones de palabras que ha dejado: sus valores y modelos, todos sordos para la realidad americana, por el concepto mismo de “descubrimiento” hasta el nombre ajeno de *indios*; y sus utopías, desde las sirenas hasta Eldorado. También este solipsismo ideológico, como el lingüístico, es de golpe, acto de poder. Pero en el plano de la comunicación, entre dominador y dominado sobreviene algo de paradójico desde el primer instante. Si el objetivo del acto sémico operado por el emisor es establecer entre él y el destinatario la relación social que constituirá el sentido, esta relación social en la Conquista se pone enseguida como relación extralingüística: es un acto sémico *en cuanto* no es un acto de habla. La señal del vencedor funciona como portadora de sentido dado que no es otra cosa que una señal no lingüística, dado que el vencido no está en posición de decodificarlo como signo lingüístico, esta señal no indica sino la afirmación del poder del vencedor. El fracaso del sentido en el plano lingüístico (y es una falla intencional por parte del vencedor) se convierte así, inmediatamente, en un sentido preciso por una precisa relación social: el dominio. Marginado como *homo loquens*, echado fuera de la comunicación verbal, el vencido resulta refutado como persona. Y cito el discurso de Pizarro: “tu no me comprendes, entonces, no te comunico nada; te comunico sólo que no eres digno de existir”.

c) Si los signos verbales del dominado son entendidos por el dominador como síntomas de infrahumanidad, a su vez, índices no verbales vinculados al dominador son entendidos por el vencido como signos de algo sobrehumano, portadores de un hipersentido, correlativo al hiposentido del discurso del vencido. Se refuerza así, toda la ventaja del dominador: la relación infra – sobrehumano, antes, durante y después de la conquista.

Antes: Hubo en América presagios y profecías, en parte funestas y apocalípticas, en parte, mesiánicas (el retorno del Dios Quetzacoatl y Viracocha), que emparentan la realidad de la Conquista con una zaga mítica y privilegian al dominador en el nivel semiológico.

Durante la conquista, frente a la técnica del vencedor, la reacción de asombro, el extrañamiento de las memorias de los vencidos que ven a esta técnica como milagrosa: montañas y torres que navegan, la lluvia de fuego del cañón, el fulgor y el trueno de los arcabuces.

¿Y después? Después de la conquista hay un largo inconsciente colectivo traumatizado que continúa viviendo la muerte de los dioses, el derrumbamiento del universo, la castración del sol y que parece haber fijado en la experiencia traumática de la violencia súbita y del abandono, una relación de poder anómala e irracional.

(Lore Terracini (1988): *Los códigos del silencio*, Torino, Ed. dell' Orzo, Traducción, síntesis y adaptación, M. E. Bitonte).

9.1. Describa la escena enunciativa y los roles de los sujetos involucrados. Haga una lista organizada por pares opositivos de las denominaciones que usa Terracini para nombrarlos.

9.2. ¿Cuál es el vínculo que se establece, en el marco de dicha escena, entre los enunciadores y los enunciatarios? Explique cómo la relación comunicacional se convierte en relación de poder. ¿Intervienen factores no-lingüísticos? ¿Cuáles son?

9.3. ¿Se cumple exitosamente o fracasa la función comunicacional? ¿A qué atribuiría dicho éxito o fracaso? Utilice para fundamentar su respuesta una cita en estilo directo y otra en estilo indirecto.

9.4. Explique cuál es la construcción enunciativa de ese objeto de discurso 'Conquista'. ¿Cuál es el punto de vista que ha prevalecido en los relatos de la conquista? ¿Por qué?

9.5. Escriba un texto argumentativo de 45 líneas (aprox.) en el que responda la siguiente pregunta ¿A quién sirve el silencio?

3. El contrato de lectura

El universo de las comunicaciones masivas incita a curiosos y especialistas a hacerse preguntas acerca del modo en que distintos sectores de la sociedad (o segmentos, para el discurso publicitario) se relacionan con sus productos. En esta dirección, Eliseo Verón se pregunta cómo abordar la relación entre dichas mercancías y el público que las consume. Para resolver esta problemática propone un estudio de la relación entre un soporte –gráfico o del tipo que sea– y sus lectores. Este vínculo se realiza a través de lo que se denomina *contrato de lectura*:

“La relación entre un soporte y su lectura reposa sobre lo que llamaremos *el contrato de lectura*. El discurso del soporte por una parte, y sus lectores, por la otra. Ellas son las dos “partes”, entre las cuales se establece, como en todo contrato, un nexo, el de la lectura. En el caso de las comunicaciones de masa, es el medio el que propone el contrato” (1985, p. 2)

Así, la eficacia de un contrato residirá en la capacidad de adecuarse a las expectativas, intereses y motivaciones de un determinado público-objetivo, así como de su capacidad de adaptación y de reformulación de sus estrategias enunciativas, de acuerdo a las transformaciones que los lectores experimenten en el tiempo.

Para el estudio del contrato, Verón propone utilizar herramientas conceptuales provenientes de la Teoría de la Enunciación de Benveniste. Como se ha observado anteriormente, en este mismo capítulo, conviene considerar dos niveles básicos de todo acto enunciativo. Por una parte, el contenido (*lo dicho, lo enunciado*) y un segundo nivel que corresponde a las *modalidades del decir (cómo es dicho, la enunciación)*. A partir de estas dos dimensiones se construyen las figuras del Enunciador y el Enunciatario y del vínculo que los reúne.

Esto no implica que el análisis del contenido no tenga pertinencia en el contrato de lectura. Bien sabido es que la selección temática es una dimensión integrante de esta relación. Verón plantea que al analizar dos o más soportes de un mismo campo, por caso, la prensa femenina, no nos aporta demasiado: todas las revistas femeninas recorren más o menos los mismos temas. Entonces, cuando se trata de comprender la especificidad de contrato de lectura, el valor diferencial no en su contenido sino en las modalidades enunciativas que ponen en juego.

La relación entre enunciador y enunciatario, señala Verón, no está exenta de esa dimensión que atraviesa todos los discursos sociales: el poder. Sobre la base de un esquema de relaciones simétricas y asimétricas para los intercambios comunicacionales, Verón postula dos tipos principales de contratos de lectura: de **simetría** y de **asimetría** (o comple-

mentariedad). Los primeros establecen una relación de paridad y se caracterizan por el uso de estrategias que generan **complicidad**, confianza o familiaridad. Por ejemplo: “Liderá tu vida” o “Comprá barato Tour por el Once” son expresiones de esta naturaleza. Es por ello que suelen presentar un registro informal y procedimientos como el uso del nosotros inclusivo, el tuteo o la mirada a los ojos, en el caso de la comunicación audiovisual. Los contratos complementarios, en cambio, imponen distancia entre enunciadores y enunciatarios, con una posición dominante de los primeros. Así, títulos como “10 carreras para el futuro” o “el impacto de la moda sustentable” plantean una distancia con el enunciatario basada en cierto saber que permite afirmar sin dudas o enseñar. El contrato asimétrico se manifiesta bajo dos formas principales: la utilización de un estilo asertivo, impersonal y predominantemente referencial, tal como aparece en el discurso científico, en el que se hace patente un saber que legitima una autoridad. Este contrato es denominado **objetivo**. Y, por otro lado, bajo una faz didáctica: a partir de consejos, explicaciones o prescripciones. Este contrato es definido como **pedagógico**.

Resumiendo, según el análisis de Verón, pueden distinguirse tres tipos de contrato de lectura, basados en el tipo de enunciador que se construye y en la manera en que construye al destinatario al dirigirse a él. Como forma de ilustrar los tipos de contrato, vamos a retomar los títulos de las revistas femeninas mensuales francesas que Verón analizó en su artículo.

a) Enunciador Objetivo: Se trata de un enunciador que expone desde un registro impersonal y asertivo. No se involucra en lo que afirma ni tampoco lo hace con el destinatario (el *yo* y el *tú* no se marcan en el discurso). Sus procedimientos estratégicos característicos son:

- Aserciones: “La crisis de fe no existe” “Lo que viene: estampados”
- Preguntas formuladas en tercera persona: “¿Por qué es tan difícil adelgazar? ¿Cómo elegir una dieta?”
- Cuantificaciones: “Tricot: cinco modelos explicados”, “6 ideas para emprender tu propio negocio”.
- Consejos: “Para tener verdaderamente calor”
- Estas estrategias posicionan al enunciador en el lugar de un saber universal, por lo que se construye como objetivo e impersonal. Así, el contrato con el lector es del orden de la verdad, expresada por el enunciador como mero medio.

b) Enunciador Pedagógico: Cercano a la objetividad por el vínculo asimétrico que propone, este enunciador construye un contrato a partir de un saber del que es poseedor y del que, se presupone, carece el destinatario. Sus principales características son:

- El afán por aconsejar y explicar: “Cómo personalizar la decoración de la mesa”; “Ideas de 5 decoradores para baños”
- Instrucciones, consejos, recomendaciones, ejemplos, aclaraciones, reiteraciones, redundancia y todo procedimiento tendiente a minimizar las posibilidades de “malentendido” (el enunciador pedagógico guía la interpretación. En el extremo, su discurso roza los límites de lo monológico).
- A diferencia del enunciador objetivo, este admite la marcación de sí mismo (“Nuestro dossier del mes: la línea de casa”) o del destinatario (“Ideas nuevas para su estudio”).

El enunciador pedagógico, pues, asume una posición de saber frente al destinatario, como el objetivo, pero lo que lo define es la actitud de *enseñar*. Los dos tipos de enunciador poseen una característica en común: plantean una relación asimétrica con el destinatario. Más allá de las diferencias de cada caso, ambos suponen un contrato basado en la distancia. En este aspecto se diferencian notablemente de los contratos de *complicidad*.

c) Enunciador cómplice: La cercanía es una forma de vinculación que se construye a partir de estrategias tales como:

- La utilización del diálogo fingido. Esta fórmula puede admitir varias manifestaciones. Por una parte, puede tratarse de un simulacro de diálogo entre una revista y la lectora: “No es no (¿y entonces, por qué dice decís sí?)”.
- También puede tomarse un fragmento de un supuesto diálogo, para introducir un consejo (el que en un contexto de complicidad, se convierte en una confidencia). Este procedimiento se caracteriza por la utilización de una primera persona que representa la alocución fingida del enunciatario: “Lo amo pero lo engaño (Cómo perder este sucio hábito)”.
- La toma de la palabra por parte del destinatario: “Viajo sola y me gusta”.
- O bien puede manifestarse en el uso de un recurso de primer orden: el *nosotros inclusivo*. Este es un equivalente verbal de la mirada a cámara. Mediante este procedimiento el enunciador hace parte al destinatario del enunciado que postula: “Nuestra ropa interior tiene charme”. El uso del nosotros inclusivo puede reunir, ficcionalmente, también al enunciador y al destinatario y a un tercero: “hoy cocinaremos juntos”.

En todos los casos, se produce una puesta en escena de una serie de personajes y voces que interactúan y dialogan, dando lugar a distintos posicionamientos (arriba/abajo, juntos/separados, adentro/afuera). Naturalmente, la clasificación de enunciadores realizada por Verón admite matices, combinaciones e hibridaciones, puesto que desde su fecha de realización (1985) hasta la fecha, los soportes que ha estudiado han observado transformaciones diversas.

ACTIVIDAD 10. Identifique el tipo de contrato de lectura que ponen en juego las siguientes rúbricas:

- “Goce el satén”
- “Renováte”
- “Cómo gozar el satén”
- “10 tips para conseguir amigos”

4. La enunciación en el discurso de la información

En los textos periodísticos como la crónica, se produce una articulación de segmentos narrativos, descriptivos y comentativos. El objetivo es informar los aspectos más relevantes de un hecho en el orden temporal en que se sucedieron. Autores como Jean Baudrillard o Eliseo Verón han puesto de manifiesto el carácter mediatizado que adquieren los hechos referidos, que a través del recorte de la información noticiable (lo que un medio establece como pertinente y relevante para su público objetivo) devienen acontecimiento (cfr. cap. 1).

El proceso por el cual una serie de datos de la realidad (que ya de por sí es discursiva, es decir, mediatizada por discursos anteriores) deviene en objeto de consumo para el lector o espectador pone en jaque la pretendida neutralidad de la labor periodística así como revela que la noticia es construida por la forma en que son presentados los hechos seleccionados para reflejar lo ocurrido. El pasaje de los hechos a los acontecimientos aparece entonces atravesado por diferentes variables (económicas, ideológicas) que afectan la representación que se produce en el auditorio.

Producir estas representaciones supone, necesariamente, la articulación de segmentos que corresponden al plano del discurso y al de la historia. En los géneros periodísticos, al igual que en los científicos predomina el borramiento del enunciador, puesto que también persigue un efecto de objetividad relacionado con la imagen de neutralidad, que es un valor apreciado en este campo. Sin embargo, cuando se trata de legitimar una información o su forma de adquisición, el periodismo recurre a la utilización del discurso directo permite reconstruir rastros de la discursividad particular que la noticia refiere como historia. Vale decir que dentro de la historia, pueden encontrarse momentos de una discursividad referida, que lógicamente se encuentra inscrita dentro de otra, que el medio pretende borrar.

ACTIVIDAD 11. Lea y comente con la guía del docente la siguiente crónica de Clarín para resolver las consignas que se plantean a continuación. Repare especialmente en las variables de historia y discurso y en la construcción de enunciador y enunciatario:

Clarín, 20 de Marzo de 2004

DERECHOS HUMANOS

Kirchner inauguró el Museo en la ESMA y pidió perdón en nombre del Estado

El Presidente formalizó la creación del Museo de la Memoria en el predio de la ESMA. Se disculpó en nombre del Estado “por haber callado durante 20 años de democracia tantas atrocidades”. Tras la polémica con Hebe de Bonafini, los principales gobernadores del PJ estuvieron ausentes.

En un gesto inédito, a 28 años del último golpe militar, el presidente Néstor Kirchner pidió **“perdón en nombre del Estado por haber callado durante 20 años de democracia”**. Fue durante el acto central en la Escuela de Mecánica de la Armada, donde se formalizó la creación de un Museo de la Memoria. Tras la polémica con la titular de Madres de Plaza de Mayo, Hebe de Bonafini, la mayoría de los gobernadores del PJ no se acercó al predio.

“Como Presidente vengo a pedir perdón del Estado Nacional por haber callado durante 20 años de democracia. Hablemos claro, no es rencor ni odio lo que nos guía: es justicia y lucha contra la impunidad. Los que hicieron este hecho tenebroso y macabro, tienen un sólo nombre: son asesinos repudiados por el pueblo entero”, afirmó Kirchner, en el palco dispuesto en la sede de la ESMA. (...)

El Presidente extendió luego la autocrítica: “Desde el cielo, nos están viendo y mirando. **No estuvimos a la altura de la historia, pero seguimos peleando como podemos.** No nos van a quebrar”, dijo. Y aseguró que “muchos

especulan, están agazapados y esperan que todos fracasen para que vuelva la oscuridad en la Argentina. Está en ustedes que nunca más el oscurantismo vuelva a reinar en la Patria”.

También hubo una implícita referencia a la polémica entablada entre Bonafini y algunos mandatarios provinciales peronistas, entre ellos Felipe Solá y José Manuel de la Sota. **“Esto no puede ser un tira y afloje entre quienes pelearon más y quienes pelearon menos”, intentó conciliar el Presidente. (...)**

El primer paso de Kirchner fue la firma del convenio entre el Gobierno de la ciudad, representado por Aníbal Ibarra, y el Ejecutivo nacional para el cambio de destino del predio que pertenece a la comuna y que había sido originalmente cedido para erigir allí la guarnición militar.

Ya en el palco, la actriz Soledad Silveyra leyó un poema de una desaparecida de la ESMA y se escucharon los discursos de los representantes de Hijos, que reclamaron cárcel para los responsables de violaciones a los derechos humanos. Los militantes de la agrupación criticaron duramente a los ex gobernadores bonaerenses Antonio Cafiero y Carlos Ruckauf.

Luego llegó el turno de Ibarra, que **soportó estoicamente una dura silbatina matizada con algunos aplausos**. El jefe de Gobierno porteño aseguró que en la Argentina “se terminó la época del país-cuartel en la que se daban hectáreas y hectáreas a las instituciones militares” y señaló que hoy el país “quiere mirar al futuro pero sin tapar lo que ocurrió en el pasado...”.

(Clarín, 20 de Marzo de 2004).

11.1. Identifique en el texto los tramos y las expresiones que corresponden a las instancias de Discurso e Historia. Indique la presencia de procedimientos característicos de estos dos niveles enunciativos. Señale las marcas que refieren a la *deixis* de persona.

11.2. Ubique en el texto las citas directas. ¿Qué función cumple las citas directas en esta crónica? ¿Cómo se relacionan con el resto del texto?

11.3. Caracterice al enunciador y al destinatario de esta crónica. Justifique con indicios tomados del texto.

11.4. Identifique marcadores que refieran al contexto tanto temporal como espacial.

11.5. Reflexione sobre las características del género. Reescriba la crónica anterior sin utilizar citas directas. Procure no omitir información relevante.

11.6. El enunciador realiza una disculpa. ¿En nombre de quién o de qué pide perdón? ¿Qué vínculo se genera a partir de un género como la disculpa? ¿Cómo se posicionan, a partir de ella, el enunciador y el enunciatario? ¿A qué estrategia corresponde, a su juicio, este posicionamiento? Considere las implicancias enunciativas de este acto de constricción.

11.7. Señale los fragmentos en que se realiza una utilización de la primera persona del plural y describa su función. Describa las escenas enunciativas que se construyen en

cada caso. ¿Quiénes ocupan el lugar del enunciador, enunciatario y el/los Terceros? ¿cómo aparecen caracterizados? ¿Qué función tiene esta caracterización? ¿Qué roles se les atribuye a cada uno?

5. Las modalidades de enunciación

Como se ha mencionado al inicio de este capítulo, la Teoría de la Enunciación estudia, además de la deixis, las *modalidades* de la enunciación. Estas expresan la valoración subjetiva o socio-cultural en la enunciación, para cuyo estudio, conviene diferenciar lo dicho (del latín, *dictum*) del modo de decir (*modus*). Lo dicho podría ser reducido a una suerte de 'grado 0' de enunciación, meramente virtual, y así observar la carga que el enunciador agrega a él al modalizarlo. No hay enunciado sin modalización.

Llamamos modalización a la relación entre los interlocutores y el enunciado. Los enunciados presentan marcas que permiten recomponer el proceso de enunciación poniendo en evidencia la actitud del enunciador con respecto a lo que enuncia (certeza, posibilidad, duda, deseo, etc.) y de la relación que entabla con el enunciatario. Como se observó en los títulos anteriores, en esta variada gama de posibilidades de enunciación, la neutralidad o la objetividad son meros efectos correspondientes a modos de enunciación estratégicos. A veces, algunos medios, sobre todo las cadenas internacionales como CNN, crean un español artificial a la medida de un público hispanoamericano cuyo correlato ideológico es la ilusión de un lenguaje transparente que aspira a representar los acontecimientos de manera directa e inmediata. Con esto, el punto de vista del medio, en tanto sujeto de la enunciación, aparece borrado bajo la pátina de la "objetividad". Pero incluso la neutralidad y la objetividad son efectos enunciativos del discurso. No puede negarse que la visión del mundo, el posicionamiento ideológica de un medio, están siempre tras los bastidores de la enunciación.

ACTIVIDAD 12. Considere las siguientes expresiones. ¿Qué características tiene el enunciador en cada caso? Subraye en el texto las expresiones que puedan considerarse modalizadoras:

- a) Grecia atraviesa una crisis terminal.
- b) Yo creo que Grecia atraviesa una crisis terminal.
- c) Sabemos bien que Grecia atraviesa una crisis terminal.
- d) Es obvio que Grecia atraviesa una crisis terminal.
- e) Yo sostengo que Grecia atraviesa una crisis terminal
- f) ¡Crisis en Grecia!

12.1. Indique en el siguiente cuadro a qué modo enunciativo corresponde cada enunciado:

Enunciado	Modo Enunciativo	Justificación
	El enunciador busca implicar al destinatario en la responsabilidad de la afirmación.	
	El enunciador presenta una verdad objetiva.	
	El enunciador admite que hay opiniones contrarias sobre lo que está afirmando.	
	El enunciado es asumido como una creencia del que habla.	
	El enunciador atribuye a un saber impersonal lo que afirma.	
	El enunciado es presentado como una alarma o sorpresa	

5.1. Tipos de modalidades

Siguiendo a Maingueneau (1980) se pueden distinguir tres grupos de modalidades: a) la relación del enunciador con el enunciatario (modalidades de la enunciación), b) la relación del enunciador con el enunciado mismo (modalidades del enunciado), y c) la relación del enunciador con el referente (modalidades del mensaje).

a) Modalidades de la enunciación

Aseverativa	La revolución egipcia fuerza la dimisión de Mubarak (<i>Elpais.com</i> , 11.02.11)
Exclamativa	<i>¡Robó una billetera con tanto dinero que le dio pena!</i> (<i>Crónica</i> , 6/2/12)
Interrogativa	<i>¿Será Sir Charles?</i> (<i>Olé</i> 2/5/06)
Exhortativa	<i>Llená el formulario y participá del sorteo de un Ipad</i> (<i>Revista Compuserve</i> , 03.011.11)

b) Modalidades del enunciado: Se dividen en modalidades **lógicas** (verdad/falsedad, posibilidad/certeza, necesidad/contingencia u obligatoriedad/permisividad) y **apreciativas** (feliz/infeliz, útil/inútil, bueno/malo, deseable/indeseable).

Marcadores de modalidades lógicas	Marcadores de modalidades apreciativas
Por cierto, posiblemente, sin duda, creo, necesariamente, etc.	Felizmente, lamentablemente, por fortuna, desastroso, genial, joya, etc.

c) Modalidades del mensaje: La modalización queda, en este caso, a cargo de las transformaciones sintácticas tales como a) las operaciones de *tematización* (tópico /comentario o tema / rema) y b) *pasivización* (localización de sujeto y agente).

• **Operaciones de tematización:** consisten en destacar lo que se coloca en primer término (tema) y en segundo lugar lo que se predica de él (rema). En la Novela *Armario*, de Nicolás Valledor, el protagonista y narrador modifica en varias ocasiones un párrafo en el que narra a su madre la situación en que abandona su trabajo en una fábrica de ropa deportiva. Su primer intento es el siguiente enunciado:

“Yo creo que nací para diseñar ropa deportiva. Este rubro tiene desafíos increíbles, y es tan cambiante que no te podrías imaginar”.

Luego recuerda que su madre es una prestigiosa psiquiatra, y se le ocurre presentar las cosas de una manera diferente (“era muy mediocre presentar las cosas como si yo decidiera algo tan trivial como eso”) y decide focalizar en la necesidad que tiene la industria de la ropa deportiva de gente como él:

“La industria de la indumentaria deportiva presenta desafíos increíbles y cambiantes (creció un 7,8 por ciento el último mes, según el INDEC), por eso valoran mucho a la gente como yo; claro, cerebros no sobran en ningún lado”.

Así, el foco pasa de sí mismo, como sujeto que decide trabajar en algo que imagina trivial a los ojos de su madre, para presentar en el centro temático a la industria de la ropa deportiva y en segundo plano (rema) a sí mismo.

ACTIVIDAD 13. Los distintos acentos que producen las modalidades enunciativas se pueden apreciar en los titulares de los medios de comunicación. Considere los siguientes e identifique a qué modalidad corresponde cada uno.

- “Selección sin vuelo” (Clarín, 3/5/2002)
- ¿Se puede ganar el mundial jugando así? (Olé, 3/5/2002)
- “No podemos ganarle a Camerún” (Diario Popular, 3/5/2002)
- “Argentina preocupante” (La razón, 3/5/2002)
- “A la selección le falla el fondo” (Crónica 3/5/2002)
- “Hay que cambiar” (El gráfico 12/5/2002)

Operaciones de pasivización: En la medida en que la transformación pasiva desplaza al sujeto a una posición secundaria y coloca al objeto como agente, esta inversión de sujeto supone también la de tema y rema. Según Tony Trew, la operación de pasivización es resulta un mecanismo indispensable en las operaciones de normalización discursiva, por las cuales algo que se presenta como anómalo para el sentido común es re-causalizado luego de una pasivización. Así, por ejemplo, un titular como “Policía dispara contra manifestantes negros en un motín: 20 muertos”, se convierte al día siguiente en “20 negros amotinados mueren en refriega con la policía” y finalmente en la “Pérdida de vidas en los motines”.

ACTIVIDAD 14. Lea las noticias siguientes para resolver las consignas que se proponen a continuación:

a) Abusaron de una empleada en hospital porteño

Una empleada del hospital Muñiz fue abusada a las 7 de ayer en el vestuario de los empleados del sector, en el centro de salud ubicado en Uspallata 2272 (Diario La Voz, 31/01/2012)

b) En Estados Unidos la iglesia católica debe pagar millones en casos de abuso sexual

La iglesia católica romana en los Estados Unidos pagó \$665 millones de dólares en el 2007, en casos legales referentes al abuso sexual de menores por parte algunos miembros del clero. (“EEUU: Curas pervertidos arruinan a la Iglesia Católica, cinco diócesis en bancarrota”, en Cristianos.com, 28/03/2008. Disponible en <http://www.aporrea.org/tiburón/n111486.html>)

14.1. Identifique los sujetos de cada una de las noticias. ¿Qué acciones le son atribuidas? ¿Son agentes de esa acción (activos) o, por el contrario, son objetos de ella?

14.2. ¿A qué motivos adjudica la diferencia de tratamiento?

14.3. Invierta las situaciones de actividad y pasividad con que son presentadas las noticias anteriores. ¿Qué efectos provoca el cambio?

5.2. Otros desarrollos sobre las modalidades

Un importante aporte sobre el tema es el de, Antoine Culioli (1985) quien reduce las modalidades tradicionales a cuatro:

Modalidades I: Abarcan la aserción y la predicación. Funcionan en el orden de la certeza (lo verdadero y lo falso): “El perímetro es la suma de las longitudes de los lados de un polígono”; “El fútbol argentino atraviesa una crisis terminal”.

Modalidades II: Involucran lo posible o imposible, lo necesario o innecesario. Implican en principio una asunción a cargo de un enunciador que se hace cargo de lo que dice pero además, pone por fuera de sí mismo la constatación de aquello que asume, tornándolo universal: “Es posible una política honesta”; “Es necesario refundar el fútbol argentino”.

Modalidades III: Implican la dimensión afectiva o apreciativa (lo malo y lo bueno; lo correcto e incorrecto; útil e inútil; deseable e indeseable, etc.). Suponen un juicio acerca de

aquello que es enunciado que, al contrario de las I y II, se cierran sobre la el sujeto particular, por ello son juicios localizados en la persona que enuncia: “No es bueno que el hombre esté solo” ; “Se está jugando muy mal al futbol”.

Modalidades IV: Despliegan la relación yo-otro, poniendo en juego, por ejemplo, en el caso de los mandatos, exhortaciones, interpelaciones, amenazas, etc. (conminaciones) la relación *inter-sujetos*. Culioli plantea que la menor aserción supone ya un haz de relaciones intersubjetivas ya que a través de las modalidades se establece un juego entre sujeto enunciador (Yo) y un Otro (Tú) al que Culioli denomina, precisamente por esa razón, *co-enunciador*. Esto se puede observar con claridad en las modalidades-4 en tanto que este tipo de relación modal supone ya la presencia del co-enunciador al que se interpela a través de una orden, un deseo o una orientación. Frases como “¡Llevá documentos!” o “¡No me pongas esa cara!” son inseparables de la situación de *co-presencia*. Además, existen ciertas marcas (los signos de exclamación, en este caso) que trascienden lo lingüístico y que parecen referir a transcripciones de la oralidad o de las prácticas sociales que los engendraron, es decir, trascienden la lengua.

Esta modalidad admite la combinación con las otras tres modalidades, en el dominio de los discursos, pero lo que las distingue es que, a diferencia de las tradicionales, donde la modalización parte de un sujeto único, en las modalidades IV, la modalización se establece en la intersubjetividad, lo que permite comprender la clave de algunos contratos enunciativos de carácter cómplice (cfr. Fisher y Verón 1999: 187-189). Así, por ejemplo, en el título:

“¡OH! Llegá al clímax siempre. Técnicas, posiciones y rincones hot de tu cuerpo para un placer supremo” (Revista *Cosmopolitan*, abril de 2009)

El enunciador se dirige a la segunda persona y establece un vínculo de simetría (yo-vos están al mismo nivel). La complicidad está marcada por las elecciones temáticas y léxicas, la variedad de lenguaje informal, el voseo. Pero además, la revista hace hablar directamente a la lectora o, mejor dicho, la hace gemir “¡OH!”. Es en esta operación intersubjetiva donde el enunciador compromete (conmina) al co-enunciador donde se muestra la mayor fuerza de la modalidad 4. Esta funda un contrato enunciativo en el cual la *co-presencia* de enunciador y co-enunciador es tan intensa que podemos dudar incluso de quién de los dos exclama “¡OH!”.

También existe el juego inter-sujetos en enunciados que funcionan sólo en circunstancias espaciales y temporales precisas, y sólo moldean la acción en su contexto de aparición. Un cartel con la leyenda “Apague su celular” supone ya un tipo de relación modal intersubjetiva que condiciona el modo en que alguien (no cualquiera sino precisamente el que se sitúa frente al cartel que lee) lo reconoce. Son, entonces, la posición del cartel y de su lector los que adquieren un valor déictico fundamental para comprender la prohibición. Este efecto de clausura, que desborda la expresión meramente lingüística.

ACTIVIDAD 15. Considere los tipos de modalidades a las que responden los siguientes fragmentos textuales. Reponga los elementos déicticos que ponen en juego. Reconstruya el posible contexto que activan, así como las presuposiciones que efectúan sobre su lector a través de la figura de enunciatario.

- “Abone con cambio”
- “Olé. Compartimos la pasión”

- “No hay monedas”
- “Ya se estrena *Comodines*. No lo vas a poder creer” (tráiler de la película *Comodines*, 1997)
- “Sólo se fía a mayores de 100 años que vengan acompañados de sus padres”
- “Él no va a cambiar (aprendé a verlo diferente)” (OHLALÁ, Abril 2009)

ACTIVIDAD 16. Las alocuciones presidenciales de Cristina Fernández en general, apuntan a la construcción de un contrato asimétrico-pedagógico, pero sin descuidar las estrategias basadas en el conmovedor y la apelación a sentimientos y a valores comunes. Estas últimas están fundadas sobre operaciones de co-enunciación donde, a partir del establecimiento de un vínculo inter-sujetos, el co-enunciador se vuelve co-responsable del punto de vista de la oradora, ya sea validando lo que dice o compartiendo su valor afectivo. Considere las siguientes expresiones extraídas de discursos de la presidente Cristina Fernández de Kirchner. Reflexione junto al docente, sobre el valor estratégico de las conminaciones detectadas. ¿En función de qué objetivos puede un enunciador utilizar esta modalidad enunciativa? ¿Qué vínculo con el enunciatario se establece a partir de ellas?

a) “La soja se exporta, prácticamente, en un 95 por ciento, no se exporta en pesos argentinos, se exporta en euros, en dólares, pero los costos son argentinos que sostiene el peón rural, que es el peor pagado de toda la escala salarial (APLAUSOS). Lo sostiene el peor pagado y el que más trabajo en negro hay, de esto se puede dar fe, también, en el Ministerio de Trabajo, pese a las constantes inspecciones y contralor que se hace desde el Ministerio de Trabajo. Pero todos saben que lo que estoy diciendo es cierto” (25/3/08, Firma de convenios entre AySa y municipios bonaerenses).

b) “[E]sos aviones, Gobernador, que a usted le gustaría construir, se comenzaron a construir por primera vez en la Argentina” (Discurso del 25/05/2009)

c) “Y después dicen que somos nosotros los que no respetamos las instituciones” (Discurso del 2/03/2011)

d) “Lo supe cuando me comprometí, ante todos ustedes, a 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” (Discurso del 2/06/2008)

e) “Para mí también es un día difícil, yo siento que él hoy está aquí, en este Salón de los Patriotas Latinoamericanos, acompañándonos” (Discurso del 10/12/2010)

No pierda de vista que el discurso político se dirige a un tripe enunciatario: Por una parte, todo discurso que se defina como político posee un contra-destinatario, esto es, una figura fantasmática de oposición. El orador, entonces, discutirá, disenterá con ellos. Asimismo, también presupone un pro-destinatario, esa construcción de los que están a priori a favor, a quienes el orador se dirigirá para reforzar sus convicciones y pasiones. Y existe una figura central, que es la del paradesinatario, construcción a priori imparcial aquel a quien es necesario seducir. Así, el discurso político pone en escena un juego estratégico en el que necesita opositores para disenter, no porque tenga vocación de transformar su posición, sino más bien porque puede, en ese disenso, reforzar la posición de los pro-destinatarios y, sobre todo, persuadir al paradesinatario en su escenificación del conflicto.

16.1. Analice los enunciados transcritos arriba desde la perspectiva de las modalidades enunciativas. ¿Qué modalidad domina en cada uno?

16.2. Indique las expresiones que corresponden al uso de la deixis temporal y espacial.

16.3. Identifique las marcas de subjetividad y aquellas expresiones que sean índices de co-enunciación ¿Cuáles son las repercusiones enunciativas de estas operaciones? ¿Qué rol que juegan en la construcción del vínculo?

16.4. Especifique el tipo de contrato de lectura que propone cada enunciado.

6. La enunciación en la prensa gráfica femenina

Con el análisis del contrato de lectura (párrafo 3 de este capítulo), Eliseo Verón abordó inicialmente tanto el orden lingüístico como el visual en los medios de prensa, análisis que puede extenderse a los discursos sociales en general. Según ese encuadre, las producciones de la prensa y la publicidad gráficas se sirven tanto de signos lingüísticos, indiciales y visuales, de la diagramación y el diseño para producir efectos de sentido.

Estos efectos pueden analizarse en función de las diferentes modalidades enunciativas que se ponen en obra a partir de dicho dispositivo.

La conminación resulta una modalidad central para comprender discursos sociales como el cotidiano, el político o el de la prensa gráfica, puesto que nos pone en presencia de producciones destinadas a ser actualizadas en circunstancias espaciales y temporales que están más allá del control de los productores, con lo cual la actividad regulatoria de las figuras del enunciador y el co-enunciador son fundamentales. Quien realiza una tapa, o un aviso publicitario, difícilmente pueda considerar todas las circunstancias particulares en que ese texto será leído. Es por ello que los aspectos lingüísticos y visuales se juegan al servicio de la construcción de una figuración del mundo que adquiere un valor sustituto de la *deixis*, puesto que ella resulta incontrolable. Esta cuestión pone en escena una dimensión estratégica inherente a la comunicación gráfica. Se trata del concepto de representación.

ACTIVIDAD 17. Consideremos la siguiente tapa:



17.1. Nótese el titular **Ayuuda**. “**Tiene todo menos plata**”. Considere la interpretación de este titular teniendo en cuenta el medio, para luego identificar específicamente la estrategia. ¿Qué clase de revista es la que publica un título como este? ¿A qué público se destina? Justifique su respuesta a partir de los índices que le muestra la tapa (título de referencia, títulos, subtítulos, imágenes, aspecto tipográfico, lenguaje, etc.).

17.2. ¿De dónde se infiere que, en este caso, el co-enunciador es mujer?

17.3. Despejado el análisis de las consideraciones sobre el medio en sí mismo, el titular revela ciertas presuposiciones inherentes a la estrategia:

- Considere la cláusula “Tiene todo menos plata”. ¿Qué función tienen las comillas? ¿qué presupone, en ese caso, el uso del discurso directo? ¿quién puede imaginarse como el enunciador?
- Se habla de alguien que se valora positivamente pero tiene un defecto ¿Cuál es? El enunciado lleva implícita la clase de relaciones en cuyo marco eso se convierte en un defecto ¿Cuál es ese contexto?
- Parece que la falta de dinero es un problema (¿para quién?) que puede superarse con ayuda (¿de quién?) ¿qué presupuestos lleva implícito bajo la leyenda “ayuda”?

17.4. Todas estas presuposiciones constituyen una construcción del co-enunciador que es solidaria con la figura que se propone del enunciador: aquel que sabe cómo es quien lo lee y conoce (y expresa a través de la nota) la forma en que puede ayudarlo. *Existen cuestiones a considerar sobre posible pareja cuando esta no tiene dinero*. Naturalmente, además, la lectura está modalizada, como se ha señalado, por el trabajo gráfico de color y diagramación, que, de algún modo, permite orientar también la forma de lectura.

- Repare en la primera cláusula, **Ayuuda**. Comente el aspecto gráfico y tipográfico. ¿Qué relación puede establecer entre la oralidad y la escritura?
- Compare el uso significativo del sintagma en color negro con otros titulares que aparecen en rosa.

7. La explicación en el campo científico-académico

Como se ha mencionado en el capítulo 2, los procesos de producción de sentido dejan huellas en la superficie discursiva. Así, es posible utilizar las marcas deícticas a una forma de recomponer una operación de asignación de sentido. Desde esta perspectiva, es posible observar cómo cada género presenta rasgos motivados por la práctica social a la que responde. A continuación se examinará el modo en que ciertas prácticas relacionadas con el saber, ya sea en los campos científico o artístico, presentan rasgos que permiten restituir la instancia de enunciación.

En comunidades discursivas como las científico-académicas se producen instancias de interacción asimétrica basadas en la situación de enseñanza-aprendizaje (el maestro sabe, enseña; el alumno no sabe, aprende). Estas comunidades se definen por la producción de géneros orales (como la clase teórica o la clínica); escritos (como los manuales, el diccionario especializado y otros textos instructivos) y semi-orales como la conferencia o la ponencia (los que si bien se expresan oralmente, son planificados generalmente por escrito).

Tanto las comunidades académicas como las científicas están orientadas a la producción y divulgación de conocimiento. Las primeras dan lugar a géneros predominantemente didácticos, basados en estrategias explicativas ya que su objetivo es favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las segundas, están más orientadas a la investigación, experimentación, conservación y reproducción del saber, por lo que predomina, la voluntad informativa. Lo informativo y lo explicativo muchas veces van de la mano pero no son exactamente lo mismo: *informar* es simplemente transmitir datos e informaciones, *explicar* es volverlos claros y entendibles.

ACTIVIDAD 18. Lea el siguiente texto para resolver las consignas que se proponen a continuación.

Adolfo Navarro / Hesiquio Benítez
El problema de encontrar pareja

Para iniciar el rito de la reproducción, las aves recurren a una serie de señales dirigidas a encontrar su pareja y realizar la copulación. Las señales generalmente pueden ser muy complicadas, e incluyen cantos, posiciones, bailes, vuelos, ruidos producidos con objetos, las alas o la cola y, a veces, ofrecimiento de regalos. A esta serie de patrones de conducta que tienen por objeto reunir a los sexos, se le da el nombre de *desplante (display)*, y a la actividad de atraer a la pareja, *cortejo*. (...) En algunos casos, el cortejo puede ser muy sencillo, pues la hembra es atraída por el canto del macho hacia el territorio, se produce la copulación y la pareja inicia otras actividades como la construcción del nido y la puesta. (...) en algunas aves los cortejos son muy complicados. Los ptilonorincos o boyeros, aves australianas, construyen una estructura llamada *boya (bower)*, que muchas veces tiene la forma de una pequeña casa (tanto que los primeros exploradores europeos pensaron que eran construidas por enanos o duendes), alrededor de la cual colocan objetos (papeles, pedazos de tela, corcho, latas) de colores variados: azul una especie, rojo otra, blanco otra; inclusive una especie "pinta" las paredes de su boya con frutos, lo cual atrae a la hembra irremediabilmente hacia la boya donde se realiza la cópula (Figura VII.2).

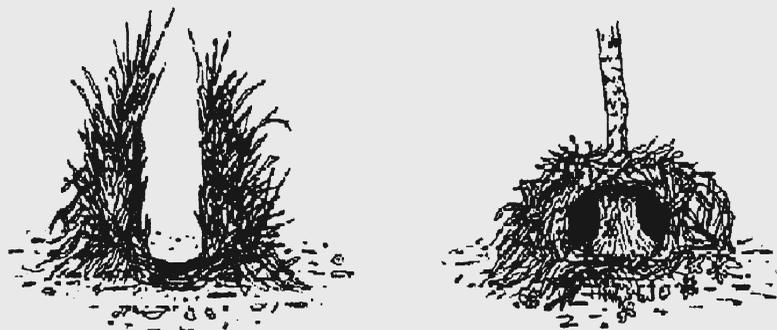


Figura VII.2 Boyas utilizadas por los pájaros ptilonorincos australianos para atraer su pareja.

Turquitos, colibríes y guacos realizan un tipo de cortejo muy particular que recibe el nombre genérico de *lek*. Se efectúa en un territorio pequeño llamado arena, en la cual se reúnen varios machos a realizar sus desplantes. Las hembras, por lo general, se mantienen alrededor de la arena observando a los machos realizar su ritual, apareándose con el que realizó el mejor acto. Uno de los resultados lógicos de este sistema es que existe un macho, llamado dominante, el cual se aparea con la mayoría de las hembras, por lo que machos menos experimentados se aparearán con pocas o ninguna. Los rituales del *lek* llegan a ser muy complejos; en algunas especies de turquitos los machos forman una fila y religiosamente esperan su turno para realizar su desplante, que consiste en vuelos acrobáticos produciendo sonidos con las alas. Lo anterior fue estudiado con gran detenimiento en Brasil por el investigador alemán Helmut Sick.

(Adolfo Navarro / Hesiquio Benítez, *El problema de encontrar pareja*, Colección la ciencia para todos N° 138.2001 FCE MEXICO DF EL DOMINIO DEL AIRE)

18.1. ¿Qué contrato de lectura propone este texto con el lector?

- a) Cómplice b) Pedagógico c) Objetivo

Justifique su respuesta.

18.2. Considere el Paratexto: esta entrada corresponde a un texto mayor, ¿qué tema puede incluir este apartado? ¿Qué papel juegan las ilustraciones?

18.3. Indique las marcas textuales que corresponden al universo científico.

18.4. Identifique el problema explicativo. Señale los datos que facilitan su comprensión.

7.1. El proceso explicativo

Uno de los teóricos más importantes en el estudio de la tipología explicativa es Jean Michel Adam, quien propone definir a su organización como una “estructura secuencial heterogénea” que incluye elementos de diferente orden: datos (información) y recursos (procedimientos). La alternancia entre estos dos factores corresponde al despliegue de todo proceso explicativo.

Los datos son los elementos mínimos de todo conocimiento. La información implica la relación entre datos. Ahora bien, los datos e informaciones pueden requerir explicaciones para ser entendidos. Es decir que cuando información es confusa o genera dudas, ese es el punto de partida de la explicación. La pregunta (implícita o explícita) de toda explicación: “¿por qué?”. En eso consiste el problema explicativo. Este deberá ser resuelto de acuerdo con las competencias que se atribuyen al enunciatario, las reglas de cada género y el ámbito en que se inscribe el texto.

Tres fases componen el proceso explicativo. Parte del planteo de una cuestión (¿Qué? ¿Cómo?, ¿Por qué?) (fase inicial), para desplegar luego, un esquema resolutivo en torno a él (fase resolutiva) y finalizar con la sistematización del conocimiento desplegado (fase evaluativa o conclusiva) (Adam, 1992). Así, tenemos:

- 1) FASE INICIAL → Pregunta/problema → (¿por qué?)
- 2) FASE RESOLUTIVA (Respuesta) → Datos y procedimientos explicativos
- 3) FASE EVALUATIVA → Conclusión.

De este modo, un objeto confuso (presentación del problema que genera preguntas o fase inicial) se aclara desde alguna perspectiva (Fase Resolutiva, de despliegue). En relación con ella se articulan secuencias de datos y **procedimientos** de diferente índole que tienen por objetivo volver nítida e inteligible la cuestión problemática. En el extremo final del proceso (Fase evaluativa o conclusiva) tiene como meta sistematizar las relaciones entre los datos articulados en el despliegue, ya en un orden epistémico diferente al del planteo del problema.

ACTIVIDAD 19. Genere tres preguntas-problema que desencadenen una explicación que Ud. pueda dar (por ejemplo ¿qué es un déctico? ¿por qué usar casco para andar en bici o motocicleta? ¿por qué la lectura es un derecho?). Considere qué género va a elegir y el destinatario al que se va a dirigir. Esquematice su exposición de la siguiente manera:

- Problema explicativo (reconocer el objeto)
- Auditorio (profesores/ pares)
- Propósito (vida cotidiana/ profesional)
- Datos / información (perspectiva afectiva / práctica/legal / profesional=

Los recursos o procedimientos explicativos están vinculados con las operaciones a partir de las cuales se articulan lógicamente los datos; entre ellas se destacan la definición, que contesta a la pregunta “¿qué es x?” y la ejemplificación, que facilita la comprensión de conceptos generales y abstractos.

Algunos procedimientos explicativos:

Definición: ecuación que atribuye una expresión a un significado.

Conceptualización: atribución de un término a un fenómeno o situación.

Reformulación: aclaración de algo ya expresado en términos más comprensibles que la enunciación original

Aclaración: especificación de un sentido posible para una expresión.

Reiteración: repetición de un elemento relevante para comprender una secuencia explicativa o argumentativa

Ejemplificación: ilustración de una idea o conjunto relacionado de ellas a partir de un caso concreto.

Ilustración: recurso visual de ejemplificación.

La cita textual: apelación literal a una expresión ajena para ilustrar o ampliar el conocimiento sobre un planteo.

Analogía o Comparación: presentación de un caso con características comunes al que se examina.

Contrastación: enfatizar una diferencia entre dos cosas que se presentan como diferentes u opuestas

Contextualización: puesta en relación de una idea, fenómeno o planteo en relación con el espacio y tiempo de su producción.

Atención: inclusive procedimientos correspondientes a otras secuencias pueden estar orientados a un fin explicativo: la descripción, la narración, la fundamentación, el diálogo.

ACTIVIDAD 20. Retome el texto que produjo en la actividad 12 y reconsidere qué procedimientos usó, entre los indicados arriba. Si no lo hizo, elija por lo menos dos de ellos e inclúyalos en una reescritura del texto. No descuide, al hacerlo, los aspectos de coherencia y cohesión.

7.2. La explicación y sus ámbitos

Como el lector puede imaginar, la explicación es una tipología presente en múltiples géneros, y puede responder a fines muy diferentes. Así, las secuencias explicativas pueden encontrarse por ejemplo, en una narración para explicar la principales obsesiones de un personaje y volver verosímil su conducta posterior en un relato; en secuencias descriptivas, como los audiotextos que suelen acompañar a los visitantes en un museo y se encargan de orientar y acompañar la observación de obras artísticas; o en argumentaciones, por ejemplo, cuando se explican los orígenes y desarrollo de una crisis económica, de modo de orientar al destinatario a votar al “único” candidato capaz de tomar decisiones para superarla. Pero la tipología explicativa se convierte en la dominante en ámbitos pedagógicos. Pero existen múltiples ámbitos y circunstancias que organizan la actividad explicativa. Entre ellos, merece destacarse la diferencia central entre los ámbitos formales y la vida cotidiana. Mientras que en los primeros el conocimiento desarrollado debe ajustarse a determinados mecanismos de validación (la comprensión del divorcio, por ejemplo, en el ámbito académico implica una referencia coherente al código civil, a la Constitución Nacional y al Derecho, así como también, una conceptualización determinada de lo humano y lo social). En el ámbito cotidiano, en cambio, no existen tales requisitos formales (un divorcio puede entenderse por circunstancias sólo válidas para una pareja). Géneros de la vida cotidiana, como la excusa, el alegato o el interrogatorio, por citar sólo algunos ejemplos, implican el despliegue de secuencias explicativas, aunque no se orientan a desarrollar un conocimiento científico sobre un objeto, sino a comprender una situación particular. Así, la excusa, por ejemplo, motiva un despliegue explicativo tendiente a comprender un determinado acto.

ACTIVIDAD 21. Toda comunidad discursiva comparte ciertas reglas de juego que dan cohesión a la comunidad y la identifican como tal. A veces estas regulaciones son explícitas y se plasman en estatutos, reglamentos o leyes y a veces están implícitas pero siempre responden a criterios sociales, axiológicos, culturales, históricos, ideológicos consolidados. El conocimiento científico se distingue del saber de sentido común (o “saber natural”) porque usa otro lenguaje que no es el de la vida cotidiana. El discurso cotidiano siempre se dirige a un interlocutor particular y sólo pretende una validación local. El discurso científico, en cambio, parte de y se dirige a una comunidad científica y espera su legitimación. Considere los siguientes fragmentos:

“Tomemos aquí la palabra (legitimación) en un sentido más amplio que el que se le confiere en la discusión de la cuestión de la autoridad por parte de los teóricos alemanes contemporáneos*. Sea una ley civil: se dicta: tal categoría de ciudadanos debe realizar tal tipo de acción. La legitimación es el proceso por el cual un legislador se encuentra autorizado a promulgar esa ley como una norma. Sea un enunciador científico; está sometido a la regla: un enunciado

* J.Habermas, *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Frankfurt, suhrkamp, 1973.

debe presentar tal conjunto de condiciones para ser aceptado como científico. Aquí, la legitimación es el proceso por el cual un “legislador” que se ocupa del discurso científico está autorizado a prescribir las condiciones convenidas (en general, condiciones de consistencia interna y de verificación experimental) para que un enunciado forme parte de ese discurso y pueda ser tenido en cuenta por la comunidad científica” .

(Lyotard, 1991: 23).

21.1. Explique con sus términos el problema de la legitimación en el campo científico: ¿qué es? ¿Por qué es indisoluble de las prácticas científicas?

21.2. Mencione los mecanismos de legitimación científica que conozca. Indique los ámbitos institucionales en los que se implementan.

21.3. Indique las marcas enunciativas que permiten inscribir este texto en el campo científico.

8. Explicar, exponer, exponerse

ACTIVIDAD 22. Lea atentamente el siguiente fragmento de la conferencia del poeta Francis Ponge (1899-1988) titulada “Tentativa Oral” para resolver las consignas que se plantean a continuación. Ponge es un poeta y ensayista francés que se propuso reivindicar el universo de los objetos en tanto ellos moldean y reflejan a la vez nuestra subjetividad. En el texto que presentamos, realiza una reflexión sobre las conferencias artísticas y las científicas.

Tentativa Oral

Francis Ponge

Señoras y Señores, así que ya está hecho, he nos aquí encerrados unos con otros en esta pequeña sala, y no puedo decir que eso no me parezca en alguna medida bastante fantástico, ciertamente. Pero por otro lado, encuentro que hay un elemento tranquilizador: después de todo, todo sucede como si estuviera previsto, y es maravilloso en suma que se pueda decidir que habrá una conferencia dentro de algunos días, en algunas semanas, y que finalmente eso suceda. Podría parecer inquietante; por mi parte más bien voy a tranquilizarme con ello. No extraeré de allí una teoría del poder del hombre, pero en fin, eso me tranquiliza.

Finalmente, es como debía suceder, y de hecho sucede: ustedes escuchando, yo hablando, a pesar de cierto deseo que me invade, lo confieso, de ceder el lugar, porque ustedes me parecen, perdónenme, una compañía bastante temible, tanto que me parece (ustedes saben, es la primera vez, salvo una pequeña ocasión en París, que enfrente a un público, que me muestran) me parece que debo abordarlos con alguna precaución. He asistido ya a algunas conferencias,

sobre todo desde que yo debía dar una, quise ver cómo se hacía, y he quedado siempre un poco sorprendido incluso, maravillado por la gentileza, por la pasividad del público (¡no es que les pida que se vuelvan activos!) pero en una palabra ¡sí! Por su gentileza, y al mismo tiempo por una especie de desenvoltura, de brutalidad de seguridad en fin completamente extraordinaria del conferencista. No me gustaría dejarles una impresión semejante, pero finalmente tal vez sea preciso que abandone estos protocolos y entre en mi asunto.

Un paréntesis más sin embargo: querría ahora, todavía en un tono distendido, agradecerles que hayan venido, agradecer también a los organizadores de esta pequeña velada; decirles, manifestarles mi reconocimiento, y justificarlo un poco, y de esta manera tal vez abordaré insensiblemente mi tema.

Pienso que se puede considerar como un proyecto o un propósito bastante extraño el pedirle a un escritor que hable en público. Es algo constante, me dirán ustedes, pero en una palabra no es forzado decir que un escritor es el menos indicado en el mundo para hablar. No se me ocurre que nadie le proponga otro tanto a un ebanista, por ejemplo, o un orfebre, o a un químico de laboratorio. Como esos otros artesanos sin embargo, el escritor puede haber elegido su oficio porque más bien le guste vivir solo, un poco escondido en su taller. Porque ahí tal vez experimente un disgusto menos seguro que en cualquier otra actividad, la de hablar por ejemplo. En todo caso, el hecho de que sea escritor, así como otros son orfebres, no implica de ningún modo que sea designado para hablar en público.

(Ponge, Francis (1999): *Tentativa Oral*. Alción Editora, Córdoba. p. 7).

22.1. ¿Cómo empieza Ponge su exposición? ¿Cuál es el cuestionamiento que hace a su convocatoria? ¿en qué se basa?

22.2. Ponge no está dispuesto a exponer, antes bien, se siente expuesto porque considera que no posee un saber que lo coloque en posición de dar explicaciones. La pregunta es entonces ¿qué imagen construye de sí mismo? ¿desde qué lugar se legitima? Compare su estrategia enunciativa con la de un enunciador científico.

22.3. A medida que avanza su exposición se va notando que el miedo tiene que ver, probablemente, con la dificultad de configurar un destinatario para su discurso. ¿El auditorio será un juez? ¿cómo construye Ponge al enunciatario? Responda a partir de la observación de marcas enunciativas.

22.4. Relea la conferencia de Virginia Woolf y tomando en cuenta las características del género y el campo argumentativo en el que se desempeñan, compare la actitud de los enunciadores en ambos casos. Luego, compare la construcción de sí que realiza estos escritores con la del enunciador científico (cfr. Lyotard, en actividad 20 de este capítulo). Considere a) Cuáles serán las variables a considerar (no sólo temáticas sino de estilo, composición y enunciativas) y b) En qué género discursivo va a volcar la comparación (cuadro de varias entradas, resumen u otro).

9. La enunciación en la Ciencia

A diferencia del lenguaje cotidiano, el lenguaje de la ciencia utiliza un léxico técnico específico para cada campo disciplinar para lograr mayor exactitud, alcance y efectividad. El uso del lenguaje científico es extrañamente efectivo y poderoso. Su poder reside precisamente en lo que se denomina *efecto de científicidad* o *efecto de objetividad*. Estos efectos forman parte de la dimensión ideológica del discurso –la que no es exclusiva del científico– ya que contribuyen a instalar una creencia. En términos de Verón:

“El efecto de conocimiento que llamamos “cientificidad” *puede* aparecer en los discursos que son producto de la práctica llamada científica, pero no es fatal ni necesario que ello ocurra. En otras palabras: sería ingenuo creer que todo discurso producido por los “hombres” de ciencia” es conocimiento científico (lejos de ello) puede aparecer en discursos que no fueron producidos por el sistema productivo de las ciencias” (Verón, 1993: 22).

Así, el efecto de científicidad se produce a partir de la introducción de datos precisos, términos técnicos o validaciones (¿pseudo?) experimentales avaladas por provenir de un campo de una legitimidad incuestionable como el científico.

ACTIVIDAD 23. En campos como el científico existen obras que compendian las nociones básicas de una disciplina. Se trata de obras de referencia, que sirven para realizar consultas sobre cómo relacionarnos con objetos que provienen de esos campos. Así ocurre en el campo médico. Un medicamento es acompañado de un texto que nos indica toda la información relevante sobre éste para el paciente: el prospecto. Considere los siguientes subtítulos extraídos de un prospecto. Indique su función principal. Evalúe cuáles están, a priori, dirigidos a profesionales de la medicina y cuáles a la persona que lo va a ingerir: Composición; Posología; Forma farmacéutica y contenido del envase; Excipientes; Titular y Fabricante; Advertencias; Indicaciones; Precauciones; Actividad; Reacciones; Interacciones; Incompatibilidades; Caducidad; Otras prestaciones.

ACTIVIDAD 24. Para que el médico indique y administre las medicinas, toda esta información indispensable del prospecto se compila en un compendio que se actualiza periódicamente. Este tipo de texto se denomina *vademecum* (del latín “va conmigo”) y, como mencionamos, es un objeto de referencia que le permite al médico informarse acerca de todos los medicamentos que circulan en el mercado a la vez que colaborar en su utilización. Este género también suele aparecer en los catálogos y materiales promocionales que se entregan a los profesionales de la medicina, para anoticiarse de los últimos avances y novedades en su área de desempeño. Le ofrecemos, a continuación, una estilización del género que apareció originalmente en 1906 y que fue publicado, más tarde, en una compilación publicidades de productos medicinales, notas científicas y testimonios del primer tercio del siglo XX, bajo la supervisión del laboratorio Boehringer Ingelheim en ocasión del 50º aniversario de uno de sus medicamentos, Buscapina. Este “*vademecum* muy especial” –como así lo llama su editor– recopila una serie de imágenes y textos publicados en distintos medios gráficos argentinos (aunque no siempre especifica estas fuentes).

Lea el texto y comente en el curso, con la guía de su docente, las características temáticas y enunciativas del género y las condiciones de reconocimiento que pudo haber tenido en su circulación inmediata y en el contexto actual.

SUPLEMENTO DE CIENCIA Y SALUD | ARGENTINA

SORPRESAS DE LA CIENCIA

TESTIMONIOS I Y II
Un esposo agradecido y una víctima del entremetimiento relatan sus experiencias.

NUEVAS CIRUGÍAS
Superando la antigualla del castigo a los niños.

ANSIABA MORIR...
Caso tremendo de Anxa y Reumatismo.

TESTIMONIOS I

"Decían que mi esposa, Julia de Méh, ha padecido por varios años de convulsiones del estómago, cálculos al hígado y a los riñones, hipo y mero: cada enfermedad más que la tenían estenuada. La sometí a la cura de Radisson vegetal y en menos de dos meses se encuentra completamente restablecida."
José Méh / 1920

AÑO 1906

LA CIRUGÍA REFORMADORA DEL NIÑO MALO

Localización de las partes más dañadas en el niño.

Lo de castigar a los niños para que sean buenos va pasando, como tantas otras cosas que habían dado hasta ahora excelente resultado, a la categoría de antigualla bárbara.

AÑO 1900

¡HORROR!
Los hombres de ciencia están de acuerdo en que los chicos nartramien a sus hijos enfermedades muy graves, porque el alcohol debilita el organismo, impide la digestión, destruye el poder de los riñones, empuja la sangre y por eso los bebés mueren antes de llegar a la flor de la edad ya están cargados de males incurables y obligados a comer a puño limpio derecho a la sepultura. Estas desgracias se pueden evitar con una copa de la **Preparación anti-alcohólica del Dr. Pissier** que es un tesoro por sus virtudes medicinales y está probado que en un año **le hace aborrecer la bebida.**

Querer al comilón: Cargado 1545 de 9 a 11, de 1 a 4 y de 7 a 9 de la noche

En efecto, la cirugía ha abolido recientemente las disciplinas, como medio reformativo, sustituyéndola por la lanceta. Esa importante rama del arte de curar, ha descubierto el medio de hacer buenos a los niños malos, tan sólo practicándoles una pequeña operación en el cerebro.

Aceptando la teoría de que el crimen no es sino una manifestación de enfermedad, los filántropos y hombres de ciencia de Filadelfia han establecido en dicha capital, bajo la dirección de los mejores antropólogos y cirujanos de los Estados Unidos, un "Reformatorio Clínico" de jóvenes considerados como incorregibles.

No bien un padre se convence de que no puede hacer carrera de alguno de sus hijos, le interna en el Reformatorio especial, redactado por los médicos del establecimiento.

El efecto, la cirugía ha abolido recientemente las disciplinas, como medio reformativo, sustituyéndola por la lanceta. Esa importante rama del arte de curar, ha descubierto el medio de hacer buenos a los niños malos, tan sólo practicándoles una pequeña operación en el cerebro.

Previo el examen médico del pequeño internado, se procede a las operaciones quirúrgicas requeridas, y que tienen efecto ya en el espacio del cerebro o bien en otros órganos. Estas últimas suelen consistir en la supresión de adenoides o de otros crecimientos anormales en la nariz y en la garganta, en la corrección de ojos imperfectos, ó en el ocleramiento de buenos torcidos o contrachos. En algunas casos nada la intervención facultativa se haya reducida a un simple cambio de régimen de vida.

Del examen de varios centenares de chicos, venidos más que

por malos, por pecadores, y benditos al centro de que nos ocupamos, ha resultado que más del 80 por ciento de ellos tenían defectos constitucionales que reclamaban un remedio heroico aplicado por manos competentes. Un niño de ocho años, había sido hasta cumplir esa edad un verdadero escanto. Saludablemente aplicado, repensado y obediente, constituyó el orgullo de sus padres. Un día dio el muchacho fuerte caída, hiriéndose ligeramente en la cabeza, tan ligeramente que el mismo lesionado, luego de lavarse la contusión, regresó a su casa y no volvió a ocuparse del suceso. Sin embargo, a partir del accidente, se operó en el niño una transformación completa. →

NUEVAS CIRUGÍAS

Superando la antigualla del castigo a los niños

Año 1906

La cirugía reformadora del niño malo

Lo de castigar niños para que sean buenos va pasando, como tantas otras cosas que hasta ahora habían dado excelente resultado, a la categoría de antigualla bárbara.

En efecto, la cirugía ha abolido recientemente las disciplinas, como medio reformativo, sustituyéndola por la lanceta. Esa importante rama del arte de curar ha descubierto el medio de hacer buenos a los niños malos, tan sólo practicándoles una pequeña operación en el cerebro.

Aceptando la teoría de que el crimen no es sino una manifestación de la enfermedad, los filántropos y hombres de ciencia de Filadelfia han establecido en dicha capital, bajo la dirección de los mejores antropólogos y cirujanos de los Estados Unidos, un "Reformatorio Clínico" de jóvenes considerados como incorregibles.

No bien un padre se convence de que no puede hacer carrera de alguno de sus hijos, le interna en el Reformatorio especial, redactado por médicos del establecimiento, y que debe llenar el solicitante con todo cuidado.

Previo el examen médico del pequeño internado, se procede a las operaciones quirúrgicas requeridas, y que tienen efecto ya en el espacio

defectuoso del cerebro o bien de otros órganos. Éstas últimas suelen consistir en la supresión de adenoides o de otros crecimientos anormales en la nariz y en la garganta, en la corrección de ojos imperfectos, o en el enderezamiento de huesos torcidos o contrahechos. En algunos casos toda la intervención Facultativa se haya reducida a un simple cambio de régimen de vida.

Del examen de varios centenares de chicos, tenidos más que por malos, por pésimos, y llevados al centro de que nos ocupamos, ha resultado que más del 80 por ciento de ellos tenían defectos constitucionales que reclamaban un remedio heroico aplicado por manos competentes. Un niño de ocho años había sido, hasta cumplir esa edad, un encanto verdadero. Saludable, aplicado, respetuoso y obediente, constituía el orgullo de sus padres.

Un día el muchacho sufre una fuerte caída, hiriéndose ligeramente la cabeza, tan ligeramente que el mismo lesionado, luego de lavarse la contusión, regresó a casa y no volvió a ocuparse del suceso. Sin embargo, a partir del accidente, se operó en el niño una transformación completa: revoltoso e indisciplinado, abandonó los libros y se hizo callejero, no dejando cristal sano, cabeza sin chichón, ni gato con rabo en todo el pueblo.

Alguien le dijo al padre del pequeño delincuente lo del Reformatorio, y ocho días después, el endiablado chiquillo entraba en la citada casa de corrección. Aún allí y aprovechando un descuido de los vigilantes, intentó una noche asfixiar a nueve compañeros de sala, dando suelta al gas del alumbrado. Pues bien, examinado el cráneo del niño por el eminente cirujano Laplace, director de la Clínica, se vio que uno de los huesos desviados de su posición normal por efecto de un golpe, oprimía el centro nervioso, considerado por los neurólogos en íntima relación con el impulso de destruir.

Hecha la trepanación del cráneo defectuoso y colocado en su sitio el hueso desencajado, volvió a ser el chico lo que anteriormente. Otros tres o cuatro niños incendiarios o piromaníacos recalcitrantes, han sido curados de un modo radical por el mismo doctor Laplace, extrayéndoles del cráneo minúsculas esquirlas del hueso que excitaban determinadas regiones de la masa encefálica, donde Gall y Spurzheim han localizado el impulso del fuego

(en Sarmiento, María Cristina (coord.) y Montiero, Marisé, (colab.) (2001) Buscapócimas. Un vademécum muy especial, Año I, Tomo I, Canal Ediciones, Buenos Aires. s/d).

24.1. ¿Qué implícito conlleva el título, “La cirugía reformadora del niño malo”? ¿Cuáles son las modalidades a partir de las cuales se refiere al niño? Cite algunos enunciados ejemplares.

24.2. ¿Cómo se interpretaría a principios del Siglo XX? ¿De qué modo lo leemos hoy?

24.3. ¿Qué clase de lectores imagina para este texto en el momento de su emisión? ¿Qué utilidad tendría para ellos? ¿qué marcas permiten reconstruir la dimensión ideológica de su producción?

24.4. ¿Cuál es la relación que se establece entre enunciador y enunciatario? ¿simetría o complementariedad? Considere la construcción del efecto de cientificidad a partir de la construcción del enunciador, el enunciatario y el objeto del discurso. Identifique los términos y las expresiones atribuibles en su contexto original al denominado efecto de cientificidad.

24.5. ¿Cuáles son las secuencias textuales dominantes y subalternas?

24.6. El texto contiene una secuencia narrativa incluida. Determine cuál es su género y función en el texto.

24.7. El texto presupone una concepción de normalidad. Investigue sobre el concepto de “normalidad”. ¿Qué técnicas propone el texto para alcanzarla? ¿Qué otros métodos para normalizar conoce? ¿Qué instituciones lo utilizan?

24.8. La dimensión del poder de los discursos y su genealogía histórica ha sido objeto de estudio desde fines del siglo XIX con Friedrich Nietzsche hasta el siglo XX con autores como Giles Deleuze y Michel Foucault. Este último ha enfatizado especialmente las formas de disciplinamiento y control de los sujetos en distintos momentos históricos, según la aplicación de técnicas explícitamente corporales (como el suplicio, el tormento, etc.) o menos explícitamente corporales (como la vigilancia, el control). Considere el siguiente fragmento en que el politólogo norteamericano Michael Hardt (1960) y el filósofo político Antonio Negri (1933) resumen una cuestión central de su pensamiento:

“La sociedad disciplinaria es aquella sociedad en la cual el comando social se construye a través de una difusa red de *dispositifs* o aparatos que producen y regulan costumbres, hábitos y prácticas productivas. La puesta en marcha de esta sociedad, asegurando la obediencia a sus reglas y a sus mecanismos de inclusión y/o exclusión, es lograda por medio de instituciones disciplinarias (la prisión, la fábrica, el asilo, el hospital, la universidad, la escuela, etc.) que estructuran el terreno social y presentan lógicas adecuadas a la “razón” de la disciplina. El poder disciplinario gobierna, en efecto, estructurando los parámetros y límites del pensamiento y la práctica, sancionando y prescribiendo los comportamientos normales y / o desviados”.

(Hardt, Michael y Negri, Antonio (2001). *Imperio*. Ediciones Desde Abajo, Bogotá. p. 384)

24.9. Investigue sobre el concepto de “sociedad disciplinaria”. ¿Qué otros mecanismos disciplinarios se ejercían?

ACTIVIDAD 25. Como se ha señalado, el campo científico admite instancias de divulgación que generan textos explicativos e impersonales. La entrada enciclopédica es un género que se encuentra orientado a estas funciones y presenta precisamente estas características, entre otras que corresponden al discurso científico. Lea el siguiente texto para resolver las consignas que se plantean a continuación:

Gallotia intermedia

Nomenclatura: *Gallotia intermedia* fue mencionado un año antes de su descripción científica en un libro (Barbadillo et al., 1999), en base a lo cual Mateo Miras et al. (2009) han sugerido que los autores del taxón deberían ser los autores del libro.

Origen: Los análisis moleculares muestran una estrecha relación filogenética entre *Gallotia intermedia* y *Gallotia simonyi* (Hernández et al., 2000). El clado *G. galloti* – *G. caesaris* se separó del grupo *G. simonyi* hace unos 5 – 7 millones de años. Este grupo está formado por una especie extinguida, *G. goliath*, y tres actuales: *G. simonyi*, *G. gomerana* y *G. intermedia*. No están claras las relaciones filogenéticas dentro del grupo (Maca-Meyer et al., 2003).

Descripción: Especie de *Gallotia* de tamaño medio; la longitud de cabeza y cuerpo alcanza 150 mm. en machos y en hembras. La longitud de la cola alcanza 308 mm en machos y 296 mm. en hembras. Los machos tienen una longitud de cabeza y cuerpo (Media = 147,5 mm; n = 6) mayor que las hembras (Media = 136,5 mm; n = 9) (Hernández et al., 2000).

Variación geográfica: Los individuos del risco de La Hábiga se caracterizan por tener ambos sexos coloración gris pardo sin nada de amarillo en el dorso y las patas y sin ocelos laterales amarillos o azules (Hernández et al., 2000).

Hábitat: Se encuentra en acantilados de gran desarrollo vertical en el macizo de Teno, caracterizados por hábitats xéricos, con escasa y poco diversa vegetación. Las especies dominantes de plantas son: *Hyparrhenia hirta*, *Cenchrus ciliaris*, *Tricholaena teneriffae*, *Astydamia latifolia*, *Lotus sessilifolius* y *Lavandula buchii*. Otras plantas presentes son: *Neochamaelea pulverulenta*, *Euphorbia balsamifera*, *Euphorbia obtusifolia*, *Kleinia neriifolia*, *Rubia fruticosa*, *Plocama pendula* y *Echium aculeatum* (Hernández et al., 2000). En la Mesa de Guaza, en el sur de Tenerife, vive en las laderas (Rando et al., 2004; Sämän, 2006).

Abundancia: Se ha estimado que las poblaciones de Teno, fragmentadas en 20-30 núcleos, se componen de un total de 280-460 individuos (Rando, 2002). La población de la Mesa de Guaza, en el sur de Tenerife, se compone de unos 1.000 individuos, según J. A. de Urioste (Sämman, 2006). Estimaciones más recientes indican que en Teno hay 40 poblaciones aisladas a lo largo de 9 km de costa, con un total de 500 individuos. La población de la Montaña de Guaza es de unos 100 individuos (Mateo Miras et al., 2009).

Estatus de conservación: Categoría Mundial IUCN (2008): CRB1ab(v)+2ab(v). Se justifica porque su área de distribución es menor de 100 km², su área de ocupación es menor de 10 km², su distribución está severamente fragmentada, y aunque no está experimentando un declive de población continuado, solamente se ha incrementado desde 2001 (Mateo-Miras y Pérez-Mellado, 2005; Mateo Miras et al., 2009). Categoría España IUCN (2002): En Peligro Crítico (CR B1ab+2ab), por tratarse de una especie relicta, con una población total de menos de 500 individuos y una superficie ocupada de menos de 10 km² (Rando, 2002).

Amenazas: El factor de amenaza más importante es la presencia en su hábitat de los gatos cimarrones. *Gallotia intermedia* puede ser en algunos sitios la presa más importante de los gatos. Otro peligro potencial son las ratas

(*Rattus rattus*), que pueden depredar sobre puestas y juveniles. El aumento de la presencia humana favorece la proliferación de gatos, ratas y Gaviotas Patiamarillas (*Larus cachinnans*). Otra posible amenaza es la degeneración por endogamia debido al pequeño tamaño de alguna de sus poblaciones (Rando, 2002).

Medidas de conservación: Se ha señalado que está aumentando como resultado del control de mamíferos introducidos (Mateo Miras et al., 2009).

Distribución: Especie endémica de la isla de Tenerife, con distribución inicialmente restringida al Macizo de Teno en el extremo occidental de la isla (Hernández et al., 2000). Se ha encontrado también en la Mesa de Guaza (sur de Tenerife) (Rando et al., 2004; Sämman, 2006).

Dieta: Hábitos alimenticios principalmente omnívoros (Rando, 2002).

Reproducción: No hay datos.

Depredadores: Se han encontrado restos de *Gallotia intermedia* en excrementos de gato cimarrón (Hernández et al., 2000). En varias localidades coexiste *Gallotia intermedia* con ratas (*Rattus rattus*), que podrían preda sobre huevos y/o juveniles (Rando, 2002).

(de Enciclopedia de los vertebrados españoles (1987). Rubeca, Madrid. P. 197.)

ACTIVIDAD 25.1. Indique, de la siguiente lista de verbos, aquellos que Ud. atribuya a acciones que el Enunciador realiza en el texto. Señálelas y justifique su respuesta:

- Informar
- Explicar
- Opinar
- Analizar

25.2. ¿Qué características tiene la enunciación en este texto? ¿Qué clase de vínculo propone con su lector? ¿qué motivaciones puede tener una persona para consultar esta clase de material?

25.3. Considere los subtítulos: ¿qué función cumplen en el texto estos elementos paratextuales?

25.4. En el texto se encuentra mucha información entre paréntesis. Indique al menos dos funciones para la utilización de este signo de puntuación.

ACTIVIDAD 26. Lea el texto que sigue a continuación y realice un punteo de las marcas y procedimientos enunciativos que contribuyen a producir un efecto de cientificidad:

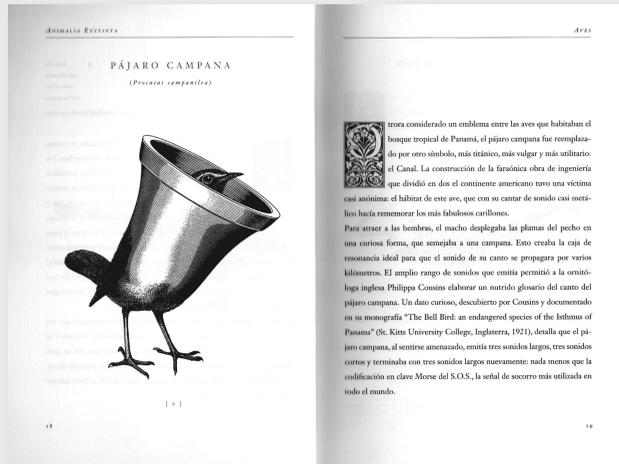
PÁJARO CAMPANA (*procnias campanilea*)

Otrora considerado un emblema entre las aves que habitaban el bosque tropical de Panamá, el pájaro campana fue reemplazado por otro símbolo, más titánico, más vulgar y más utilitario: el Canal. La construcción de la faraónica obra de ingeniería que dividió en dos el continente americano tuvo una víc-

tima casi anónima: el hábitat de este ave, que con su cantar de sonido casi metálico hacía recordar los más fabulosos carrillones.

Para atraer a las hembras, el macho desplegaba las plumas del pecho en una curiosa forma, que semejaba a una campana. Esto creaba la caja de resonancia ideal para que el sonido de su canto se propagara por varios kilómetros. El amplio rango de sonidos que emitía permitió a la ornitóloga inglesa Philippa Cousins elaborar un nutrido glosario del canto del pájaro campana. Un dato curioso, descubierto por Cousins y documentado en su monografía "The Bell Bird: an endangered species of the Isthmus of Panama" (St. Kitts University College, Inglaterra, 1921), detalla que el pájaro campana, al sentirse amenazado, emitía tres sonidos largos, tres sonidos cortos y terminaba con tres sonidos largos nuevamente: nada menos que la codificación en clave Morse del S.O.S., la señal de socorro más utilizada en todo el mundo.

(SEIMANDI, Esteban, HORITA, Hugo y BAZTERRICA, Juan Cruz (2010), *Animalia extinta*. Tres en línea, Buenos Aires. p. 18-19)



26.1. Compare "Pájaro Campana" con "El problema de encontrar pareja" citado en la actividad 17 y responda a las preguntas que siguen:

- ¿A qué destinatario parece estar dirigido? Justifique su respuesta.
- Caracterice al enunciador de acuerdo con su presencia o no presencia marcada en el texto.
- ¿Cuál es la relación que establece el enunciador con el destinatario?
 - Asimetría (maestro – alumno)
 - Simetría (igual – igual)

26.2. ¿En qué persona está escrito el texto? Reflexione por escrito sobre el uso de dicha persona gramatical. ¿Corresponde al orden de la *historia* o del *discurso*?

26.3. ¿Qué marcas remiten a la institución científica? Subráyelas en el texto y haga una enumeración de ellas. Luego, ¿considera que se trata de un texto científico? Justifique su respuesta.

26.4. Justifique el uso de itálicas para la denominación en latín.

26.5. Existen varias clases de reenvíos entre los discursos de la ciencia y del arte. Así, en algunas ocasiones, éste realiza *estilizaciones paródicas* de aquél. ¿En qué soporte podría encontrarse el texto?

- a) Revista científica
- b) Manual escolar
- c) Diario
- d) Enciclopedia
- e) Libro de literatura
- f) Libro de ciencias naturales
- g) Bestiario fantástico

ACTIVIDAD 27. El documental de Jorge Furtado (1989), *La isla de las flores*, puede dar lugar a una fructífera reflexión sobre los siguientes tópicos: los géneros, la parodia; el contrato de lectura y sus estrategias; lo científico y el efecto de cientificidad, entre otros. Vea el film para un debate en el curso.

ACTIVIDAD 28. Ahora, habiendo examinado cuidadosamente los textos de esta sección, prepare un plan de escritura para exponer oralmente un comentario crítico sobre el discurso científico y los efectos de cientificidad.

ACTIVIDAD 29. Lea el siguiente fragmento del cuento “El aleph” del escritor argentino Jorge Luis Borges (1899-1986). En él, el narrador describe el hallazgo, en el sótano de la morada de un colega, de el aleph, un punto que contiene a todos los puntos del espacio y tiempo, por lo cual permite contemplar, precisamente, todo lo que existió, existe y existirá, en cualquier forma de manifestación posible:

“En la parte inferior del escalón, hacia la derecha, vi una pequeña esfera tornasolada, de casi intolerable fulgor. Al principio la creí giratoria; luego comprendí que ese movimiento era una ilusión producida por los vertiginosos espectáculos que encerraba. El diámetro del Aleph sería de dos o tres centímetros, pero el espacio cósmico estaba ahí, sin disminución de tamaño. Cada cosa (la luna del espejo, digamos) era infinitas cosas, porque yo claramente la veía desde todos los puntos del universo. Vi el populoso mar, vi el alba y la tarde, vi las muchedumbres de América, vi una plateada telaraña en el centro de una negra pirámide, vi un laberinto roto (era Londres), vi interminables ojos inmediatos escrutándose en mí como en un espejo, vi todos los espejos del planeta y ninguno me reflejó (...) vi la circulación de mi oscura sangre, vi el engranaje del amor y la modificación de la muerte, vi el Aleph, desde todos los puntos, vi en el Aleph la tierra, y en la tierra otra vez el Aleph y en el Aleph la tierra, vi mi cara y mis vísceras, vi tu cara, y sentí vértigo y lloré, porque mis ojos habían visto ese objeto secreto y conjetural, cuyo nombre usurpan los hombres, pero que ningún hombre ha mirado: el inconcebible universo”

(Jorge Luis Borges, (1995 [1950] “El aleph”, pg. 162)

29.1. ¿Cuál es la función de lenguaje dominante en el texto? ¿A qué campo disciplinar corresponde?

29.2. ¿Cuál es la secuencia textual dominante? ¿Narrativa o descriptiva?

29.3. Observe la presencia /ausencia de las diversas modalidades enunciativas.

29.4. Analice el funcionamiento de la *deixis* como recurso literario en el texto.

29.5. Contraste el texto con otros del campo científico-académico presentes en el corpus y evalúe el funcionamiento de las variables de análisis mencionadas arriba en el texto científico y el literario. Vuelque su conclusión en un breve escrito monográfico que tenga la siguiente estructura:

Título

Introducción

En esta ocasión voy a abordar la cuestión de
 El punto de partida es la pregunta ¿.....? Trataré
 de responder dicho interrogante a partir de la confrontación de
 El corpus está integrado por los siguientes textos..... y

Desarrollo

Tal como se puede observar en el corpus, la función de lenguaje dominante
 en el texto científico es y en el texto literario
 Ejemplos,

Si bien la secuencia textual dominante en el texto científico es
 y en el literario, en ambos está presente la
 secuencia Lo que diferencia la descripción científica de la
 literaria es

Atendiendo ahora a las modalidades enunciativas, el texto científico
 muestra el predominio de (por ej.),
 ausentes en el texto literario. En cambio, en el texto de Borges, el narrador
 expresa una actitud lo que se puede ver en expresiones
 como,, etc.

Por otra parte, en cuanto al funcionamiento de la *deixis*, se observa la
 presencia de las siguientes marcas enunciativas,,, presentes
 en el texto de Borges y ausentes en el texto científico, caracterizado por
, como se puede ver en el siguiente fragmento: “.....
”.

El análisis muestra que el uso de los *deícticos* como recurso literario
 da al texto no sólo la posibilidad de exponer la subjetividad del narrador sino
 también, de alcanzar al mismo lector en el momento en que dice “.....
” . Esto,, produzca un efecto de asombro en el lector, quien se
 podría sentirse “tocado” de repente, por el signo.

Conclusión

Después de haber analizado, se puede observar que mientras en el texto literario la función de lenguaje dominante ; las secuencia textuales; las modalidades enunciativas Y, el funcionamiento de la *deixis* En cambio, en el texto científico-académico el funcionamiento de dichas variables de análisis es En efecto, la función de lenguaje dominante ; las secuencia textuales; las modalidades enunciativas Y, el funcionamiento de la *deixis*

En suma, a partir del contraste del texto científico y el literario se pudo comprobar que

Lecturas recomendadas

BENVENISTE, Émile (1974) [1966], Problemas de lingüística general, Siglo XXI, Buenos Aires.

GARCÍA NEGRONI, M. y TORDECILLAS COLADO, M. (2001), *La enunciación en la lengua*, Madrid, Gredos

SEIMANDI, Esteban, HORITA, Hugo y BAZTERRICA, Juan Cruz (2010), *Animalia extinta*, Buenos Aires, Platt Grupo Impresos S.A.

VERÓN, Eliseo (1985), "El análisis del contrato de lectura. Un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media", en *Les medias: Experiences, recherches actuelles, applications*" IREP, Paris

Un film: Jorge Furtado (1989), *La isla de las flores*, 35 mm.

CAPÍTULO 5

Teoría y práctica de la argumentación

1. La argumentación y el pensamiento crítico

A lo largo de todo este manual hemos insistido en la necesidad de fomentar habilidades de lectura y escritura de géneros de diverso grado de complejidad en los estudiantes universitarios, poniendo especial atención a los que más se practican en el ámbito académico, es decir, los explicativos y argumentativos. Ahora bien, las dificultades para desempeñarse en estos géneros no se deben a que los jóvenes que cursan estudios superiores no posean el desarrollo cognitivo necesario sino a la falta de práctica en algunas disposiciones (como confrontar diversas fuentes para escribir discursos complejos, abstraer, formarse una opinión crítica sobre un tópico, fundamentar, etc.). Este déficit lleva a muchos estudiantes a resolver problemas de escritura que requieren del uso de la argumentación, evitándola o sustituyéndola por otras secuencias. Atendiendo a esto y siendo la argumentación uno de los géneros primordiales que se practican tanto en los últimos años de la escuela media como en la universidad, en este capítulo, queremos valorizar su estudio ya que es una práctica social directamente relacionada con el *pensamiento crítico*.

El pensamiento crítico es un pensamiento dialéctico, capaz de confrontar ideas tanto propias como ajenas, de considerar diferentes alternativas, de justificar la propia posición y rebatir las que no se comparten. Es un tipo de pensamiento que puede rebasar los límites del sentido común, cuestionar prejuicios e imaginarios sociales cristalizados, que reconoce cuándo un razonamiento se basa en lugares comunes o estereotipos. Austin Freeley lo define como “La habilidad para analizar, criticar y defender ideas, para razonar inductiva y deductivamente, para llegar a conclusiones fácticas o críticas basadas en inferencias sólidas, a partir de afirmaciones no ambiguas sobre conocimientos o creencias” (Freeley, 1996:1).

El pensamiento creativo y crítico se materializa de distintas formas pero, principalmente, en la argumentación. Sin embargo, durante muchos años, el estudio de la argumentación estuvo atado a aproximaciones alejadas de la vida social. Aquí proponemos, antes bien, que tal como lo afirmaba Peirce, cuando luchaba contra el racionalismo lógico imperante en su época, “La verdadera lección y la primera, que tenemos derecho a pedirle la lógica es que nos enseñe cómo esclarecer nuestras ideas (C.P. 5.393)”. De ahí, nuestro propósito: abordar el estudio de la argumentación no desde una perspectiva racionalista sino desde una **perspectiva discursiva** que nos permita abordar la relación del lenguaje con las prácticas sociales que le dan sentido.

En este capítulo vamos a ofrecer y evaluar los alcances de un conjunto de herramientas teóricas y prácticas provenientes de distintas vertientes, como la Lógica Informal (Johnson y Blair), La Pragma-dialéctica (Franz van Eemeren et al.), La argumentación en uso (Stephen Toulmin), la Nueva Retórica (Perelman y Olbrechts Tyteca), la Teoría Polifónica de la Argumentación y la Teoría de los *topoi* (Anscombe y Ducrot). Estas nos permitirán

dar cuenta de la argumentación como proceso y reflexionar sobre el auditorio y los campos en los que se usan las argumentaciones. Dichas aproximaciones nos permitirán también realizar el análisis de los discursos en relación con sus condiciones sociales de producción y así, observar cómo las voces de diferentes actores sociales se responden unas a otras, replicándose, debatiendo, tratando de llegar a acuerdos, de emocionar o luchando por la hegemonía. La perspectiva que adoptamos intentará ser lo suficientemente abarcadora como para reunir un conjunto coherente de saberes que contribuyan a una reflexión crítica sobre los argumentos que circulan en la discursividad social ¿qué puntos de vista sostienen?, ¿cómo se estructuran?, ¿cómo pasan de las premisas a la conclusión?, ¿qué tipo de pruebas ofrecen?, ¿cuáles son sus fundamentos?, ¿desde qué lógicas discursivas e ideológicas se validan?, ¿a qué intereses responden?, ¿en qué estriba su fuerza?, ¿recurren a falacias o a otras maniobras estratégicas?

A lo largo de todo este manual, y especialmente, en este capítulo, hemos defendido la idea del el acto de justificar no únicamente como una técnica sino como un acto de responsabilidad ética y hemos puesto el acento en el aprendizaje autorreflexivo de estrategias argumentativas porque consideramos que el análisis del discurso puede ayudar a razonar mejor para comprender y producir discursos argumentativos en el seno de la universidad sino también y también, con vistas al análisis crítico de las cuestiones públicas. En suma, desde este fundamento defendemos dos argumentos, uno desde un punto de vista cognoscitivo: que la argumentación está relacionada con el pensamiento crítico y la metacognición (Zamudio et al.: 2002), y otro, desde un punto de vista político: que la argumentación se relaciona con las formas de gestión del poder en la sociedad, principalmente en la vida democrática donde, sin duda, también juegan un rol preponderante las emociones y los valores (Marafioti y Santibáñez, comp., 2010).

Finalmente, argumentar es usar las palabras sabiendo que ninguna es neutra. Creemos que el aprendizaje de la argumentación ayuda a pensar “dialógicamente”, es decir, a considerar las cosas desde la perspectiva del otro, a reconocer en el discurso propio y ajeno los puntos de vista que están en discusión, las distintas voces que se responden unas a otras.

Este capítulo traza una cartografía virtual de distintas teorías de la argumentación a través de las cuales cada docente podrá programar en su curso, su propia visita guiada para mostrar, desde distintas posiciones, la necesidad de pensar con un sentido crítico, para afirmar o rebatir, para poder expresar el disenso respecto de las creencias que no compartimos, para justificar por qué decimos lo que decimos. El corpus seleccionado abre un arco que integra discursos cotidianos, literarios, políticos y académicos.

2. La naturaleza dialógica de la argumentación

La argumentación es constitutiva de nuestro pensamiento. Incluso cuando pensamos en soledad y tratamos de decidir qué hacer, cómo resolver, qué alternativa tomar en una disyuntiva, estamos haciendo un ejercicio secreto de la argumentación.

La argumentación se sustenta en un diálogo cuyo disparador puede ser la duda o el rechazo de un punto de vista. Esta situación interaccional nos obliga a argumentar, a justificar nuestro punto de vista ofreciendo buenas razones y a refutar las del antagonista. En este

encuentro de discurso y contra-discurso reside la cuestión argumentativa, la que conlleva un despliegue no sólo interaccional sino también cognitivo.

Ahora bien, hay que distinguir las nociones de *dialogal* y *dialógico*. Lo dialogal remite a una secuencia prototípica (Adam, 1997: 145-168) que supone un intercambio cara a cara y una secuencia encadenada de réplicas relativamente breves. Lo dialógico, en cambio, excede lo dialogal y ya desde Bajtín (2003: 383) se define por la confrontación de puntos de vista (que expresan diferentes cosmovisiones, diferentes ideologías, diferentes posiciones sociales) sobre una misma cuestión. Muchas veces los medios ofrecen productos (noticieros, programas políticos de opinión, programas de archivo, info-shows, notas de diarios o revistas) que convocan a varios invitados pero todos ellos expresan la misma visión del asunto. Estos programas no se basan en un modelo dialógico sino puramente dialogal y *monológico*.

El término 'monológico' se define, precisamente, por oposición a *polifónico* e *intertextual* (cfr. cap 4 Enunciación). Oswald Ducrot extiende la noción de polifonía al discurso en general. Según Ducrot (1986), todo discurso es polifónico porque todo enunciado lo es. Según esta perspectiva, la función principal de un enunciado no es transmitir una información (concepción tradicional, denotación) sino constituirse en una especie de foro en el que dialogan distintas voces. Dicho de otro modo, en un mismo enunciado se superponen distintos puntos de vista. Quien asume la responsabilidad de la enunciación (el locutor) es una figura discursiva que introduce los puntos de vista de diversos enunciadores. El sentido es siempre dialógico: esto se ve bien en los enunciados negativos donde aparecen no menos de dos enunciadores, por ejemplo en "No bebo" se presentan un enunciador que afirma "P bebe", otro que lo niega y probablemente un tercero que presupone que lo que P no bebe es alcohol. Asimismo, "Pedro es inteligente" puede convocar una orientación favorable (sabr  resolver el problema) o desfavorable (ten cuidado con él). El carácter polifónico del enunciado reside en el dialogismo que se expresa en cada enunciación. Con esta perspectiva se resquebraja la idea tradicional de un lenguaje monológico y de sujeto hablante racional, origen de enunciados unívocos.

ACTIVIDAD 1. Ya sea para validar una hipótesis como para descalificar a un adversario futbolístico, los mecanismos argumentativos se ponen en juego con diversos objetivos, pero siempre guiados por la voluntad de provocar un efecto en el comportamiento de los demás que conviene a los propios intereses. A continuación se reproducen dos cantos que entonaron las hinchadas de Boca y de River, respectivamente, durante el segundo partido amistoso de verano que disputaron en Enero de 2011. Consid relas para resolver las consignas que se plantean a continuación.

Boca:

Cuando vos vas a la cancha, vas con el patrullero
vos no tenés aguante, che River vigilante.

Siempre hiciste amistades con el Rojo
y el tercero te vamos a matar.

Y la doce que siempre est , donde jugu s te va alentar
y dale Bo' vamo' a ganar, que la vuelta queremos dar

River:

Ay che bostero,
vos sos ortiba,
vos sos amigo,
de la policía,

En Mar del Plata,
no te plantaste
con los borrachos,
cómo cobraste

1.1. Indique cuáles son las funciones principales de ambos cánticos:

- a-Persuadir al adversario para que se cambie de equipo.
- b-Amedrentar al adversario.
- c-Presionar al árbitro.
- d-Motivar a los jugadores propios.
- e-Atemorizar a los jugadores adversarios.
- f-Desmoralizar al equipo adversario.
- f-Demostrar fortaleza espiritual.
- g-Denunciar la debilidad del rival.

1.2. Ambos cantos acusan a la hinchada rival de algo, así como destacan cierta virtud de la propia. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de ser de River o de Boca, según se considere cada canción? ¿Cuáles son las razones con las que cada hinchada descalifica a la parcialidad rival?

1.3. Escriba un tercer canto que descalifique a las hinchadas anteriores. Tenga en cuenta la estructura musical de una canción popular, para que sea fácil de cantar.

2.1. Argumentar

Podríamos decir, de manera muy general, que la argumentación es un discurso dialógico en donde cada participante trata de demostrarle a otro que su punto de vista sobre una cuestión es válido. Al argumentar, cada participante puede tener diferentes objetivos: resultar exitoso en un examen, demostrar su saber, exhibir su talento retórico o inclusive, humillar a su antagonista. Pero la pregunta no es entonces ¿qué es argumentar? sino ¿para qué argumentar? y eso depende de la situación y de los objetivos que se plantee cada argumentador.

Si la argumentación es definida como discurso polémico (del griego, *polemos* = guerra), el objetivo principal será vencer al adversario, aniquilarlo discursivamente, ganarle la disputa. Son ejemplo de esta orientación argumentativa géneros como la payada, el duelo de raperos o los cánticos de cancha.

Si se considera, en cambio que lo primordial es resolver el problema sobre el cual los interlocutores discuten, el objetivo será resolver una diferencia de opinión a través de me-

dios razonables, para alcanzar un acuerdo. En esta línea, podemos encontrar configuraciones textuales como la mediación o las audiencias de conciliación.

Si consideramos en cambio que el objetivo de la argumentación es obtener la adhesión del auditorio con respecto al punto de vista que se discute, la finalidad del discurso será persuadir. El discurso político, los avisos publicitarios y ciertas técnicas de venta constituyen géneros prototípicos de este tipo de finalidad argumentativa.

Pero cuando las diferencias de opinión se mantienen intactas, el desarrollo argumentativo del discurso puede ayudar a percibir las con mayor nitidez y aclararlas. En este caso, es muy posible que los interlocutores sigan manteniendo su propia posición, sin embargo, al final de la conversación, cada uno habrá comprendido cuál era el punto de vista del otro. En este caso, la meta de la argumentación no es vencer ni convencer sino *comprender*.

La argumentación al servicio de la clarificación muestra el potencial de la argumentación como fenómeno epistemológico. Su práctica mejora la aptitud para pensar y juega un rol fundamental en la política, en el derecho, en la ciencia y en múltiples áreas de la vida.

ACTIVIDAD 2. Invente una justificación para alguna de estas situaciones:

a) Ud. se ha despertado por la mañana, en su cuarto convertido en un extraño insecto, lo que le impide levantarse de la cama y salir a trabajar. Del otro lado de la puerta se encuentran su madre, su padre y su jefe pidiéndole explicaciones. Reflexione acerca de la metáfora sobre la que está planteada esta escena y escriba una justificación destinada a alguno de dichos personajes.

b) Luego de varios años luchando en el Lado del Bien del Imperio Galáctico, Ud., de profesión Jedi, ha decidido aceptar la invitación de su padre para pasarse al Lado Oscuro, bando que él lidera.

c) Ud. acaba de acuchillar nada menos que al Emperador Romano, quien fuera su maestro y de quien obtuvo protección y ayuda en su carrera militar. Todavía agonizante, él lo inquiere con la mirada.

Tal como lo señalaron Johnson y Blair (2006) los estudios de la argumentación se dividieron en dos: los de la “primera generación”, que basaban el estudio de la argumentación en la lógica formal y las de “segunda generación”, se abocaron al desarrollo del pensamiento crítico, la revalorización de la retórica y una crítica al racionalismo. Pasemos revista a las distintas perspectivas.

3. La lógica formal

La lógica formal no es ni la única lógica ni el único abordaje posible para estudiar la argumentación, pero un vistazo crítico sobre algunos de sus conceptos servirá para introducir y despejar algunas cuestiones.

Tradicionalmente se entendió que “El objeto de la lógica es el estudio de los razonamientos deductivos y el proveer de métodos para distinguir los válidos de los inválidos” (Giannella de Salama: 1992, 9). En esta línea, durante muchos años el estudio de la argumentación estuvo asociado a métodos basados en la idea de racionalidad como principio regulador del

conocimiento. Tal confianza en la Razón hizo que la principal línea de investigación sobre argumentación quedara en manos de la lógica. Los orígenes de la *lógica clásica* o *lógica formal* se remontan a Aristóteles (s. V a.C.), pero con la incorporación del pensamiento matemático, entre los s. XVIII y XX, se desarrolla la *Lógica matemática o simbólica*, conocida también como *lógica moderna o formal*. Esta emplea un lenguaje artificial a través del que representa las proposiciones y los operadores lógicos o conectores, generalmente con letras y otros símbolos. Esta perspectiva enseña que el análisis de los argumentos depende de su *forma* lógica (de ahí el nombre de *lógica formal*). Esta se basa en una concepción del lenguaje que presupone que los *hechos* de la experiencia pueden ser traducidos al pensamiento y el pensamiento al lenguaje, a través de *proposiciones*. De este modo, en dicho sistema simbólico, un enunciado como *Si tomo café, no duermo* se traduce como $[Si P entonces Q]$. Una vez obtenida dicha transposición, se procede a evaluar si tal proposición se ajusta o no a las reglas del razonamiento deductivo.

Pero antes de continuar, aclaremos en el siguiente **punteo**, algunas definiciones de la lógica formal que nos van a ser útiles para recorrer este capítulo:

- **Concepto** es la idea que expresa un término. Implica la abstracción de las propiedades esenciales de un objeto. Tiene un significado que, eventualmente, puede ser *adecuado* o *inadecuado*.
- **Términos** son los signos que expresan a los conceptos. Permiten designar las cosas. Son las partes elementales de una proposición.
- Una **proposición** es un enunciado que pone en relación dos términos. Siempre afirma o niega algo, por lo tanto puede ser verdadera o falsa.
- Un **razonamiento** es un conjunto de proposiciones donde una de ellas, llamada *conclusión*, se sigue como consecuencia de las otras, llamadas *premisas*.
- **Inferencia**: Inferir es un verbo que proviene del latín (*infero*) y significa llevar hacia, es decir, llegar a lo nuevo a partir de lo anterior. En suma, inferir es pasar de un antecedente a un consecuente.
- Conclusión es el resultado de una inferencia. Algunos conectores conclusivos son: en conclusión, por lo tanto, en suma, luego, finalmente, a fin de cuentas, en consecuencia, al fin y al cabo, etc.
- Los **razonamientos deductivos** son aquellos en los que la conclusión depende exclusivamente de las premisas. El caso paradigmático del razonamiento deductivo es el *silogismo*.
- Un **silogismo** es para la lógica, la forma más perfecta de razonamiento ya que en él, la conclusión se deduce necesariamente de las premisas. De ahí que si las premisas son verdaderas, la conclusión también lo será. Por ejemplo:

Todos los hombres son mortales

Sócrates es hombre

Por lo tanto, Sócrates es mortal

- **Entimema**: Se trata de una forma de razonamiento estudiada desde la antigüedad. Comparado con el silogismo, el entimema o silogismo retórico parecería “defectuoso”, ya que le puede faltar alguna premisa o la conclusión. Sin embargo, en esa supuesta incompletud de su forma lógica residía precisamente su fuerza retórica o persuasiva ya que, de alguna manera, obliga

al destinatario a reponer el sentido ausente. Pongamos la publicidad radial de *bujías hescher*

*Para tu auto vos querés lo mejor
Por eso, dale bujías hescher.*

- El sujeto comprende ese entimema reponiendo las premisas faltante (bujías Hescher es lo mejor). De esta manera, se ve reconstruido el silogismo completo, haciendo explícitas las premisas que antes estaban “en la mente” del destinatario (en griego, *en thimós*. De ahí, su nombre).

- **Principios lógicos:** Principio de **identidad** (todo objeto es idéntico a sí mismo), **no contradicción** (es imposible que una cosa sea y no sea a la vez y bajo el mismo respecto) y **tercero excluido** (un objeto tiene una propiedad o no la tiene, y no hay una tercera posibilidad).

Las preguntas que se plantean después de este apretado punteo son ¿para comprobar la validez de un argumento en una lengua natural es pertinente su traducción a un lenguaje artificial? ¿Nos dicen algo dichas formas abstractas acerca de la fuerza de los argumentos, su dimensión persuasiva, ideológica, afectiva, cognitiva, social? y ¿Qué decir del rol de las imágenes y otros signos no verbales en una argumentación? En suma ¿Qué aporta el estudio de la lógica del lenguaje formal para comprender los razonamientos que efectivamente se producen en el pensamiento y el lenguaje ordinarios?

Una primera crítica desde Peirce. La teoría de Peirce no es, en rigor, una teoría de la argumentación, sin embargo, el semiótico tal como se anticipó en el Capítulo 1, advertía los límites de la lógica tradicional cuando denunciaba que esta reducía su campo de acción a los símbolos, desconociendo otras clases de signos. Desde esa crítica, Peirce advierte que todo pensamiento se da por relaciones entre signos y la forma más compleja del signo es la argumentación. Al argumentar nos introducimos en un sistema de inferencias entre signos y con esto, en la construcción una red pública de consensos y disensos. Así, el sentido cobra un carácter eminentemente argumentativo en tanto que se ajusta a la coherencia de un sistema de relaciones en cuyo marco se da toda validación o invalidación de una hipótesis.

3.1. Inferencia y deducción

Imaginemos la siguiente situación. Estamos en el cine. Concentrados en el film, oímos un frenazo y nos preguntamos ¿de dónde viene?, luego vemos el auto que se desplaza de un lado al otro de la pantalla. Percibimos los sonidos del film como si provinieran de las mismas fuentes que los producen: vemos un hombre caminando, atribuimos el sonido a sus pasos y el sonido parece desplazarse también aunque el altavoz de la sala cinematográfica esté en un lugar fijo. El asociar los sonidos a los objetos es todo un trabajo **inferencial** sea **deductivo**, **inductivo** o **abductivo**. En nuestra vida cotidiana todo el tiempo producimos inferencias. Tomemos otro ejemplo: un estudiante se acerca a su profesor y este le dice: “Infiero de su presencia que usted me va a pedir que reconsidere su calificación”. Es cierto que el profesor no sabe exactamente por qué se acerca el estudiante y también hubiera podido inferir que él

venía por el simple placer de saludarlo. Pero la conclusión, aunque no sea certera, sin duda se sigue de un dato anterior.

La **deducción** también se basa en extraer algo pero es tautológica: no dice más que lo que está ya dicho. En cambio la inferencia es una proposición implícita que se puede extraer de lo no dicho (implícito) del enunciado. De ahí que mientras la deducción tiene basamentos sólidos para alcanzar una conclusión verdadera, la inferencia es pasar de un pensamiento a otro aunque no se tengan los elementos de prueba suficientes ni certeza absoluta.

ACTIVIDAD 3. Cada campo de la vida social construye sistemas argumentativos a partir de los cuales se producen distintos tipos de inferencias. Estas orientan desde los descubrimientos científicos de la NASA hasta las acciones cotidianas más elementales. Pero así como la ciencia tiene sus objetos y conceptos propios principalmente organizados en términos del pensamiento deductivo, la vida cotidiana y el arte, se organizan en base a otro tipo de nociones e inferencias. Hay diferentes tipos de inferencias, algunas más complejas que otras, como la deducción; otras más prácticas, como la inducción; y las más simples –pero no por ello menos importantes– corresponden a la abducción (esto es, el pensamiento hipotético o conjetural). Vale aclarar que en la ciencia interviene no sólo la deducción sino también la inducción y (la abducción).

ACTIVIDAD 4. Indique a qué clase de inferencia pertenecen los siguientes razonamientos. Justifique su respuesta

- a) Prefiero un dirigente corrupto a uno tonto. ¿Los dirigentes argentinos? No son nada tontos” (Gustavo Mascardi en Olé, 13/04/1997)
- b) “Fueron 54 millones de abortos realizados en EE.UU, desde su implementación legal en 1974, hasta la fecha. La autoridades están intentando penalizar nuevamente el aborto y prohibir su práctica, porque al paso que van dentro de treinta años, ese país solo será un lugar de gerontes” (Carta por la vida, en Santa Rita Mensual, Abril de 2011).
- c) “Cuando hacés las cosas bien, se dan los resultados, y Vélez hace mucho tiempo que hace las cosas bien” (Leandro Caruso en Olé, 22/08/2010).
- d) “Una copa de coñac en una cena puede ‘entonarnos’, cinco pueden hacernos bailar un can-can ante respetables comensales y quince probablemente acaben con nosotros por intoxicación etílica. Todas las drogas modifican radicalmente sus efectos en función de la dosis” (Drogas y el afán prohibidor, Jordi librian (2004), Zojal, Madrid. p. 233)
- e) “De acuerdo con la biografía (...), Esopo comenzó su vida siendo incapaz de hablar. En un famoso incidente donde demuestra su habilidad para torcer su suerte, otros dos esclavos intentan sacar ventaja de él, comiéndose los más finos higos de su maestro y culpando de esto a Esopo, pensando que este sería incapaz de defenderse. Cuando el maestro confronta, furioso, a Esopo, él trata de probar su inocencia sin usar palabras, tragando agua caliente y forzándose a vomitar. El resultado de este ejercicio mostró que no había higos en su estómago. Cuando solicita que los otros esclavos hagan lo mismo, el maestro los obliga a hacerlo y sus propias bocas ofrecieron una clara evidencia que los condenaba” (Groarke, Leo, 2002. p. 141).

ACTIVIDAD 5. En Regreso a la razón, Toulmin narra el siguiente relato del s. XVIII: Dos señoras reciben en su casa la visita de un conde quien les cuenta un secreto de confesionario. El conde les dice: “Señoras, puedo decirles que fui el primer penitente del abad”. Después de marcharse, llega el abad. Durante la conversación con las señoras, el abad, sin violar el secreto de confesión, cuenta que su primer penitente fue un asesino (Toulmin, 2003:36). Extraiga la conclusión que se infiere del relato precedente y reconstruya dicho razonamiento en forma de una estructura silogística. ¿A qué tipo de inferencia corresponde dicho razonamiento?

4. Teorías no-formales de la argumentación

Ya a mediados del s. XX muchos estudiosos del campo de las ciencias del lenguaje coincidieron en advertir las deficiencias de las concepciones racionalistas basadas en el deductivismo, el formalismo matemático y la pretensión de objetividad y fue así que surgieron nuevos modelos, tales como la Lógica Informal (Johnson y Blair: 1980, 2000), el modelo de Toulmin (Toulmin: 1958), la Nueva Retórica (Perelman y Olbrechts Tyteca: 1958), la Teoría Polifónica de la Argumentación y la Teoría de los topoi (Anscombe y Ducrot: 1983; Ducrot: 1986), la Pragmática dialéctica (van Eemeren (et al.): 2000, 2002), entre otros. Todas estas teorías partieron del reconocimiento del conflicto que genera toda diferencia de opinión y sus críticas a los modelos precedentes sentaron las bases de las teorías contemporáneas de la argumentación.

Una de las consecuencias pedagógicas más importantes de este *giro argumentativo*, fue el abandono de la concepción racionalista y formalista por una concepción del razonamiento como proceso a la vez discursivo (social) y cognoscitivo.

ACTIVIDAD 6. Si bien la perspectiva lógica puede resultar útil para indagar sobre una gran cantidad de conceptos claves vinculados a la argumentación (como inferencia, implicación, deducción, inducción, validez, falacia etc.), el pensamiento y el lenguaje natural no se puede reducir a un tranquilizador sistema simbólico ni al cálculo matemático. De ahí que las nuevas teorías de la argumentación hayan recuperado la conflictividad propia de la actividad argumentativa. El punto en común de los modelos que se presentan en el siguiente párrafo es que tienen en cuenta el disenso y las formas razonables para resolverlo discursivamente. A continuación, transcribimos algunas reflexiones de distintos estudiosos de la argumentación que evalúan los alcances y limitaciones de los distintos modelos teóricos. Léalas cuidadosamente y realice las consignas que las acompañan:

6. 1. Lea la siguiente cita de Toulmin. En ella, el autor opone dos concepciones distintas de la argumentación. ¿Cuáles son? ¿Cuál cree que es la definición favorecida por el enunciadore? Fundamente su respuesta respaldándose en la información contenida en este capítulo.

“Existen dos modelos opuestos, uno matemático, el otro legal. La forma lógica de un argumento válido ¿es algo cuasi-geométrico, comparable a la figura de un triángulo o a la de dos rectas paralelas? O por el contrario ¿se asemeja a los procedimientos judiciales, de manera que un argumento formalmente válido es aquel que sigue las *formalidades apropiadas*, como dicen los juristas, más que aquel que es presentado de una forma *geométrica* neta y simple?” (Toulmin, 1958:130).

6.2. En la siguiente cita de *La nueva retórica* los autores contrastan dos concepciones de la argumentación. ¿Cuáles son? ¿Cuál cree que es la definición favorecida por los enunciadores? Fundamente su respuesta respaldándose en la información contenida en este capítulo:

“En efecto, aun cuando a nadie se le haya ocurrido negar que la facultad de deliberar y de argumentar sea un signo distinto del ser racional, los lógicos y los teóricos del conocimiento han descuidado por completo, desde hace tres siglos, el estudio de los medios de prueba utilizados para obtener la adhesión (...) El campo de la argumentación es el de lo verosímil, lo plausible, lo probable, en la medida en que este último escapa a la certeza del cálculo” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994: 31).

6.3 Zelma Dumm describe las condiciones históricas donde se produjo la Lógica Informal en el fragmento de su artículo académico, “Lógica informal, ética y falacias” que se reproduce a continuación. Escriba un párrafo introductorio y uno conclusivo que hagan de marco. Apóyese en información obtenida en este mismo capítulo.

“En aquel momento, muchos de los alumnos norteamericanos trabajaban en los movimientos de derechos civiles antisegregacionistas y provenían de la clase media democrática. Otros alumnos habían estado activos a partir de los últimos años de la década de 1960 en los movimientos de protesta de los campus universitarios contra la guerra de Vietnam. Dentro de la universidad, los estudiantes estaban demandando que sus cursos se emparentaran con sus necesidades como ciudadanos porque entendían que los estudios introductorios de lógica, falacias y retórica no eran relevantes para sus propios intereses.

La obra de Kahane puede ser vista como un texto que colaboró con el cambio de foco de la instrucción de la lógica en los Estados Unidos (...) hizo de las falacias la herramienta primaria del argumento crítico (...) Para demostrar la relevancia de la lógica en los asuntos de la vida diaria, Kahane reemplazó los capítulos tradicionales acerca del método científico y de los razonamientos causales con capítulos referidos a los medios de comunicación e ilustró su teoría con citas de los diarios y revistas que trataban asuntos políticos y sociales del momento” (Dumm, 2005: 49).

6.4. Escriba un breve texto argumentativo (250 palabras) en el que compare las posiciones de Toulmin, Perelman y Olbrechts-Tyteca y Kahane.

4.1. La lógica no formal

Una de las principales embestidas contra la lógica formal se dio en los Estados Unidos de Norte América a principio de los años '70. Los estudiantes comenzaban a mostrar su insatisfacción porque aprender lógica formal no los ayudaba a mejorar ni a comprender los argumentos del lenguaje ordinario.

La Lógica no formal comenzó como un movimiento de reforma en la enseñanza de la lógica, surgido en la década del '70, que propone nuevos objetivos pedagógicos y teóricos Johnson y Blair (1980; 2000, 2006). Los objetivos pedagógicos implicaban un verdadero gesto político, de cambiar el contenido de los cursos universitarios basados en la lógica deductiva formal. Partiendo de la pregunta ¿qué hace que un razonamiento sea considerado razona-

ble? enfatizaron que la *razonabilidad* no está dada en la forma lógica sino en las reglas de la interacción. En su programa teórico pusieron el acento en el estudio de las falacias y en la evaluación de los argumentos, y llegaron a la conclusión de que un buen argumento se basa en las disposiciones y competencias del pensamiento crítico.

La lógica informal concibe la argumentación como un acto de discurso fundado en la problematicidad. A partir de un desacuerdo, el protagonista expone su punto de vista y lo defiende presentando fundamentos. Por su parte, el antagonista puede cuestionarlo o refutarlo, oponiéndole sus propios argumentos. Los argumentos y contra-argumentos no serán evaluados según los valores de verdad y validez de la lógica formal, sino según criterios intersubjetivos de aceptabilidad, en el marco de los acuerdos establecidos entre los interlocutores y según la situación de habla. Cualquier violación a estos acuerdos provoca una *falacia*. La Lógica informal puso especial atención en su estudio.

4.1.1. ¿Argumentar o “argumentir”? Algunas clases de falacias:

El término falacia viene del latín, *fallo* o *fallere*, que significa engañar a alguien. Según la lógica formal una falacia es un argumento que parece válido pero no lo es. La lógica no formal ha modificado esta visión de las falacias afirmando que no se puede evaluar un argumento aisladamente de la situación en que se produce. Partiendo de esta crítica, sostienen que las falacias son intervenciones que violan las reglas conversacionales de la discusión. En este sentido, algunos argumentos considerados falaces pueden no serlo, y viceversa.

Las falacias –también llamadas *sofismas* o *estratagemas*– pueden ser muy efectivas a los fines persuasivos y con frecuencia, difíciles de detectar, por eso su consideración es de vital importancia para el estudio de la argumentación.

ACTIVIDAD 7. Lea y comente en su curso el siguiente relato. El autor del original es Max Schulman (1919-1988) humorista y novelista norteamericano que se cobró cierta notoriedad por su labor televisiva como guionista. El texto que se reproduce es una versión de la novela *Los muchos amores de Dobie Gillis* transpuesta al formato de cuento por Ana María Vicuña con el título *El amor es una falacia*. Tal como afirma su traductora en la nota introductoria, “la historia ofrece una ilustración encantadora, aunque extrema, de cómo los razonamientos falaces pueden afectar nuestra vida cotidiana y nos recuerda, también, las limitaciones del razonamiento lógico. Escrita en los comienzos de la década del 50, pueden percibirse en ella algunas resonancias del machismo típico de la época”.

El amor es una falacia

Ana María Vicuña, Pontificia Universidad Católica de Chile (traducción y adaptación de Max Schulman, *Los muchos amores de Dobbie Gillis*)

Yo era frío y lógico. Agudo –calculador, perspicaz, certero y astuto– todo eso era yo. Mi cerebro era tan poderoso como dínamo, tan preciso como las balanzas de un químico, tan penetrante como el bisturí de un médico. Y –¡piensen en esto!– sólo tenía 18 años.

No sucede a menudo que alguien tan joven tenga un intelecto tan gigantesco. Tomen, por ejemplo, a Petey Bellows, mi compañero de cuarto en la universidad. La misma edad, el mismo origen social, pero tonto como un buey.

Un tipo bastante agradable, pero sin nada en la cabeza. Del tipo emocional. Inestable. Impresionable. Y lo peor de todo, esclavo de la moda. Opino que las modas son la verdadera negación de la razón. Ser barrido y arrastrado por cada nueva locura que llega, rendirse a la idiotez sólo porque todos los demás lo hacen – esto, para mí, es el pináculo de la irracionalidad. Sin embargo, no lo era para Petey.

Una tarde encontré a Petey tirado en su cama con una expresión tal de desesperación en la cara, que inmediatamente diagnosticué apendicitis.

– “No te muevas”, le dije. “No tomes ningún laxante. Llamaré a un médico”.

– “Mapache”, murmuró con voz ronca.

– “¿Mapache?” pregunté, deteniéndome en mi carrera.

– “Quiero un abrigo de mapache”, se lamentó Petey.

Me di cuenta de que su problema no era físico, sino mental.

– “¿Por qué quieres un abrigo de mapache?”

– “Debí haberlo sabido”, gritó, golpeándose las sienes. “Debí haber sabido que volverían, cuando el charleston volvió. Como un estúpido, gasté todo mi dinero en textos de estudio y ahora no puedo comprarme un abrigo de mapache.”

– “¿Quieres decir”, dije incrédulamente, “que la gente realmente está usando abrigos de mapache de nuevo?”

– “Todos los grandes hombres del campus los usan. ¿Dónde has estado tú?”

– “En la biblioteca”, dije, nombrando un lugar no frecuentado por los grandes hombres del campus.

Petey saltó de la cama y se paseó por el cuarto.

– “Tengo que tener un abrigo de mapache”, dijo apasionadamente. “¡Tengo que tenerlo!”

– “Pero, ¿por qué, Petey? Míralo desde una perspectiva racional. Los abrigos de mapache son insalubres. Echan pelos. Huelen mal. Pesan demasiado. Son desagradables de ver. Son...”

– “Tú no entiendes”, me interrumpió con impaciencia. “Es lo que hay que hacer. ¿No quieres estar en el boom?”

– “No”, respondí con toda verdad.

– “Bueno, yo sí”, declaró. “Daría cualquier cosa por un abrigo de mapache. ¡Cualquier cosa!”

Mi cerebro, ese instrumento de precisión, comenzó a funcionar a toda máquina.

– “¿Cualquier cosa?”, pregunté, mirándolo escrutadoramente.

– “Cualquier cosa”, respondió en vibrantes tonos.

Golpeé mi barbilla pensativamente. Sucedió que yo sabía cómo poner mis manos sobre un abrigo de mapache. Mi padre había tenido uno en su época de estudiante. Ahora estaba en un baúl en el altillo de mi casa. También sucedía que Petey tenía algo que yo quería. No lo tenía exactamente, pero tenía primer derecho sobre ello. Me refiero a su chica, Polly Espy.

Por mucho tiempo yo había ambicionado a Polly Espy. Permítaseme enfatizar que mi deseo por esta joven no era de naturaleza emocional. Ella era, por cierto, una chica que excitaba las emociones, pero yo no era alguien que fuera

a dejar que mi corazón gobernara sobre mi cabeza. Yo quería a Polly por una razón astutamente calculada, enteramente cerebral.

Yo era un estudiante de primer año de leyes. En pocos años saldría a practicar la abogacía y estaba bien consciente de la importancia de contar con el tipo adecuado de esposa para promover la carrera de un abogado. Los abogados exitosos que yo había observado estaban, casi sin excepción, casados con mujeres hermosas, gráciles e inteligentes. Con una sola omisión, Polly llenaba estas características perfectamente.

Era hermosa. No era aún de proporciones perfectas, pero yo estaba seguro de que el tiempo supliría la falta. Ella ya tenía todos los atributos necesarios para lograrlo.

Era grácil. Con grácil quiero decir llena de gracia. Tenía una distinción al caminar, una libertad de movimiento, un equilibrio, que claramente indicaban la mejor educación. En la mesa, sus modales eran exquisitos. Yo la había visto en el restaurante de la esquina del campus, comiendo la especialidad de la casa –un sándwich que consistía en trozos de carne asada, salsa, nueces picadas y una gran porción de chucrut-, sin ni siquiera humedecerse la punta de los dedos.

Inteligente no era. De hecho, se orientaba en la dirección opuesta. Pero yo pensaba que, bajo mi tutela y guía, se pondría más despierta. En todo caso, valía la pena intentarlo. Después de todo, es más fácil hacer inteligente a una hermosa niña tonta que hacer hermosa a una fea niña inteligente.

– “Petey”, le dije, “¿estás enamorado de Polly Espy?”.

– “Pienso que es una chica aguda”, contestó, “pero no sé si llamarlo amor. ¿Por qué?”

– “¿Tienes”, le pregunté, “algún tipo de arreglo formal con ella? Me refiero a si estas pololeando con ella, o algo por el estilo.”

– “No. Nos vemos bastante, pero ambos tenemos otras citas. ¿Por qué?”

– ¿“Existe”, pregunté, “otro hombre por el cual ella sienta algún cariño particular?”

– “No, que yo sepa. ¿Por qué?”

– “En otras palabras”, dije con satisfacción, “si tú estuvieras fuera del cuadro, el campo estaría libre. ¿No es así?”

– “Supongo que sí. Pero, ¿qué estas tramando?”

– “Nada, nada”, dije inocentemente, y saqué mi maleta del closet.

– “Oye”, me dijo, agarrándome del brazo con gran desesperación, “cuando estés en tu casa, ¿no podrías conseguir algo de plata con tu viejo, ¿podrías? ¿Y prestármela para que yo pudiera comprarme un abrigo de mapache?”

– “Puedo hacer algo mejor que eso”, dije haciéndole un misterioso guiño, cerré la maleta y me fui.

– “¡Mira!” le dije a Petey, cuando volví el lunes en la mañana, y abrí de golpe la maleta dejando ver el objeto grande, peludo y deportivo que mi padre había usado en su Stutz Beercat en 1925.

– “¡Por Santo Toledo!”, gritó Petey reverentemente. Hundió sus manos en el abrigo de mapache y luego hundió su cara y repitió “¡por Santo Toledo!” quince o veinte veces.

- “¿Lo quieres?”, le pregunté.
- “¡Claro que sí!” gritó, apretando la grasienta piel contra su cuerpo.

Luego, una mirada prudente apareció en sus ojos:

- “¿Qué quieres a cambio?”
- “A tu chica”, dije, sin escatimar palabras.
- “¿Polly?”, dijo, en un horrorizado suspiro, “¿quieres a Polly?”
- “Así es.”

Lanzó el abrigo lejos y dijo resueltamente:

- “¡Jamás!”

Yo me encogí de hombros.

- “Okey”, le dije, “si no quieres estar en el boom, es asunto tuyo.”

Me senté en una silla y me hice el que leía un libro, pero con el rabillo del ojo me mantuve vigilante, observando a Petey. Era un hombre destrozado. Primero miró el abrigo, con la expresión de un hambriento ante la vitrina de una pastelería.

Después se dio vuelta y levantó la barbilla resueltamente. Luego, volvió a mirar el abrigo, aún con mayor deseo reflejado en su rostro. Luego se volvió nuevamente, pero ya no con tanta resolución. Finalmente, ya no dio vuelta la cara, sino que se quedó mirando fijamente el abrigo, enloquecido por el deseo.

- “No es que yo estuviera enamorado de Polly”, dijo con voz ronca. “O que estuviera pololeando con ella, o algo por el estilo.”

- “Es cierto”, murmuré.
- ¿Qué es Polly para mí o yo para ella?”
- “Nada”, respondí yo.
- “Ha sido sólo una relación casual –sólo unas pocas risas, eso es todo.”
- “Pruébate el abrigo”, dije.

Aceptó. El abrigo sobresalía por arriba de sus orejas y caía hasta abajo, hasta la punta de sus zapatos. Se veía como una montaña de mapaches muertos. “Me queda estupendo”, dijo feliz. Me levanté de la silla.

- “¿Es un trato?”, pregunté, extendiéndole la mano. Tragó saliva.
- “Es un trato”, dijo, apretando mi mano.

Tuve mi primera cita con Polly la tarde siguiente. Fue una especie de examen. Yo quería averiguar cuánto tendría que trabajar para lograr que su mente llegara al nivel que yo quería.

Primero la llevé a comer.

- “Fue una comida *deli*”, dijo, cuando salimos del restaurante. Después, la llevé al cine.

- “Fue una película *sensa*”, dijo, al salir del teatro. Luego, la llevé a casa.
- “Lo pasé *súper*”, dijo al despedirse.

Volví a mi cuarto con el corazón apesadumbrado. Había subestimado gravemente la magnitud de mi tarea. La falta de información de esta niña era espeluznante, y tampoco bastaría simplemente con proporcionarle informa-

ción. Primero había que enseñarle a pensar. Éste parecía un proyecto de no escasas dimensiones y, al principio, estuve tentado de devolvérsela a Petey. Pero, luego, empecé a pensar en sus abundantes encantos físicos y en su manera de caminar cuando entraba a una habitación y en su manera de manejar el cuchillo y el tenedor, y decidí hacer un esfuerzo.

Procedí en esto, como en todas las cosas, sistemáticamente. Le di un curso de lógica. Resulta que yo acababa de tomar un curso de lógica, de modo que tenía todos los datos en la punta de los dedos.

– “Polly”, le dije, cuando la pasé a buscar para nuestra siguiente cita, “esta noche iremos a caminar y conversaremos”

– “¡Ah, fantástico!”, dijo.

Una cosa debo decir de esta niña, es difícil encontrar otra tan fácil de agradar. Nos fuimos al parque, el lugar de citas del campus, y nos sentamos bajo un añoso roble. Ella me miró expectante y preguntó:

– “¿De qué vamos a conversar?”

– “De lógica”.

Lo pensó por un momento y decidió que le agradaba.

– “¡Sensa!”, dijo.

– “La lógica”, dije yo, aclarándome la garganta, “es la ciencia del pensamiento.

Antes de que podamos pensar correctamente, debemos aprender primero a reconocer las falacias más comunes de la lógica. Nos ocuparemos de ellas esta noche”.

– “¡Bravo!” gritó, aplaudiendo con anticipado placer.

Yo sentí encogerseme el corazón, pero continué valientemente.

– “Primero”, dije, “examinemos la falacia **Dicto Simpliciter**.”

– “¡De todos modos!” rogó Polly, batiendo sus pestañas con entusiasmo.

– “**Dicto Simpliciter** es un argumento basado en una generalización no limitada. Por ejemplo: *El ejercicio es bueno. Por lo tanto, todos deberían hacer ejercicio.*”

– “Estoy de acuerdo”, dijo Polly con entusiasmo. “Me refiero a que el ejercicio es maravilloso. Quiero decir que mantiene el cuerpo en forma y todo.”

– “Polly”, le dije amablemente, “el argumento es una falacia. *El ejercicio es bueno* es una generalización no limitada. Por ejemplo, si sufres de una enfermedad al corazón, el ejercicio es malo para ti, no bueno. A muchas personas sus médicos les prohíben hacer ejercicios. Es necesario limitar la generalización, diciendo que, generalmente, el ejercicio es bueno, o que, para la mayoría de las personas, el ejercicio es bueno. De lo contrario, estarás cometiendo **Dicto Simpliciter**. ¿Te das cuenta?”

– “No”, confesó. “Pero es *super*. ¡Haz más!”

– “Sería mejor si dejaras de tironearme la manga”, dije y, cuando dejó de hacerlo, continúe:

– “A continuación, veamos la falacia llamada **Generalización Apresurada**. Escucha atentamente: *Tú no sabes hablar francés. Por lo tanto, debo concluir que nadie en la universidad de Minnesota sabe hablar francés.*”

– “¿De veras?”, dijo Polly, incrédula, “¿nadie?”

Oculté mi desesperación.

– “Polly, es una falacia. La conclusión se alcanza demasiado apresuradamente. Hay demasiado pocas instancias para apoyar tal conclusión.”

– “¿Conoces más falacias?”, preguntó ansiosamente. “¿Esto es más entretenido que ir a bailar!”

Luché con una ola de desesperación. No estaba llegando a ninguna parte con esta niña, absolutamente a ninguna parte. Sin embargo, si hay alguien persistente, ese soy yo. Así es que continúe:

– “Ahora nos corresponde **Post hoc**. Escucha esto: *No llevemos a Bill a nuestro picnic; cada vez que salimos con él, llueve.*”

– “Conozco a alguien igual”, exclamó. “Es una chica de mi pueblo, Eula Becker se llama. Nunca falla. Cada vez que la llevamos a un picnic...”

– “Polly”, la interrumpí, cortante. “Es una falacia. Eula Becker no es causa de que llueva. No tiene ninguna relación con la lluvia. Si le echas la culpa a Eula Becker, eres culpable de **Post hoc**.”

– “No lo volveré a hacer”, prometió, contrita. “¿Estás enojado conmigo?”

– “No, Polly, no estoy enojado”, suspiré.

– “Entonces, cuéntame más falacias.”

– “Bueno”, dije. “Veamos **Premisas Contradictorias**.”

– “Sí. Veámoslas”, dijo guiñando los ojos con placer. Yo fruncí el entrecejo, pero seguí adelante.

– “Aquí tienes un ejemplo de **Premisas Contradictorias**: *Si Dios puede hacerlo todo, ¿podría hacer una piedra tan pesada que Él mismo no fuera capaz de levantarla?*”

– “Por supuesto que sí”, respondió.

– “Pero, si puede hacerlo todo, puede levantar la piedra”, dije.

– “Sí”, dijo pensativa. “Bueno, entonces supongo que no puede hacer la piedra.”

– “Pero, Él puede hacerlo todo”, le recordé.

Se rascó su preciosa y vacía cabeza.

– “Estoy tan confundida”, admitió.

– “Por supuesto que lo estás. Porque cuando las premisas de un argumento son contradictorias entre sí, no puede haber argumento. Si existe una fuerza irresistible, entonces no puede existir un objeto inamovible. Si existe un objeto inamovible, entonces no puede existir una fuerza irresistible.

¿Entiendes?”

– “Cuéntame más de este tema tan agudo”, dijo ansiosamente.

Consulté mi reloj.

– “Pienso que basta por esta noche. Te llevaré a casa ahora y tú repasas todas las cosas que aprendiste. Tendremos otra sesión mañana por la noche.”

La fui a dejar a los dormitorios de las niñas, donde me aseguró que había tenido una noche perfectamente *sensa*, y me fui malhumorado a mi cuarto. Petey estaba roncando en su cama, con el abrigo de mapache arrollado a sus

pies como una gran bestia peluda. Por un momento consideré la posibilidad de despertarlo y decirle que podía tener a su chica de vuelta. Me parecía evidente que mi proyecto estaba fatalmente destinado al fracaso. La chica simplemente tenía una cabeza a prueba de lógica.

Pero después lo reconsideré. Ya había perdido una noche. Podría perder otra. ¿Quién sabe? A lo mejor, en alguna parte, en el extinto cráter de su cabeza, algunas pocas brasas aún ardían en silencio. Tal vez, de alguna manera, yo podría hacerles salir fuego. Admito que no era un prospecto forjado con esperanza, pero decidí hacer un último intento.

Sentados bajo el roble, la noche siguiente, le dije:

– “Nuestra primera falacia de esta noche se llama **Ad misericordiam**.”

Ella tembló de gusto.

– “Escucha atentamente”, dije: *Un hombre solicita trabajo. Cuando el patrón le pregunta cuáles son sus méritos, replica que tiene esposa y seis hijos en casa, que la esposa es inválida sin remedio, los niños no tienen qué comer, ni qué ropa ponerse, ni zapatos en los pies. No hay camas en la casa, ni carbón en la despensa y está comenzando el invierno.*

Una lágrima rodó por cada una de las rosadas mejillas de Polly.

– “¡Oh! Eso es terrible”, gimoteó.

– “Sí, es terrible”, acepté, pero no es un argumento. El hombre nunca respondió la pregunta del patrón sobre sus méritos. En vez de eso, apeló a la piedad del patrón. Cometió la falacia **Ad misericordiam**, ¿comprendes?”

– “¿Tienes un pañuelo?”, dijo Polly entre sollozos.

Le alargué un pañuelo y traté de evitar gritar, mientras ella se enjugaba los ojos.

– “Ahora”, dije, en un tono cuidadosamente calculado, “discutiremos la **Falsa Analogía**. Aquí tienes un ejemplo: *A los estudiantes se les debería permitir consultar sus textos de estudio durante los exámenes. Después de todo, los cirujanos tienen rayos X para guiarlos durante una operación, los abogados tienen sus escritos para guiarlos durante un juicio y los constructores tienen planos para guiarlos cuando construyen una casa. Entonces, ¿por qué los estudiantes no pueden mirar sus textos durante los exámenes?*”

– “¡Fantástico!”, dijo Polly con entusiasmo. “Es la idea más *sensa* que he escuchado en años.

– “Polly”, le dije exhausto, “el argumento está completamente malo. Los doctores, los abogados y los constructores no están dando exámenes para probar cuánto han aprendido, pero los estudiantes, sí. Las situaciones son totalmente diferentes y no puedes establecer una analogía entre ellas.”

– “De todos modos, creo que es una buena idea”, dijo Polly.

– “Tonterías” murmuré. Pero, seguí avanzando resueltamente. “Ahora examinaremos la **Hipótesis contraria a los hechos**.”

– “Suena exquisita”, respondió Polly.

– “Escucha: *Si Madame Curie no hubiera dejado por casualidad una placa fotográfica en un cajón junto a un trozo de pechblenda, el mundo actual no conocería el radio.*”

– “Es verdad, es verdad”, exclamó Polly, asintiendo con la cabeza, “¿Viste la película? Me fascinó. Ese Walter Pidgeon es un sueño. Quiero decir que me trastorna.”

– “Si te puedes olvidar del señor Pidgeon por un momento”, dije con frialdad, “me gustaría hacerte notar que esa afirmación es una falacia. Tal vez Madame Curie habría descubierto el radio en una fecha posterior, o tal vez otra persona lo habría descubierto. Un montón de cosas podrían haber pasado, tal vez. No puedes empezar con una hipótesis que no es verdadera y luego deducir alguna conclusión que pueda ser sostenida a partir de ella”.

– “Deberían hacer mas películas con Walter Pidgeon” dijo Polly. “ Ya casi no lo puedo ver nunca”.

Una oportunidad más, decidí. Pero sería la última. Hay un límite para la resistencia humana.

– “La próxima falacia se llama **Envenenar el pozo**”, anuncié.

– “¡Qué amor!”, gorjeó Polly.

– “*Dos hombres están participando en un debate. El primero se levanta y dice: “Mi opositor es un conocido mentiroso. Ustedes no pueden creer una sola palabra de lo que va a decir...”*”, ahora Polly, piensa. Piensa bien. ¿Qué esté mal?”

La observé con atención mientras su linda frente se arrugaba en un esfuerzo de concentración. De pronto, un leve resplandor de inteligencia –el primero que yo veía– se asomó por sus ojos.

– “¡No es justo!”, exclamó, con indignación. “No es justo en lo más mínimo. ¿Qué oportunidad tiene el segundo hombre, si el primero lo llama mentiroso, incluso antes de que empiece a hablar?”

– “¡Correcto!” grité, saltando de felicidad. “Cien por ciento correcto. No es justo. El primer hombre ha *envenenado el pozo* antes de que cualquier persona pudiera beber de él. Ha imposibilitado la defensa de su oponente antes de que éste haya podido siquiera empezar. Polly, estoy orgulloso de ti.”

– “Mmm”, murmuró, enrojeciendo de placer.

– “Ya ves, querida, que estas cosas no son tan difíciles. Todo lo que tienes que hacer es concentrarte. Pensar –examinar– evaluar. Veamos, revisemos todo lo que hemos aprendido.”

– “Estoy lista”, dijo ella, haciendo un grácil movimiento en el aire con la mano, invitándome a disparar.

Fortalecido al constatar que Polly no era totalmente estúpida, empecé un largo y paciente repaso de todo lo que le había enseñado. Una, otra, y otra vez, le cité las instancias, le indiqué las faltas, martillando sin descanso. Era como cavar un túnel. Al principio, todo era trabajo, sudor y oscuridad. No tenía idea de cuándo alcanzaría la luz, o siquiera si la alcanzaría. Pero yo persistía. Machacaba, arañaba, raspaba y, finalmente, fui recompensado. Vi una grieta de luz que luego se fue agrandando, y el sol se derramó por ella haciéndolo brillar todo.

Cinco agotadoras noches tomó este trabajo, pero valió la pena. Había logrado convertir a Polly en una persona lógica, le había enseñado a pensar. Mi trabajo había terminado. Por fin, ella era digna de mí. Ahora, era una esposa

apropiada para mí, la anfitriona adecuada para mis muchas mansiones, la perfecta madre para mis acaudalados hijos.

No se debe pensar que yo no sentía amor por esta niña. Muy por el contrario. Tal como Pigmalion amaba a la mujer perfecta que había modelado, así amaba yo a la mía. Había llegado el momento de que nuestra relación cambiara de académica a romántica.

– “Polly”, le dije la próxima vez que nos sentamos bajo nuestro roble, “esta noche no vamos a hablar de falacias.”

– “¡Qué pena!”, dijo ella, desilusionada.

– “Querida”, le dije, obsequiándole mi mejor sonrisa, “ya hemos pasado juntos cinco noches. Nos hemos llevado espléndidamente bien. Es evidente que estamos hechos el uno para el otro.”

– “Generalización apresurada”, exclamó ella. “¿Cómo puedes afirmar que estamos hechos el uno para el otro sobre la base de sólo cinco citas?”

Reí para mis adentros con placer. La querida niña había aprendido bien su lección.

– “Querida”, dije, acariciando su mano con pequeños golpecitos tolerantes, “cinco citas es más que suficiente. Después de todo, no es necesario comerse toda la torta para saber que está buena.”

– “Falsa analogía”, respondió Polly prontamente. “Yo no soy una torta, soy una niña.”

Sonreí para mis adentros con un poco menos de placer. La querida niña había aprendido su lección tal vez demasiado bien. Entonces decidí cambiar de táctica. Obviamente, el mejor abordaje era una simple, firme y directa declaración de amor. Me detuve un momento, mientras mi potente cerebro elegía las palabras adecuadas. Entonces comencé:

– “Polly, te amo. Tú representas todo el mundo para mí, y la luna y las estrellas y todas las constelaciones del espacio exterior. Por favor, querida mía, di que aceptarás ser mi novia. Si no lo haces, mi vida carecerá de sentido. Languideceré, me rehusaré a comer y vagaré por la faz de la tierra como el viejo casco de un barco, tambaleante y con los ojos vacíos.”

“Listo”, pensé, cruzando los brazos. Esto debería lograrlo.

– “Ad misericordiam”, dijo Polly.

Rechiné los dientes. Yo no era Pigmalion, sino Frankenstein. Había creado un monstruo y éste me tenía agarrado del cuello. Desesperadamente, luché contra la ola de pánico que me inundaba. A toda costa tenía que mantener la calma.

– “Bien, Polly”, dije, esforzándome por sonreír, “realmente aprendiste tus falacias”.

– “¡Por supuesto que sí!”, dijo, con un vigoroso movimiento de cabeza.

– “¿Y quién te las enseñó, Polly?”

– “Tú fuiste.”

– “Correcto. Por lo tanto, me debes algo, ¿no es cierto, querida? Si yo no hubiera aparecido, tú nunca habrías aprendido nada acerca de las falacias.”

– “Hipótesis contraria a los hechos”, replicó Polly al instante.

Sacudí con violencia el sudor de mi frente.

– “Polly”, gruñí, “no debes tomar estas cosas tan literalmente. Quiero decir que esto es solo materia de clases y tú sabes que las cosas que se aprenden en la escuela no tienen nada que ver con la vida.”

– “Dicto simpliciter”, dijo ella, levantando burlonamente un dedo hacia mí.

Esa fue la gota que rebalsó el vaso.

– ¿Serás mi novia o no?”

– “No”.

– “¿Por qué no?”

– “Porque esta tarde le prometí a Petey Bellows que sería su novia.”

Caí hacia atrás abrumado por la infamia de Petey. Después que me prometió, que hizo un trato conmigo, que me dio la mano. “¡Qué rata!”, chillé, pateando el pasto.

– “No puedes irte con él, Polly. Es un mentiroso. Un tramposo. Es una rata.”

– “Envenenar el pozo”, dijo Polly. “Y deja de gritar. Creo que gritar también debe ser una falacia.”

Con un enorme esfuerzo de voluntad, modulé mi voz y dije:

– “Muy bien. Eres una persona lógica. Miremos las cosas lógicamente. ¿Cómo pudiste escoger a Petey Bellows en lugar de escogerme a mí? Mírame: soy un estudiante brillante, un gran intelectual, un hombre con el futuro asegurado. Mira a Petey: un cabeza confusa, un atado de nervios, un tipo que nunca sabrá de dónde obtendrá su próxima comida. ¿Podrías darme una razón lógica por la cual deberías convertirte en la novia de Petey Bellows?”

– “Por supuesto que puedo”, dijo Polly. “Tiene un abrigo de mapache.”

ACTIVIDAD 8. Le proponemos un certamen llamado “Maratón de sofismas”. Consiste en buscar falacias en el interior de distintos diarios. El participante que descubra más falacias resulta vencedor. El premio es un abrigo de mapache, pero animal print, no queremos problemas con Fundación Vida Silvestre.

ACTIVIDAD 9. En 2010 el juez Baltasar Garzón fue procesado por prevaricato, acusado de arrogarse competencias que no tenía, y suspendido cautelarmente en sus funciones. El juicio se abrió después que el juez se dispuso a investigar los crímenes del franquismo y los declaró “de lesa humanidad”. La organización ultraderechista Manos Limpias lo querelló aduciendo que Garzón había violado la ley de amnistía de 1977, que impedía juzgar los crímenes políticos cometidos durante el franquismo. La pregunta es ¿sería una falacia ad hominem descalificar al dirigente de dicha célula, Miguel Bernad, por haber sido militante ultraconservador, responsable de la organización Frente Nacional y condecorado como Caballero de Honor de la Fundación Nacional Francisco Franco? Escriba un texto argumentativo de 30 a 45 líneas para responder a esta pregunta. Infórmese en los medios acerca del curso de este caso y precise las citas y datos que tomará del material periodístico consultado.

4.2. Argumentación y justificación

Quien sostiene una opinión sobre un asunto debe defenderla aportando fundamentos frente a un eventual contra-discurso que lo pueda refutar. Una justificación es un respaldo sobre el que se apoya una aseveración, una opinión, una creencia o una teoría. El resorte de una justificación es la pregunta: *¿Por qué dice eso?*. El pedido de justificación cuestiona la consistencia de una aseveración y solicita que se aporten datos que la vuelvan sostenible. En eso consiste la práctica de la argumentación.

ACTIVIDAD 10. Franz van Eemeren (Profesor de la Universidad de Amsterdam, creador de la corriente de estudios de la argumentación denominada Pragma-dialéctica) y sus colaboradores definen la argumentación en los siguientes términos:

“La argumentación es una actividad verbal que puede desempeñarse oral o en forma escrita. Es también una actividad social: en el avance argumentativo, uno se dirige por definición hacia los otros. Además, la argumentación es una actividad racional que se orienta a defender un punto de vista de tal modo que se vuelva aceptable a un crítico que toma una actitud razonable. A través del desarrollo argumentativo, el hablante o escritor comienza a partir de la –correcta o incorrecta– suposición que hay una diferencia de opinión entre la propia y la del oyente o lector. Adelantando proposiciones que deben justificar el punto de vista con relación a un asunto, el hablante o escritor trata de convencer al oyente o al lector de la aceptabilidad de este punto de vista. La siguiente definición de argumentación combina estas diferentes características:

La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista”. (Van Eemeren, Grootendorst y Henkemans, 2006, *Argumentación*; Buenos Aires, Biblos p. 17).

10.1. Una vez que haya leído cuidadosamente la definición realice un mapa conceptual, rescatando los conceptos fundamentales y los enlaces entre conceptos (recuerde las instrucciones aportadas en el cap. 2 de este manual).

10.2. ¿Considera que esta definición de argumentación esté orientada a la producción de consensos razonables? Justifique su respuesta.

ACTIVIDAD 11. Lea el siguiente fragmento de la novela de Frank Mc Court (1930-2009). Mc Court es un novelista y docente irlandés/norteamericano que entre otras cuestiones, ha examinado la forma en que el alumnado se vincula significativamente con las experiencias de aprendizaje que se le proponen. El siguiente fragmento ilustra el modo en que desarrolló una estrategia para que sus alumnos comprendieran el valor argumentativo de la justificación desde sus propias experiencias.

El profesor

Frank Mc Court

Una nota de justificación es simplemente parte de la vida escolar. Todos saben que son una ficción, así que ¿cuál es el problema?

Cuando sacan a los chicos de la casa por la mañana, los padres no tienen tiempo para ponerse a escribir notas que, de todos modos, saben que terminarán en el cesto de basura del colegio. Están tan atormentados que dicen: “Ay, necesitas una justificación para la falta de ayer ¿verdad, cariño? Escríbela tú que yo la firmo”. La firman sin siquiera mirarla y lo triste es que no saben lo que se están perdiendo. Si leyeran esas notas descubrirían que sus hijos son capaces de la más bella prosa norteamericana: fluida, imaginativa, clara, dramática, fantástica, precisa, persuasiva, útil.

Tiré la nota de Mikey en un cajón junto con muchas otras: notas escritas en papeles de diversos tamaños y colores, garabateadas, rasgadas, manchadas. Ese día, mientras los alumnos hacían un examen, me puse a leer notas que nunca había leído. Hice dos pilas: una con las genuinas, escritas por madres, y otra con las falsificaciones. La segunda era mucho más alta, con textos que iban de lo imaginativo a lo lunático.

Tuve una epifanía. Siempre me había preguntado cómo sería una epifanía y entonces lo supe. también me pregunté por qué nunca antes había tenido aquella epifanía en particular.

¿No es notable –pensé– cómo se resisten a cualquier tipo de tarea escrita, tanto aquí como en sus casas? Gimen y dicen que están ocupados y que es muy difícil escribir doscientas palabras sobre cualquier tema. Pero cuando escriben estas justificaciones, son brillantes. ¿Por qué? Tengo un cajón lleno de notas de justificación que podrían formar parte de una antología de grandes justificaciones estadounidenses o grandes mentiras estadounidenses.

El cajón estaba lleno de muestras de un talento jamás mencionado en canciones, relatos o estudios académicos. ¿Cómo había podido ignorar este tesoro escondido, estas gemas de la ficción, la fantasía, la creatividad, el rencor, la autoconmiseración, los problemas familiares, calderas que explotaban, techos que colapsaban, incendios que arrasaban manzanas enteras, bebés y mascotas que orinaban sobre la tarea, inesperados nacimientos, ataques cardíacos, apoplejías, abortos, asaltos? Allí estaba lo mejor de la escritura estudiantil estadounidense: cruda, real, urgente, lúcida, breve, falaz.

“Se prendió fuego la cocina y también el empapelado y los bomberos nos tuvieron toda la noche fuera de casa”.

“Se tapó el retrete y tuvimos que bajar al Bar Kilkenny donde trabaja mi primo para usar el baño pero también estaba tapado de la noche anterior y se imagina lo difícil que fue para mi Ronnie prepararse para ir a la escuela. Espero que por esta vez lo disculpe y no volverá a pasar. El hombre del Bar Kilkenny fue muy amable porque conoce a su hermano, señor McCord”.

“Arnold hoy no tiene la tarea porque ayer se estaba bajando del tren y se le cerró la puerta en la cartera de la escuela y el tren se la arrancó. Le gritó al conductor que le dijo cosas muy vulgares cuando el tren se alejaba. Habría que hacer algo”.

“El perro de su hermana se comió su tarea y ojalá se atragante”.

“Su hermanito bebé orinó sobre su composición cuando ella estaba en el baño hoy por la mañana”.

“En el piso de arriba un hombre murió en la bañera y el agua se rebosó y arruinó toda la tarea de Roberta que estaba en la mesa”.

“Su hermano mayor se enojó con ella y le tiró el ensayo por la ventana y se voló por todo Staten Island lo cual no está bien porque la gente lo leerá y se llevará la impresión equivocada salvo que lean el final donde se explica todo”.

“Tenía la composición que usted le mandó escribir pero la estaba repasando en el ferry y vino un viento fuerte y se la llevó”.

“Nos desalojaron de la casa y el malvado aguacil dijo que si mi hijo seguía gritando por su cuaderno nos iba a arrestar a todos”.

Imaginé a los escritores de excusas en el autobús, en el tren, en el ferry, en cafeterías o en bancos de plaza, intentando descubrir nuevas y lógicas excusas, tratando de escribir como creían que escribían sus padres.

No sabían que por lo general las verdaderas notas de los padres eran muy aburridas. “Peter llegó tarde porque no sonó el despertador”. Una nota como esa no merecía siquiera un lugar en el cesto de basura.

(Mc Court, Frank (2008), *El profesor*, Bogotá, Norma (102-105).

11.1. El texto que acaba de leer contiene diferentes secuencias textuales. Establezca su función dentro del propósito del texto en general.

11.2. Le proponemos el siguiente debate oral en el curso: Las notas de justificación que acaba de leer en el texto de Frank Mc Court ¿Corresponden al ámbito cotidiano o académico? ¿son explicaciones o argumentaciones? ¿Cuál es su objetivo, aclarar o convencer? Considere las características de ambas secuencias prototípicas.

11.3. Invente una justificación para alguna de estas situaciones:

- a) El personaje necesita dirigir una nota a su patrón para justificar por qué debe ausentarse de su trabajo.
- b) El personaje necesita dirigir una nota a su profesor para justificar por qué no ha realizado la tarea solicitada.
- c) El personaje necesita dirigir un mail a un familiar cercano para justificar por qué no lo ha saludado para su cumpleaños.

ACTIVIDAD 12. Elija una de las siguientes proposiciones cuya verdad deberá justificar en un breve texto argumentativo:

- La argumentación se relaciona con el pensamiento crítico porque...
- Una oración es algo distinto que un enunciado porque...
- La escritura favorece el conocimiento y la memoria a largo plazo porque...
- La escritura es un proceso recursivo porque...

4.3. El proceso de justificación en el modelo de Stephen Toulmin

La propuesta teórica desarrollada por Stephen Toulmin (1922-2009) marcó un giro trascendental en el campo de las teorías de la argumentación ya que junto con Chaïm Perelman y Olbrechts-Tyteca, desde Bélgica, ambos modelos, sistematizados en sus respectivos tratados en 1958 (Toulmin, Perelman, 1958), orientaron los estudios hacia los procedimientos y la situación de la argumentación.

Siguiendo la línea trazada por dos referentes del pragmatismo de gran influencia en los Estados Unidos, Charles Peirce y Ludwig Wittgenstein (1889-1951), se dedicó al estudio de las formas de pensamiento que guían no sólo la acción cotidiana sino también la investigación.

Entre los aportes más importantes de Stephen Toulmin están la descripción de los *campos argumentativos* y el “esquema de procedimiento” que explica el pasaje de las premisas a la conclusión. Desde su perspectiva, una aserción es razonable cuando puede afrontar una crítica según dicho esquema. El proceso de justificación reposa sobre una Ley de pasaje, principio de legitimidad que valida la conclusión. Su propuesta conlleva, por un lado, una crítica del modelo silogístico de la lógica formal y por otro, la consideración de los argumentos de acuerdo al campo del cual provienen. Esto llevó a plantearse la diferencia entre dos conceptos que suelen, a menudo, confundirse: la *racionalidad* y la *razonabilidad*.

ACTIVIDAD 13. En el marco de su crítica a la lógica tradicional Toulmin advierte los peligros de ceñirse al esquema aristotélico del silogismo:

“Desde Aristóteles ha sido habitual analizar la micro-estructura de los argumentos a partir de ejemplos con una disposición muy simple. Normalmente, se presentan tres proposiciones a la vez: “premisa menor, premisa mayor, por tanto, conclusión”. La cuestión que surge entonces es si esta forma estándar está lo suficientemente elaborada o es lo bastante transparente. Desde luego, la simplicidad es una virtud, pero en este caso ¿no se ha pagado un precio demasiado alto por ella?” (Toulmin, 1958, 131).

- Responda la pregunta que Toulmin plantea al final con un párrafo explicativo y uno argumentativo que fundamente su respuesta. Recuerde que, como se vio en el capítulo 4, la argumentación busca persuadir al destinatario y la explicación clarificar.

4.3.1. Descripción del modelo de Toulmin

Toulmin propone para el estudio de la argumentación, un modelo que da cuenta de cómo se pasa de una aserción a una conclusión por medio de una Garantía (ley de pasaje), la que, a su vez, requiere del respaldo, implícito o explícito, de una serie de fundamentos o Soportes (S). De acuerdo con este esquema, la primera aserción es una Conclusión (C) que está sujeta a la duda o a la réplica potencial de un contra-argumentador. Así se plantea la necesidad de aportar los Datos (D) que justifiquen lo afirmado antes, dando lugar a la estructura argumentativa básica (la que, a su vez, puede engarzarse con otras conformando una red). Su esquema, tal como es desarrollado en *Los usos de la argumentación* (1958) puede ilustrarse con el siguiente ejemplo: –(C) *Petersen, casi con total certeza, no es católico.* – ¿Qué te hace decir eso? – (D) *El hecho de que él es sueco.* – Dado que (G) *según los datos estadísticos, puede considerarse casi con total certeza que un sueco no será católico.*

Según el planteo de Toulmin no hay una aserción primera, fundante. Todo enunciado es en rigor, una conclusión, es decir que depende de otros enunciados previos que lo fundamentan. Por eso se puede decir que en su modelo es fundamental la instancia de la justificación. En efecto, toda aserción es el producto de otra que la sostiene, en un proceso inferencial dinámico que consta de seis estadios:

1) Conclusión	Es lo que se infiere de los <u>datos</u> . Está sujeta a críticas. Debe ser justificada. Se desencadena por una demanda de fundamentación: ¿por qué? ¿qué te hace decir eso?
2) Dato	Toda información de la que se pueda extraer una <u>Conclusión</u> . Es la aserción que justifica la Conclusión. Podría entenderse como el fundamento o <i>ground</i> del argumento. Se trata de una cuestión <i>de hecho</i> .
3) Ley de pasaje o Garantía	Establece la relación entre los <u>Datos</u> y la <u>Conclusión</u> . Es el principio general o la regla que confiere la “licencia para inferir”. Es, además un principio explicativo. Garantiza que el pasaje de (D) a (C) sea válido. Se trata de una cuestión <i>de Derecho</i> .
4) Soporte	Toda aserción categórica que apoye la Ley de pasaje. Si esta fuera cuestionada, el esquema prevé la posibilidad de introducir un respaldo suplementario. Los Soportes (S) refuerzan la Garantía y en algunos casos no necesitan ser explícitos. Tal es el caso, cuando la garantía se asienta sobre la base axiomas o de lugares comunes –asunto que nos ocupará especialmente.
5) Los modalizadores	Relativizan o refuerzan el grado de certeza (verdadero o falso) de la Conclusión. Restringen o potencian la fuerza de (G). Por ejemplo, seguramente, quizá, posiblemente, etc.
6) Restricciones	Suspenden la aplicación de la Ley de pasaje. Se trata de las circunstancias en las que se deja de lado la autoridad de (G) (salvo que, a menos que, excepto, etc.).

ACTIVIDAD 14. Reescriba en forma de diálogo el siguiente argumento y el contra-argumento de un antagonista. Agregue las modalizaciones y restricciones que crea convenientes:

- (C) Dios existe
¿Qué te hace decir eso?
- (D) Está escrito en la Biblia
- (G) La Biblia es la palabra de Dios
- (S) La palabra de Dios es verdadera

4.3.2. Los lugares comunes en la justificación

La Ley de pasaje debe ser *pertinente*. Su pertinencia se basa en un criterio de relevancia (“porque sí” no habilita ningún pasaje de premisas a conclusión). En cambio, si alguien asevera “un cuadrado tiene cuatro ángulos”, se pueden adelantar una serie de fundamentos pertinentes: – “¿Por qué?” – “Porque tiene cuatro lados”. – “Y qué?” – “Cuatro lados forman cuatro vértices” – “¿Y entonces?” – si hay cuatro vértices, hay cuatro ángulos. Este sería un criterio de pertinencia lógica. Pero a menudo, la validez de los argumentos toma su fuerza, no de principios lógicos, sino de los tópicos o lugares comunes y sobre ellos basa su justificación.

La noción de *topos* viene de la antigua retórica, es de origen griego y corresponde en latín a “lugar común”. La teoría de la argumentación en la lengua (Ducrot: 1988) los redefine como principios generales aceptados por la comunidad. Por ejemplo,

(C) P es bueno. (D) Basta con ver cómo crió a sus hijos. (G) Se conoce el árbol por sus frutos.

(C) P es malo, (D) de hecho, es hijo de Q. (G) De tal palo, tal astilla.

En esos casos, la Garantía reposa sobre ciertas creencias socialmente aceptadas o cuestionables que circulan en la sociedad y en virtud de las cuales se legitima.

ACTIVIDAD 15. Considere ahora, siguiendo el modelo de Toulmin, cómo Colón fundamenta la tesis de que ha llegado a tierra firme:

“Estoy convencido de que esto es tierra firme, inmensa, de la que hasta hoy no se ha tenido noticia. Y lo que me afirma fuertemente en esta opinión es el hecho de este gran río y el mar, que es dulce, y además, están las palabras de Esdras, en el libro IV, Cap. 6, donde dice que seis partes del mundo son de tierra seca y una de agua, cuyo libro es aprobado por Sant Ambrosio en su *Hexameron* y San Agustín” (Colón, Cristóbal, en Todorov, 1982:22).

15.1 Deduzca del texto la estructura del argumento de Colón distinguiendo los componentes del esquema de Toulmin (D, G, C, S).

15.2 ¿Cómo justifica Colón su conclusión? ¿Cuáles son los datos en los que se apoya? ¿Qué relación tienen esos datos con los tópicos vigentes y legitimados en su mundo?

15.3 ¿Se encuentra explícita la garantía en el argumento de Colón? Si esta está implícita, trate de reponerla.

4.3.3. Los campos de la argumentación

Los *campos de la argumentación* constituyen los marcos de referencia a partir de los cuales se puede evaluar si una aserción es o no es una buena razón (si es pertinente) para justificar la conclusión de un argumento. Al situar el razonamiento en el terreno de la práctica, Toulmin observa los procedimientos que se dan en diferentes foros y encuentra que cada

campo –legal, científico, deportivo, político u otro– tiene objetivos y estrategias específicas que varían de uno a otro. De dichas restricciones instituidas (o institucionales) se derivan diferencias de géneros argumentativos.

Supongamos que hemos visto una obra de teatro y nos sentamos a intercambiar opiniones con un amigo sobre los méritos de la presentación. En esa situación, no existe una forma fija y establecida de pasos a seguir para llegar a un acuerdo. La argumentación cotidiana constituye un dominio abierto y más libre que otros como, por ejemplo, la argumentación legal que debe ajustarse procedimientos, normativas, métodos y jerarquías con alto grado de formalización.

El campo jurídico es uno de los campos paradigmáticos del modelo ya que en él se manifiesta de manera más evidente la necesidad de justificación, la urgencia de probar. Se ocupa de los asuntos legales, como demostrar objetivamente que algo ha ocurrido efectivamente, cómo, cuándo, en qué secuencia (cuestiones de hecho), si el asunto es apropiado para ser tratado por la ley, cuál es el juzgado correspondiente, si son pertinentes los procedimientos, la documentación presentada como evidencia, la naturaleza del cargo y la acusación, los testigos y el propio juez (cuestiones de ley). Su ámbito específico son los tribunales, la Legislatura. Sus objetivos son acusar, defender, ganar un litigio adecuándose a los procedimientos formales. La validación se da a través de un proceso que culmina en el veredicto o dictamen de un juez del que se espera convicción y ecuanimidad.

El campo científico se desarrolla en universidades, institutos, laboratorios, academias y otros espacios cuyo propósito es investigar, preservar y divulgar saberes. Los métodos que aplica pueden ser de distinta clase (cualitativo, cuantitativo, experimental, etc.), pero siempre, rigurosos para describir los fenómenos que observa. Busca la objetividad como criterio de validez y somete sus avances a la evaluación de los miembros de su comunidad, lo que promueve permanentes controversias para llegar a consensos (los que con el tiempo pueden volver a ser cuestionados).

El campo económico corresponde al *marketing*. Los asuntos económicos tienen como objeto la administración de las empresas y usa procedimientos estratégicos para controlar el mercado (búsqueda de precisión, apoyo en estadísticas, proyecciones). La información fáctica es clave para validar sus argumentos. Apunta a soluciones tácticas, efectivas, inmediatas ya que está sujeto a intereses comerciales cuya temporalidad de corto plazo se impone. El intercambio en este campo busca lograr el acuerdo entre las partes a través de la negociación. Su meta es la competitividad, la excelencia.

El campo ético es transversal ya que las consecuencias que se siguen de las decisiones tomadas en cualquiera de los campos confluyen en éste. Se ocupa en general, de las acciones humanas. Su objetivo es problematizar qué es en cada ocasión lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo lícito y lo ilícito. Si bien tiene un bajo grado de formalización, busca precisión a través de éticas aplicadas y “tribunales de ética” que antes que resoluciones, busca consensos a través de la problematización. La validación, en este campo depende más que en otros, de la situación (criterios relativos antes que objetivos).

El campo artístico se ocupa de asuntos estéticos (técnicas, materiales; crítica; historia y teoría del arte) y sus géneros son flexibles, como se vio en el caso del ensayo y la conferencia. En este ámbito lo central es el producto artístico. En relación a esto, Toulmin advierte que el artista trabaja en un proyecto individual, no obstante, existen pautas colectivas que condicionan su labor, como pares reconocidos, editoriales, galerías, academias, universidades y otras instituciones sociales, que son las que en definitiva, inciden en la determinación

del valor estético. La relación entre datos y conclusiones en el campo artístico es cuestión de interpretación, pero el crítico o el destinatario común pueden sostener una opinión convincente (siempre abierta a nuevos comentarios y re-interpretaciones). Los juicios estéticos nunca están clausurados. De ahí que la crítica de arte suele abundar en modalizaciones: “parecería que...”; “esto sugiere que...”, etc.

ACTIVIDAD 16. Sistematice en un cuadro sinóptico, las características de cada campo.

ACTIVIDAD 17. Tras estas consideraciones, observemos un ejemplo donde la aplicación ciega de las reglas de un campo hace crisis. Se trata de un documento fundado en el derecho del s. XV, escrito por el jurista real Palacios Rubios, llamado Requerimiento. Contiene mandamientos escritos en español dirigidos a los aborígenes de América que desconocían la lengua del conquistador. Según Todorov (1982, p. 152 y ss.), el propósito de este escrito era darle una base legal nada menos que al deseo de poder de los españoles. El análisis de este documento a partir del modelo de Toulmin permitirá desgranar esa argumentación aparentemente tan sólida. Lea el texto y luego resuelva las consignas que le siguen.

Requerimiento

De parte del rey, Don Fernando, y de su hija, Doña Juana, reina de Castilla y León, domadores de pueblos bárbaros, nosotros sus siervos, os notificamos y os hacemos saber, como mejor podemos. Que Dios nuestro Señor, uno y eterno, creó el cielo y la tierra, y un hombre y una mujer, de quien nos y vosotros y todos los hombres del mundo fueron y son descendientes y procreados, y todos los que después de nosotros vinieran. Mas por la muchedumbre de la generación que de estos ha salido desde [hace] cinco mil y hasta más años que el mundo fue creado, fue necesario que los unos hombres fuesen por una parte y otros por otra, y se dividiesen por muchos Reinos y provincias, que en una sola no se podían sostener y conservar. De todas estas gentes Dios nuestro Señor dio cargo a uno, que fue llamado San Pedro, para que de todos los hombres del mundo fuese señor y superior a quien todos obedeciesen, y fue cabeza de todo el linaje humano, dondequiera que los hombres viniesen en cualquier ley, secta o creencia; y dióle todo el mundo por su Reino y jurisdicción, y como quiera que él mandó poner su silla en Roma, como en lugar más aparejado para regir el mundo, y juzgar y gobernar a todas las gentes, cristianos, moros, judíos, gentiles o de cualquier otra secta o creencia que fueren. A este llamaron Papa, porque quiere decir, admirable, padre mayor y gobernador de todos los hombres. A este San Pedro obedecieron y tomaron por señor, Rey y superior del universo los que en aquel tiempo vivían, y así mismo han tenido a todos los otros que después de él fueron elegidos al pontificado, y así se ha continuado hasta ahora, y continuará hasta que el mundo se acabe. Uno de los Pontífices pasados que en lugar de éste sucedió en aquella dignidad y silla que he dicho, como señor del mundo hizo donación de estas islas y tierra firme del mar Océano a los dichos Rey y Reina y sus sucesores en estos Reinos, con todo lo que en ella hay, según se contiene en ciertas escrituras que sobre ello pasaron, según se ha dicho, que podréis ver si quisieseis. Así que sus Majestades son Reyes y señores de estas islas y tierra firme por virtud de la dicha donación; y como a

tales Reyes y señores algunas islas más y casi todas a quien esto ha sido notificado, han recibido a sus Majestades, y los han obedecido y servido y sirven como súbditos lo deben hacer, y con buena voluntad y sin ninguna resistencia y luego sin dilación, como fueron informados de los susodichos, obedecieron y recibieron los varones religiosos que sus Altezas les enviaban para que les predicasen y enseñasen nuestra Santa Fe y todos ellos de su libre, agradable voluntad, sin premio ni condición alguna, se tornaron cristianos y lo son, y sus Majestades los recibieron alegre y benignamente, y así los mandaron tratar como a los otros súbditos y vasallos; y vosotros sois tenidos y obligados a hacer lo mismo. Por ende, como mejor podemos, os rogamos y requerimos que entendáis bien esto que os hemos dicho, y toméis para entenderlo y deliberar sobre ello el tiempo que fuere justo, y reconozcáis a la Iglesia por señora y superiora del universo mundo, y al Sumo Pontífice, llamado Papa, en su nombre, y al Rey y Reina doña Juana, nuestros señores, en su lugar, como a superiores y Reyes de esas islas y tierra firme, por virtud de la dicha donación y consintáis y deis lugar que estos padres religiosos os declaren y prediquen lo susodicho. Si así lo hicieseis, haréis bien, y aquello que sois tenidos y obligados, y sus Altezas y nos en su nombre, os recibiremos con todo amor y caridad, y os dejaremos vuestras mujeres e hijos y haciendas libres y sin servidumbre, para que de ellas y de vosotros hagáis libremente lo que quisieseis y por bien tuvieseis, y no os compelerán a que os tornéis cristianos, salvo si vosotros informados de la verdad os quisieseis convertir a nuestra santa Fe Católica, como lo han hecho casi todos los vecinos de las otras islas, y allende de esto sus Majestades os concederán privilegios y exenciones, y os harán muchas mercedes. Y si así no lo hicieseis o en ello maliciosamente pusieseis dilación, os certifico que con la ayuda de Dios, nosotros entraremos poderosamente contra vosotros, y os haremos guerra por todas las partes y maneras que pudiéramos, y os sujetaremos al yugo y obediencia de la Iglesia y de sus Majestades, y tomaremos vuestras personas y de vuestras mujeres e hijos y los haremos esclavos, y como tales los venderemos y dispondremos de ellos como sus Majestades mandaren, y os tomaremos vuestros bienes, y os haremos todos los males y daños que pudiéramos, como a vasallos que no obedecen ni quieren recibir a su señor y le resisten y contradicen; y protestamos que las muertes y daños que de ello se siguiesen sea a vuestra culpa y no de sus Majestades, ni nuestra, ni de estos caballeros que con nosotros vienen. Y de como lo decimos y requerimos pedimos al presente escribano que nos lo dé por testimonio signado, y a los presente rogamos que de ello sean testigos.

<http://www.gabrielbernat.es/espana/leyes/requerimiento/r1513/r1513.html>

17 1. ¿Qué significa *Requerimiento*? Resuma el texto en un párrafo.

17.2. A través del texto se enuncia una serie orientada de sucesos. Reconstruya, a través de una **enumeración**, la secuencia de hechos que los españoles relatan a los pueblos originarios. ¿Constituyen una narración? ¿Qué **conectores** las encabezan? Márquelos en el texto ¿Cuáles predominan?

17.3. ¿A qué **campo argumentativo** corresponde el texto? ¿Considera que el texto plantea un problema cuya consideración atañe a otro/s campo/s?

17.4. El modelo de Toulmin ayuda a reconstruir la estructura argumentativa básica de un texto y constituye una de las maneras posibles de afrontar el análisis de una argumentación. Este método permite esquematizar los elementos sustanciales para su posterior evaluación y análisis. Dicha reducción lógica se realiza seleccionando y ordenando las premisas esenciales que componen la estructura de base del argumento, omitiendo las premisas no relevantes y reponiendo, si fuera necesario, las premisas implícitas. La reconstrucción está destinada a revelar lo más claramente posible, cuáles son los puntos de vista, qué esquemas argumentativos están en juego y cómo está organizado el andamiaje de la argumentación. Intente desglosar la estructura abstrayendo las premisas que constituyen los **Datos, Garantía, Restricción** y los sucesivos **Soportes** sobre los que reposa la **Conclusión**. Transcriba dichos enunciados reconstruyendo un esquema argumentativo elemental.

17.5. ¿Cuál es la **función retórica** de las figuras de Jesús y los demás jefes materiales y espirituales?

17.6. ¿Considera que el documento contiene un argumento **falaz**? Justifique su respuesta. Puntualice, en el caso de haberlas, qué **falacias** encuentra y señálelas en el margen del texto.

17.7. ¿Cuál es la **modalidad enunciativa** que adopta el enunciador? ¿Cómo se posiciona éste y en qué lugar coloca a su destinatario?

En “Los códigos del Silencio” Lore Terracini (1988) plantea que “Sobre el dominado, entonces, no recae solamente la antigua deshonra del Bárbaro, por balbus, balbuceante, que habla mal. Su marginación como hablante justifica su marginación como ser humano. Y no importa que para el vencido la del vencedor sea también una lengua extraña y salvaje”. ¿En qué fragmentos de este texto puede reconocer esta violencia simbólica?

17.8. Considere la siguiente afirmación de Menocchio, un molinero del Siglo XVI para quien: “hablar latín es un desacato a los pobres, ya que en los litigios los hombres pobres no entienden lo que se dice y se hallan aplastados, y si quieren decir dos palabras tienen que tener un abogado” (Carlo Ginzburg (2001), *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Península, Barcelona. p. 47).

- a) ¿Qué relación presupone entre ley y código lingüístico?
- b) Explíqueme a Menocchio la siguiente afirmación de Lore Terracini “El dominador en sus mensajes verbales asume el rol exclusivo de emisor y rechaza el del destinatario” (1988, pg)

4.4. Argumentación y democracia. De la Antigua a la Nueva Retórica

“Entendemos por Retórica la facultad de conocer en cada caso aquello que puede persuadir” (Aristóteles, *El arte de la retórica*). La retórica nació en la antigua Grecia y estuvo íntimamente ligada al Estado democrático. En la época clásica (siglos V y IV a.C) fue el centro de la vida común de las *polis* griegas, y se desarrolló como instrumento persuasivo en las plazas

públicas, asambleas y tribunales donde se discutían temas jurídicos (géneros judicial), políticos (género deliberativo) o conmemorativos (género epidíctico). La retórica fue una herramienta clave especialmente para la defensa de los derechos ciudadanos (por ejemplo, el derecho de propiedad, luego de despojos y arbitrariedades de algunos tiranos y sus mercenarios):

“La retórica (como metalenguaje) nació de procesos a la propiedad. Hacia el año 485 a.C. dos tiranos sicilianos, Gelon y Hieron decretaron deportaciones, traslados de población y expropiaciones para poblar Siracusa y adjudicar lotes a los mercenarios; cuando fueron destituidos por un levantamiento democrático y se quiso volver al *ante quo*, hubo innumerables procesos pues los derechos de propiedad estaban confusos. Estos procesos eran de un tipo nuevo: movilizaban grandes jurados populares ante los cuales, para convencer, había que ser “elocuente” Esta elocuencia, que participaba a la vez de la democracia y de la demagogia, de lo judicial y de lo político (lo que luego se llamó lo *deliberativo*), se constituyó rápidamente en su objeto de enseñanza” (Barthes, R. 1982:12).

Los antiguos griegos estaban convencidos de que nadie podía defenderse o alcanzar un puesto de importancia en el Estado sin elocuencia (sin hablar bien). A diferencia de una tiranía, cuyo poder no se pone en discusión, en un Estado democrático, el habla debía ser eficaz para persuadir.

Con la caída de la democracia declina también la retórica y por muchos años cayó en descrédito. Durante la Edad Media y el Renacimiento (s.XII a XVI) la retórica, junto con la lógica y la gramática, fueron parte de la formación elitista que se impartía en las primeras universidades de Europa y a la que muy pocos accedían (básicamente personas pertenecientes al clero y los nobles). Entonces la retórica quedó reducida a un repertorio de figuras (metáfora, metonimia, hipérbole, comparación, antítesis, etc.) para adornar el lenguaje o vencer una disputa discursiva. Pasados los siglos XVII a XIX la retórica siguió siendo considerada un ornamento superfluo, un disfraz del pensamiento, condenada a polvorientos manuales de estilo. Pero después de la segunda guerra mundial –con la restitución progresiva de los sistemas democráticos, la participación masiva de los ciudadanos en la esfera pública, el sufragio universal, el auge de los medios de comunicación– el siglo XX asiste a un resurgimiento de la retórica. Así, comenzó a notarse que los conflictos económicos, políticos y sociales podían ser objeto de debate público y las teorías contemporáneas de la argumentación recuperaron a la retórica como una herramienta válida de producción de conocimientos, valores, emociones y de formas de gestión del poder en la vida democrática. El renovado auge de la retórica contemporánea tuvo repercusiones en el ámbito jurídico y sobre la metodología del derecho, como se verá luego a partir de teóricos como Chäim Perelman y Lucie Olbrechts Tyteca. Paralelamente, también, y como contracara de este proceso, la retórica comenzó a verse como un instrumento de manipulación.

ACTIVIDAD 18. La actividad argumentativa es propia de los inicios de la democracia. Desde que existe la posibilidad de debatir para tomar decisiones que afectarán al futuro, la necesidad de argumentar se ha hecho presente en los foros políticos. A continuación presentamos un texto

adaptado de José Nun (1936), en el que se reflexiona sobre los orígenes de la democracia y su relación inescindible con la actividad argumentativa. Nun es abogado, politólogo y se ha desempeñado como Secretario de Cultura de la Nación. Ha publicado varias obras en las que se relacionan la economía, la política y la cultura.

Democracia. ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?

José Nun

La noción de democracia fue problemática desde un principio. El doble significado original de *demos* en griego lo sugiere: el término designaba tanto al conjunto de los ciudadanos a la vez que nombraba a la multitud, a los pobres y a los malvados. ¿Hace falta decir cuál era la acepción que preferían los enemigos de la democracia ateniense?

En este sentido, el famoso “sólo sé que no sé nada” de Sócrates no quiso ser expresión de modestia, sino una burla dirigida a las ambiciones de esa heterogénea multitud que pretendía gobernar Atenas cuando era tan inculta que, a diferencia del filósofo, ni siquiera tenía conciencia de su ignorancia. Eco moderno del empleo peyorativo del término, por lo menos hasta 1830 en los Estados Unidos y hasta las revoluciones de 1848 en Europa, pocos se atrevían a proclamarse partidarios de la democracia.

Cualquiera sea el valor que se le atribuya y la definición que se emplee, cuando se utiliza el término democracia se da siempre por supuesto, como mínimo, que *el poder estatal tiene como fundamento último el consentimiento libremente expresado de todos los ciudadanos*. Ésta es la convención básica que comparten tanto los críticos como los defensores de las diferentes formas de democracia.

En una primera aproximación al tema, importa diferenciar entre dos grandes interpretaciones de la participación de los ciudadanos en el espacio público, ambas de larga historia. Una consiste en entender la democracia como expresión efectiva de la voluntad general, es decir, como *gobierno del pueblo*. La otra, en cambio, concibe principalmente a la participación popular como soporte del *gobierno de los políticos*. La segunda visión, por caso, nutrió a la Constitución de los Estados Unidos, en la cual iban a inspirarse luego la mayoría de las constituciones latinoamericanas.

Desde el punto de vista histórico, la democracia ateniense es, sin duda, la experiencia que mejor simboliza aquella primera visión y por eso los estudiosos del tema acostumbran volver una y otra vez sobre ella. Evoca una imagen poderosa aunque no totalmente verdadera: la del conjunto de los ciudadanos reunidos en asamblea para decidir sobre los asuntos colectivos de manera directa y sin mediaciones. Como se sabe, ni las mujeres, ni los metecos, ni los esclavos contaban entre los ciudadanos; aun así, el número de estos últimos varió, según las épocas, entre 30 mil y 60 mil, mientras que en el ágora no cabían muchos más de los 6 mil que constituían el quórum. Por otra parte, existían paralelamente instituciones representativas, si bien sus miembros eran elegidos al azar y por períodos que no superaban el año, pues los atenienses no

consideraban democrático el voto por ser un método que favorecía inevitablemente a los ricos, a los de buena cuna y a los exitosos. En todo caso –y por aleccionadoras que sean también sus limitaciones-, la *polis* ateniense queda como uno de los máximos ejemplos conocidos de gobierno del pueblo y sigue siendo válido adoptarla como punto de referencia de esta perspectiva.

La Grecia antigua nos proporciona además un antecedente rudimentario de eso que se denomina, en forma genérica, gobierno de los políticos, por más no era ni pretendía ser democrático: Esparta. Allí, el poder estaba en manos de una elite, pero los miembros del Consejo de la ciudad eran nombrados mediante un procedimiento que anticipaba en alguna medida lo que después sería la elección de representantes a través del sufragio. Los candidatos desfilaban ante los ciudadanos reunidos en asamblea (cuyo número total nunca pasó de unos 9 mil) y éstos los vivaban o no según sus preferencias. En un recinto adyacente, evaluadores imparciales registraban en tabletas escritas la intensidad de los aplausos y de los gritos que recibían los postulantes y por este método (que Aristóteles consideraba decididamente infantil) determinaban quiénes eran los ganadores.

Atenas y Esparta constituyen, entonces, puntos de arranque simbólicos de dos grandes visiones que, en ciertas épocas y lugares, promovieron la formación de familias distintas. Sin embargo, en este siglo, y especialmente desde los tiempos de la Segunda Guerra Mundial, ambas han terminado de confluír en una sola gran familia, la de las democracias occidentales. Naturalmente, esta convivencia entre esas perspectivas no ha sido ni es pacífica o armoniosa.

(Nun, José, *Democracia. ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Buenos Aires, FCE, 2000. Tomado del Cuaderno de apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Universidades nacionales, p. 91-92. Síntesis y Adapt. por Mauro Lo Coco).

ACTIVIDAD 18.1 . Investigue acerca de las diferencias entre los modelos del ágora ateniense y el de la asamblea espartana. Sistematice las principales diferencias en el cuadro que sigue. Reflexione: ¿Qué ventajas podría tener cada uno en su respectivo contexto? Comente con su docente los problemas que supone cada modelo.

	Integrantes	Toma de decisiones	Limitaciones
Ágora			
Asamblea			

4.4.1. Los componentes de la retórica

Ya Aristóteles identificaba los tres componentes del arte retórico: el discurso (*logos*), el orador (*ethos*) y el auditorio (*pathos*). Definémoslos:

El discurso: Recibe el nombre de *logos*. Es el conjunto de argumentos que el orador elabora para influir sobre el auditorio.

El orador: Corresponde a la *ethos* retórico. Es la imagen del que habla influye por medio del discurso y de sus propios atributos (las virtudes y valores que encarna, su capacidad, saber, idoneidad).

El auditorio: El auditorio forma parte de lo que en retórica se denomina *pathos*, los sentimientos y valores que hay que despertar en el destinatario (amor, odio, gratitud, benevolencia, atención, obediencia, acción, conmiseración, espíritu de lucha, etc.).

De estos componentes, la Nueva Retórica focalizará especialmente el polo del auditorio. La clave para entender esta perspectiva es la consideración de que la fuerza de un argumento será “proporcional al grado de acrecentamiento de la adhesión que provoca”. (Marafioti, 1998, p. 196).

En la nueva retórica, el auditorio no se limita a los ciudadanos reunidos en el ágora sino que abarca todos aquellos a los que –directa o indirectamente– se dirige el discurso. Así, el auditorio puede estar formado por un interlocutor único (por ejemplo en un diálogo), por una misma persona (en el soliloquio o diálogo interior) o por muchas (como en una conferencia, una clase o un discurso político). En efecto, en la visión de Perelman, la fuerza de la argumentación está fuertemente del lado del auditorio pues lo que importa no es lo que el orador cree verdadero o convincente, sino lo que el auditorio considera como tal. De esta idea fuerza surge la noción de **auditorio universal**, el modelo al que el orador debe ajustar sus argumentos. El problema es que el público es heterogéneo y cada quien puede sostener distintas tesis. Entonces el orador debe premeditar argumentos y contraargumentos considerando qué será tenido unánimemente por razonable, válido, normal, habitual, real, valioso. Es en este sentido que el auditorio se convierte en *juez*. Esta reflexión dio lugar a la idea de auditorio universal. Esta noción, se supone que un grupo de individuos con las mismas competencias, la misma formación, la misma información llegará a las mismas conclusiones. En el caso de un discurso político, los tres tipos de destinatario pueden sostener intereses y valores dispares, sin embargo, el orador tratará de encontrar un interés que los unifique (la nación, el patriotismo, los derechos humanos, la justicia social, la educación, la seguridad, son algunos ejemplos).

ACTIVIDAD 19. Como se vio en los capítulos precedentes, en los ámbitos académicos, los intelectuales, en sus escritos, suelen hacer una lectura crítica de otros autores, señalando a veces, sus aportes y en otras ocasiones, sus desaciertos y puntos ciegos. En los siguientes fragmentos el lingüista Christian Plantin (1947) es docente de la Universidad de Lyon, Francia, e investigador de teoría de la argumentación. En el texto que sigue, el autor realiza una lectura crítica del Tratado de la argumentación. Léalas y responda las preguntas que siguen a continuación:

a) “La *discusión* es redefinida en términos de dirigirse a un auditorio, en la perspectiva de la retórica de la elocuencia. El *Tratado* deriva de ahí una noción nueva, la de auditorio universal, caracterizado por su unanimidad. Esta idea rectora, súper yo o ángel guardián que vela sobre el discurso para asegurar su racionalidad y su conformidad al interés general no es una noción dialéctica: la racionalidad perelmaniana es universalizante y no crítica” (Plantin, Ch. (2005): 37, *L’argumentation. Histoire, théories et perspectives*. Presse Universitaires de France, Paris).

b) “En el *Tratado [de la argumentación]*, la cuestión del ethos (una sola mención en el índice) es tratada a través de la problemática de la autoridad, del vínculo de la persona con sus actos o con sus dichos, en un sentido que será el de las teorías ulteriores de la argumentación (...). Ninguna de las emociones retóricas de Aristóteles, de Cicerón o de Quiniliano figura en el índice. *Pathos* no se encuentra allí; *emoción* tampoco, incluso cuando la palabra tiene ocurrencias en el texto; *pasión* tiene diez remisiones; *sentimiento* no tiene ninguna; *sentido emotivo* tiene tres referencias –la diferencia es grande con respecto a todo lo que se acostumbra a llamar *retórica*”. (Plantin, CH., (2011): “¿El *Tratado de la argumentación* es una nueva retórica?” en *Les bonnes raisons des émotions*. Peter Lang Ed. Berna. p. 133).

19.1. ¿Cuál es la idea que Plantin discute en cada fragmento? ¿Podría resumirlas en una frase?

19.2. ¿Cuál es el blanco de ataque de Plantin en el punto a? ¿Qué es lo que critica? ¿Hay ironía en sus palabras? ¿En qué enunciados?

19.3. ¿Cuál es el elemento del paratexto que Plantin toma en consideración en el punto b para formular su crítica? ¿A qué conclusiones arriba?

19.4. Si Ud. fuera Perelman, qué contra-argumento opondría en cada caso? Al escribirlo, tenga en cuenta 1) qué tópicos va a elegir 2) quién es Ud. como orador y 3) a quién se dirige.

4.4.2. El circuito retórico

Michel Meyer (1950), un filósofo belga continuador de las reflexiones de Perelman y sucesor de su cátedra en la Universidad de Bruselas. Se orientó, entre otros asuntos, a estudiar la relación de la retórica con la argumentación. Postuló que la retórica no constituía meramente un aspecto de la argumentación, sino que toda argumentación es, en definitiva, retórica. Un aspecto sustancial de su planteo consiste en destacar que más que el consenso generado en un auditorio universal, la génesis de toda argumentación comienza por una *cuestión problemática*, por una *diferencia* que separa a orador y auditor:

“El orador y el auditorio negocian sus diferencias, o su distancia, si se prefiere, comunicándose mutuamente. Lo que actúa como objeto de su diferencia o de su diferendo es sin duda múltiple, y puede ser social, político, ideológico, intelectual, etc., pero una cosa es segura: si no hubiera un problema, una cuestión que los separa, no habría debate entre ellos ni discusión. El lenguaje, el logos, tiene por vocación traducir lo que constituye el problema. Si no hubiera problema ellos no se dirigirían el uno al otro, y si todo fuera problema, ellos no podrían comunicarse” (Meyer, 2004, p. 10).

Meyer considera que las tres dimensiones de la retórica (orador, auditorio y lenguaje) no deberían entenderse como elementos aislados sino como parte de una dinámica a la que denominó *circuito retórico*. El funcionamiento de este circuito se da por la interacción entre

el *ethos* y el *pathos* a través del *logos*. El modelo prevé un *ethos* y un *pathos efectivo* (lo que efectivamente ese sujeto es: médico, paciente, docente, alumno, presidente de la nación, ciudadano común), con sus características sociales, demográficas, su formación, edad reales) y un *ethos* y un *pathos proyectivo* (la imagen que proyecta el Otro de la relación retórica). Por eso, desde esta perspectiva, no se debe reducir el *ethos* a un sujeto físico sino que hay que considerarlo como la imagen que este tiene a los ojos del auditorio, las virtudes que se le atribuyen, la confianza que despierta, lo que confiere al orador una legitimación. Por ejemplo, tener edad avanzada puede ser considerado, según el caso, como un signo de experiencia o de caducidad; pertenecer a determinada clase social, una virtud o un defecto. Asimismo, el *pathos* no debe entenderse como un destinatario “real” sino como las pasiones, emociones, opiniones y valores que el orador busca suscitar (saber, sinceridad, capacidad, carisma, simpatía, patriotismo, lucha, fortaleza, determinación, mesura, etc.). El *pathos proyectivo*, por su parte, es la dimensión en la que el orador imagina para acomodar su discurso a dicha representación y que lo lleva a preguntarse si el auditorio comprendió, si está persuadido o seducido. Así, el orador construye su discurso moldeando su imagen proyectiva, adecuándola a las virtudes que supone que el auditorio espera de él. Dicho en otros términos, el auditorio proyecta una visión del orador y viceversa, las que no se corresponden necesariamente con la realidad. Ahora bien, la posibilidad de malentendido o de desajuste entre las esquematizaciones efectivas y proyectivas existe. Entonces, el orador, consciente de eso, tratará de desplegar las estrategias que crea convenientes para lograr la persuasión, tratando de mostrarse como el sujeto que el auditorio espera que sea.

En relación con la cuestión de los oradores y auditorios proyectivos, resulta pertinente el aporte realizado por Eliseo Verón respecto de los que se pueden designar como discursos políticos. Para el semiólogo, estos se distinguen por presentar tres tipos de destinatarios de base, previos al momento de enunciación y que moldean las estrategias de interpelación al auditorio (cfr. cap. 4, activ. 25).

ACTIVIDAD 20. Según Perelman y Olbrechts-Tyteca, para lograr la adhesión el orador debe elegir premisas que sean admitidas por el auditorio. De otro modo obtendrá su rechazo no por ser premisas falsas sino por que el auditorio las considerará inaceptables. El 10 de julio de 1999, el presidente de Venezuela, Hugo Chávez da un discurso frente al pueblo, en su mayor parte católico, en el que asocia a Jesús y a la Iglesia con la revolución bolivariana afirmando que:

a) “la Iglesia Católica venezolana está con la revolución, porque eso es lo que el pueblo está exigiendo, y *la voz del pueblo es la voz de Dios*” (en Barrera, Luis y Bolet Francisco (2004) *Iglesia Católica y gobierno venezolano en la diatriba pública, Estrategias discursivas de poder, autodefensa*. Signos, 2004. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005600002&script=sci_arttext).

y

b) “Si Cristo estuviera con nosotros ahora, votaría en la Constituyente por los candidatos de la Revolución” (Aguerre, Luis (2008) “La fe en la política o la política de la fe. La relación Estado-Iglesia Católica en Argentina y Venezuela del post-neoliberalismo” artículo elaborado para la materia Política Latinoamericana).

20.1. Como ya se adelantó en el cap. 4, el discurso político se inscribe en una escena polémica. Identifique en el siguiente texto las figuras del pro y contra-destinatario.

20.2. Extraiga de a) el esquema argumentativo del razonamiento de el presidente Chávez. ¿Por qué puede ser aceptable? ¿Para quiénes?

20.3. Extraiga de el esquema argumentativo de b). Si contiene algún implícito, repóngalo. ¿Qué tipo de razonamiento es?

20.4. Analice el circuito retórico que se construye en esta escena. Describa el ethos y el pathos (efectivos y proyectivos) ¿Puede señalar alguna estrategia del orador para adaptar su **ethos** al auditorio? ¿Cuál?

20.5. Indique cómo se justifica la Conclusión ¿a qué recurso apela, a través del logos, para garantizar su validez?

4.4.3. El Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Chaïm Perelman y Olbrechts-Tyteca

Chaïm Perelman (belga nacido en Polonia, 1912-1984) actualizó la teoría de la argumentación con aportes provenientes de la filosofía, el derecho, la teoría política y en especial, la retórica. Esta renovación le dio la oportunidad de instalar, en un contexto contemporáneo, nuevas preocupaciones como lo ético, el derecho, lo ideológico y lo político. Perelman tuvo un rol activo en la “resistencia civil” contra los crímenes del nazismo, en medio del escenario de la post-guerra que reclamaba de forma urgente el tratamiento de cuestiones que surgían como una necesidad imperiosa: los juicios a los responsables de los crímenes cometidos en la Alemania de Hitler. Estos fueron llevados a cabo en el Tribunal Internacional de Nüremberg (1945). Durante el siglo XIX y principios del siglo XX, regía el positivismo jurídico, el que –se suponía– garantizaba la objetividad del fallo judicial. Se trataba de una concepción centrada en la forma en que debe realizarse una acción para que pueda considerarse como un acto jurídico (Marafioti, 2010: 148). Esta práctica del derecho reducía la labor del juez a una mecánica de operaciones deductivas, sin capacidad para pensar la realidad social y sus complejidades. Hacía falta, entonces, sentar las bases de una nueva normativa jurídica convalidada por la comunidad internacional. Esta debería tomar en cuenta no ya la letra fría del texto legal ni lo que se definía como ‘justo’ desde criterios “objetivos” sino, un principio de justicia fundado en la razonabilidad práctica. En 1948, la nueva retórica plantea una de sus ideas-fuerza: la *regla de justicia*.

Perelman encuentra distintos criterios para fundamentar la justicia: méritos, obras, necesidades, rango son algunos de ellos, pero la idea de principio de justicia que formula en 1945 surge de una apreciación del carácter universalmente humano de la justicia que se puede enunciar como ***todos los seres deben ser tratados de la misma forma más allá de sus diferencias***.

Perelman trabajó en la Universidad Libre de Bruselas, donde con su colaboradora Lucie Olbrechts-Tyteca, creó el *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (1958), un proyecto que, como queda dicho, permitió superar las deficiencias tanto de la lógica formal como del positivismo jurídico. En dicho tratado, los autores proponen que para persuadir no es ne-

cesario aportar evidencias y razones necesarias sino verdades plausibles para conseguir la adhesión de un auditorio: “Naturalmente, el objeto de esta teoría es el estudio de las técnicas discursivas que permiten *provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento*” (1994: 34).

El *Tratado* reemplaza la idea de *certeza* lógica por la de *adhesión y plausibilidad*. En base a esto, Perelman y Olbrechts Tyteca plantean que las bases de todo acuerdo pueden estar dadas por *hechos, verdades, presunciones, valores o lugares comunes*. Estos son, a la vez, los lugares donde reposa la fuerza de una argumentación para provocar adhesión:

- **Los hechos** son los datos de la realidad empírica. Ejemplo: la independencia de nuestro país se firmó en Tucumán el 9 de Julio de 1816.
- **Las verdades** constituyen aquello que se enuncia sobre los hechos. Por caso, es admitido como verdad que Neil Armstrong fue el primer hombre en pisar la Luna.
- **Las presunciones** son opiniones o prejuicios que pueden tener diferente grado de aceptabilidad pública. Por ejemplo: las modelos son frívolas y superficiales.
- **Los valores** son principios que las personas defienden y que orientan su conducta. Responden a un principio jerárquico (La salud es lo primero, primero la patria, después el movimiento y luego los hombres; libertad, igualdad, fraternidad, etc.).
- **Los lugares comunes:** Cantidad (mucho/poco, grande/pequeño); Calidad (bueno/malo, nuevo/viejo, etc.); persona (quién, qué, dónde, cuándo, cómo) y Causa (por qué). Ejemplos: *No por mucho madrugar amanece más temprano; Dime con quién andas y te diré quién eres.*
- **Los lugares específicos** dependen de cada género y disciplina particular. Por ejemplo, para el deporte, el resultado es un lugar indiscutible, no así para la ética.

ACTIVIDAD 21. Los editoriales son textos argumentativos destinados a reflexionar sobre un hecho periodístico relevante. En el universo deportivo, suelen versar sobre un resultado y sus implicancias, procurando vincularlos con hechos anteriores y cierto saber técnico sobre el juego y otros saberes más imprecisos acerca de la condición humana. En el texto que sigue, Walter Vargas reflexiona sobre la renuncia del director técnico Alfio Basile al frente del plantel profesional de Racing Club, luego de que éste perdiera 4 a 1 a manos de su clásico rival, Independiente. En ese encuentro, Teófilo Gutiérrez recibió una expulsión calificada de irresponsable, lo que motivó el enojo de sus compañeros y una pelea en los vestuarios una vez que el partido concluyó. Lea el siguiente texto para resolver las consignas que se plantean a continuación.

Los días otoñales de Basile

La pelea de Teófilo Gutiérrez con el Chino Saja supera por mucho la dimensión de una anécdota. Tiene, más bien, el valor de rubricar un secreto a voces (que Teo ya había colmado la paciencia de unos cuantos de sus compañeros) y certificar una de las derrotas más dolorosas de Coco Basile. Que a él, master en vestuario, psicólogo a la carta, filósofo de los cien barrios porteños, se le hayan desmadrado los players, es una herida en el honor. Tan sorprendente como que un niño ruso no sepa jugar ajedrez.

Pero si el Coco sobreestimó sus dotes de conductor grupal, también la tiró a las nubes en lo estrictamente futbolístico. Cuando llegó a Racing dio por hecho que disponía de un plantel como para salir campeón y hoy los números son demoledores: con más de la mitad del torneo conjugado en pasado está a un campo del pelotón de arriba y a dos puntos de la cola. O creyó que tenía jugadores más competentes o no supo sacarles el jugo. En cualquier caso su influencia y su responsabilidad son inexcusables.

Si recordamos lo descolorido de su último tramo en la Selección y la manera no menos descolorida que selló su segundo paso por Boca, salta a la vista que este Coco Basile ha quedado a años luz de su mejor versión. Y la verdad es que, señalado con el debido respeto, no debería llamar a sorpresa. El tiempo pasa para todos, también para el Coco, y es natural que en sus días otoñales carezca de la energía, del ojo clínico y de la chispa que supo tener. Esto no quita ni un ápice de su condición de reconocido animal futbolero (eso más allá de gustos y preferencias), pero invita a colegir que el hombre ya dio lo mejor de sí y andá a saber si tendrá ganas de subirse a otro tren. (Walter Vargas en Olé, 15/04/2012)

21.1. Diferencie hechos y verdades que integran este texto, y señale qué presunciones hay respecto de los hechos y respecto del universo futbolístico en general.

21.2. Explique el sentido de la expresión “el tiempo pasa para todos”. ¿A qué y quién se refiere? ¿Qué valores subyacen a ella?

21.3. Indique qué presunciones operan en la forma de construir la gestión de Basile.

21.4. Observe los lugares comunes y los lugares específicos que se utilizan en este texto.

4.4.4. Las técnicas de enlace

Como ya se adelantó, uno de los problemas de la teoría de la argumentación es cómo se da el pasaje entre las premisas a la conclusión. Perelman y Olbrechts-Tyteca advierten que en los argumentos de la vida cotidiana, este pasaje se da de un modo muy distinto a los manuales de lógica. Así, para explicar esta divergencia, describen cinco *técnicas de enlaces argumentativos*, enfatizando las diferencias que hay en la artificialidad de la razón matemática y el pensamiento y lenguaje naturales. Estos enlaces unen o disocian elementos de la argumentación y dan lugar a cinco esquemas argumentativos: 1) los argumentos cuasi-lógicos; 2) los argumentos basados en la estructura de lo real; 3) los argumentos que fundamentan la estructura de lo real, 4) la disociación de nociones y 5) la interacción de distintos argumentos.

1) **Los argumentos cuasi-lógicos** muestran cómo en la vida ordinaria los razonamientos no funcionan con exactitud lógico-matemática. Por ejemplo:

- En lógica está el **principio de no contradicción** que enuncia *que una proposición no se puede ser afirmada y negada al mismo tiempo y en el mismo sentido (no puede ser P y no P a la vez)*. Ahora bien, en otros ámbitos que no son tan formales, es posible encontrar argumen-

tos en donde se puede afirmar a la vez P y no P. Por ejemplo en el campo del arte, enunciados como estos son aceptables: *Quién clama las once no son doce!* (César Vallejo, *Trilce*), *Te amo, te odio, dame más* (Charly García). También hay casos en la prensa y en otros campos, como el político donde encontramos discursos sumamente persuasivos aunque incurren en asombrosas contradicciones al afirmar, por ejemplo, la necesidad de hacer la guerra por la paz. Tal fue el argumento de la “Operación Justicia Infinita” por la que Estados Unidos lanzó sus aviones y barcos de guerra contra Afganistán en 2002.

- Enlaces de **identidad (definición, análisis y tautología)**: Desde el punto de vista matemático, un concepto y su definición, su desarrollo analítico o su repetición misma, son equivalentes. Por ejemplo, en la **definición**, ‘triángulo’ equivale a decir ‘figura de tres lados’. Pero la realidad social es más compleja y las palabras que se usan para definir las cosas no son neutras ni equivalentes. Con esto, se vuelve a quebrar la lógica matemática toda vez que un medio de comunicación social pone un discurso en lugar de un acontecimiento. No es lo mismo hablar de *bloqueo de rutas, paro o lock-out* (cfr. conflicto de 2008 entre el gobierno y el campo en Argentina). De manera similar, cuando en las ciencias exactas se descompone un elemento **analíticamente** (por ejemplo, Agua = H₂O), ambos términos son equivalentes, pero en los discursos sociales, los análisis suponen posicionamientos ideológicos y retóricos. No tiene el mismo valor ese término en un tratado científico que en una publicidad, como marca de un producto: “H₂O: Perfecta para las comidas en familia”. Por último, la **tautología**, palabra derivada del griego, *to autós*, significa decir lo mismo. Una tautología se puede expresar en lógica como $P = P$, donde los dos términos valen igual. Pero fuera de la lógica, cuando alguien dice “amigos son los amigos”, “mi vida es mi vida”, “soy lo que soy”, o “Mauricio es Macri”, ambos términos no son equivalentes: el segundo término está cargado de un sentido que es distinto, más amplio que el primero.

- **La reciprocidad**: En lógica se expresa así: A es a B lo que C es a D (A:B::C:D). Por ejemplo, *El amor es a la vida, lo que la sal a la comida* o “La agricultura es a Santa Fe lo que los hidrocarburos son a Santa Cruz” (Carlos Reutemann, ex gobernador de Santa Fe, en *Telenoche*, 3/6/07).

- **Transitividad, inclusión, división** constituyen también principios que se cumplen con rigor en el campo científico lógico-matemático. En primer lugar, el principio de **transitividad** se expresa en estos términos: Si A es igual a B y B es igual a C, entonces, A es igual a C (si $A = B$ y $B = C \Rightarrow A = C$). Pero en nuestra vida diaria, esto no funciona de la misma manera ¿o acaso podemos sostener con el mismo rigor enunciados como: *los amigos de nuestros amigos son nuestros amigos?* En segundo lugar, el principio de **inclusión** (lo que vale para una parte vale para el todo). En retórica consiste en incluir un tema particular en un conjunto más amplio. No siempre es sencillo determinar en qué categoría general ubicar un caso particular y muchas veces, la inclusión en una determinada categoría no es otra cosa que un argumento para desplazar el problema o derivarlo a otro espacio. Por ejemplo, la violencia en las aulas puede encuadrarse, según distintos criterios: como un problema familiar, educativo, económico, psicológico, cultural, social, etc. Pero el director de un establecimiento educativo puede rápidamente quitarse un problema de encima aduciendo que el alumno actuó de manera violenta porque tiene problemas psicológicos (lo incluye dentro de un campo que no le trae problemas). De este modo, coloca el tema en un dominio que no lo afecta. La **división**, por

su parte, es lo contrario: significa excluir un tema por considerarse que no forma parte de la discusión. Esto sucede con frecuencia en las discusiones, desde una mesa familiar donde se silencian determinados temas por ser considerados “tabú”, hasta en los debates parlamentarios donde se rechaza el tratamiento de un tema bajo la fórmula “no ha lugar”, cuando se cuenta con la mayoría para su aprobación sin necesidad de discutirlo.

2) Argumentos basados en la estructura de lo real: Se basan en la relación entre hechos admitidos y otros que se intenta justificar. Dentro de esta tipología de argumentos se encuentran **2.a)** los **enlaces de sucesión temporal** (basados en el factor tiempo) y **2.b)** los **enlaces de coexistencia** (que relacionan un hecho con una causa sin que haya necesariamente conexión).

2.a) Los enlaces de sucesión temporal son esquemas que relacionan dos hechos sucesivos. Aquí se enumeran algunas variedades:

- **Sin nexa causal:** Aquí se afirma que B sucedió porque A sólo porque A ocurrió antes que B. Estos enlaces **sin nexa causal** efectivo, son muy frecuentes y se pueden dar cuando por ejemplo, se dice que el retorno a la democracia en Argentina (1983) fue por la guerra de Malvinas (1982) o que la prosperidad económica del país desde 2003 se debe al alto rendimiento de la soja o a las condiciones mundiales favorables (llamado por algunos medios, “viento de cola”). Aunque sea posible que un evento esté relacionado con otro anterior, nada prueba que esa sea su única causa o que las cosas no hubieran podido desarrollarse de otra manera distinta.

- **La atribución de una causa:** Es un tipo de enlace que consiste en vincular un acontecimiento con un desencadenante que puede no serlo o no ser el único. Por caso: *Muchas son las causas de la inseguridad (la pobreza, la falta de educación, el desempleo) pero todas se reducen a una, la desigualdad social.*

- **Focalización de las consecuencias:** En este tipo de enlace se focalizan las consecuencias en lugar de las causas. Se trata de argumentos preeminentemente *pragmáticos* que orientan acciones o sirven para aconsejar y desaconsejar, por ejemplo, “Los hermanos sean unidos... porque si entre ellos se pelean los devoran los de afuera” (José Hernández, *Martín Fierro*).

- **Argumento del despilfarro:** Consiste en alentar la consecución de una obra aduciendo que ya se han puesto demasiados sacrificios en ello como para desistir. Por ejemplo, *Yo sé que estudiar es difícil, que lleva mucho tiempo y sacrificio y que se tarda en ver los frutos, pero sería una lástima que abandones justo ahora y perder todo el esfuerzo que hiciste.*

2.b) Enlaces de coexistencia: Establecen relaciones entre elementos diferentes que conviven. Este tipo de enlaces permite, entre otras cosas:

- **Justificar la inclusión de un elemento en una clase.** Este tipo de enlace se da, por ejemplo en el caso de las clasificaciones de períodos históricos, movimientos artísticos, miembros de un grupo, etc. donde si bien todos los elementos de una serie son distintos, se justifica conjuntarlos en virtud de alguna propiedad en común. De ahí que es muy impor-

tante justificar claramente los criterios de toda clasificación ya que clasificar es discriminar. Entonces, muchas veces este tipo de enlace puede dar lugar a argumentos sectarios u homofóbicos que, descuidando aquello que iguala, enfatizan las diferencias físicas, étnicas, sexuales, de clase u otra índole para incluir o excluir personas o asuntos. Los argumentos de la organización católica Courage, que se propone como fin sanar las almas de las personas que sienten atracción por el mismo sexo (AMS), se basan en este tipo de esquema: discriminan, por un lado aquellos que sienten atracción heterosexual y están “sanos” y por otro, aquellos que padecen AMS y necesitan “reparación”:

“Courage Latino es una comunidad que brinda apoyo espiritual y fortalece la fe de las personas que luchan con su AMS, aporta las herramientas necesarias para que los hombres y mujeres que pertenecen al grupo conozcan los orígenes y causas de su condición en la atracción hacía personas de su mismo sexo” (<http://www.courage-latino.org/categoryblog/91-la-labor-pastoral-de-courage-latino-en-el-tema-de-la-homosexualidad>).

- **Convalidar un argumento por la jerarquía de quien lo enuncia.** Un ejemplo es el uso que hace la organización Courage de la APA, para respaldar sus argumentos, señalando que se trata de una institución integrada por un gran número de científicos:

“A inicios del mes de agosto de 2009, la Asociación Americana de Psicología (APA) admitió que los terapeutas ayuden a los pacientes que lo deseen a rechazar las tendencias homosexuales, con terapias basadas en la fe y la identidad sexual. La decisión de la APA es significativa pues congrega a más de 150,000 psicólogos” (<http://www.courage-latino.org/categoryblog/91-la-labor-pastoral-de-courage-latino-en-el-tema-de-la-homosexualidad>).

Lo notable es que unos párrafos antes Courage descalificaba una determinación de la APA por ser resultado, no de un estudio científico sino de una mera cuestión de número:

“En Courage Latino consideramos y respetamos que la homosexualidad no es una patología, como la APA dictó en 1973, aunque cuestionamos que esto haya sido a través de un proceso de simple votación y no a través de una investigación y conclusión seria científica”. (ibid.).

Vale decir que cuando los argumentos de APA van en la dirección argumentativa de Courage) los usa como respaldo y de lo contrario no.

- **Validar algo que se dice por quién lo dice (argumento de autoridad).** Su uso con fines persuasivos, sirve como respaldo para legitimar la palabra propia citando la de alguien más afamado. Es muy frecuente, como se vio, en el discurso académico pero también, en el discurso político ya que puede servir para mostrar una coherencia ideológica con un proyecto histórico o nacional. Según Arnoux (2008), por ejemplo, la apelación a la autoridad histórica y moral de Simón Bolívar es una característica de las alocuciones públicas de Chávez, ya que le sirve para inscribir su gestión en una gesta revolucionaria que comienza en la etapa de la Independencia de principios del siglo XIX y se continúa con él a fines del siglo XX y principios del XXI. En esta gesta, uno de sus enemigos declarados es la Iglesia católica:

“Hoy, señores, unirse a los que quieren conservar esto tal cual está, buscar consenso con los que se oponen a los cambios necesarios, yo digo hoy como Bolívar: ¡es una traición! Y si alguien debe tener claro eso es este que está aquí hablándoles a ustedes, porque *yo estoy aquí no por mí, yo estoy aquí por un compromiso, yo no soy causa, soy consecuencia. Así que yo, Dios me perdone, siempre lo digo, yo prefiero la muerte antes que la traición; así lo declaro ante el mundo y lo declaro ante Venezuela: no hay marcha atrás en la revolución política que tenemos que impulsar y que claman las calles del pueblo de toda esta tierra de Bolívar*”. (Toma de posesión, 2/12/1999).

3) Los argumentos que fundamentan la estructura de lo real: Son formas de razonamientos inductivos basados en enlaces que sostienen, a partir de un caso, su generalización: El **ejemplo**, la **ilustración** y el **modelo**.

- **El ejemplo:** Parte de un caso particular para luego generalizarlo. (Todas las palabras graves llevan tilde cuando no terminan en *n, s* o *vocal*, por ejemplo, *imagen*). Fue una técnica privilegiada durante la literatura medieval, en géneros didácticos y sapienciales como el *exemplum*, la *fábula*, los dichos y proverbios, en los que a través del ejemplo se conduce de manera monológica, a una maniobra clasificatoria y reduccionista de lo bueno y lo malo. Tomemos por caso, el ***Libro de castigos et de consejos*** del infante don Juan Manuel (1282-1348), (*Libro de castigos et de consejos que do a mi fijo don Ferrando, et son todas cosas que yo provee*). La literatura, la ciencia, la política, la familia, la escuela, los medios de comunicación recurren con harta frecuencia a ejemplos. La particularidad del ejemplo es que sirve para fundamentar una regla que aún no está admitida.

- **La ilustración:** A diferencia del ejemplo, que funda una regla, la ilustración busca que el destinatario comprenda o adhiera a una regla ya dada. Así, las imágenes en las enciclopedias, pero también, las figuraciones de próceres y ciudadanos ilustres, las historias de santos y beatos, tienden a guiar la interpretación y a provocar la imitación de las conductas valoradas positivamente. Un caso de *ilustración* se dio en Argentina, con la nueva disposición del poder ejecutivo de quitar los subsidios a la luz, el agua y el gas para los usuarios residenciales, casas de juego, bancos y otras actividades empresariales. En dicha oportunidad se invitó a los usuarios a renunciar al subsidio. Los que así lo hicieran quedarían como ilustración de la buena conducta a seguir:

“La primera jornada de renuncia al subsidio se vivió prácticamente como una carrera entre famosos por aparecer en la lista que publica Planificación de los usuarios altruistas. La primera camada de renunciantes fueron miembros del gobierno nacional. La Presidenta, todos los ministros, muchos secretarios y subsecretarios aparecen en la lista. “El objetivo fundamental es generar difusión y mostrar el consenso que tiene la medida, pero suponemos que el grueso de las bajas van a llegar más adelante”, indicaron en Planificación”. (Página 12, 24/11/11).

- **El modelo:** Muestra un paradigma presentado para su imitación. El modelo tiende a inducir a la imitación, como sucede con los modelos de belleza, las figuras de héroes, líderes

políticos o figuras destacadas (Cristo, Mahoma, Messi). La televisión es un gran desfiladero de modelos de toda especie (de juventud, belleza, talento, etc.). Lo contrario es el **anti-modelo**. Su uso retórico puede observarse en el siguiente discurso de Hugo Chávez: “Huele a azufre todavía esta mesa donde me ha tocado hablar. Ayer, señoras, señores, desde esta misma tribuna el señor presidente de los Estados Unidos, a quien yo llamo “el diablo”, vino aquí hablando como dueño del mundo” (Discurso de Hugo Chávez en la ONU, 29/9/2006).

- **La metáfora:** La metáfora consiste en designar a una cosa con el nombre de otra en virtud de un cierto tipo de semejanza. Por ejemplo, George Bush = el demonio. Las metáforas se basan en cierta forma de analogía entre, no todos sino algún aspecto de los objetos homologados. Así, decimos ‘el **cuello** de la botella’ o ‘el tiempo es **oro**’ o ‘Aquiles es un **león**’, lo que no significa que Aquiles sea un animal cuadrúpedo, ni que tiene cola larga y pezuñas filosas sino, probablemente, que es valiente, salvaje, poderoso. La fuerza argumentativa de la metáfora reside, precisamente, en expresar una valoración, un juicio, una opinión, por parte del sujeto que argumenta. Desde la época clásica, la metáfora y otras figuras del lenguaje fueron utilizadas con fines persuasivos (para impresionar, admirar, gustar al auditorio).

- **La analogía:** La analogía establece una relación de semejanza entre dos elementos o conjuntos. De dicha comparación se sigue que lo que es válido para uno lo es para el otro. Pero, nuevamente, las analogías en el dominio de la argumentación son muy distintas que en el de la lógica y la matemática, porque carecen de su exactitud y porque pueden ser opinables. Tomemos como ejemplo el caso del molinero Menocchio, narrado por Carlo Ginzburg en su libro *El queso y los gusanos*. Menocchio sabía leer y escribir, pero dada su humilde condición, sus lecturas estaban pasadas por el filtro de su formación en la cultura oral y en creencias campesinas. De ahí, sus interpretaciones tan libres y apartadas del texto que le acarrearón la hostilidad del clero y finalmente lo condujeron a la hoguera. Veamos la interpretación que ofrece del origen del universo, basada en la analogía entre algo que conoce bien y algo que trata de explicar:

“Yo he dicho que por lo que yo pienso y creo, todo era un caos, es decir, tierra, aire, agua y fuego juntos; y aquel volumen poco a poco formó una masa, como se hace el queso con la leche y en él se forman gusanos, y estos fueron los ángeles; y la santísima majestad quiso que aquello fuese Dios y los ángeles” (Ginzburg, 2001: 43).

4) La disociación de nociones: Las técnicas de disociación consisten en romper el enlace separando cosas que, por lo general, vienen asociadas o afirmando que la asociación es inapropiada. El siguiente fragmento del discurso de re-legitimación del Presidente Hugo Chávez ilustra la disociación de dos fuerzas opuestas: “De este lado dominaban las fuerzas de la conservación. ¡Tiranía!, decían, y de aquel lado respondían ¡Democracia, revolución!” (Hugo Chávez, 19/8/2000).

5) Finalmente, la interacción de distintos argumentos: Consiste en la combinación variable los distintos tipos de enlaces, según la finalidad buscada y los tipos de destinatario.

ACTIVIDAD 22. Analice sobre qué tipo de enlace se basan los siguientes argumentos. Marque con una cruz las opciones que considere correctas:

a) *Hay cosas que el dinero no puede comprar. Para todo lo demás existe Mastercard.*

Disociación de nociones Argumento de autoridad Principio de no contradicción

b) *El bienestar económico garantiza la felicidad.*

Regla de justicia Atribución de una causa Modelo

c) *La salud, la educación, la seguridad, son problemas distintos pero la economía es la causa de todos ellos.*

Transitividad Inclusión División

d) “... hay pruebas concluyentes de que, cuando la memoria de una persona deja de ejercitarse porque para ello cuenta con el archivo infinito que pone a su alcance un ordenador, se entumece y debilita como los músculos que dejan de usarse” (Mario Vargas Llosa, “Más información, menos conocimiento”, *La Nación*, 6/8/11).

Analogía Focalización de las consecuencias Despilfarro

e) “La Iglesia de Jesús es Madre y Maestra en las enseñanzas; no es parte de un pecaminoso juego político donde algunos pretenden llevarla. (...) El futuro de la Iglesia es brillante en tanto asuma las responsabilidades inherentes a su credo” (Chávez responde a los sacerdotes de la Conferencia Episcopal venezolana, el 16/5/2000).

Definición Análisis Tautología

f) “Sintonía fina quiere decir que se acabó la avivada”, aseguró la Presidenta al resumir sus funciones” (*La Nación* 1/2/2012).

Metáfora Modelo Definición

ACTIVIDAD 23. El texto que sigue a continuación son fragmentos del discurso de Cristina Fernández de Kirchner durante el Encuentro por la convivencia y el diálogo en Plaza de Mayo, 1/4/08. En dicho acto, la presidenta convocó a los argentinos a un gran acuerdo con motivo del bicentenario y reiteró su pedido a los productores agropecuarios para que levanten los cortes de ruta. En ese discurso se puede observar la combinación de distintos tipos de argumentos. Lea el texto y realice las consignas que figuran al final:

Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner durante el Encuentro por la convivencia y el diálogo en Plaza de Mayo, 1 de abril de 2008.

Argentinos y argentinas: quiero agradecer esta presencia multitudinaria del pueblo argentino, que no ha venido a defender un color político o a un sector; agradezco la presencia de miles y miles de argentinos y argentinas que vienen a defender a su país, la Nación Argentina.

Quiero decirles, argentinos y argentinas, hace apenas dos días que se cumplieron cien días desde que juré como Presidenta de todos los argentinos y créanme, hermanos y hermanas, que nunca había visto en tan corto tiempo tantos ataques a un gobierno surgido del voto popular, nunca tantas ofensas, nunca tantos insultos. ¿Y por qué? Parece que sólo he cometido un pecado: ha-

ber sido votada por la mayoría de los argentinos en elecciones libres, populares y democráticas. (Aplausos).

Tal vez, además de ser votada, tenga otro pecado: el ser mujer, pero de los dos me siento orgullosa, de ser mujer, la primera que gobierna la República Argentina en nombre del voto popular. (Aplausos). Tal vez muchos que hablan de institucionalidad y de cultura democrática deberían practicarla, pero practicarla en las acciones concretas en lugar de los discursos.

En estos días de marzo, amigos y amigas, hermanos y hermanas donde he visto nuevamente el rostro de un pasado, que pareciera querer volver. Tal vez, muchos de ustedes son muy jóvenes, por ahí lo veo a Juan Cabandié, hijo de la tragedia de los argentinos, tal vez muchos no lo recuerdan, pero un 24 de febrero de 1976 también hubo un *lock out* patronal, las mismas organizaciones que hoy se jactan de poder llevar adelante el desabastecimiento del pueblo llamaron también a un *lock out* patronal allá por febrero del '76. Un mes después, el golpe más terrible, la tragedia más terrible que hemos tenido los argentinos.

Esta vez no han venido acompañados de tanques, esta vez han sido acompañados por algunos "generales" multimediáticos que además de apoyar el *lock out* al pueblo, han hecho *lock out* a la información, cambiando, tergiversando, mostrando una sola cara. Son los mismos que hoy pude ver en un diario donde colocan mi caricatura, que no me molesta, a mí me divierten mucho las caricaturas y las propias son las que más me divierten, pero era una caricatura donde tenía una venda cruzada en la boca, en un mensaje cuasi mafioso. ¿Qué me quieren decir, qué es lo no puedo hablar, qué es lo que no puedo contarle al pueblo argentino?

Sepan, todos los que tengan que saber, que siempre he cumplido mi deber como ciudadana, como legisladora y lo voy a volver a hacer como Presidenta de todos los argentinos. (Aplausos).

Quiero decirles que ese pasado que quiere volver no va a poder porque ha cambiado la Argentina, ha cambiado el mundo y hemos cambiado también todos nosotros, somos otro país, pese a quienes les pese. (Aplausos) Un país más abierto, un país más democrático, un país más tolerante, pese a los que solamente quieren insultar o agraviar.

Pero yo quiero en esta tarde de alegría decirles a todos ustedes, que han venido aquí bajo una consigna, la del apoyo al gobierno nacional y popular, quiero decirles además que por sobre todas las cosas los hombres y mujeres que hoy están aquí han venido también en defensa propia, de sus trabajos, de sus logros, de sus ilusiones, de sus conquistas, de sus esperanzas, porque somos la plaza del reencuentro y la transformación de los argentinos. Porque déjenme contarles, amigos y amigas, que en aquel pasado muchas veces nos dividieron con enfrentamientos artificiales, que hoy intentan algunos burdamente repetir. Cuando uno escucha a algunos dirigentes que dicen pertenecer al campo del pueblo y representar a los pequeños productores, digo yo, ¿Se puede representar al pueblo y enorgullecerse de desabastecerlo? ¿Se puede pertenecer y representar a los pequeños productores que todos los días luchan contra los pools y las grandes concentraciones económicas? Hablemos claro

los argentinos, porque si hablamos claro y con el corazón en la mano vamos a poder construir un país diferente, un país sin falsos enfrentamientos.

(...) 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).

(...) Yo convoco a todos, a todos, aún a los que agravian e insultan, sólo les pido, si les hace feliz agraviarme síganlo haciendo, pero por favor no agravian más al pueblo, dejen las rutas para que se despejen y los argentinos puedan acceder a los alimentos, las fábricas a los insumos, los comercios a las mercaderías. (Aplausos).

Quiero decirles también a quienes tiene la inmensa responsabilidad, la respetabilísima profesión de informar a la sociedad, que lo hagan sin crear antagonismos, sin diferenciar en los colores de piel, por favor, no dividan a los argentinos porque los argentinos queremos estar unidos, solidarios y trabajando. (Aplausos).

(...) Convoco al pueblo argentino, a todos, a este gran acuerdo del Bicentenario de nuestra Patria, de nuestro nacimiento, este 25 de Mayo, desde el fondo de mi corazón. Y les pido a todos y a todas que me ayuden, quiero que me ayuden a poder seguir luchando por la justicia; quiero que me ayuden a seguir luchando por el trabajo; quiero que me ayuden a seguir luchando para conformar un empresariado nacional con más valor agregado cada día, con cada día más y mejor trabajo; que me ayuden a que la educación vuelva a ser el instrumento del equilibrio social, porque sola no puedo; necesito de la fuerza inagotable e indestructible del pueblo. Y sé que lo van a hacer, porque los argentinos nos hemos alejado del infierno y no queremos volver a él. Nos gusta más este país donde somos un poco más los que podemos compartir que aquel país del pasado en el que unos pocos gozaban de todas las riquezas y el resto miraba o sufría o moría. (Aplausos).

Como les dije el 10 de diciembre, sé que siendo mujer me va a costar un poco más, pero que no se confundan con mi aparente fragilidad, tengo ejemplos de mujeres que vencieron a lo que ningún hombre podía vencer. Allí están, a un costado, con sus pañuelos blancos en la cabeza, ellas son el ejemplo de que las mujeres, con objetivos, con ideales y con valentía, son capaces de vencer las adversidades más terribles. (Aplausos).

Finalmente, quiero en esta tarde agradecer a todos los que se han acercado a esta plaza, a los sindicatos, a los movimientos sociales, a los miles de ciudadanos y ciudadanas que no están en ninguna organización, que simplemente son eso, ciudadanas y ciudadanos que no están de acuerdo con el desabastecimiento, con la especulación, con los que quieren adueñarse de todo. A ellos los convoco a un gran esfuerzo, a una gran campaña que es la campaña de los argentinos.

Quiero convocar también a todos los que militan, cualquiera sea su partido político, a ver si alguna vez dejamos de hacer campaña por el propio partido y empezamos a hacer campaña por la Argentina, que lo necesita más que nunca. (Aplausos).

A todos gracias, a todos muchas gracias, mucha fuerza, mucha tolerancia, no importa que provoquen o hagan cosas, seamos nosotros todos los días un poco mejor, porque de esta manera, siendo todos los días un poco mejor, construiremos entre todos también un país mejor.

(...) Por eso, quiero agradecerles a todos ustedes, hombres y mujeres de mi país, por este compromiso que no es con el Gobierno, que no es con un partido, que no es con un color, sino que es con este, nuestro país, la Argentina.

Fuerte el grito de ¡Argentina!, que se sienta en todas partes, a lo largo y a lo ancho, ¡Argentina con inclusión social, Argentina con trabajo, Argentina por la producción, Argentina por los que menos tienen, Argentina por los que todavía tienen hambre! ¡Vamos Argentina por todo lo que todavía nos falta lograr!

Muchas gracias, muchas gracias, argentinos y argentinas, muchas gracias, los quiero mucho, aquí adentro, en el corazón. (Aplausos).

23.1. Caracterice tipo y género al que pertenece este texto.

23.2. Reconozca los tres destinatarios del discurso político. Subraye con diferentes colores las palabras que la presidenta les dirige al **pro**, al **para** y al **contra-destinatario**.

23.3. ¿En cuántas partes dividiría este discurso? Márquelas con llaves en el texto. Identifique las estrategias a través de las que la oradora procura a) captar la aprobación o la benevolencia del auditorio, b) llamar a la reflexión o a la memoria y c) convocar a la acción.

23.4. Marque con un círculo los **conectores lógicos** más significativos que encuentra en el texto. Indique de qué clase son (consecutivo, causal, adversativo, concesivo, etc.) y comente su función retórica.

23.5. ¿Qué valor tienen las **metáforas** y las **preguntas** que formula la oradora? Mencione otros procedimientos argumentativos que merezcan ser destacados.

23.6. Identifique en el texto, desde la perspectiva de Perelman y Olbrechts-Tyteca, las distintas técnicas de enlace. Encuentre, por lo menos, un enlace de sucesión temporal, una analogía, un ejemplo y un enlace por disociación de nociones. Indíquelos sobre el texto con números o letras y luego coméntelos aparte, ordenadamente.

23.7. Luego de analizar los argumentos individualmente, escriba un comentario en el que desarrolle hipotéticamente cuál sería el **efecto de sentido global** que producen en el discurso.

23.8. Teniendo en cuenta los procedimientos argumentativos observados, conjeture cómo estos pueden repercutir en la configuración del **orador** y del **auditorio**.

23.9. ¿Cuáles son las cualidades que, a juzgar por el discurso, se le pueden atribuir a la oradora (*ethos*)? ¿Qué recursos del lenguaje están orientados a la producción de emociones en el auditorio (*pathos*)? Transcriba los segmentos que justifiquen su respuesta.

23.10. Se le solicita que realice un ejercicio de anticipación. Debe escribir el discurso del presidente de la República Argentina en ocasión del Tricentenario. En él, debe referirse a los mismos hechos a los que se refirió la presidenta en el texto que acaba de leer. Asimismo, debe integrar todos los acontecimientos correspondientes al período 2010-2110 (si no es Vidente, ¡invéntelos!)

ACTIVIDAD 24. Son vísperas de elecciones nacionales y lo han convocado para redactar una nota de opinión en un suplemento dominical de prensa sobre las variables que inciden en el proceso de decisión de los electores. Como vimos, el objetivo del discurso argumentativo es modificar las representaciones que tiene el interlocutor y este trabajo será el resultado de la persuasión, la que compromete no sólo razones sino también, los afectos. El dilema que se le plantea es si su editor preferirá una nota que defienda la Razón o la Pasión en los procesos políticos. Seleccione los materiales pertinentes de este capítulo más dos spots de campaña de candidatos opuestos y escriba dos comentarios de opinión que expresen dos orientaciones argumentativas distintas, una, a favor de la racionalidad y otra a favor de las emociones en la mediatización de lo político.

5. Consenso y disenso

Consenso y disenso son dos categorías conceptualizadas por la teoría política y la teoría de la argumentación, fundamentales para pensar no sólo la argumentación académica sino también la democracia. El corpus que sigue a continuación aborda dichas nociones y tiene como fin problematizar la relación entre argumentación y democracia. ¿Existe el interés común? ¿Se puede convivir sin estar de acuerdo? ¿Cómo articula la democracia los acuerdos y las diferencias?

ACTIVIDAD 25. Lea la siguiente entrada de diccionario. Ud. ya conoce el género. Preste especial atención a sus características argumentativas y resuelva las consignas que están al final:

CONSENSO [CONCENSUS]

Consenso llegó al inglés a mediados del s. XIX, originalmente en un sentido fisiológico, que desde el s. XVI había sido un sentido especializado de la p.i. latina *concensus*, un acuerdo o sentimiento común, de las pp.rr. con-, junto, y *sentire*, sentir. Así lo vemos en un uso de 1861: “hay una conexión general entre las diferentes partes de la civilización de una nación: llamadla, si así lo queréis, consenso, siempre que junto con ese término no se introduzca la noción de un conjunto de órganos físicos”. **Consensual** es anterior, de mediados del s. XVIII, en dos contextos especiales: el jurídico, referido al

contrato consensual del derecho romano; y el fisiológico, las acciones involuntarias (*simpáticas*) o reflejas del sistema nervioso. Por transferencia, **consenso** y, más tarde, **consensual** se desarrollaron constantemente hasta llegar a indicar un acuerdo general: “el consenso de los misioneros protestantes” (1861). Existen usos subsidiarios que lo apoyan, en formas más definidas como **consenso de evidencia**, del mismo período.

La palabra ha llegado a ser mucho más común en el s. XX, a mediados del cual se convirtió en un término político de importancia. El uso general, referido a un acuerdo de opinión existente, a menudo se modifica sutilmente en su aplicación política. **Política de consensos** puede significar, a partir del sentido general, políticas llevadas a cabo sobre la base de un conjunto existente de opiniones concordantes. También puede referirse, y en la práctica lo ha hecho con frecuencia, a una política consistente en evitar o eludir las diferencias o divisiones de la opinión en un intento de “consolidar el centro” o “llegar a un término medio”. En la práctica, este significado difiere de manera significativa de *coalición* (originalmente el crecimiento conjunto de las partes, en el s. XVII ; p.i. latina *coalitionem*, de *coalescere*, crecer juntos, un sentido aún presente en *coalescencia*; pero desde el s. XVII la unión o combinación de partidos, y desde el s. XVIII la combinación mediante un acuerdo deliberado y a menudo formal). El sentido negativo de **política de consensos** pretendía designar la evitación deliberada de conflictos fundamentales de principios, pero también un proceso en el que ciertas cuestiones se excluían efectivamente de la discusión política, no porque hubiera un verdadero acuerdo sobre ellas y tampoco porque una coalición hubiese concertado algún compromiso, sino porque en la búsqueda del “término medio” que los partidos luego competirían por alcanzar no tendrían cabida cuestiones ya no importantes (debido a estar a cierta distancia material de la vida cotidiana normal –remotas o ajenas a ella-, por ser sus efectos de largo plazo o por afectar únicamente a minorías). Por lo tanto, si bien conservó un sentido favorable de acuerdo general, **consenso** adquirió los sentidos desfavorables de una evitación insulsa o mezquina de cuestiones o discusiones necesarias. Si tenemos en cuenta esta gama real de significados, se trata de una palabra hoy muy difícil de utilizar, en un espectro que va desde el sentido positivo de la búsqueda de un acuerdo general, pasando por el de un asentimiento relativamente pasivo e incluso INCONSCIENTE (v.c.) (*cf. opinión ortodoxa y saber convencional*), hasta la implicación de un tipo “manipulador” de la política que procura construir una “mayoría silenciosa” como la base de poder a partir de la cual puedan excluirse o reprimirse los movimientos o las ideas disidentes. Es notable que una palabra aparentemente tan moderada haya atraído sentimientos tan fuertes, pero algunos de los procesos de la política electoral y de la “opinión pública” modernas pueden contribuir en gran medida a explicarlo.

Vale la pena señalar que en nuestros días la palabra a menudo se escribe **concensus [concenso]** en ciertos ámbitos sorprendentes, incluidos algunos que por lo común se quejan de la abundancia actual de faltas de ortografía. Es probable que esa forma se deba a la asociación inconsciente con la

práctica de contar las opiniones, como en las encuestas de opinión pública. Pero ha habido una prolongada confusión entre la *c* y la *s* en palabras de este tipo (cf. la británica *defence* y la norteamericana *defense*, que se remontan a variaciones en el inglés medio). La misma palabra **consent** [consentimiento] se escribía a menudo *concent* hasta el s. XVI.

(Raymond Williams (2000), *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*, Buenos Aires, Nueva Visión)

25.1. Subraye las distintas definiciones que el enunciador ofrece. ¿Considera que este valora más positivamente alguna definición sobre otras? Justifique su respuesta.

25.2. El enunciador hace uso de las comillas con distintos fines. Distinga el uso que hace de ellas en cada caso.

25.3. Compare y discuta cuál es el sentido de *consenso* frente al de *conflicto* y *discusión*, tal como son referidos en el texto.

25.4. ¿Por qué Williams dice que se trata de una palabra hoy muy difícil de definir? ¿Cuál es el arco de definiciones que circulan actualmente?

25.5. Williams explica el sentido negativo que adquirió la palabra *consenso* en el campo político. Al hacerlo, se adelanta a posibles objeciones marcándolas a través del uso de conectores adversativos. Esto le da al texto un carácter *polifónico*. Marque en el texto con un círculo esos conectores y señale qué puntos de vista oponen. ¿Encuentra algún verbo u otra clase de palabras (adjetivos, adverbios, sustantivos) que marquen una orientación argumentativa del enunciador?

25.6. Williams hace un uso estratégico de la secuencia explicativa: luego de explicar el sentido negativo de *consenso*, llega a una conclusión en la que sintetiza su punto de vista. ¿Cuál es el conector que la introduce? La conclusión a la que llega es:

- a) que hay un sentido positivo y uno negativo de la palabra *consenso*
- b) que *consenso* significa evitar cuestiones innecesarias
- c) que aunque *consenso* mantuvo algún sentido favorable, prevaleció el negativo de eludir discusiones necesarias

25.7. Reformule con sus propias palabras el sentido genérico del término.

25.8. La **ironía** es un recurso retórico que consiste en dar a entender algo distinto de lo que se dice. Su valor argumentativo reside en sugerir al destinatario la orientación para hacer una lectura negativa: no podemos atribuir al enunciador los puntos de vista que sostiene. En el último párrafo el enunciador desliza un comentario irónico o una burla sutil a ciertas elites. Precise en qué frases, segmentos de frases o palabras apoya la respuesta.

5.1. Antagonismo, agonismo

El filósofo Jürgen Habermas (1929), es uno de los autores a los que se les suele atribuir esa concepción negativa del consenso que describía Williams (2000). Una resonante crítica es la que le hace la politóloga belga, Chantal Mouffe (1943), quien se ha abocado al estudio del antagonismo como condición necesaria de toda sociedad. Ella objeta que en su concepción liberal de lo político, Habermas defiende el modelo deliberativo como medio de alcanzar un consenso racional estabilizado, totalmente incluyente y sin conflicto (2007: 20).

En un artículo en el que resume su *Historia y crítica de la opinión pública* (1962), Habermas afirma que con el modelo liberal de la esfera pública (Inglaterra, s. XVIII) nace el instrumento privilegiado la discusión pública: el debate sobre la autoridad y el poder del Estado. En este proceso, el rol de la prensa escrita fue fundamental. Así –dice– se constituyó la esfera pública burguesa, como espacio donde los individuos privados confluyen para debatir las regulaciones de la sociedad civil y ejercer su control sobre las acciones del Estado. Hasta entonces, los estados habían negociado acuerdos con sus príncipes. Luego,

“Entre estas dos esferas [privada y pública] las constituciones aseguraron la existencia de un ámbito de individuos privados que, reunidos en un cuerpo público en tanto ciudadanos, transmiten las necesidades de la sociedad burguesa al estado, para transformar la autoridad política en autoridad “racional” dentro de la esfera pública” (tomado de Habermas (1964), “La esfera pública: un artículo de Encyclopedia”, New German Critique N° 3, Fall 1974, trad. Silvia Delfino).

Confrontando el punto de vista de Habermas, Mouffe advierte que la diferencia es constitutiva de toda identidad tanto individual como social:

“En resumen: todo orden es político y está basado en alguna forma de exclusión. Siempre existen otras posibilidades que han sido reprimidas y que pueden reactivarse (...) Ya hemos visto que las identidades son en realidad procesos de identificación y que jamás pueden ser completamente estables. Nunca nos enfrentamos a oposiciones “nosotros/ellos” que expresen identidades esencialistas preexistentes al proceso de identificación. Además, como ya he señalado, el “ellos” representa la condición de posibilidad del “nosotros”, su “exterioridad constitutiva”. Esto significa que la constitución de un “nosotros” específico depende siempre del tipo de “ellos” del cual se diferencia. Este punto es crucial, ya que nos permite concebir la posibilidad de diferentes tipos de relación nosotros/ellos de acuerdo al modo en que el “ellos” es construido” (Mouffe, 2007: 25).

Así, la relación nosotros/ellos define el juego democrático con la forma de un conflicto formativo o lo que Mouffe ha denominado *agonismo*. A diferencia del antagonismo, relación en que las partes no poseen base común, el agonismo supone que ambas, si bien están en conflicto, reconocen la legitimidad de sus oponentes. Esto implica que los contendientes se perciban a sí mismos como pertenecientes a la misma asociación política. En esta línea, Mouffe plantea que la de “adversario” es una categoría política imprescindible, y que el desafío democrático consiste en transformar el antagonismo en *agonismo*.

ACTIVIDAD 26. Defina las nociones de esfera pública, consenso, hegemonía, antagonismo, agonismo y democracia. Confróntelas en un texto argumentativo de 50 a 75 líneas que plantee los desafíos de la democracia en torno a la libertad y el respeto a la diferencia. Planifique su escrito decidiendo el género discursivo que va a elegir y a qué conclusión(es) lleva su desarrollo argumental. Observe los procedimientos argumentativos que se le presentan a continuación:

- a) Punto de partida (afirmación / dato)
- b) Desmentida (no es cierto que ...)
- c) Concesión (si bien es cierto que...; es claro que...)
- d) Explicación a través de reformulaciones que expresen lo ya dicho de otra manera para asegurar la comprensión (lo que quiere decir que ...)
- e) Cita de autoridad (Tal como dijo X...)
- f) Ejemplo, analogía, causa-consecuencia
- g) Conclusión (finalmente, por lo tanto, de esto se sigue que...)

ACTIVIDAD 27. Algunos sucesos concitan la atención de distintos actores sociales e intelectuales ya que suponen una escenificación de ciertos conflictos de la vida cívica argentina. Al respecto, la opinión de distintos participantes privilegiados de la esfera pública convierte el hecho en un acontecimiento, lo que implica una serie de operaciones ideológicas que actúan sobre el modo de ver los hechos. Así, por caso, diferentes intelectuales son convocados a establecer los alcances de un episodio, lo cual puede llegar a suscitar controversias. Tal fue el caso de la muerte del ex presidente Néstor Kirchner. La controversia es un tipo de intercambio que aporta a la comprensión socializada de una cuestión. En tanto género argumentativo dialogal y polémico, su meta no es tanto vencer o convencer sino tratar de comprender y hacerse comprender. El texto que sigue busca discutir las opiniones vertidas por Beatriz Sarlo (1942). Sarlo es ensayista, crítica y editora argentina y había escrito una nota editorial respecto a la utilización política del fallecimiento del ex presidente Néstor Kirchner.

El pensamiento y la pasión

Por Roberto Marafioti *

Días atrás, La Nación en su versión digital anunció el primer reportaje de una serie que encabezó Beatriz Sarlo.

Importa detenernos sobre algunas de sus apreciaciones. Desde hace tiempo figura como una intelectual opositora aunque no por ello carente de lucidez y agudeza. Sin embargo, algunas afirmaciones mueven a recapacitar acerca de su consistencia. Sostiene allí que la Presidenta se “instituye” o se “autoinstituye” a partir de la muerte de Néstor Kirchner y completa el razonamiento diciendo que hay una puesta en escena audiovisual destinada a desencadenar un proceso político emocional orientado a conmocionar a sus seguidores y, más en general, a los argentinos. Se trataría de una lucubración organizada a partir de La Imaginación Técnica, sería un manejo artero de la Presidenta. Llama la atención que alguien que ha tenido una vida intelectual

* Semiólogo.

tan prolífica y sagaz como errática y vehemente sostenga este juicio. Quienes nos dedicamos a estudiar los mecanismos de conformación de los discursos políticos sabemos que éstos no están compuestos sólo de racionalidad, sino que en muchos casos, la emotividad y las pasiones juegan un papel fundamental.

La teoría de la argumentación se ha debatido desde Aristóteles para aquí, acerca de la posibilidad de encontrar un equilibrio entre la razón y la pasión (casi se me escapa la pasión y la excepción). Los desarrollos académicos actuales sostienen la necesidad de asignarles un lugar a las emociones.

No se trata de pensar si la Presidenta empleó o no la emotividad, sino que es preciso tener en cuenta que este componente es irrecusable y lo único que se puede dar cuenta es de su existencia, pero no como mecanismo manipulador, sino como un ingrediente de los discursos sociales. Más aún si ellos están mediatizados. Suponer que ello no pudiera filtrarse en sus alocuciones sería pensar en una marioneta política de acero inoxidable. Con seguridad si ello hubiera ocurrido sería pasible de cuestionamiento por insensibilidad.

Más bien lo que pone de relieve el enunciado sarliano es que ella misma es ganada por la emotividad, o por lo menos, que El Imperio de los sentimientos se le ha hecho carne.

Pero la manifestación de subjetividad no se acalla con esa enunciación. En más de una oportunidad refiere a Kirchner como “el muerto” y desafía a quien tenga el más mínimo nivel de sensibilidad respecto de una realidad dolorosa. Su postura es la de la provocación y la arrogancia de quien no sólo descrea del gobierno actual, sino que lo cuestiona en sus mismos fundamentos.

La denuncia del antirrepublicanismo del actual gobierno está en sus esencias y es imposible entonces que alguien desde esta malformación de origen sea capaz de tomar medidas atinadas. Incluso la AUH es cuestionada porque carece de universalidad absoluta. Nuevamente la orientación argumentativa es ganada por la sofisticación del sentimiento.

Otro aspecto es la denuncia de la vocación hegemónica. Sorprende de quien se reconoce con un pasado “marxista” y “maoísta”, blasones que en La Nación pocos podrán ostentar. Su lectura de Gramsci no puede ser una lectura circunstancial, sino que habrá pasado por una asimilación reflexiva y profunda. Imaginar la hegemonía como un sitio permanente y estable suena a una falacia periodística. Pensar la hegemonía como la cooptación deliberada de algunos intelectuales es sencillamente una burda simplificación.

El problema al que se debería atender es que es cierto que en la Argentina existió una vocación hegemónica por parte del liberalismo. La Nación fue uno de sus pilares constituyentes. Quizá, más exitoso que Clarín en la medida en que durante más de un siglo estuvo en condiciones de manejar los hilos culturales. Fue auténtica La Batalla de las Ideas, y no sólo a partir de la aparición del “hecho maldito” sino desde mucho antes. Fue allí que florecieron intelectuales más o menos cuestionables, pero que forman parte de nuestra tradición cultural y a la cual, ahora, corresponde sumar a BS. Ezequiel Martínez Estrada, José Bianco, Eduardo Mallea, Héctor Murena, las hermanas Ocampo, por citar sólo y rápidamente a “segundas líneas” ya que a

las primeras todos las conocemos. Todos ellos y muchos más fueron punta de lanza de una intelectualidad que quizás haya tenido o no motivos para aborrecer al peronismo, pero de los que no podemos decir que escribían porque se les pagara o porque fueran funcionarios de un régimen, incluso más de una vez, de facto.

La Nación para ellos fue el espacio en el que se podían expresar. Incluso a pesar de que algunos hayan sido los que introdujeron al existencialismo francés o a Walter Benjamin, fueron cincelandos una matriz cultural, que quizá recién pueda llegar a desmontarse a partir de la ley de medios.

Pero es justo también recordar que otro conjunto de escritores se sumaron al pensamiento nacional y popular. No quiere decir que funcionaran como una máquina cultural. Se supone que habrán barruntado y concluyeron que era una causa digna por la cual valía la pena escribir. No pienso sólo en los autores recontraconocidos sino en los otros, como Carlos Astrada, Germán Rozenmacher, César Tiempo, María Granata, Eduardo Astesano, para no nombrar a los “clásicos” del peronismo.

Me parece que sería más adecuado pensar que en lugar de la vocación hegemónica en el ámbito cultural se ha ido produciendo una nueva redistribución del espacio intelectual que acompaña la redistribución económica. Y esto no supone ni una permanencia en el tiempo eterno ni un artilugio para ganar espacios a costa de pensar menos.

Es bueno leer a BS, obliga a afilar argumentaciones, a conectarse con el pasado, pero es más importante profundizar la reflexión sobre los procesos sociales que, con sus diferentes matices y tensiones, se dan en América Latina. Ello obligaría a encontrar similitudes y diferencias que fortalezcan el pensamiento latinoamericano y dejaría de hacer pensar en Europa como el sitio en el que la fresca democrática y republicana impera sin conflictos ni contradicciones. Algo que La Nación deberá empezar a imaginar como un recuerdo feliz.

(Marafioti, Roberto (2011), “El pensamiento y la pasión” en Página 12, 9 de Octubre. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-180848-2011-11-09.html>).

27.1. Indique los tramos del texto en que puede identificarse una voz ajena a la del enunciador. Distinga entre aquellas que apoyan la tesis del autor así como las que se encuentran en la vereda contraria.

27.2. Explique el paréntesis “(casi se me escapa la pasión y la excepción)”.

27.3. ¿Qué función cumplen las comillas en la expresión “hecho maldito”? ¿Cuál es el hecho? ¿Para quién es “maldito”?

27.4. Explique por qué el autor señala la presencia de otros autores de filiación popular y aclara que lo hace “para no nombrar a los “clásicos” del peronismo”. ¿Quién instituye cuáles son los autores “clásicos” del peronismo, en este caso?

27. 5. ¿Qué imagen se construye del diario La Nación? ¿Cómo se lo vincula con los escritores que se encuentran en su línea?

27. 6. Este texto puede ser comprendido como un discurso político. En tal caso, ¿quiénes serían sus tres destinatarios?

6. Argumentar con imágenes

La argumentación supone un proceso complejo de articulación textual en dispositivos complejos, de ahí que lo estudiemos en el marco de problemáticas discursivas. Resulta discutible equiparar una imagen a un argumento, por lo que debemos estimar el valor de la imagen como *componente* de los discursos argumentativos y no como una argumentación en sí misma. Si bien algunos teóricos sostienen que hay imágenes que valen por argumentos, otros advierten que un argumento sólo es posible en el orden de lo simbólico (esto es, en una estructura verbal y no exclusivamente visual). Desde esta última perspectiva, podemos observar la presencia de imágenes en el marco de procesos argumentativos, aunque ellas mismas no sean, por sí solas, argumentos. Recordemos: con íconos se puede describir; con índices se puede señalar; pero sólo símbolos se puede argumentar.

Ahora bien, considerando la función persuasiva de un discurso, se comprende que una argumentación puede servirse estratégicamente de elementos icónicos e indiciales. Así, una imagen puede colaborar en la construcción de lo que podríamos llamar un *espacio argumentativo*, es decir, un dominio semiótico de orden simbólico en el que se pueden combinar operaciones icónicas, indiciales y simbólicas. En su interior, la imagen puede funcionar de al menos de tres modos:

a) Ilustrando: En su carácter icónico la imagen resulta ampliativa o aclaratoria del signo verbal al que refiere. Por ejemplo, al mostrar la cara de un implicado en un crimen, parecería decirnos “el acusado”.

b) Demostrando: En el nivel indicial, la imagen puede aparecer como elemento probatorio de una referencia lingüística o visual. En referencia, la imagen de un revólver puede funcionar como prueba (discursiva) de lo que se está afirmando: “el acusado usó este revólver”.

c) Favoreciendo la reflexión, el análisis, la orientación la lectura. Así, la imagen de una persona demorada por la policía con un revólver cargado puede orientar la lectura hacia la tesis de que es el culpable de un crimen.

ACTIVIDAD 28. Las imágenes tienen un enorme potencial persuasivo pero necesitan del lenguaje verbal para esclarecer su orientación argumentativa. Examine la siguiente imagen y resuelva las consignas que se le plantean a continuación:

DAME, ANTES QUE VA A TENER SUFRIDAS...
 RIBINACI, COTTEBA A UN ELEFANTES?
 P.A.Z. 1997

Interpol y la policía de Córdoba decomisaron 60 piezas arqueológicas robadas a un museo cordobés en la casa de un asesor del gobierno porteño, integrante destacado de la Fundación Pensar del PRO.

Robar piezas arqueológicas puede ser PRO

Suplemento Radar
 Charly García presenta su caja de tres discos y tres DVD, y habla de amores y tangos. Dylan y Spinetta.

Exclusivo:
 En diálogo con **Página12**, Mitchell Baker, presidenta de la Fundación Mozilla Firefox, explica la filosofía del navegador que revolucionó Internet.

El teléfono web debutará en Brasil y Argentina.

Página12
 Suplemento Turismo

ENCUESTA EXCLUSIVA
 El 74 por ciento de los argentinos está de acuerdo con la expropiación de YPF y sólo el 20 rechaza la iniciativa. Siete de cada diez consideran que la empresa debe ser controlada por el Estado.

ES UN SENTIMIENTO

El YPF no viene solo: las empresas, desde constructoras a químicas pasando por petroleras, dominadas por la expropiada.

El YPF no viene solo: las empresas, desde constructoras a químicas pasando por petroleras, dominadas por la expropiada.

Opinaron:
 Alfredo Zalat, Aldo Ferrer, Mario Weinstein, Edgardo Mocco, Martín Granovsky, Daniel Filmas, Rubén Gustiniani, Luis Naidenoff

Daniel PAZ

SISTEMA Crónica Néstor de la Secretaría de Seguimiento de la Comisión para la Paz de Uruguay, según que nada fue al azar. Tras encontrar e identificar a cuatro desaparecidos asesinados durante la dictadura de 1973 a 1985, los peritos concluyeron que "hubo un sistema de producción de muerte" en el país.	14 La confesión, por Horacio Verbitsky	24 Desigualdad, por Santiago O'Donnell	Suplemento Cash Los españoles que respaldan la expropiación de YPF: académicos, movimientos sociales, ecologistas e indignados. La otra cara de la tortilla
	22 Tenes, por Raúl Kollmann e Irina Hausser	40 Soberanía, por José Pablo Feinmann	

Tapa de Página 12, 22-4-2012

28.1. Describa la imagen a partir de los elementos que exhibe: los colores, la camiseta y la gestualidad del personaje ilustrado.

28.2. Deténgase en la imagen ¿Qué transformación observa en el escudo de la camiseta, respecto del símbolo original de la marca YPF?

28.3. ¿Qué sentimiento provoca el símbolo "YPF" a partir de la imagen que se presenta de ese signo, insignia de lo nacional? ¿Qué representaciones e imaginarios sociales evoca?

28.4. La volanta adelanta una serie de datos de encuestas. ¿Cuál es la relación entre la volanta y el titular? ¿Cuál es la modalidad enunciativa de los enunciados? Analice la función de los puntos suspensivos.

28.5. El titular es una oración sin sujeto. ¿Cuál es la relación entre el titular y la imagen?

28.6. Extraiga el esquema argumentativo de base que propone esta tapa. Para ese fin, sintetice en tres proposiciones, la conclusión, los datos y el fundamento que la sostienen. Tome en cuenta la información que ofrece el título, la volanta y la imagen.

28.7. Tomando en cuenta las lecturas propuestas en este capítulo, analice la relación entre racionalidad y pasión en la tapa como conjunto.

28.8. La imagen de tapa tiene dos epígrafes. ¿Qué tipo de relación identifica entre ellos y fotografía? Evalúe su función informativa y retórica.

28.9. Según su lectura:

- a) Esta imagen ilustra...
- b) Esta imagen prueba...
- c) Esta imagen plantea...

6.1. La argumentación en el cine

Es sabido que el cine narra pero convengamos que también, argumenta. El carácter argumentativo del cine es especialmente visible en el cine documental pero también se observa en otros géneros. Ahora bien, ya se trate de géneros ficcionales o documentales, el lenguaje cinematográfico es eminentemente persuasivo y para lograrlo recurre a un enorme caudal de operaciones enunciativas y retóricas: desde la selección de los componentes temáticos y emotivos, el uso expresivo del sonido y del color, las intervenciones verbales y no verbales de los personajes, la voz en off, los intertítulos, hasta las formas de montaje, focalización y encuadre, los procedimientos narrativos, descriptivos y retóricos, como las remisiones intertextuales, la ironía, la parodia, la analogía, la metáfora, etc. En suma, el programa argumentativo del film puede expresarse no sólo a través de los comentarios explícitos de algún personaje sino a través de todos estos y muchos otros recursos. En este sentido podemos preguntarnos qué argumenta tal o cual personaje, pero también, cuál es el punto de vista que sostiene el film como unidad discursiva (es decir, en tanto sujeto de la enunciación). Así se puede ver en el siguiente afiche/invitación enviado por la dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación a su comunidad educativa, para la proyección del documental *Inside Job*, donde se anticipa cuál es la hipótesis que va a demostrar el film:

El Miércoles 6 de junio a las 19 horas en el auditorio de la Facultad de Ciencias Sociales, Santiago del Estero 1029 se exhibirá "Inside Job". La actividad es organizada por la cátedra de Principales Corrientes del Pensamiento Contemporáneo (Titular: Moreno)

Inside Job es el documental que ganó el Oscar en su categoría en el año 2010. Da cuenta de las causas y los responsables de la crisis mundial que se inicia en el año 2008, también conocida como la crisis de las hipotecas sub prime.

Inside Job muestra la escandalosa historia de un gobierno de Wall Street que cometió un delito interno colectivo en el que estuvieron implicados banqueros,

políticos, agencias calificadoras, burócratas y profesores universitarios que se apropiaron de los instrumentos surgidos de la desregulación financiera.

La hipótesis que demuestra el film es: “La crisis no fue un accidente”.

Se acompaña el afiche/Invitación y se ruega darle la mayor difusión posible.

Se podría citar una innumerable cantidad de ejemplos para ilustrar la dimensión argumentativa del cine. Pongamos por caso, el film *JFK* (Oliver Stone, 1991) utiliza materiales “documentales” (como registros fílmicos de testigos, fragmentos de noticieros cinematográficos, y otros elementos “probatorios”) así como también, materiales “ficciones” (reconstrucción de los hechos a través de actores puestos en escena) como **datos** que apuntan a demostrar “históricamente” su tesis central: que el presidente John Kennedy fue asesinado por una conspiración internacional en la que participaron activamente la CIA y el ex- presidente Johnson. Algunos filmes anticipan su punto de vista ya desde el inicio, en sus títulos: que la vida es bella, (*La vida es bella*, Roberto Benigni, 1997); que la vida es un sueño (*Despertando a la vida*, Richard Linklater, 2001) que el deseo tiene alas (*Las alas del deseo*, Wim Wenders y Peter Handke, 1987); que el secreto está en sus ojos (*El secreto de sus ojos*, Juan José Campanella, 2009) y podríamos seguir...

ACTIVIDAD 29: Como vimos, según Stephen Toulmin (2007) un argumento es un signo complejo que puede reducirse a una estructura de tres componentes: la Conclusión, los Datos que la apoyan y el tercer elemento, de enlace, denominado Ley de pasaje o Garantía, que establece el correcto ajuste entre los Datos y la Conclusión. Tratemos de pensar en qué medida el modelo de Toulmin nos permite incluir enunciados audio-visuales en el análisis del discurso cinematográfico. Luego de ver el film *1492, La conquista del paraíso* (Ridely Scott, 1992), responda grupalmente las siguientes cuestiones:

29.1. Resuma a) la historia que narra el film y b) la tesis que trata de demostrar.

29.2. ¿Cuál es el propósito del navegante? Puntualice los objetivos a) Prácticos, b) Culturales y c) Religiosos de su hazaña.

29.3. Sintetice con sus propias palabras el argumento que plantea Colón frente a los eruditos de la Universidad de Salamanca. ¿Cuál es la reacción de los sabios? ¿Cuál es el esquema argumentativo (cfr. Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989) de unos y otros? ¿Dichos esquemas son coincidentes? ¿Cuál es la posición enunciativa de cada parte? ¿Por qué los sabios califican a Colón de hereje?

29.4. Colón rechaza la cultura prejuiciosa y supersticiosa de las instituciones de su época. Pero ¿puede escapar a ella? Responda cuál es su propio punto de vista al respecto en un texto argumentativo de 500 palabras. Incluya la siguiente cita de las palabras de Fernando, el hijo de Cristóbal Colón, quien narra sus memorias y abre el film: “De todo lo que mi padre escribió, y fue mucho, esto es lo que mejor recuerdo: “Nada de lo que provenga del progreso humano tiene aceptación unánime. El castigo de los iluminados es seguir su propio camino independiente de los demás”.

29.5. El film *1492*, discute la idea de si el objetivo de Cristóbal Colón respondía a fines espirituales o materiales. Responda, basándose en los elementos que aporta el propio film, hacia cuál de estas dos opciones se inclina el film. Contraste con el film *Aguirre, la cólera de Dios* (Werner Herzog, 1972), otro film sobre la conquista de América que tematiza la aventura de Lope de Aguirre, a través de la amazonia peruana y su ambiciosa búsqueda del legendaria tierra del oro (El Dorado).

Lecturas recomendadas para este capítulo

GINZBURG, C. (2001), *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Península.

MARAFIOTI, Roberto, 2005, *Los patrones de la argumentación*, Buenos Aires, Biblos.

MARAFIOTI, Roberto y SANTIBÁÑEZ, Cristian, comp., (2010), *Teoría de la argumentación, a 50 años de Perelman y Toulmin*, Buenos Aires, Biblos.

MC COURT, Frank (2008), *El profesor*, Bogotá, Norma REF.

PLANTIN, CH (2004) , “Pensar el debate”, *Rev. signos*, 2004, vol.37, no.55, p.121-129, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, revista.signos@ucv.cl.

VERON, Eliseo, 1987, “*La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política*”, en AAVV, *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Buenos Aires: Hachette.

Un film: Ridely Scott (1992), *1492, La conquista del paraíso*

Otro film: Werner Herzog (1972), *Aguirre, la cólera de Dios*

ANEXOS

Dos formas de producción y evaluación de los conocimientos

1. El género parcial

Las instancias de evaluación suelen prever, junto con los informes de lectura o las monografías, entre otros géneros, la aparición ritual del parcial. Estos géneros, como cualquiera del mismo ámbito, comparten el hecho de ser producidos para comunicar información y, especialmente, para que un evaluador pueda supervisar la adquisición de conocimiento por parte del estudiante. El parcial requiere una lectura previa, cuidadosa y reflexiva de la bibliografía y los apuntes tomados durante las clases.

Podemos definir al parcial como un texto producido por los estudiantes en el que exponen sus conocimientos de un tema para ser evaluados por un profesor. Esta exposición se basa en la lectura y confrontación de textos provenientes de un corpus bibliográfico dado con anticipación y se realiza a través de un trabajo de escritura que puede ser inmediata y aúlica (en la modalidad presencial) o planificada y en un contexto diferido al del aula (domiciliario).

El proceso de planificación de la escritura supone controlar el problema retórico: el estudiante debe exponer como si lo hiciera frente a alguien que no sabe nada sobre el asunto. Y agotará todos los recursos a su alcance para persuadirlo de que conoce el tema en cuestión.

La estructura del género parcial consiste en secuencias de preguntas o consignas y respuestas. Estas últimas se caracterizan por el predominio de secuencias de tipo explicativo y argumentativo. En efecto, el mecanismo pregunta–respuesta está regulado por enunciados de carácter instruccional. Estos tienen por fin orientar la puesta en texto de los conocimientos adquiridos a través de determinados verbos propositivos como *explique, compare, confronte, ejemplifique, describa, resume, defina, identifique, especifique, aclare, enumere, clasifique, distinga, justifique, etc.* Es muy importante reconocer y realizar las acciones específicas prescriptas por la consigna ya que van asociados a operaciones cognitivas. Si en lugar de definir se da un ejemplo, en lugar de explicar se describe, en lugar de justificar se resume, no se demuestra un buen manejo de la bibliografía. Por su parte, las respuestas suelen comportar una estructura básica de **introducción** (presentación del tema, contextualización), **desarrollo** (explicativo, argumentativo) y **conclusión** (conceptualización final o cierre argumentativo que integra los puntos principales volcados previamente).

El parcial presencial, en general es manuscrito (por lo que resulta imprescindible escribir con buena letra), a diferencia del domiciliario, que suele ser procesado en computadora. Esto permite, en los segundos, mejorar la diagramación, la organización textual, el diseño gráfico y tipográfico y los recursos paratextuales.

En la modalidad presencial, las consignas son conocidas por el estudiante unos instantes antes de comenzar a responderla, pero eso no significa que no puedan planificarse los recorridos temáticos y textuales (qué decir, en qué orden, qué ejemplos ofrecer, qué autores citar, etc.) . Esto se puede hacer, si el docente lo permite, en una hoja-borrador. Conviene también revisar el propio parcial **antes** de que lo haga el profesor. En general, el producto

final mejora mucho con la auto-corrección. Los parciales domiciliarios, por su parte, permiten una escritura sumamente planificada e incrementan la posibilidad de reconsiderar lo leído y lo escrito, puesto que las consignas son planteadas con antelación y tiempo suficiente para considerar estrategias de resolución. Si bien son a libro abierto, las consignas del parcial domiciliario son más complejas ya que exigen la articulación de diversas fuentes de lectura y comprometen actividades más abarcativas y relacionales, que requieren operaciones cognitivas de mayor envergadura.

En cuanto a los requisitos formales, las hojas deben estar numeradas y la escritura debe dejar espacio y márgenes suficientes para la corrección del docente. El marco paratextual del parcial lleva al principio, el encabezado con la fecha, los datos del estudiante (nombre y apellido, N° de libreta / DNI), nombre de la materia y cátedra, nombre del profesor, número y tipo de parcial y número de tema. Luego, las consignas, numeradas correspondientemente, a continuación, las respuestas y al final, la firma del estudiante. En el caso de los parciales domiciliarios, llevan además, al final las referencias bibliográficas, según las normas del método americano (Harvard o APA) (cfr. 6.2.1 del Capítulo 3). El interlineado, tipografía y extensión son pautadas por el docente.

A diferencia de la oralidad, la escritura permite estabilizar lo dicho y de esta forma revisarlo y reelaborarlo. Este trabajo repercute no sólo sobre el lector, que encontrará, al final, un texto más claro, sino sobre el propio escritor, que habrá entendido más apropiadamente lo que quería decir. Dijimos arriba que el parcial puede definirse como un género académico destinado a que los estudiantes expongan para ser evaluados. Ahora podemos agregar que el parcial es un género que sirve para entender mejor lo estudiado.

2. La monografía

2.1. Generalidades

En procura de mejorar las competencias profesionales requeridas en la comunidad académica y como forma de aprendizaje de los géneros discursivos que ella exige, proponemos en esta oportunidad, caracterizar el género monográfico.

Como se ha observado a lo largo del manual, el desarrollo de habilidades en la lectura y escritura son indisociables de las tareas de comprensión, producción y difusión de conocimiento que propone el ámbito académico. La adquisición de tales saberes involucra un proceso gradual que recorre diversos géneros de distinto grado de complejidad y se vuelve imprescindible para todo estudiante universitario. La monografía es un género discursivo al que se recurre frecuentemente en este ámbito para promover la incorporación crítica y evaluación de los conocimientos adquiridos durante un curso. Su producción supone la puesta en marcha de procesos y procedimientos de producción específicos, cuya complejidad anticipa las que involucrarán otros emprendimientos de mayor envergadura como los artículos de investigación o la tesis. Como cualquier género, supone ciertas convenciones que afectan a su registro, léxico, al vínculo que se construye entre enunciador y enunciatario y a la organización textual en general. Asimismo, exige de parte del alumno el examen de la situación comunicativa en la que el trabajo se encuentra inscripto.

2.2. La monografía como género

La elaboración de una monografía permite al estudiante alcanzar una capacidad técnica indispensable para su vida profesional, y constituye un paso intermedio hacia géneros que exigen una metodología de investigación más rigurosa y una originalidad mayor como la Tesina de Graduación o la Tesis.

La monografía es un género en el que se expone sobre un tema a partir de la **confrontación de varias fuentes**. Su realización suele ser solicitada en distintas asignaturas como trabajo de sistematización de los conocimientos o instancia final de evaluación. Como el parcial, es un texto escrito destinado a ser evaluado, pero se diferencia de él en que permite consultar la bibliografía durante durante la escritura, es más extensa y otorga mayor autonomía a quien escribe ya que no depende de una dinámica de preguntas y respuestas pautadas. Dependiendo de la cátedra, el tema puede ser asignado por el docente o elegido por el estudiante, con acuerdo de su profesor. En este sentido, el escritor maneja un margen relativo de libertad en la selección bibliográfica, encuadre metodológico y orientación argumentativa del texto. Exige un desarrollo **argumentativo-explicativo** que se realiza a través de la consulta y análisis bibliográfico.

El **fundamento** central de una monografía es la información rigurosamente seleccionada y correctamente documentada. La elección de las fuentes de información gira en torno al recorte temático propuesto por el docente o elegido por el alumno, y supone al menos dos criterios insoslayables: relevancia y pertinencia. Vale decir que los datos incorporados al trabajo monográfico deben ser trascendentes y estar relacionados con los objetivos que la materia propone y con el recorte temático que la propia monografía declara.

Realizar una monografía implica una serie de pautas de trabajo indispensables para cumplir con los requisitos que este género exige. Entre las más importantes, debemos citar:

- El **objetivo** primordial de una monografía es informar sobre los conocimientos que un autor posee sobre un tema y las problemáticas teóricas y metodológicas que lo circundan. Naturalmente, esto está directamente relacionado con la evaluación que un docente realizará de este trabajo.

Los objetivos suponen **dos tipologías textuales principales**: la explicativa y la argumentativa. Esto exige un trabajo interpretativo en la selección de las fuentes y de los tramos significativos para usar como respaldo del trabajo monográfico. Asimismo, como toda lectura, esta puede ser orientada a través de ciertos materiales paratextuales (cuadros, gráficos, addendas) y diversas operaciones de asignación de sentido. En este punto, resulta imprescindible el trabajo de **justificación**: justificar la selección de las fuentes (¿por qué se elige un modelo/autor y no otro?), su utilización, interpretación y relaciones propuestas entre de ellas.

- **Definición de un objeto de estudio**: este puede aparecer como un **problema o pregunta** a los que la monografía se propone resolver o responder. Esta tarea responde a la pregunta **¿qué se analizará?**. El objeto se encuentra encuadrado en una **problemática**. El tema o problema a tratar no puede ser una abstracción sino que debe ser posible observarlo en un *corpus* determinado. La enunciación del tema no puede ser “El poder” sino, antes bien, por ejemplo, “El discurso del poder y el poder del discurso. Los pueblos originarios en los discursos del colonialismo español” o “Análisis del *Requerimento* como afirmación discursiva de la voluntad de poder” o bien, “El uso del velo como práctica obligatoria para las mujeres islámicas en la prensa francesa”.

- **Delimitación y justificación de un marco teórico metodológico:** la monografía debe legitimarse en su forma metodológica de proceder. Responde a las preguntas de qué herramientas pueden utilizarse para el análisis del corpus analítico así como debe justificar la adecuación de las herramientas metodológicas elegidas.

- El tema o problema puede ser enunciado de dos maneras distintas: una, más científica, como **hipótesis** que requiere **demostración** (“La religión islámica contra los derechos humanos. Estudio a partir de un corpus de entrevistas”) y otra, más blanda/flexible, como **pregunta** que permite **argumentar** y **explicar** para esclarecerlo (“¿Cómo conciliar el derecho a la práctica religiosa y la ley sobre símbolos religiosos en la escuela pública francesa? Análisis del Proyecto de ley”).

- **Elección del corpus de análisis:** Es la materia prima que será sometida al análisis. Un corpus es un conjunto de textos que aunque estén compuestos por materiales heterogéneos, sin embargo constituyen una unidad discursiva siempre y cuando pueda fundamentarse su coherencia interna desde el punto de vista analítico. Puede estar integrado por discursos de la prensa (por ejemplo el seguimiento de los titulares de un periódico en un recorrido diacrónico; un conjunto de textos de distintos géneros que abordan una misma temática; un conjunto de textos del mismo género que permita observar cuestiones de lectura o escritura distintas, etc.). Esta actividad supone la elección de un material al que se le aplicarán los instrumentos teóricos relevados y elegidos del corpus bibliográfico.

- **Selección del corpus bibliográfico:** Se trata de la elección de herramientas conceptuales adecuadas. Estas se encuentran en la bibliografía. Responde a la pregunta **¿con qué conceptos** se trabajará? **¿desde qué perspectiva** se observará el problema?. Como se ha indicado, aquí deben primar los criterios de relevancia y pertinencia. En las instituciones académicas, parte del corpus bibliográfico suele ser propuesto por las cátedras o los docentes a cargo. Sin embargo, ello solo resuelve la tarea parcialmente. Resulta indispensable que los alumnos realicen a partir del trabajo monográfico propuesto, su propia búsqueda bibliográfica (biblioteca, hemeroteca, sitios recomendados de Internet, etc.), orientada específicamente al problema que ha decidido abordar.

- **La justificación del interés del corpus:** se trata de legitimar el propio trabajo por su interés dentro del campo disciplinario en que se inscribe. Responde a la pregunta de **por qué** analizar el objeto de estudio elegido. Implica la vinculación del objeto y la temática con el contexto académico o general en el que está incluido.

- Para escribir una monografía es necesario tener presente la **situación retórica** en que se inscribe: se trata de una relación asimétrica que se establece entre el alumno, el docente y, en última instancia, la institución que contiene a ambos. El **enunciador** monográfico se construye como un sujeto de saber, un lector cuidadoso y atento, hábil para resolver situaciones problemáticas, capaz de contextualizar, definir, describir, ampliar, resumir, conceptualizar, especificar, aclarar, ejemplificar, explicar, justificar y atribuir a los autores correspondientes los conceptos y aserciones vertidas en su trabajo. La monografía está dirigida a un **enunciatario** a quien el enunciador debe convencer de que sabe y de que la información vertida es verdadera, suficiente, relevante, pertinente, clara y coherente.

2.3. Organizarse y Organizar la lectura

Administrar y organizar el tiempo de trabajo: es indispensable comenzar a trabajar en la monografía desde el momento en que la consigna le haya sido comunicada. Ello le

permitirá capitalizar su tiempo y esfuerzo de una manera adecuada. El docente actúa como tutor, acompañando el proceso y orientando el trabajo desde la etapa de planificación. Es necesario acudir a las clases y **tutorías** con su docente con parte del trabajo realizado, con demandas, avances, problemas e inquietudes específicos. Eso se aplica, en menor medida, a las reuniones con compañeros u otros contactos. La monografía implica un proceso de trabajo que va revelando paso a paso desafíos y preguntas. Para quien no esté trabajando, difícilmente resulten útiles las clases de consulta o las reuniones con pares, puesto que no puede siquiera representarse el proyecto que tiene por delante.

En cuanto a los procesos de desarrollo textual, es necesario considerar el tipo de información que una monografía requiere, esto colaborará en la organización estructural de la monografía.

La Monografía incluye necesariamente las siguientes **partes superestructurales**:

- **Introducción:** Se trata de una presentación general del contenido. Es la parte donde se define el problema, se anuncian los objetivos, se describe el corpus a analizar y los métodos elegidos para tratar el problema en cuestión.

- **Desarrollo:** es el cuerpo central del trabajo, de extensión variable y puede aparecer subdividido en capítulos. Es el lugar donde se desarrolla el análisis del corpus.

- **Conclusión:** puede entenderse como el capítulo final de la monografía. Es lo que se infiere del desarrollo. Comprende la recapitulación de sus puntos más importantes así como una articulación de todos ellos en un cierre conclusivo. Las conclusiones nunca deben generalizar los resultados a partir de los casos analizados.

- **Bibliografía:** las obras consultadas para la realización de la monografía aparecen organizadas alfabéticamente y debidamente consignadas de acuerdo a las normas de citación especificadas por quien la exige en lo que se llama el **corpus bibliográfico**.

- **Índice general:** contiene las diferentes subdivisiones del trabajo monográfico (títulos/subtítulos de capítulos o párrafos) con las indicaciones de las páginas en que se encuentran.

2.4. La tarea: indicación en tres pasos (cfr. Parágrafo 2.1 del capítulo 3)

1. Planificar: Antes de escribir, decida qué información seleccionar y cómo organizarla en función de los requerimientos del género y la situación comunicativa. Ud. debe representarse mentalmente el problema retórico (tema, género, situación, interlocutores), qué conocimientos requiere del tema y dónde encontrar los materiales requeridos. Considere el tiempo que llevará la tarea.

2. Poner en texto: Se trata de trasladar lo planificado al papel. Organice la super-estructura de la monografía (Introducción, Desarrollo, Conclusión) y vaya redactando y organizando las partes. Esta tarea no tiene por qué ser lineal. La escritura es un proceso recursivo y las distintas partes pueden ir redactándose en forma paralela. Lo importante es que en el producto final, la ordenación e interpretación de los materiales así como los aspectos para-

textuales responda a los requisitos de la textualidad: la formulación coherente y cohesiva de los argumentos y la conclusión.

3. Revisar: Al revisar el texto que escribió, imagine los posibles efectos sobre el destinatario y haga las correcciones y ajustes necesarios. Tanto para esta tarea como para la de planificación, es indispensable tener presentes los criterios de corrección que utilizará el docente, así como los objetivos a los que la materia, carrera e institución académica se orienta. No deben descuidarse, en esta etapa, los detalles de edición gráfica y ortográfica.

2.5. Algunas consignas a modo de ejemplo

Nótese que, en todos los casos se enuncia el tema y el corpus sobre el que se trabajará:

- “El rol de la lectura y/o la escritura en los estudios superiores: Análisis de un corpus de parciales universitarios”
- “Viejas y nuevas tecnologías. Análisis comparativo de un corpus de cartas y de e-mails”
- “El rumor como género discursivo. El caso de Twitter como medio de producción de rumor”
- “La mujer en la academia argentina: Análisis comparativo de dos ensayos/conferencias del siglo XIX y el s. XX
- “La figura de la mujer en la canción argentina actual: Análisis comparativo de un corpus de...”
- “La argumentación: Confrontación de dos teorías (p.e. lógica formal/ no formal; dialéctica y retórica; antigua y nueva retórica; etc)”
- “Elementos de la teoría de la enunciación: Análisis de dos discursos presidenciales”
- “El uso del discurso científico en las revistas de rock nacional. El caso de X”
- “La construcción de la realidad en los medios de comunicación: análisis de dos casos de prensa gráfica”
- “Racionalidad y Razonabilidad: un fragmento de talk-show/reality-show/ analizado desde la teoría de la argumentación”
- “Razones y pasiones en el discurso de X”
- “Argumentación y democracia: Análisis del debate sobre X en dos noticias de la prensa”
- “Conflicto y consenso en las paredes: Análisis enunciativo de un corpus de graffitis”

Lecturas recomendadas

CARLINO, P. (2010), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Biblos.

CIAPUSCIO, Guiomar (2000) “La monografía en la Universidad: ¿una clase textual?”, *Revista Humanitas* (30-31), 237-253.

CUBO DE SEVERINO, L. (2005), *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Comunicarte.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J. M. (1992), *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan
- ADELSTEIN, Andreína, Coord. (1998), *Cuadernillos de Semiología*, CBC, UBA, Sede Puán, 1º Cuatrimestre, Buenos Aires, Ediciones de la Masa Amorfa
- ADELSTEIN, Andreína y DI STÉFANO, Mariana, Coord. (1994), *Cuadernillos de Semiología*, CBC, UBA, Sede Puán, 2º Cuatrimestre, Buenos Aires, Ediciones de la Masa Amorfa
- ALLEN, W. (1979), *Manhattan*
- ALVARADO, M. (2003), “La resolución de problemas” En Revista *Propuesta Educativa* N° 26, Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas
- ALVARADO, M. (1994) *Paratexto*, Buenos Aires, Eudeba
- AMOSSY, R. y HERSCHBERG PIERROT, A. (2001) *Estereotipos y clichés* “Enciclopedia Semiológica”, Buenos Aires, Eudeba
- ARCIPRESTE DE HITA, “De como todo hombre debe estar alegre aun en medio de sus preocupaciones; la disputa entre griegos y romanos”, *Libro del buen amor*, Buenos Aires, Kapelusz, 1991
- ARISTÓTELES (1990) *Retórica*, Barcelona, Gredos
- ARNOUX, E. et al. (1996), “El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior”, en: A.A. V.V. *Adquisición de la escritura*, Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, U.N.R., Rosario, ed. Juglaría
- (Directora) (2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, Buenos Aires, Santiago Arcos

- ARNOUX, E., DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, EUDEBA
- ARROYO, Gustavo y MATIENZO, Teresita (comps.), *Pensar, decir, argumentar. Lógica y Argumentación desde diferentes perspectivas disciplinares*, Buenos Aires, Editorial Prometero / Universidad Nacional de General Sarmiento
- ATORRESI, A. (1996), *Los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística*, Ministerio de Cultura y Educación, PRO CIENCIA CONICET, Buenos Aires Red Federal de Formación Docente Continua
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, J. (1980). *Psicología educacional*. Rio de Janeiro, Interamericana
- BAJTIN, M. (1982), *La estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI
- BARTHES, R. "Eléments de sémiologie", en Rev. *Communications*, N° 4, París, Seuil, 1964 (hay edición española)
- (1982) *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica. Ayudamemoria*, Buenos Aires, Ediciones Buenos Aires
- (1987)(1970) "Escribir la lectura" publicado en *Le Figaro littéraire*, en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*", Barcelona, Paidós.
- (1980) [1970], *S/Z*, Buenos Aires, Siglo veintiuno
- (2007), *El placer del texto*, España, Siglo XXI
- BAUDRILLARD, J. (1991) *La guerra del Golfo no ha tenido lugar* Barcelona, Ed. Anagrama
- BLOOMFIELD, Leonard (1969), *Aspectos lingüísticos de la ciencia*, International Encyclopedia of Unified Science, vol I, N° 4, 1939. Chicago University of Chicago Press
- BENVENISTE, É. (2007), *Problemas de lingüística general*, tomos I y II, México, Siglo XXI
- BERARDI, Franco *Bifo*, 2006, *Mediamutación, "Cultura de los medios y crisis de los valores humanistas"* Traducción del italiano: Manuel Aguilar Hendrickson (Este artículo ha sido publicado en el número 71 de la revista Archipiélago bajo una licencia Creative Commons. Reconocimiento-NoComercial SinObraDerivada 2.5.
- BERRETEAGA, Ch. *Cocina fácil para la mujer moderna*. Atlántida, Buenos Aires, 1979
- BITONTE, M. (2012), *Huellas y proyecciones de un modelo epistemológico indicial*, Berlin, EAE (Editorial Académica Española)

- (2011), "Algunas peculiaridades de la retórica de Cristina Fernández. Post-scriptum: El uso de índices de co-enunciación como maniobra estratégica", II Jornadas de Lógica Informal y Argumentación, Instituto del Desarrollo Humano e Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional, de General Sarmiento, 26 y 27 de mayo de 2011 (disponible en <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/delcoto/publicaciones.php#publicaciones>)
- (2009), "Tres aportes a la noción de operaciones: Verón, Fisher, Goodman", en *Figuraciones* N° 6, Revista de teoría y crítica de arte, IUNA, www.revistafiguraciones.com.ar
- (2008) "La socio-semiótica como forma de pensamiento crítico. De la teoría al trabajo sobre configuraciones materiales". Revista *Perspectivas de la Comunicación*, Vol 1, N° 2, 2008, Facultad de Educación y Humanidades Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, p. 59- 71, http://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/revista_2_2008/parte2_06.pdf
- BITONTE, M y DUMM, Z. (2002) "Diseño de actividades para la detección y desmontaje de estereotipos en el aula", Actas del V Congreso de la Federación Latinoamericana de Semiótica, "Semióticas de la vida cotidiana", Buenos Aires, 28 de agosto de 2002
- BITONTE, M, ZAMUDIO, B., y DUMM, Z.) (2006), "Perspectivas para una crítica de los modelos teóricos en el análisis de la argumentación", Cátedra UNESCO, II Jornadas de Lectura y Escritura. Caminos para la construcción del mundo, 28, 29 y 30 de Junio de 2006, Universidad Nacional de Catamarca – República Argentina
- BEREITER, Carl y SCARDAMALIA, Marlene (1992), "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en rev. *Infancia y Aprendizaje* N° 58 (43-64)
- (2003) *Learning to Work Creatively With Knowledge*, Borrador del capítulo a presentarse en E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer (Eds.), *Unravelling basic components and dimensions of powerful learning environments*. EARLI Advances in Learning and Instruction Series
- BORGES, J.L. (1974), *Obras completas de Jorge Luis Borges*, Buenos Aires, EMECÉ
- BOTTA, M. y WARLEY, J. (2007), *Tesis, Tesinas, Monografías e informes*, Buenos Aires, Biblos
- BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, París, Fayard. Versión castellana: *¿Qué significa hablar?*, Madrid, Akal, 1985
- CALVINO, I., (1987) "Las ciudades y los signos" en *Las ciudades invisibles*, España, Siruela.
- CAPARRÓS, M. (1999) *La guerra moderna*, Norma, Buenos Aires

- CARLINO, P. (2010), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Biblos.
- (2003), "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva", 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 2,3 y 4 de mayo, en las XIII Jornadas Internacionales de Educación, 29ª Feria del Libro. Disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf.
- CHAROLLES, M. (1989) "Coherence as principle in the Regulation of discursive Production" en W. Heydrich et al., *Connexity and coherence*, Londres, de Gruyter, 3-15
- CIAPUSCIO, G. (1994), *Tipos textuales*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología y Oficina de Publicaciones CBC, UBA
- CLARK, BURTON R. (1992) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, Nueva Imagen, Universidad Futura.
- CLOUGH. S.B. y MOODIE, G. (1968) *Historia económica de Europa*, Buenos Aires, Imprenta Buenos Aires
- Compendio del alumno bonaerense*, Buenos Aires: Kapelusz, 1971
- COPI, I. (1980), *Introducción a la lógica*, Buenos Aires, EUDEBA
- CORTÁZAR, J. (1988) (1962) *Historias de Cronopios y de Famas* Buenos Aires, Editorial Sudamericana-Planeta
- CUBO DE SEVERINO, L. (2005), *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Comunicarte
- (2008) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, Córdoba, Comunicarte
- CULIOLI, A. (2010), *Escritos*, Buenos Aires, Santiago Arcos
- DE CORDEUX, G. *Glosario Marxista*. Mimeo. Buenos Aires, 1964.
- DELADALLE, G. (1996) *Leer a Peirce hoy*. Barcelona, Ed. Gedisa
- DERRIDA, J. (1975) *La diseminación*, Madrid, Fundamentos
- DI STEFANO, M. y PEREIRA, M. (2001), "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales". *XIX Congreso Anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) "Perspectivas recientes sobre el discurso"*. Universidad de León (España), 3, 4 y 5 de mayo de 2001

- DI STEFANO, M. (2009), "La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales", en Narvaja de Arnoux, E., *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, Buenos Aires, Santiago Arcos
- DUCROT, O., (1972) *Decir y no decir : principios de semántica lingüística*, (Tr. Walter Minetto y Amparo Hurtado, 1982), Barcelona, Ed. Anagrama
- (1986), *El decir y lo dicho: Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós
- DUMM, Z. (2005), "Lógica informal, ética y falacias" en A.AVV, *Vigencia de la argumentación*, Buenos Aires, Proyecto Editorial
- ECO, U. (1999), *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen
- (1988), *Cómo se hace una tesis*, Buenos Aires, Gedisa
- ENZENSBERGER, H. M. (1978) *La literatura en cuanto historia*, en Rev. Eco, Colombia, Bogotá, N° 201, jul. 1978
- FISHER, S. (1999) *Énonciation. Manières et territoires*, Paris: OPHRYS
- FLOWER, L., "Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing", *College English*, 41, 1, 1979
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1996), "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Lectura y vida
- FOUCAULT, Michel (1992) *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI
- (1993), *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires, Siglo XXI
- FREIRE, P. (2002), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI
- FREUD S. (1973) *La interpretación de los sueños*, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, Tercera edición
- GARCÍA NEGRONI, M. (2011), *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*, Buenos Aires, Editoras del Calderón
- GARCÍA NEGRONI, M. y TORDECILLAS COLADO, M. (2001), *La enunciación en la lengua*, Madrid, Gredos
- GARCÍA NEGRONI M., PÉRGOLA, L. y STERN, M. (2004), *El arte de escribir bien en español: manual de corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos
- GENETTE, Gerard (1989), *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus

- GIROUX, H. (1997), *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós (1ª ed. 1997)
- GIRRI, A (1975) *Quien habla no está muerto*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- GRAFEIN (1981) "Teoría y práctica de un taller de escritura" Buenos Aires, Altalena Editores
- GREIMAS, A. (1987) [1966], *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos
- GRIZE, J.B. (1990) *Logique et Langage* Ophrys
- (1993) *Logique naturelle et représentations sociales*, Université de Neuchâtel, Suisse, http://www.psr.jku.at/PSR1993/2_1993Grize.pdf, 6/2/07
- (1993b) *Lógica y comunicación* http://www.psr.jku.at/PSR1993/2_1993Grize.pdf
- (2005): *Le point de vue de la logique naturelle, démontrer, prouver, argumenter in L'argumentation aujourd'hui . Positions théoriques en confrontation*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris
- HALLIDAY, M.A.K, y HASSAN, R., (1976), *Cohesion in English*, Londres, Longman
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2001) Ediciones Desde Abajo, Bogotá
- HAYEK, F. (2003) *Principios de un orden social liberal*, Alianza Editorial, Madrid.
- HIPÓCRATES (1943), *Libro de Pronósticos*, traducción en verso castellano por el Bachiller don Ricardo Lopez Arcilla, Colegio Nacional de San Carlos de España, Editado por la Universidad Complutense de Madrid
- IIPE / UNESCO, (2004), "Garantizar la participación ciudadana", *El Desarrollo Humano en la Argentina del siglo XXI*, Buenos Aires, PNUD Argentina
- JODELET, D. (1989), "Représentations sociales: un domaine en expansion"; en: A.A.V.V., *Les représentations sociales*, P. U. F., París
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1983), *La connotación*, Buenos Aires, Hachette
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1993), *La enunciación*, Buenos Aires, Edicial
- LACLAU, E. (2002) El análisis político del discurso: entre la teoría de la hegemonía y la retórica, en: *Revista de Signis /2*. Barcelona, Ed. Gedisa
- LÉVI-STRAUSS, Cl. (1970) "Lección de escritura", en *Tristes Trópicos*, Eudeba.

- L'HEREMITE, P.,(1969) "La linguistique en U.R.S.S", Rev. *Langages* N° 15, setiembre de 1969, París, Didier-Larousse.
- LYOTARD, Jean François (1991), *La condición posmoderna*, Buenos Aires, Red Editorial Iberoamericana
- MAINGUENEAU, D. (1980) *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette
- (2003) ¿"Situación de enunciación" o "situación de comunicación"? en *Revista Discurso.org*, Año 2, N°5
- MARAFIOTI, Roberto (2005), *Los patrones de la argumentación*, Buenos Aires, Biblos
- (2004) *Charles S. Peirce. El Éxtasis de los Signos*. Buenos Aires, Biblos
- MARAFIOTI, R. (Ed.), (2007), *Parlamentos*, Buenos Aires, Biblos
- MARAFIOTI, Roberto y Santibáñez, Cristian, comp., (2010), *Teoría de la argumentación, a 50 años de Perelman y Toulmin*, Buenos Aires, Biblos
- MAGARIÑOS DE MORENTIN, J.A. (1996) *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*. Buenos Aires, Ed. Edicial.
- MC COURT, Frank (2008), *El profesor*, Bogotá, Norma
- MENGO I.; H.I. Pizarro (2010), *El discurso oficial en el conflicto entre el gobierno y el campo argentino*. Educación y Humanidades Vol 1. Núm 1
- MEYER, M. (2004) *La rhétorique*, Paris, Puf, Que sais-je?
- MEEK, M. (2008), *En torno a la cultura escrita*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- MONTALDO S. (2002) *La semiótica y su poder para des-sedimentar el discurso académico*,VII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, Simposio Enfoques políticos de la semiótica, de 2002. Disponible en <http://www.archivo-semiotica.com.ar/montaldo.html#sedimentar>
- NAVARRO, A. / BENITEZ, H. (1995) Colección la ciencia para todos No 138.2001 FCE MEXICO DF EL DOMINIO DEL AIRE Ponge, F. *Tentativa Oral*. Buenos Aires, Alción Editora
- NOGUEIRA, S. (comp.), (2004), *Manual de lectura y escritura universitarias*, Buenos Aires, Biblos

- (coord.) (2007), *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*, Buenos Aires, Biblos
- (2010) *Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*, Buenos Aires, Biblos
- NUN, José, “*Democracia. ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?*” Buenos Aires, FCE, 2000. Tomado del Cuaderno de apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Universidades nacionales (2004)
- OLSON, D. (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa
- ONG, W. (2006), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- PARODI, G. (2005), *Comprensión de textos escritos*, Buenos Aires, EUDEBA
- (2007), “El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio”, *Revista Signos*, 2007, 40(63) 147-178, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
- PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS TYTECA, L. (1989), *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (1958), Madrid, Gredos
- PEIRCE, Ch.s., (1974) *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión
- PEIRCE, Ch. (1994) *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce, vols. 1-8, C. Hartshorne, P. Weiss y A. W. Burks (eds). Cambridge, MA: Harvard University Press*
- PERELMAN, Ch. (1989) (1958), *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* Madrid, Gredos
- Charles S. Peirce (1868), “Cuestiones acerca de ciertas facultades atribuidas al hombre” Traducción castellana de Carmen Ruiz (2001) en <http://www.unav.es/gep/QuestionsConcerning.html>, última actualización: 2 de septiembre 2009
- PERRAULT, Ch. *Caperucita roja*, en Montes, G. (comp.), *El cuento infantil. Andersen, Perrault, Collodi y otros*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1990
- PIGLIA, R. (1988), *Prisión perpetua*, Buenos Aires, Sudamericana
- PLANTIN, Ch. (1990) “La argumentación en situación, en el discurso, en la lengua”, en *Ensayos sobre la argumentación*, Paris, Kimé

- (2005) *L'argumentation. Histoire, théories et perspectives*, Paris, Presse Universitaires de France
- (1993) "Lieux communs dans l'interaction argumentative" en Ch. Plantin *Lieux communs, topoï, stereotypes, clichés*. Paris, Kimé (p. 480-485)
- PLATÓN, (1986) *Fedro*, Buenos Aires, Petrel
- PLATÓN, (1986) *Diálogos*, Buenos Aires, Petrel
- PRÉVERT, Jacques (1980). Palabras. Barcelona, España, Lumen
- REALE, A. "Escribir, pensar, comunicar. Tendencias en la investigación y la enseñanza de la escritura", *Zigurat Año 5, N° 5*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, enero de 2005
- REZNIKOV, (1970) *Semiótica y teoría del conocimiento*, Madrid, Alberto Corazón, Editor
- ROSA, Nicolás (1991), *Léxico de lingüística y semiología*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina S/A, *Monitor de la Educación Común*, 1887
- SAMAJA, J. (2007), *Semiótica de la ciencia*, apuntes de Cátedra. FBA, UNLP
- SARLO, Beatriz, comp. (1991), *El mundo de Roland Barthes*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina
- SARMIENTO, M (coord.) y MONTIERO, M. (colab.), (2001), *Buscapócimas. Un vademecum muy especial*, Año I, Tomo I, Buenos Aires, Canal Ediciones
- SAUSSURE, F. de, (1945) *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada,. Trad. A. Alonso
- SAUSSURE, Ferdinand de, 1979, [1916], *Curso de Lingüística General, 19na.ed.* Buenos Aires, Losada
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992), "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" en *Infancia y Aprendizaje*, N° 58, Madrid
- SCHAFF, A., (1966) *Introducción a la semántica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SEIMANDI, Esteban, HORITA, Hugo y BAZTERRICA, Juan Cruz (2010), *Animalia extinta*, Buenos Aires, Platt Grupo Impresos S.A.
- SCHLINK, Bernhard (2000), *El lector*, Buenos Aires, Anagrama
- SILVESTRI, A. (1998), *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Buenos Aires, Cántaro

- SILVESTRI, Adriana y BLANK, Guillermo (1993), *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Anthropos
- SOLÉ, Isabel (2009) *Estrategias de lectura*, Barcelona, ICE, Universidad de Barcelona y Ed. GRAÓ
- STEIMBERG, O. (1998) *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires, Atuel-Colección del Círculo.
- TERRACINI, L. (1988) *Los códigos del silencio* Torino, Ed. dell' Orzo
- TODOROV, Tzvetan y DUCROT, Oswald (1991), *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI
- TOULMIN, S. (2003) *Los usos de la argumentación*. Barcelona, Península (1958)
- TREW, T. (1979), "Teoría e ideología en acción", en AAVV. *Lenguaje y control*, México, Fondo de Cultura Económica
- VALENZUELA, L. (1993) "Si esto es la vida, yo soy Caperucita Roja", en *Simetrías*, Buenos Aires, Sudamericana
- VALLEDOR, (2008) N. *Armario*, Buenos Aires, En el aura del sauce
- VALLEJO, C. (1977)(1918) Fragmento de "Espergesia" en *Los Heraldos Negros*. Buenos Aires, Losada
- VAN DIJK (1983), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós
- VAN DIJK, T. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, Academic Press
- VAN EEMEREN F. y HOUTLOSSER, P. (Eds.), (2002), *Dialectic and Rhetoric. The Warp and Woof of Argumentation Analysis*. Academic Publishers. Kluwer
- VAN EEMEREN, F., GROOTENDORST, B., Y HENKEMANS, F. (2006), *Argumentación*; Buenos Aires, Biblos. Trad. Roberto Marafioti (1ª ed. , 2002, *Argumentation*, Lawrence Erlbaum Associates publishers, London)
- VERÓN, E. (1985), "El análisis del contrato de lectura. Un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media", en *Les medias: Experiences, recherches actuelles, applications*, Paris, IREP
- (1987), *Construir el acontecimiento*, Buenos Aires, Gedisa, p.7

- (1987), *“La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política”*, en AAVV, *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Buenos Aires: Hachette
- 1993 (1988), *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa
- 2004, *Fragmentos de un tejido*, Gedisa, Barcelona-Buenos Aires
- VERÓN, E. (2004) “Diccionario de lugares no comunes” en 2004, *Fragmentos de un tejido*, Gedisa, Barcelona-Buenos Aires
- VICUÑA, A. (2012), “El amor es una falacia” (trad. y adapt. para este volumen de SCHULMAN, Max, *Los muchos amores de Dobbie Gillis*)
- WASSERMANN, S. (1999) “Estudio de casos como método de enseñanza”, Buenos Aires, Amorrortu.
- WILDE, E. (1882), Discurso de clausura del Congreso Pedagógico Nacional (s/d).
- WOOLF, Virginia (1993), *Un cuarto propio*, Buenos Aires, A-Z
- ZAMUDIO, B. y ATORRESI, A. (2000), *La explicación*, Buenos Aires, Eudeba
- ZAMUDIO, B.; ROLANDO, L.; ASCIONE, A.,(2002) (comp.), *Argumentación, pensamiento crítico y metacognición*, Secretaría de Investigación del CBC, Oficina de Publicaciones, UBA
- ZAMUDIO, B. (comp.), (2005), *Vigencia de la argumentación*, Buenos Aires, Proyecto Editorial
- ZEMELMAN, H. (2000) *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, México

Hay preguntas que son imaginativas porque no se sabe cuál ha sido su formulación inicial. Por ejemplo, ¿quiénes fueron los primeros en leer? ¿Qué textos leían aquellos que podían acceder a la lectura? ¿Era una facultad que todos lograban poseer o sólo era propiedad de algunos?

Por otra parte, desde el punto de vista de la escritura, ¿era un dispositivo que todos podían emplear? ¿Cómo se difundían los textos escritos? ¿Qué soportes eran los que alcanzaban más difusión y menos consideración y por qué? El papel, ¿fue un dispositivo que estuvo siempre al alcance de todos o no? ¿En qué soporte físico se realizaba la escritura?

Todas estas preguntas han tenido respuestas pero no desde siempre. La reflexión en torno a la lectura y la escritura es un campo que en las últimas décadas ha conocido un desarrollo amplio y profundo. No sólo en la Argentina sino en diferentes países. Desde un punto de vista, este camino significa un recorrido por la historia intelectual de la humanidad: saber qué tipos de recursos se aplicaban en otros tiempos, qué estrategias se buscaban y quiénes accedían a determinados bienes simbólicos. Desde otro punto de vista, esta preocupación tiene más que ver con las formas de adquisición de herramientas destinadas a ampliar las bases sociales de acceso a la lectura y la escritura (...)

El presente material está pensado para que sea trabajado por los alumnos de la Universidad Nacional de Moreno en la Carrera de Comunicación en su segundo año de estudios. Forma parte de un propósito de mejoramiento de los procesos de lectura y producción escrita, compartido por toda el área (la Carrera de Comunicación Social y en especial las Cátedras de Taller de Expresión Oral y Escrita I y II, Lingüística como así también, el COPRUN).

Su principal propósito es el desarrollar el pensamiento crítico, el gusto por la lectura y las habilidades para la resolución de problemas de la lectura y la escritura académica. Surgió, como ya se dijo, de un proyecto académico que está destinado a apuntalar el futuro profesional y laboral de los alumnos.

Las prácticas de enseñanza en el espacio curricular del área de lectura y escritura son un compromiso institucional ya que forman un terreno estratégico compartido y colectivo entre las distintas disciplinas de la Licenciatura (...)

El campo académico genera sus propias reglas de producción y reconocimiento de los discursos, así como también de los criterios de evaluación. Pero para que este campo no se convierta en un terreno reservado solamente a unos pocos, los estudiantes deben tomar conciencia del cambio de posicionamiento que implica el pasaje a esta nueva cultura, de las transformaciones que se deberán producir a lo largo de la vida académica (...)

En una cultura marcada por un creciente desarrollo tecnológico que demanda que los estudiantes adquieran no solamente habilidades básicas de lectura y escritura sino también capacidades que les permitan manejarse exitosamente en una cultura global, compleja e hipermedial, el manual presenta una versión digital accesible desde el blog de la cátedra y, en un futuro, desde el campus virtual de la Universidad, lo que da la posibilidad de trabajar las actividades en el aula de informática (...)

Prof. Roberto Marafioti
Coordinador de la Carrera de Licenciatura en Comunicación Social
Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Moreno.



UNM 2010
Universidad
del Bicentenario
Argentino



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO

Editora

