



## Homenaje a Elvira Arnoux

Estudios de análisis del discurso, glotopolítica  
y pedagogía de la lectura y la escritura  
Tomo III: Lectura y escritura

Roberto Bein, Juan Eduardo Bonnin,  
Mariana di Stefano, Daniela Lauria,  
María Cecilia Pereira (coordinadores)



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

## Homenaje a Elvira Arnoux

---



## **Homenaje a Elvira Arnoux**

Estudios de análisis del discurso, glotopolítica  
y pedagogía de la lectura y la escritura  
Tomo III: Lectura y escritura

Roberto Bein, Juan Eduardo Bonnin, Mariana di Stefano,  
Daniela Lauria, María Cecilia Pereira (coordinadores)

Autores: Andreína Adelstein, Hilda Albano, Adalberto Ghio,  
Claudia Ardini, María Elena Bitonte, Gustavo Bombini, Guiomar  
E. Ciapuscio, Susana Gallardo, Sylvia Costa, Mariana di Stefano,  
Laura Eisner, Mirta Gloria Fernández, Nora Forte, Diana Moro,  
Mabel Giammatteo, Ana María Marcovecchio, Jacqueline Giu-  
dice, María Elena Hauy, Estela Klett, Inés Kuguel, Daniel Link,  
María López García y Cecilia Magadán



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

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

Decana  
Graciela Morgade

Vicedecano  
Américo Cristófalo

Secretario General  
Jorge Gugliotta

Secretaría Académica  
Sofía Thisted

Secretaría de Hacienda  
y Administración  
Marcela Lamelza

Secretaría de Extensión  
Universitaria y Bienestar  
Estudiantil  
Ivanna Petz

Secretaría de Investigación  
Cecilia Pérez de Micou

Secretario de Posgrado  
Alberto Damiani

Subsecretaria de Bibliotecas  
María Rosa Mostaccio

Subsecretario  
de Transferencia  
y Desarrollo  
Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Relaciones  
Institucionales e  
Internacionales  
Silvana Campanini

Subsecretario  
de Publicaciones  
Matías Cordo

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

---

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Colección Saberes



ISBN 978-987-4923-22-6

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2018

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 167 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura : tomo III : Lectura y escritura / Andreína Adelstein ... [et al.] ; coordinación general de Roberto Bein ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2018.  
v. 3, 338 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4923-22-6

1. Análisis del Discurso. 2. Escritura. I. Adelstein, Andreína II. Bein, Roberto, coord.  
CDD 401.41

# Índice

Introducción	11
Tipologías de neología semántica nominal <i>Andreína Adelstein</i>	17
Los manuales de “Castellano”, “Lengua y Literatura”, “Prácticas del lenguaje” <i>Hilda Albano y Adalberto Ghio</i>	37
Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación <i>Claudia Ardini</i>	51
Con ciencia retórica. La retórica en el aula de taller de lectura y escritura <i>María Elena Bitonte</i>	65
La enseñanza de la lengua, entre teorías y prácticas <i>Gustavo Bombini</i>	81
Actos de habla directivos en géneros de opinión de revistas médicas <i>Guiomar E. Ciapuscio y Susana Gallardo</i>	97

Proyecto de redes temporales: bases teóricas y metodológicas <i>Sylvia Costa</i>	115
Representaciones sobre el proceso de escritura en tesis de maestría <i>Mariana di Stefano</i>	131
El Taller de Lectura y Escritura como iniciación en la investigación en carreras de Humanidades. La construcción de una identidad enunciativa "entre versiones" <i>Laura Eisner</i>	147
¿Por qué "rescatar" se transforma en un verbo reflexivo? Los discursos sociales en la constitución identitaria de un grupo de adolescentes en estado de reclusión transitoria <i>Mirta Gloria Fernández</i>	165
La escritura en ámbitos jurídicos y administrativos: un abordaje didáctico <i>Nora Forte y Diana Moro</i>	183
La enseñanza de la gramática en la formación docente: una propuesta integradora de los ejes tipológico, histórico y social <i>Mabel Giammatteo y Ana María Marcovecchio</i>	201
Enseñanza de la reseña bibliográfica a través de un programa de lectura y escritura académica <i>Jacqueline Giudice</i>	217
Aporte para la configuración de un campo de estudio de la lectura y la escritura literarias <i>María Elena Haüy</i>	233
Lectura en lengua extranjera en la universidad: el arte de conjugar representaciones, estrategias y técnicas <i>Estela Klett</i>	247

Representaciones del lenguaje juvenil rioplatense en el ámbito educativo <i>Inés Kuguel</i>	261
Niveles de lectura <i>Daniel Link</i>	277
Revista <i>Pulgarcito</i> (1904-1907), primeros intentos de consolidación de un público infantil argentino <i>María López García</i>	293
Dichos y hechos: apuntes sobre la enseñanza de la oralidad <i>Cecilia Magadán</i>	309
Los autores	325







## Introducción

Elvira Narvaja de Arnoux es tan polifacética que resulta difícil presentarla sin reduccionismos. Sin embargo, su dedicación a la lectura y la escritura probablemente permita evitarlos: es una constante de su trayectoria como docente y como investigadora. Elvira enseñó y sigue enseñando a jóvenes y a adultos a leer y a escribir, y a enseñar a leer y a escribir. Siempre indagó no solo teóricamente sino también en las aulas los fundamentos y efectos de diversas didácticas de la lectura y la escritura en distintos niveles educativos. Pero, sobre todo, enseñó y continúa enseñando a pensar críticamente las prácticas del discurso vinculándolas con los procesos históricos y sociales en los que tienen lugar.

Tal vez su pasión por la lectura y la escritura radique en que es maestra normal, con “confianza militante en la educación pública”, según ella misma declara. La trascendencia política que Elvira Arnoux atribuye a toda práctica docente de hecho se aprecia plenamente en sus recurrentes estudios sobre las lecturas y las escrituras de otros maestros, como Sarmiento. El análisis del silabario del sanjuanino o de su *Facundo* es solo una de las tantas entradas a través de las cuales nuestra

maestra de análisis de discurso indaga la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Su atención al pasado, asociada con la observación más sistemática posible del presente, la difunde en sus libros, sus artículos, en las materias de grado que dicta en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en múltiples seminarios de posgrado de universidades nacionales y extranjeras. Esas enseñanzas, propias y ajenas, ponen en evidencia imaginarios e ideologías tanto en las propuestas didácticas como en el didactismo que Arnoux rastrea en otros discursos, cuyas articulaciones con el escolar devela. Pedagogía y política nunca quedan escindidas en sus trabajos.

Desde la apertura democrática en la Argentina, cuando la contribución que el análisis del discurso podía hacer a la reflexión sobre el lenguaje y la discursividad no había sido objeto de investigaciones ni de formación específica en el nivel superior, Elvira Arnoux encaró en la Cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común una de las primeras investigaciones sobre las prácticas de lectura y la escritura en los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires (UBACyT FI-031, de 1987) desde perspectivas de análisis novedosas que no solo describieron sino que buscaron explicar rasgos de esa discursividad, lo que ha abierto posibilidades de intervención en ella. A partir de aquel momento, la homenajeadada no ha cesado de dirigir proyectos, formar profesores e investigadores, coordinar trabajos colectivos y publicar materiales destinados tanto a alumnos como a investigadores sobre estos “pasajes” (como tituló uno de los paradigmáticos manuales que dirigió) entre la escuela media y la universidad.

Desde esa misma época, Elvira ha participado decisivamente en la formación, actualización y jerarquización del docente de escuela secundaria. En el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” supo encontrar condiciones favorables a ese propósito. Animada por las instancias

de gobierno colectivas que se inauguraron en los profesorado con el advenimiento de la democracia, diseñó intensa y laboriosamente la Maestría en Ciencias del Lenguaje junto con alumnos avanzados, profesores, autoridades, graduados recientes y consagrados del Profesorado en Castellano, Literatura y Latín del Joaquín. En agosto de 1988 empezaron las clases, donde la lectura y la escritura se enmarcaban en una pedagogía de la lengua tanto escrita como oral. Y no solo en castellano, sino en una dinámica de contacto de lenguas que privilegió la relación español-portugués. Se trata de un proyecto pionero en el que nuevamente investigación, pedagogía y acción política no resultan escindidas, con la particularidad de su énfasis en una perspectiva regional e interinstitucional.

Ante la generalización de las instancias de posgrado en nuestro país y en la región, Elvira Arnoux amplió el campo de sus investigaciones al estudio de los obstáculos que plantea la escritura de artículos, tesis y trabajos finales en este nivel. Profundizar en la función epistémica de la escritura le permitió tratar en su complejidad la producción de conocimiento en el posgrado. Su constante interés por dar cuenta de la espacialidad social en la que los discursos se producen y circulan la llevó a abordar el campo académico como comunidad discursiva, es decir, como un espacio que puede caracterizarse por los géneros que allí se producen y circulan, por los rasgos de los productores y los destinatarios de esos géneros o por el rol de las instancias de evaluación. Este enfoque hizo posible comprender y orientar las prácticas de mayor dificultad en este segundo “pasaje”, del nivel de grado al del posgrado.

Junto a estos estudios, emprendió también investigaciones específicas sobre la escritura profesional, desde donde se ocupó, entre otras, de esta práctica en los ámbitos periodístico, religioso, jurídico y psicoanalítico. Para su análisis propuso conceptos que han tenido fuerte impacto en la didáctica,

como el de “dispositivo argumentativo”, que comprende los modos de conceptualizar y de razonar que recurrentemente adoptan los profesionales cuando deben enfrentarse a casos particulares desafiantes. Además de los trabajos mencionados, desde el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, que dirigió entre 1987 y 2009, apoyó los estudios de las lenguas amerindias, sobre contacto lingüístico y las investigaciones sobre lengua de señas. Los temas de numerosos artículos de este homenaje dan cuenta del valor que tuvo ese estímulo.

Sus trabajos más recientes vuelven sobre las prácticas de escritura y comunicación oral, siempre desde el estudio histórico de la tradición retórica y la regulación discursiva. Desde los manuales de urbanidad hasta los instructivos que orientan la escritura periodística en Internet o los que pautan los intercambios en el sector de servicios, sigue atenta a las metamorfosis contemporáneas de la tecnología de la escritura. La mirada crítica que constantemente alienta en sus trabajos concibe estos materiales como modos de control de los discursos en las sociedades antiguas y actuales, lo que le permite interpretar sentidos de las normas y consideraciones sobre el lenguaje presentes en ellos. Propuestas de planes de acción sobre la lectura y la escritura, entendidas como prácticas institucionales que intervienen en la construcción de identidades, siempre van de la mano de sus advertencias sobre cómo inciden los discursos normativos en la reproducción o en la transformación de las estructuras sociales.

Tanto en sus investigaciones como en su actividad pedagógica, Elvira ha buscado más que aplicar modelos teóricos comprender la discursividad que aborda y los procesos sociales articulados con ella. Así pudo orientar intervenciones que dieron lugar a cambios en las prácticas pedagógicas e investigativas de las distintas instituciones en las que participa: impulsar los talleres de lectura y escritura en el inicio de los

estudios superiores, crear la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura y difundirla en distintas universidades del país, crear espacios de posgrados en distintas instituciones, diseñar talleres de escritura de tesis y espacios de formación en escritura profesional, dirigir e impulsar intercambios, proyectos y pasantías desarrollados en conjunto entre universidades argentinas y del exterior, generar reuniones científicas que favorecen el diálogo entre distintos grupos de investigación, entre tantas otras acciones. En todos los sentidos, sus aportes muestran que Elvira es sabiamente realista: imagina y lleva a cabo lo que a muchos nos parece imposible.

En correspondencia con esa proteica producción, estos estudios sobre el lenguaje, la comunicación oral, la lectura y la escritura despliegan aportes de las ciencias cognitivas, la lingüística, la psicología, la gramática, la etnopragmática, la lexicografía, la semiótica, la teoría de argumentación, la historia social de la lectura y la escritura, la teoría literaria, la retórica. Desde esas múltiples áreas del saber, los autores de los artículos elaboran variados recortes del complejo objeto de estudio que constituyen la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos y en otros ámbitos sociales. El conjunto revela el estilo y la visión de la actividad científica de la Dra. Elvira Arnoux, quien ha impulsado generosamente los más diversos trabajos sobre el lenguaje oral y el escrito, estimulando la interdisciplinariedad, las redes interinstitucionales y la intervención de los especialistas en la regulación discursiva.

**María Cecilia Pereira, Sylvia Nogueira y Elena Valente**



# Tipologías de neología semántica nominal\*

*Andreína Adelstein*

## Introducción

Los neologismos pueden clasificarse según diferentes criterios (sistema lingüístico, origen, función, estabilidad, tipo de proceso y lengua, entre otros); de acuerdo a ellos se han postulado variadas tipologías (entre las más antiguas: Corbeil, 1971; Deroy, 1971; Guilbert, 1975; entre las más recientes: Sablayrolles, 2000 y 2015; Cabré 2009). Las tipologías basadas en procesos de creación léxica son las que habitualmente se emplean en los trabajos de carácter descriptivo y/o aplicado. Suelen considerarse tres tipos fundamentales de procesos: formales, semánticos y por préstamo.

Los avances en el estudio de la neología semántica son relativamente menores respecto de los estudios sobre

---

\* Este trabajo es una versión abreviada y actualizada de Adelstein (2015). Sintetiza, además, mis investigaciones en torno a la neología en los últimos años. Elvira fue quien me inició en la investigación lingüística, en particular, en el estudio de la neología a inicios de los años '90. Fue también quien con mucha generosidad puso a mi disposición la bibliografía fundamental del campo, parte de ella la volví a consultar para este trabajo.

procesos formales y por préstamo, tanto desde el punto de vista metodológico como del análisis descriptivo de los datos. Este trabajo se propone contribuir al tratamiento unificado de los recursos de creación semántica identificados con diversos procesos trópicos, categorías señaladas por autores de distintas épocas y corrientes teóricas como los principales procesos de cambio semántico, y propuestas como los procesos más prototípicos de neología semántica. Desde el punto de vista aplicado, se pretende contribuir a la formulación de criterios más precisos de detección y tipologización de neología semántica. Para ello, se ofrecerá un análisis de subtipos de neología semántica nominal basado en el modelo del Léxico Generativo (Pustejovsky, 1995).

La hipótesis que sostengo es que las distinciones entre los tipos de neología semántica, basadas en el análisis contrastivo entre las configuraciones del sentido establecido y del nuevo sentido, son de carácter gradual, de acuerdo con la cantidad de información de la estructura semántica modificada y los tipos de roles de qualia afectados: los roles formal y télico son los determinantes para discriminar entre cambios de significado correspondientes a nuevos sentidos plenos o nuevos microsensos (Croft y Cruse, 2008).

En primer lugar, haré un breve panorama de las nociones de cambio semántico formuladas por la lingüística histórica y su relación con las tipologías de neologismos. En segundo lugar, presentaré el marco teórico y la metodología empleada para analizar neologismos recogidos en la base de datos del español del Observatori de Neologia (Obneo) de la Universitat Pompeu Fabra, correspondientes a la red Antenas Neológicas.<sup>1</sup> Luego, ex-

---

1 El proyecto Antenas Neológicas (<<cf. <http://www.iula.upf.edu/rec/antenas>>), coordinado por Judit Freixa del Observatori de Neologia del Instituto Universitario de Lingüística Aplicada de la

pondré el análisis y la propuesta de tipología de neología semántica nominal.

## Neología y tipologías de cambio semántico

Los trabajos de Guilbert (1975) y Bastuji (1974) constituyen las primeras aproximaciones específicas a la neología semántica, caracterizadas por la influencia del estructuralismo y su contraste con el pujante generativismo de la década del 70. Guilbert (1975: 64) define la neología semántica del siguiente modo: “por oposición a la neología fonológica, la neología semántica puede definirse como la aparición de una significación nueva en el marco de un mismo segmento fonológico”.<sup>2</sup> Otra definición, más reciente pero de corte coseriano, es la de Sablayrolles (1997: 26): “un nuevo sentido para una lexía cuyo significante ya existía con otro significado”.

La neología semántica, definida de modo general como la creación de un nuevo significado a partir de una forma léxica ya existente, se entronca con estudios de más larga data: los referidos al cambio semántico. Si bien puede ser objeto de estudio de diversas disciplinas, el cambio semántico es considerado aquí exclusivamente respecto de la influencia que la sistematización de sus procesos ha tenido en la descripción de la neología semántica. En efecto, los procesos identificados por numerosos autores para describir el cambio semántico han sido prácticamente las únicas categorías de análisis empleadas en la explicación de la neología semántica.

---

Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) tiene por objetivo contribuir a la ampliación descriptiva de las diferentes variedades lingüísticas del español. Los nodos americanos corresponden a grupos de investigación de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina), la Universidad de Concepción (Chile), la Universidad Autónoma de Manizales (Colombia), El Colegio de México (México) y la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Perú).

2 Las traducciones de las citas son del autor.

El cambio semántico ha atraído la atención de los lingüistas desde siempre (Bréal, 1897; Paul, 1886 y Stern, 1931). Así, en la lingüística descriptiva se puede mencionar la tipología clásica de Bloomfield (1969 [1933]), quien distingue entre restricción de significado, ampliación de significado, metáfora, metonimia, sinécdoque, litote, hipérbole, degeneración y elevación. En la semántica post estructuralista, autores de distintas corrientes se han ocupado del tema (Ullmann, 1961, por ejemplo). Posteriormente, entre otros autores de semántica léxica, Cruse (2003) incluye entre las “extensiones y cambio de significado”: lecturas establecidas y lecturas nuevas; lecturas literales y no literales; metáfora, metonimia, especialización y generalización; y mejoramiento y empeoramiento del significado.

Geeraerts (2010) generaliza las distintas clasificaciones que se propusieron en el marco de la semántica filológica entre 1880 y 1930, que siguen aún vigentes. Distingue entre mecanismos semasiológicos (que crean nuevas lecturas en el rango de aplicación de un ítem léxico existente) y mecanismos onomasiológicos o lexicogenéticos (que involucran cambios a partir de los cuales un concepto, independientemente de si previamente se ha lexicalizado o no, pasa a expresarse por medio de un ítem léxico alternativo). Los mecanismos semasiológicos son los que se retoman en neología semántica:

- a. Cambio de significado referencial o denotacional: 1) Analógico (como el calco, por ejemplo, *muro*, con el sentido de ‘espacio en cada perfil de usuario de Facebook que permite que los amigos escriban mensajes’); 2) No analógico: especialización, generalización, metonimia, metáfora. Geeraerts denomina a estos cuatro procedimientos “el cuarteto clásico”, debido a que son el núcleo de la mayoría de las clasificaciones.

- b. Cambios de significado connotativo (significados emotivos): 1) Cambio peyorativo; 2) Cambio meliorativo.

En las tipologías de neología semántica más recientes se puede observar cómo los procesos identificados son los mismos, e incluso lo es la explicación que de ellos se ofrece. Por ejemplo, Sablayrolles (1997), en el apartado dedicado exclusivamente a los cambios semánticos (aunque formando parte de los “sintáctico-semánticos”), incluye “cambio de sentido: metáfora, metonimia, otras figuras”. En Sablayrolles (2016) se mantiene esta misma subclasificación.<sup>3</sup> En la propuesta multivariante de Cabré (2009), bajo la categoría de “resemantización” se ubican los tipos tradicionalmente considerados: “reducción de significado, ampliación de significado y cambio de significado”. Suponemos que la distinción del último subtipo se refiere a cambios de mayor distancia semántica.

Finalmente, cabe señalar que en las distintas propuestas no se distingue entre los procedimientos en sí mismos (por ejemplo, los tropos) y las configuraciones semánticas resultantes, aspectos necesariamente diferenciados del proceso de cambio semántico.

## Marco teórico y metodología

Consideramos que los distintos recursos y categorías propuestas son explicables de manera unificada desde la perspectiva del *Léxico Generativo* (Pustejovsky, 1995), que supone la estructura polisémica de los ítems léxicos. Es evidente que

---

3 Es decir, se identifica el cambio de sentido estrictamente con algún tipo de proceso trópico. Esta tipología, no obstante, se caracteriza por considerar el aspecto de interfaz que tiene la semántica respecto de los procesos formales. De hecho, entre los procesos de “matrices internas”, los tipos de procesos son denominados “morfosemánticos” y “sintáctico-semánticos”.

el cambio semántico es un fenómeno ligado al de la polisemia léxica: el propio Guilbert (1975: 65) condiciona la existencia de la neología semántica a la posibilidad de la polisemia, cosa que no sucede con los otros tipos de neología. Bastuji (1974: 6), por su parte, define la neología semántica basándose en esta noción: “la neología semántica es un caso particular de la polisemia, con un rasgo diacrónico de novedad en el empleo, y por lo tanto en el sentido”. De allí que un modelo polisémico de generación del sentido léxico resulte útil para describir la potencialidad de las distintas configuraciones semánticas y, a la vez, para explicar la relación y distancia semántica entre los sentidos nuevos y los establecidos.

La concepción de estructura semántica del Léxico Generativo posibilita a la vez la representación de aspectos multidimensionales del significado y la organización de categorías léxicas en tipos semánticos, por lo cual resulta especialmente relevante para este trabajo. Para este modelo, la estructura semántica del ítem léxico (ES) está conformada por cuatro niveles de representación: una estructura argumental (EA), una estructura eventiva (EE), una estructura de qualia (EQ) y una estructura de herencia léxica. La estructura de qualia especifica cuatro aspectos esenciales del significado de una palabra. El quale formal (QF) distingue un objeto en un dominio más amplio y sus valores se agrupan en subqualias como la orientación, la forma, la magnitud, el color, la posición, etcétera. El quale constitutivo (QC) da cuenta de las partes que lo constituyen, el télico (QT) establece su función, y el agentivo (QA) especifica los factores involucrados en su origen. Postular una estructura semántica rica de este tipo posibilita estudiar el cambio semántico debido a que permite segmentar la información semántica y observar qué valores se han modificado. A modo de ejemplo, presentamos la estructura semántica infraespecificada de los sentidos establecidos de *cepo* según el formalismo del Léxico Generativo (Figura 1).

### **cepo**

EA:	Arg 1= x: objeto Arg 2 = y: humano, animal, objeto
EQ:	Formal: x: Subq 'es un': instrumento Constitutivo: dos piezas
Télico:	sujetar, inmovilizar (x, y)

**Figura 1.** Estructura semántica de los sentidos establecidos de *cepo*

El análisis que aquí presentamos se relaciona con trabajos anteriores (Adelstein, 2015; Adelstein y Berri, 2012; Berri, 2013; Berri y Adelstein, 2010) en los que se propone una tipología que permite evaluar cuánta información comparte un neologismo semántico con el sentido establecido, en base a la información que hay en común en las configuraciones semánticas de los sentidos en cuestión. Por ejemplo, el neologismo *cepo*, que presenta el significado de ‘conjunto de restricciones implementadas por el Estado en relación con la venta de dólares’, se basa en los valores del quale télico de los sentidos establecidos. Únicamente se conserva este valor, que constituye el fundamento de la metáfora. El rol télico, además, se especifica en el sentido metafórico. Este tipo de estudio basado en el Léxico Generativo ofrece generalizaciones que permiten precisar los procesos denominados “clásicos” del cambio semántico (Geeraerts, 2010) en relación con la clasificación nominal.

El corpus de análisis corresponde a una selección de casos ilustrativos de los neologismos semánticos nominales relevados por la red Antenas Neológicas desde sus inicios.<sup>4</sup> Es por ello que algunos de los ejemplos ya han perdido su carácter

---

4 La cantidad de neologismos semánticos nominales de la red Antenas Neológicas recogidos en Obneo entre el 1 de enero de 2003 y 31 de diciembre de 2015 es de 4593 fichas (<cfrr.<http://obneo.iula.upf.edu/bobneo/index.php>>).

neológico por haber sido ingresados en algún diccionario.<sup>5</sup> El interés del trabajo reside en el análisis de los procedimientos, más que en la neologidad actual de las unidades.

Se consideraron nombres con algún sentido concreto, ya fuera el neológico o el no neológico. Luego, se determinó a qué tipo de proceso clásico señalado por Geeraerts (2010) corresponde el neologismo y se analizó contrastivamente la configuración semántica neológica con la no neológica. En particular, se observaron los cambios en la estructura de qualia y de subqualia. Finalmente, se determinó el grado de distancia semántica y el estatuto de la nueva configuración en términos de Croft y Cruse (2008).

## Análisis

El análisis de los datos permite establecer cinco grupos de neologismos de acuerdo con el tipo de información modificada en la estructura semántica del sentido establecido. A continuación, presentamos los grupos y ofrecemos ejemplos de los neologismos en contexto, destacados en negrita.

### Tipo I - Neologismo semántico basado en conocimiento extralingüístico

Los neologismos de este grupo no mantienen, en principio, ningún rasgo de la estructura de qualia del

---

5 En la red de Antenas Neológicas, el criterio que se adopta para decidir si una unidad léxica es neológica es el lexicográfico. Es decir, se constata si la unidad aparece como lema, acepción, subentrada o en ejemplos en un grupo de diccionarios llamado "corpus de exclusión", en este caso conformado por diccionarios generales del español y de las distintas variedades. Si el candidato a neologismo está consignado en uno de estos repertorios, no se lo considera. En cambio, se lo considera neologismo si no se registra en el corpus de exclusión, aun cuando se trate de una forma cronológicamente no neológica.

sentido establecido, sino que se fundan en conocimiento de mundo asociado a los referentes. Por ejemplo, *pingüino*, *pingüina* y *pingüinera* (con los sentidos de ‘seguidor del kircherismo’, ‘seguidora del kirchnerismo’ y ‘lugar en donde se encuentran los seguidores de Kirchner’, respectivamente) no comparten información semántica con el sentido de animal, sino con información extralingüística asociada. Estos sentidos neológicos no podrían ser decodificados por quienes desconocen el contexto político argentino y/o el hecho de que los Kirchner provienen de la Patagonia.

Entre los neologismos de este tipo hemos detectado los siguientes procesos: (i) metáforas (*conejita*, *chivo*, *pingüino*, *zorro*) y (ii) metáforas asociadas a cambios de subcategoría (*barbie*, *batman*, *boxitracio*, *pinocho*). Se puede verificar su uso en los siguientes ejemplos:

a. “De otro modo, le será cuesta arriba avanzar en la intervención de los otros distritos K (...) que amagan con colgar la tradicional lista 3 del radicalismo a la fórmula del oficialismo, ya sea encabezada por un **pingüino** o una **pingüina**.” (*Clarín*, Argentina, 21/03/2007)

b. “Cuando la nota se va terminando caminamos por el gimnasio del Club, y Hugo va saludando a sus amigos **boxitracios**.” (*Clarín*, Argentina, 23/08/2010)

Estos cambios no serían explicables mediante el modelo del Léxico Generativo, a menos que se considerara que existe un mínimo de información de mundo codificado en la estructura de qualia de los sentidos.

## Tipo II - Neologismo semántico que no mantiene el subquale 'es un' del QF, ni el QT

El neologismo *ladrillo* (creado a partir de un proceso metafórico), que presenta el significado de 'paquete de cocaína o marihuana', se basa en uno solo de los valores del quale formal de *ladrillo* ('objeto rectangular y compacto', información del subquale formal), pero nunca corresponde al subquale "es un". Hemos encontrado en el corpus variados neologismos creados por procesos metafóricos o metonímicos que mantienen uno o más valores de un mismo quale, pero no la información completa de dicho quale (véanse algunos ejemplos en c a f: (i) metáforas (*avellana, bellota, buitre, carancho, catarata, cepo, cristal, ladrillo, mousse, tableta, tira, tiza, tsunami*); (ii) metonimia y cambio de subcategoría nominal: (1) autor/obra (*Antonioni, Bergman, Caravaggio, Cézanne, Chagall, Chillida, Picasso, Rembrandt*) y (2) marca/producto (*armani, chanel, ferrari, garoto*); (iii) metonimia sin cambio de subcategoría: productor / equipo de fútbol del lugar en que se produce lo denotado por la base (*azucarero, carbonero, cervecero, minero, papayero*).

c. "La droga estaba distribuida en 108 **ladrillos** (todos recubiertos con cinta de embalar) y en 181 cápsulas." (*Clarín*, Argentina, 17/06/2005)

d. "Siempre habrá alguien con dinero suficiente para llevarse a casa un **monet** o un **picasso** de museo por esa cifra que un museo ya no puede pagar." (*El País*, España, 18/04/2015).

e. "Es fácil ser socialista en Europa cuando se tienen **ferraris** y casas en las playas más exclusivas del mediterráneo." (*El Comercio*, Perú, 09/09/2009)

f. “La figura fue el **cafetero** Edward Bolaños, quien anotó tres goles.” (*La República*, Perú, 08/03/2014)

En el caso de las metonimias puede haber información que cambia de quale. Así, si pudiera pensarse en una estructura semántica para nombres propios, la información que *Picasso* como nombre propio tendría en el QT (‘pintar’) pasaría al QA en la ES del neologismo.

### Tipo III - Neologismo semántico que no mantiene el subquale “es un” del QF, pero sí el QT

Un tercer grupo de neologismos se basa en uno de los dos qualia que expresan predicaciones –en particular, el QT– pero con una especificación diferente de los argumentos asociados a esta predicación. Si observamos el QT ‘impedir el paso de sustancias sólidas’ que presenta *filtro*, notaremos que el quale télico del sentido neológico ‘programa informático’ es el mismo, a excepción de que el argumento de la predicación se especifica de manera diferente: no es ‘sustancia sólida’ sino ‘determinada información’. En este grupo solo hemos encontrado neologismos creados por metáforas: *alfil*, *altavoz*, *argamasa*, *blindaje*, *bypass*, *carpeta*, *filtro*, *mula*, *paraguas*. En los ejemplos g a i se pueden observar los cambios de los argumentos semánticos de los eventos del QT o del QA. Así, en *carpeta* el valor ‘cubrir y proteger un mueble’ del QT pasa a ser ‘cubrir y proteger el pasto’, en *blindaje* el valor de ‘proteger puertas o vidrios’ pasa a ser ‘proteger sistemas económicos’.

g. “Abogados federales quieren esa información de Google para argumentar que la ley es una herramienta más efectiva que los softwares de **filtros** para mantener a menores fuera

del alcance de sitios para adultos” (*La Nación*, Argentina, 21/01/2006)

h. “Y Cañas, otro que no puede salir de su racha de malos resultados, tiene un juego que se adapta más a la **carpeta** porque sus golpes son rectilíneos” (*Clarín*, Argentina, 03/10/2008)

i. “Es decir, caída en el producto y aumento de la desigualdad, desde que la Alianza tomó el gobierno en diciembre de 1999 hasta que lo abandonó en diciembre de 2001, con el megacanje, el **blindaje** y el corralito como hechos económicos característicos de la época.” (*Página 12*, Argentina, 27/12/2015)

#### Tipo IV - Neologismo semántico que mantiene valores de varios qualia

En este grupo encontramos neologismos formados por procesos metafóricos y especializaciones. Lo que tienen en común estos neologismos es que mantienen distintos tipos de rasgos, en particular el subquale “es un” del QF, aunque cambian el QT.

En cuanto a las metáforas, por ejemplo, el neologismo *búnker* presenta varios rasgos en común con el sentido establecido: un *búnker* en el sentido neológico de la Argentina (‘lugar en donde se reúnen los políticos a esperar el resultado de las elecciones’) es, al igual que en el sentido establecido, ‘un lugar cerrado’ (QF) ‘que sirve para reunirse y hacer política’ (QT). En cuanto a las especializaciones, por ejemplo, el sentido neológico de *cospel* (‘pieza pequeña de metal para usar en una máquina’)

se basa en el QF ('pieza metálica') y en el QA ('fundir'). Se verifica:

j. "En el **búnker** socialista, el candidato Hermes Binner (Frente Progresista, Cívico y Social) se sentía uno de los grandes ganadores de las elecciones internas, abiertas y simultáneas que se celebraron anteayer en la provincia" (*La Nación*, Argentina, 03/07/2007)

k. "La tickeadora no te agarra las monedas chicas, y tampoco hay suficientes **cospeles**, no se consiguen en ningún lado" (*Clarín*, Argentina, 07/10/2008)

En suma, los subtipos de este grupo son: (a) metáfora ('*bastón, búnker, cueva, lavandería, plaza, torre, trinchera*') y (b) especialización (*andarivel, cospel, pechera*).

### Tipo V - Neologismo semántico que mantiene valores del QT y del QF

El último grupo de neologismos comparten prácticamente la estructura de qualia con el sentido no neológico, pues cambian un único rasgo. Se trata, en la mayoría de los casos, de procesos de especialización. Por ejemplo, en *pizarra* el nuevo sentido conserva los valores de los qualia télico ('para escribir y mostrar lo escrito a un grupo de personas'), agentivo ("crear") y hasta cierto punto del quale formal. Pero en este último quale cambia el valor 'placa' por 'pantalla'. Otros ejemplos corresponden a casos en los que resulta difícil establecer si se trata de un nuevo sentido o de una especificación en la referencia: *cartonero, balseo*.

También se ubican en este grupo neologismos creados por antonomasia, asociados a un cambio de subcategoría nominal. Por ejemplo, *banelco*, *blackberry*, *i-pad*, *laverap*, *playstation*, *tramontina*, *tupperware*. En estos cambios de nombre propio a nombre común se conservaría toda la EQ, si consideramos que el nombre propio que designa el producto de una sola marca pasa a designar el mismo tipo de producto, pero de cualquier marca. La única diferencia con la EQ del sentido original es que se especificaría levemente el QA.

Finalmente, hemos encontrado algunos casos de generalización, como *aquelarre*. Véanse los ejemplos la n.

l. “Las **pizarras** de Chicago mostraron subas de US\$ 2,07 sobre las posiciones diciembre y marzo del maíz” (*La Nación*, Argentina, 03/10/2006)

m. “Tras leer el guion, acudió a la prueba con un filete metido en un **\*tupperware\***. N, N, 4, neologismo semántico, de marca registrada a nombre común” (*El País*, España, 03/10/2013)

n. “El cacerolazo fue un **\*aquelarre\*** de sensibilidades” (*Clarín*, Argentina, 19/11/2012)

En síntesis, los subtipos del quinto grupo son: (i) especialización (*balseiro*, *cartonero*, *diccionario*, *pizarra*); (ii) antonomasia y cambio de subcategoría (*banelco*, *blackberry*, *i-pad*, *laverap*, *playstation*, *tramontina*, *tupperware*) y (iii) generalización (*aquelarre*).

## Discusión

Como se ha demostrado, los distintos tipos de neología semántica y el estatuto de las nuevas configuraciones semánticas pueden explicarse a partir de un mismo fenómeno lingüístico: los tipos de valores que se mantienen en la estructura de qualia del nuevo sentido. La información que resulta determinante es la correspondiente al QF y al QT.

Inf. semántica afectada	Ejemplos	Tipo de cambio semántico	Subtipos de cambios	Estatuto de la nueva configuración
<b>Tipo I</b> Conoc de mundo.	<i>ñoqui, pingüino,</i> ----- <i>barbie, boxitracio, batman</i>	metáfora ----- metáfora + cambio de subcategoría nominal		nuevo sentido pleno ----- nuevo sentido pleno
<b>Tipo II</b> ≠ QF ('es un') ≠ QT	<i>bellota, ladrillo</i> ----- <i>antonioni, chagall, chillida, rembrandt</i> ----- <i>armani, chanel,</i> ----- <i>cafetero, minero, papayero</i>	metáfora ----- metonimia + cambio de subcategoría nominal	autor /obra ----- marca/productor ----- productor/ equipo de fútbol	nuevo sentido pleno ----- nuevo sentido pleno
<b>Tipo III</b> ≠ QF ('es un') = QT	<i>carpeta, blindaje bypass, filtro</i>	metáfora		nuevo sentido pleno
<b>Tipo IV</b> = QF ('es un') ≠ QT	<i>cospel, pechera</i> ----- <i>bunker, plaza, torre,</i>	especialización ----- metáfora		nuevo microsentido ----- nuevo microsentido

<b>Tipo V</b> = QF ('es un') = QT	<i>cartonero,</i> <i>pizarra</i> -----	especializa- ción -----	nuevo microsensi- tido -----
	<i>blackberry,</i> <i>tramontina,</i> <i>tupperware</i> -----	antonomasia, + cambio de subcategoría nominal -----	nuevo microsensi- tido
	<i>aquejarre</i>	generalización	

**Tabla 1.** Tipología de procesos de neología semántica nominal

El análisis presentado permite obtener algunos resultados preliminares acerca de dos temas relevantes para un tratamiento consistente de la neología semántica: (a) la posibilidad de formular tipologías homogéneas de neologismos semánticos creados a partir de distinto tipo de procesos que, a la vez, prevean la formulación de subtipos según proceso trópico y (b) la elaboración de criterios para establecer el estatuto de las configuraciones semánticas neológicas.

Respecto del primer tema, la clasificación presentada generaliza en cinco tipos los diferentes casos de metáforas, metonimias y de neologismos creados por otros procesos trópicos, como la generalización, la especialización y la antonomasia. Véase en la Tabla 1 la síntesis de los procesos analizados en la sección anterior, en la que se observa que los *qualia* determinantes para la tipologización son el *formal*, en particular el *subquale* “es un” y el *quale* *télico*.

En cuanto al segundo tema, se observa que en los casos analizados bajo los Tipos I y II la distancia semántica entre el sentido neológico y el no neológico es considerable. Esto se debe a que, si bien se mantiene algún valor de algún *quale*, este no hace al tipo semántico. En efecto, en todos los casos analizados se mantiene algún *subquale* del QF –el *subquale* “forma” (*tiza*), el *subquale* “dimensión” (*cueva*) o el *subquale* “material” (*mousse*), pero se modifica el *subquale* “es-un”,

que es el que esencialmente define el tipo semántico. Se trataría, entonces, de un nuevo sentido pleno, en términos de Croft y Cruse. En los casos correspondientes al Tipo III (*filtro, carpeta, parche*) parecen presentar menor distancia semántica con los sentidos no neológicos que los analizados como Tipo II, a pesar de que en su mayoría también modifican el valor del subquale “es un”. Esto se debe a que los eventos de los qualia que presentan predicación (QA y QT) no se modifican, solo cambian los argumentos, y el QT es otra información crucial para establecer tipos semánticos. El tipo de proceso operado sería también en este caso un cambio semántico y el estatuto de la configuración, también un nuevo sentido pleno. En cambio, en los de Tipo IV y V la distancia semántica es mucho menor y el neologismo semántico correspondería a una especificación o restricción del significado, como suele llamarse. Se trata de casos en los que, si bien se modifican ciertos valores, los que se mantienen son varios y hacen a rasgos que identifican tipos semánticos. Como se señaló en el análisis, los neologismos de estos grupos evidentemente mantienen valores del QF, pero es crucial el hecho de que entre ellos estén los que corresponden al subquale “es-un”. Por ejemplo, en *búnker* y *pechera* el referente del sentido neológico y el del no neológico son de igual tipo semántico: edificio y vestimenta. Lo que ocurre es que se especifica de manera distinta el QT: la *pechera* es para cubrir el pecho, para abrigar o decorar; en el neológico, para identificar; el *búnker* es para refugiarse de las bombas o de las circunstancias. El Tipo V podría considerarse como la variación de un sentido, de la que en algunas obras lexicográficas se da cuenta mediante una subacepción o un ejemplo. Los tipos IV y V, entonces, podrían considerarse microsensos, según Cruse y Croft.

## Palabras finales

El discurso lexicográfico necesariamente parte de una concepción de lengua según la cual la información semántica de las palabras es divisible, al menos en lo que a su representación se refiere. Aun cuando el orden de las acepciones del artículo pueda corresponder a distintos criterios, aun cuando la perspectiva del diccionario sea onomasiológica, las entradas “listan” en acepciones sentidos claramente delimitados.

Estudiar la neología semántica permite afrontar con cierta rigurosidad metodológica la oposición entre el carácter necesariamente difuso del significado y el fenómeno de la delimitación de sentidos de un ítem léxico. En efecto, la detección de neologismos semánticos exige confrontar entidades muchas veces difíciles de delimitar en la práctica: la entidad “vieja”, o establecida, y la entidad “nueva”. Tales entidades, por supuesto, pueden ser combinaciones diferentes de los valores de la estructura semántica, configuraciones semánticas diferentes, que pueden presentar distinto grado de distancia con el sentido establecido. ¿Cómo compatibilizar, entonces, el criterio lexicográfico que suele regir el trabajo en los observatorios en varias de sus fases con el análisis lingüístico del uso de los ítems léxicos en contexto? Creemos que con este estudio hemos contribuido con algunas reflexiones en esta línea: las tipologías de cambio semántico no sólo tienen la función de establecer tipos de procesos neológicos sino la de ofrecer criterios para decidir cuándo estamos frente a una nueva unidad semántica, ya sea que se trate de un sentido pleno o de un microsntido, y cuándo ante un cambio discursivo.

## Bibliografía

- Adelstein, A. (2015). Metodología de trabajo neológico y tipologías: aspectos de neología semántica. En Ieda, M. A. y Simoes Pereira, E. (eds.), *Neologia das Línguas Românicas*, pp. 151-186. San Pablo, Humanitas.
- Adelstein, A. y Berri, M. (2012). "Neología semántica nominal y terminología". Ponencia presentada en XII Simposio Iberoamericano de Terminología de Riterm (Red Iberoamericana de Terminología). Buenos Aires, CTPBA, del 10 al 13 de octubre.
- Bastuji, J. (1974). Aspects de la néologie sémantique. En *Langages*, núm. 36, pp 6-19. Nanterre, Larousse.
- Berri, M. (2013). Neología semántica nominal y metáfora. En Ciapuscio, G. (ed.), *Varietades del español de la Argentina: estudios textuales y de semántica léxica*. Buenos Aires, Eudeba.
- Berri, M. y Adelstein, A. (2010). Hacia una tipología de la neología semántica nominal. En Castel, V. y Cubo de Severino, L. (eds.), *La renovación de la palabra en el Bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Bloomfield, L. (1969 [1933]). *Language*. Nueva York, Allen & Unwin.
- Bréal, M. (1897). *Essai de sémantique*. París, Hachette.
- Cabré, M. T. (2009). La classificació dels neologismes: una tasca complexa. En Cabré, M. T. y Estopa, R., *Les paraules noves: criteris per detectar i mesurar els neologismes*. Barcelona, Eumo.
- Corbeil, J. C. (1971). Aspects du problème néologique. En *La banque des mots*, núm. 2, pp. 123-136. París, Presses Universitaires de France.
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2008). Polisemia: la conceptualización de los límites del sentido. En *Lingüística cognitiva*, cap. 4. Madrid, Akal.
- Cruse, D. A. (2001). The Lexicon. En Aronoff, M. y Rees-Miller, J. (eds.), *Handbook of Linguistics, cap. 10*. Malden, Blackwell Publishing.
- Deroy, L. (1971). Néologie et néologismes: essais du typologie générale. En *La banque des mots*, núm. 1, pp. 5-12. París, Presses Universitaires de France.
- Geeraerts, D. (2010). *Theories of Lexical Semantics*. Oxford, Oxford University Press.

- Guilbert, L. (1975). *La créativité lexicale*. Paris, Larousse.
- Hermann, P. (1886). *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Tubinga, Max Niemeyer.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge, MIT Press.
- Sablayrolles, J. F. (1997). Néologismes: Une typologie des typologies. En *Cahier du CIEL*, núm. 2, pp. 11-48. Paris, Université Paris Diderot.
- (2000). *La néologie en français contemporain. Examen du concept et analyse de productions néologiques récents*. Paris, Honoré Champion.
- (2015). Quelques remarques sur une typologie des néologismes. Amalgamation ou télescopage: une processus aux productions variées (mots-valises, détournements ...) et un tableau hiérarchisé. En Ieda, M. A. y Simoes Pereira, E. (eds.), *Neologia das Línguas Românicas*, pp. 151-186. San Pablo, Humanitas.
- Stern, G. (1931). *Meaning and Change of meaning with special reference to the English language*. Göteborg: Elander.
- Ullmann, S. (1961). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid, Aguilar.

# Los manuales de “Castellano”, “Lengua y Literatura”, “Prácticas del lenguaje”

*Hilda Albano y Adalberto Ghio*

En línea con los trabajos de Elvira N. de Arnoux (2001) y de Ángela Di Tullio (2010) dedicados al estudio de los manuales escolares argentinos para la enseñanza de la lengua materna, hemos iniciado un análisis de los manuales que aparecieron a partir de los años sesenta del siglo XX. En un trabajo anterior (Ghio, Albano y Cuñarro, 2016) hemos presentado el análisis de los libros *Castellano 1, 2, 3* de Lacau y Rosetti (1962), de Kovacci (1962-1963) y de Bratosevich (1962-1964). El objetivo fue establecer la articulación entre gramática y discurso que se ofrece en esas propuestas didácticas. Como resultado, advertimos que los libros mencionados presentan una serie de características compartidas que responden, en términos generales, a la situación en que fueron producidos, tanto desde el punto de vista epistemológico como didáctico.

Todos estos manuales responden al programa oficial de 1956 para la asignatura Castellano del Ciclo Básico de la Enseñanza Secundaria, que retomó los lineamientos del programa de Amado Alonso de 1936. En consecuencia, todos contemplan los ítems: Lectura y explicación de textos,

Recitación, Vocabulario, Exposición oral, Composición, Copia y dictado, y Gramática, si bien la atención puesta en cada uno de estos aspectos varía de uno a otro manual. También coinciden los marcos teóricos, tanto para el análisis estilístico de los textos como para el estudio estructural de la gramática. Los tres textos establecen como destinatarios privilegiados a los docentes, a quienes se procura actualizar principalmente en el aspecto gramatical, dado que el enfoque estructuralista podía resultar relativamente novedoso en aquel momento. De hecho, el programa oficial detallaba pormenorizadamente los temas gramaticales y no así los correspondientes a los otros ítems. Además de considerar a los profesores los mediadores imprescindibles para llegar a los estudiantes, los tres manuales concuerdan en que la gradualidad en la apropiación de los saberes lingüísticos y literarios debe contemplar las posibilidades y necesidades comunicativas de los alumnos, así como el conocimiento intuitivo en tanto usuarios nativos de la lengua en sus variantes oral, escrita, informativa y expresiva.

En cuanto a la relación entre la gramática y la literatura, se continúa también con la propuesta de Alonso, que privilegia el estudio de los textos literarios. Su lectura y comentario se realizan en el marco de la explicación de textos de tradición francesa (Manacorda de Rosetti, 1995/1996: 427). Esta metodología implica un detallado análisis de los distintos planos del texto (que incluye el aspecto léxico-gramatical) con la intención de advertir sus rasgos estilísticos. Con este encuadre, todos los manuales parten de considerar que un texto literario es una unidad de sentido que pone en juego el sistema de la lengua.

Los libros de Bratosevich se destacan por incluir un abundante desarrollo de temas literarios y estilísticos constantemente puestos en juego en las actividades de análisis literario y de composición por medio de una amplia propuesta

de actividades, sin descuidar, por cierto, el estudio gramatical del sistema. Así, por ejemplo, Bratosevich señala explícitamente en los *Planteos previos* del segundo curso:

Hay una *estilística de la literatura*: es la que se ocupa de las creaciones estéticas de *habla* que llamamos obras literarias, y las estudia *en su peculiaridad*. En cambio, la estilística de la lengua [...] se interesa por las fórmulas expresivas que son *patrimonio común*, pues han entrado en el *sistema del idioma*... (1963: 12)

En ninguno de los otros dos manuales considerados se desarrolla tan extensamente el aspecto literario y estilístico, si bien es verdad que las autoras de los otros dos manuales habían publicado por separado las respectivas antologías para la lectura y comentario de textos.

En 1983 se inicia la aplicación de un nuevo “programa de contenidos” para el ciclo básico (RM 2046/82) y la asignatura Castellano pasa a llamarse Lengua y Literatura. Entre los objetivos planteados para los tres años de la enseñanza secundaria, se menciona que el alumno “alcance una comunicación fluida, precisa y correcta en su doble manifestación oral y escrita: hablar y escuchar, leer y escribir” y que “adopte una actitud reflexiva y responsable frente a la lengua materna”. También se advierte cierta atención a la doble función de la lengua como instrumento de comunicación y como herramienta cognitiva al mencionar la necesidad de que “valore la lengua como medio insustituible de comunicación y como instrumento para el logro del aprendizaje”. Los aspectos glotopolíticos también aparecen contemplados en los objetivos que plantean la necesidad de que el estudiante “reconozca la lengua como medio de realización personal y de afirmación del ser nacional” y de que “contribuya a la conservación de la unidad idiomática en la

comunidad hispano-hablante, sin desestimar las modalidades cultas y tradicionales de la región” (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1983: 5).

El programa presenta unidades didácticas que se organizan regularmente en cinco ítems: 1) Expresión oral, 2) Estudio sistemático del discurso, 3) Expresión escrita, 4) Estudio sistemático de la lengua y 5) Normativa. Este reordenamiento de los objetos de enseñanza-aprendizaje responde a las novedades didácticas que se imponían a partir de la renovación de los estudios lingüísticos y discursivos. De acuerdo con el nuevo programa, el *Estudio Sistemático de la Lengua* subsume los contenidos gramaticales del programa anterior, pero la novedad radica en el ítem *Estudio Sistemático del Discurso* y su articulación con la *Expresión Oral y Escrita*. En efecto, el programa puntualiza ahora muy detalladamente los contenidos específicos que deben contemplarse en el desarrollo de tales aspectos en cada una de las unidades, como antes se hacía de los temas gramaticales. Tanto Lacau-Rosetti (1982) como Kovacci (1980, 1982) renovaron sus respectivos manuales, de acuerdo con los nuevos programas.

En cambio, no existe una nueva versión del manual de Bratosevich. En realidad, la propuesta de Bratosevich ya había sido hecha en 1975, con la primera edición de su obra en colaboración con Susana C. de Rodríguez: *Expresión oral y escrita*. Dirigida exclusivamente a los docentes, parece haber tenido una importante influencia en la enseñanza de la lengua, incluso en la formulación de los nuevos programas. Ya desde el título se focaliza la atención en dos aspectos de la enseñanza que no habían recibido una atención especial en los manuales más apegados a la descripción de la lengua y a la normativa: la expresión oral y la expresión escrita.

Según Dora Riestra (2008: 84), con esta obra se presentaba un cambio de paradigma en la enseñanza de la lengua,

de inspiración chomskiana, que sería la tendencia dominante a partir de los años ochenta. Según esta investigadora, se produce:

... el vuelco hacia las prácticas espontaneístas asociadas a la “creatividad” en la enseñanza de la lengua. En este contexto la gramática con su funcionalismo y formalismo sistémico se asumía como opuesta a la creación y la expresión, en otros términos, se producía una polarización que minimizaba la validez de la apropiación de los contenidos gramaticales como tradición cultural objetivada. (2008: 84-85)

En la obra de Bratosevich y Rodríguez (1981 [1975]), la autora atribuye el influjo de Noam Chomsky solo a la presencia de una cita en el epígrafe de la página 4:

El lenguaje, en sus propiedades esenciales y en la manera en que es empleado, proporciona el criterio básico para determinar si otro organismo es un ser con una mente humana y con la capacidad humana para pensar y expresarse libremente, con la necesidad humana esencial de hallarse libre de las presiones externas de la autoridad represiva. *Noam Chomsky*<sup>1</sup>

Metodológicamente, Bratosevich y Rodríguez proponen “la continuidad del aprendizaje de la expresión oral y

---

<sup>1</sup> Según Isabel Vassallo (2013), “esta frase del eminente lingüista estadounidense con la que Nicolás Bratosevich presidió su obra ya clásica: *Expresión oral y escrita*, producida en colaboración con su compañera de estudios y numerosas trayectorias docentes, la profesora Susana Cazenave de Rodríguez, le valió ser denunciado en el primer año de la dictadura 1976/1983, por lo cual, exonerado en sus diversos cargos, ejerció la docencia durante esos siete años al margen del ámbito institucional”. También en otros pasajes del texto se advierten apreciaciones que pudieron ocasionar la injusta persecución del autor. (Cf. Bratosevich y Rodríguez, 1981: 14-17)

escrita a lo largo de todo el proceso de escolaridad”, motivo por el cual el libro está orientado a estudiantes de “primaria y secundaria” (1981 [1975]: 10). Con respecto a la normativa, proponen abandonar el criterio de “lo prestigioso” y sustituirlo por el de “adecuación”. Al mismo tiempo, impulsan a descartar el concepto de lo “correcto” como la imposición de una norma única que desacredite todas las demás. En suma, se trataría de una didáctica que apunta a promover “*nuevas formas auténticas de plenitud* (personal y social)” y una “actitud de apertura hacia una *nueva libertad* (de los grupos, de los individuos)” (1981 [1975]: 14), a partir del uso del lenguaje.

Para ello, los autores proponen a los docentes enfocar la enseñanza en dos aspectos: los *códigos* y los tipos de *mensajes*. El concepto de ‘código’ entraña “el repertorio de convenciones que hace posible la construcción de mensajes” (1981 [1975]: 18). Los mensajes se definen como “los textos concretos, irrepetibles, que producimos al hablar o escribir haciendo uso del código”. Además, advierten los autores, “cada tipo de mensaje requiere el empleo de determinados códigos [...] según la situación comunicativa concreta” (1981 [1975]: 23).

Con respecto a los códigos, se trata de deslindar los diversos subcódigos de la lengua que se ponen en uso de acuerdo con las variadas situaciones. En relación con los mensajes, se apunta a la configuración de los diversos tipos, desde el punto de su estructuración interna y su transformación (1981 [1975]: 24). En consecuencia, la obra se organiza en dos bloques:

- a. *Adiestramiento en la práctica de los códigos* (lengua informativa, expresiva, oral, escrita, íntima, protocolar, artística, escolarizada, no escolarizada, etcétera)

- b. *Adiestramiento en la práctica de los mensajes* (el texto, la disertación, la descripción, el diálogo y el monólogo, la narración, la poesía, el periodismo y la publicidad, etcétera)

A partir de esta somera descripción de los planteos básicos de la propuesta didáctica de Bratosevich y Rodríguez, se podría suponer que la afirmación de que en ella está el origen de la desvalorización de los contenidos gramaticales es acertada. Sin embargo, resulta más adecuado pensar que lo que se ha producido sería una interpretación parcial y sesgada de lo que está contenido en este trabajo clave para el desarrollo de la enseñanza de la lengua en nuestro medio. En efecto, en un apéndice denominado *Expresión y gramática*, los autores sostienen:

Al margen de la formación idiomática por vía práctica (composición, lectura, conversación y expresión oral, ejercicios de vocabulario y práctica de las formas gramaticales que el estudiante no domina), existe el imprescindible *conocimiento teórico* de la lengua. (1981 [1975]: 389) [Destacado en el original]

Es importante tomar en consideración que en la enumeración de prácticas se incluye la de las “formas gramaticales que el estudiante no domina” y que constituyen una adquisición fundamental para su uso en mensajes que requieren variedades extrañas a la lengua coloquial. Pero también les advierten a los docentes: “Si creemos que el estudio teórico de un idioma se agota en la gramática y la lexicología (o estudio del vocabulario) estamos errados. Ambas disciplinas son solo una parte de la lingüística o ciencia del lenguaje” (loc. cit.). Deducir de estas afirmaciones que los autores están desvalorizando la enseñanza de la gramática en las

escuelas primaria y secundaria resulta antojadizo, ya que lo que sostienen es que la gramática no es suficiente porque es solo una parte de un estudio teórico del lenguaje que acaban de calificar como “imprescindible”. Más aún, no dejan de dar indicaciones acerca de la orientación que se debería seguir: “la enseñanza de la teoría gramatical puede, y aun debe derivar hacia los problemas de niveles de lenguaje, de estilística y, descontado, de normativa” (1981 [1975]: 390). A continuación transcribimos (adaptadas) algunas de las numerosas propuestas de actividades que ofrece el texto, en las que se muestra esa articulación:

[Tema léxico gramatical aprendido: el posesivo]

Indicar cuándo el posesivo es signo de un sentimiento y caracterizar ese sentimiento (ternura, desprecio, etcétera); indicar cuándo no:

- Nadie tiene que molestar a mi Ricardo ¿eh?
- A esa hora llegaron mis tías y supe de tu enfermedad.

[Tema gramatical aprendido: conjugación]

En cada oración de las siguientes, el verbo en bastardilla alude a un tiempo o modo distinto de aquel en que está conjugado; decir cuál, y decir también qué efecto se consigue con eso:

- Mañana mismo me *voy*.
- ¿En este momento *estará* en su casa?
- ¿Con que *había sido* usted?

Como se puede advertir, la actividad presupone un tema gramatical aprendido por el alumno antes de la ejercitación: no se apoya exclusivamente en el conocimiento intuitivo de la lengua, como dejaría suponer un paradigma didáctico basado en una práctica espontánea a ultranza. En consecuencia,

no puede deducirse de esta propuesta que la enseñanza de Lengua y Literatura debía obviar los temas gramaticales en forma teórica y sistemática. Así lo señalaban, además, el programa oficial y las propuestas renovadas de los manuales de Lacau- Rosetti (1982) y Kovacci (1980, 1982), que incorporan también los aspectos expresivos y discursivos.

Tanto las reediciones de la década de los ochenta como los manuales de otros autores surgidos al amparo de editoriales incipientes incorporaron, pues, el aspecto comunicativo, aunque conservaron como eje organizador de los textos el desarrollo gramatical, salvo el caso especial del libro de Bratosevich y Rodríguez (1981 [1975]), dirigido exclusivamente a los docentes. En cambio, como ha sido señalado, los años noventa se caracterizan por el surgimiento de “la empresa privada como único enunciador de materiales didácticos” (Arnoux *et al.*, 2004: 7). Las propuestas editoriales ocupan el lugar de los “autores”, quienes pasan a formar parte de equipos de redacción. Se produce la reconfiguración del objeto de enseñanza mediante la focalización en lo discursivo y la disminución de la atención en la gramática: “Se evidencian representaciones de lo gramatical en el libro de Lengua como ‘lo aburrido’ o ‘pesado’ que hay que intentar ‘aligerar’, y de la escritura como una práctica vinculada al placer y a la actividad imaginativa y lúdica”. (Arnoux *et al.*, 2004: 7)

En efecto, las propuestas editoriales que proliferan a partir de los años noventa adoptan el modelo de Bratosevich y Rodríguez (1981 [1975]), al centrarse en los tipos textuales como eje organizador de los manuales, pero abandonando casi completamente la enseñanza teórica y sistemática de los temas gramaticales, que quedan relegados en un apéndice para ser consultados ocasionalmente en caso necesario. Se cumple, así, con la formalidad casi burocrática de respetar los “diseños curriculares” de última generación,

que dejan para el apartado final –también ellos– la mención de los aspectos reflexivos y metalingüísticos. Se pasa por alto, de esa manera, que la consulta de un esquema de nociones gramaticales puestas en un apéndice solo puede resultar útil a quien tiene un cierto dominio de los saberes allí compendiados, pero que poco o nulo servicio puede prestar a quien no ha hecho un aprendizaje sistemático de ellos bajo la guía del docente.

Los últimos diseños curriculares presentan largos listados de contenidos y de actividades agrupados en áreas como: a. En relación con la comprensión y la producción oral, b. En relación con la lectura y la producción escrita, c. En relación con la literatura y d. En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006). Aunque en lo esencial no difieran tanto estas áreas de las tradicionalmente señaladas por el programa de Alonso, ante la dificultad de que los docentes pudieran organizar didácticamente tal cúmulo de indicaciones “prescriptivas”, fueron las casas editoriales quienes convocaron a equipos de autores para que realizaran esa tarea. El resultado ha sido una completa desarticulación entre lo discursivo y lo gramatical.

Algunos de los manuales más recientes asumen la novedosa denominación de la asignatura en algunas jurisdicciones: Prácticas del lenguaje. No solo siguen, en parte, el plan propuesto por Bratosevich y Rodríguez (1981 [1975]) antes revisado, sino que adoptan el término “prácticas”. Resulta verosímil suponer que quienes idearon tal denominación de la materia pensaron en una fórmula que permitiera englobar lo que Bratosevich y Rodríguez desglosaban como “prácticas de los códigos” y “prácticas de los mensajes”. Sin embargo, es curioso que no se haya advertido que en esa obra se aludía a actividades sociales mediadas por el

lenguaje y que el “adiestramiento” en ellas, junto con el conocimiento teórico, apuntaba al logro y al enriquecimiento de una adecuada expresión oral y escrita por parte del estudiante. Es decir, no se trataba de la designación de una materia de estudio, sino de un enfoque metodológico, cosa que aclaran los autores en el subtítulo del libro.

Una mirada a los índices de los manuales de la década pasada permite advertir que el centro de interés está puesto en una introducción a la literatura a través del estudio, principalmente, de diversos géneros literarios. Prácticamente hay coincidencia en tratar en primer año temas como los mitos, los cuentos tradicionales o populares, las fábulas, la poesía, el teatro y la televisión, los cuentos fantásticos, de ciencia ficción y de terror, la novela de aventuras, etcétera, y algunos tipos de discurso: la carta formal, el periodismo, la explicación científica. En esto parece haberse establecido un “programa” más o menos estable. La articulación con los conocimientos lingüísticos no aparece claramente señalada, más allá de ocasionales referencias a los apéndices que adoptan diversas denominaciones: Lengua, Las reglas del lenguaje, Anexo gramatical, entre otras.

El espacio dedicado a estos apéndices oscila en los libros consultados entre un 2% y un 27% del total de sus páginas. Pero lo más llamativo es que cada manual hace una selección propia de temas lingüístico-gramaticales. Así, por ejemplo, mientras que en un caso se dedica el apéndice al desarrollo de las clases de palabras (Di Marzo *et al.*, 2009: 168-198), en otro se pasa revista a la estructura de la oración simple (Folino, Gariboto y Stacco, 2009: 156-173), mientras en un tercero se desarrollan temas como la formación de palabras, las clases de palabras y sus construcciones (Folino *et al.*, 2007: 136-201).

Finalmente, esos mismos apéndices esquemáticos revelan la falta de actualización de las nociones gramaticales

en la medida en que adoptan, sin más, los tradicionales enfoques de los manuales de las décadas anteriores y de ninguna manera incorporan los avances producidos en los estudios gramaticales en los últimos tiempos. Así, se desconocen nociones como la de *estructura argumental* de los verbos y de *papeles temáticos*, se ignora la incorporación de los *determinantes* en las clases de palabras o la *focalización* o *relieve* mediante procedimientos sintácticos, etcétera. Sin embargo, algunas de ellas ya habían sido incorporadas por Lacau-Rosetti, por Kovacci y por Bratosevich y Rodríguez. En suma, cumplir con la formalidad de un apéndice gramatical parece ser la salida de compromiso y no la articulación entre “código” y “mensaje”. Además, se acentúa en esas presentaciones sumarias la tendencia del estructuralismo “a la clasificación y a la creación de taxonomías, en desmedro de la utilización de la gramática como instrumento de reflexión sobre las propias prácticas de escritura” (Arnoux *et al.*, 2004: 7).

Después de veinticinco años de ostracismo de la gramática en los apéndices de los manuales (a pesar de la voces que se han levantado para defenderla), tal vez haya llegado el tiempo de rescatarla y de que los diseños curriculares y las propuestas editoriales asuman que las *prácticas* lingüísticas se efectivizan y se apoyan en conocimientos *teóricos* que las describen y las explican. Se lee y se escribe más eficientemente cuanto más se sabe acerca del lenguaje en todos sus aspectos. Por lo tanto, de ese conocimiento, ningún saber es accesorio.

Creemos que un curso de lengua materna –como es el caso del español– debe contemplar tres aspectos interrelacionados: a. la gramática del español, b. el análisis de los textos, c. la literatura en lengua española, prioritaria aunque no exclusivamente. Siguiendo esta propuesta, se podrá plantear a los estudiantes un problema como el siguiente:

(1) Justifica por qué razones se puede afirmar que el *Quijote* es un texto. ¿Lo es también este brevísimo cuento de Augusto Monterroso?:

“*Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.*”

¿Se puede observar en él una estructura semántica, sintáctica y pragmática? Comenta los aspectos más significativos.

(*Puértolas, Bosque, Yndurain et al., 2001: 196*)

Se trataría, pues, de enseñar a *razonar* lingüística-mente, yendo y viniendo de la gramática al discurso y viceversa.

## Referencias bibliográficas

Arnoux, E. (2001). Disciplinar desde la lengua. La *Gramática Castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña. En Arnoux, E. y Di Tullio, A. (eds.), *Homenaje a Ofelia Kovacci*. Buenos Aires, Eudeba.

Arnoux, E, Bentivegna, D., et al. (2004). *Situación y perspectivas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Examen final de seminario. La Plata, Dirección de Educación Superior. En línea: <<http://www.instituto127.com.ar/Documentacion/Seminarios/Lengua.doc>> (consulta 05-05-2016).

Bratosevich, N. (1962-1964). *Castellano 1, 2, 3*. Buenos Aires, Estrada.

Bratosevich, N. y Rodríguez S. C. de (1981 [1975]). *Expresión oral y escrita. Método para primaria y secundaria*. Buenos Aires, Guadalupe.

Di Marzo, L., Klein, I., Susín, L., et al. (2009). *Lengua 7 EGC - 1 ESB*. Buenos Aires, Estrada.

Di Tullio, A. (2010). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires, Eudeba.

Dirección Nacional de Educación Media y Superior. (1983). *Planes y programas de estudio del primer año. Ciclo Básico*. Buenos Aires, Goudealias.

- Folino, E., Calero, S., Fenoglio, A., *et al.* (2007). *Lengua y Literatura para pensar*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Folino, E., Gariboto E. y Stacco, A. (2009). *Prácticas del lenguaje 1*. Buenos Aires, AZ.
- Ghio, A., Albano, H. y Cuñarro, M. (2016). "De las 'gramáticas castellanas' a las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza secundaria argentina". Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura. San José, Universidad de Costa Rica, del 1 al 4 de marzo.
- Kovacci, O. (1962-1964). *Castellano 1, 2, 3*. Buenos Aires, Huemul.
- Lacau, M. H. y Rosetti M. M. de (1962). *Castellano. Primer curso*. Buenos Aires, Kapelusz.
- (1962). *Castellano. Segundo curso*. Buenos Aires, Kapelusz.
- (1962). *Castellano. Tercer curso*. Buenos Aires, Kapelusz.
- (1980). *Lengua 1, 2*. Buenos Aires, Huemul.
- (1982). *Lengua y Literatura 3*. Buenos Aires, Huemul.
- (1982). *Nuevo Castellano 1, 2, 3. Lengua y Literatura. Lenguaje y comunicación*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Tercer ciclo EGB / Nivel Medio. Lengua*. En Ministerio de Educación y Deporte, sitio web del ministerio: <<http://www.me.gov.ar/curri-form/publica/nap/nap3lengua.pdf>> (Consulta: 05-05-2016).
- Puértolas, J., Bosque, I., Yndurain, I., *et al.* (2001). *Lengua Castellana. 1º Bachillerato*. Madrid, Akal.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Rosetti, M. (1995-1996). Amado Alonso y el programa de Castellano aplicado en la Argentina en 1936: Una revolución copernicana. En *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, núm. 18-19, pp. 417-433.
- Vassallo, I. (2013). *Isabel Vassallo recuerda a Brato*. En: <[http://institutojvgonzalez.bueno-saires.edu.ar/castellano/docs/homenaje\\_brato.html](http://institutojvgonzalez.bueno-saires.edu.ar/castellano/docs/homenaje_brato.html)> (Consulta: 07-04-2016).

# Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación

*Claudia Ardini*

La memoria andante

En el tercer día del año 47 antes de Cristo, ardió la biblioteca más famosa de la antigüedad. Las legiones romanas invadieron Egipto, y durante una de las batallas de Julio César contra el hermano de Cleopatra, el fuego devoró la mayor parte de los miles y miles de rollos de papiro de la Biblioteca de Alejandría.

Un par de milenios después, las legiones norteamericanas invadieron Irak, y durante la cruzada de George W. Bush contra el enemigo que él mismo había inventado se hizo ceniza la mayor parte de los miles y miles de libros de la Biblioteca de Bagdad.

En toda la historia de la humanidad, hubo un solo refugio de libros a prueba de guerras y de incendios: la biblioteca andante fue una idea que se le ocurrió al Gran Visir de Persia, Abdul Kassem Usmael, a fines del siglo X.

Hombre prevenido, este incansable viajero llevaba su biblioteca consigo. Cuatrocientos camellos cargaban ciento diecisiete mil libros, en una caravana de dos kilómetros de largo. Los camellos también servían de catálogo de obras: cada grupo de camellos llevaba los títulos que comenzaban con una de las treinta y dos letras del alfabeto persa.

*Eduardo Galeano, Los hijos de los días*

Así, en Alejandría como en Irak, en el mundo siempre habrá quienes pretendan someter a los pueblos y doblegar su voluntad, negándoles aquello que los hace libres: *el conocimiento*. En nuestras sociedades modernas no hay camellos para hacer bibliotecas andantes. Sin embargo, la era digital y el avance vertiginoso de la tecnología, nos hacen pensar que el pensamiento humano, o las pequeñas síntesis de ese pensamiento que se hacen cotidianamente, y que conforman el pensamiento de esta época, perdurarán más allá del soporte que lo contenga.

El *conocimiento* es, probablemente, el bien máspreciado en el mundo de hoy. De hecho, estamos transitando lo que algunos llaman la “era del conocimiento”, y si bien ello puede significar un cambio de paradigma, no se puede ignorar que ese cambio se da en el marco de un sistema capitalista extendido a escala global. En ese contexto, ensayamos una reflexión acerca de los modos de transmisión de ese conocimiento, las nuevas formas, dispositivos, los nuevos lenguajes que emergen y que, a modo de ‘palimpsesto’ como propone Barbero (1991 [1987]), conservan las huellas de un tiempo anterior, “*ese texto en el que el pasado borroso emerge en las entrelíneas que escriben el presente*”; pero que, a su vez, requieren ser leídos desde el ‘hipertexto’ como escritura no secuencial, montaje de conexiones en red que, al permitir una multiplicidad infinita de recorridos, transforma la lectura en escritura.

## **Lectura y escritura: cuando la tecnología nos determina**

Nacimos en la escritura, vivimos inmersos en la escritura y difícilmente podríamos concebir el mundo sin ella. Sabemos que es una tecnología, pero aun en su carácter disruptivo, la tenemos incorporada de manera tal que

pareciera consustancial a la existencia humana. Al respecto, Ong señala:

El hecho de que comúnmente no sentimos la influencia de la escritura sobre nuestros pensamientos, muestra que interiorizamos la tecnología de la escritura tan profundamente, que sin un tremendo esfuerzo, no podríamos separarla de nosotros mismos, o incluso reconocer su presencia e influencia. (1986: 19)

Sabemos que, en la lectura y escritura como procesos cognitivos, se conjugan diversos aspectos centrados en el sujeto y sus propias habilidades para llevar adelante estos procesos, en el marco y reglas, instituidos por su disciplina para la producción y reproducción de saberes dentro de su propio campo, en la variedad de géneros que este le exija. Ajustar el foco del lente disciplinar, en palabras de Charles Bazerman (2014), es necesario como paso indispensable en el proceso de apropiación de estrategias para desarrollar el entendimiento, la comprensión de lecturas, su relación con otros textos, de manera tal que produzca un involucramiento que, desde allí, facilite el proceso de escritura. El modo propuesto es efectivo si se piensa la lectura-escritura y la producción y reproducción del conocimiento a escala individual.

Pero si, además de esta mirada, consideramos desde una perspectiva sociohistórica los procesos de lectura y escritura como una práctica social, en el sentido propuesto por Pierre Bourdieu (2000), nos vemos en la necesidad de situar esa práctica histórica y espacialmente, y por otra parte, considerar ideas y creencias que se construyen como representaciones sociales que orientan las disposiciones y elecciones y, consecuentemente, los modos de actuar de los sujetos en diferentes contextos y momentos históricos (Arnoux, 2009).

Esta última perspectiva nos ubica en el ámbito que nos interesa para esta reflexión, porque nos permite pensar en la dimensión determinante de las acciones, las creaciones humanas y los contextos sociohistóricos en que estas tienen lugar, como condiciones de producción de los saberes, sus formas de transmisión y apropiación. Para las nuevas generaciones de niños y jóvenes, nacidos en un mundo globalizado, donde la tecnología cumple con “las promesas” de accesibilidad, de conexión continua, de libertad –como es el caso de los teléfonos móviles (Cabrera, 2011) – ¿qué significa leer y escribir?, ¿Qué representaciones se construyen en torno a esas prácticas desde la inmersión en un universo diferente, donde se mira en clave digital aquello que pertenece a un mundo anterior: el analógico? En relación con ello, el autor declara:

El imaginario de las nuevas tecnologías del que participa el móvil [...] constituye una red tejida de significaciones sociales de las que el artefacto tecnológico es, a la vez, consecuencia y causa. Las máquinas y significaciones son hilos que tejen una misma red donde las palabras “consecuencia y causa” deben ser entendidas lejos de toda connotación lineal. (Cabrera, 2011: 50)

Las tecnologías, tanto las viejas como las nuevas, la escritura como el celular no pueden entenderse por fuera de las personas. No es aquello externo con lo que nos relacionamos, sino que “vivimos en” la tecnología, esta nos modela, determina nuestra conducta y percepción del mundo.

## Los excesos de la sociedad de consumo... también en la escritura

En la Feria del libro de Frankfort, Alemania, se presentan año tras año cientos de miles de libros.<sup>1</sup> Semejante exceso, frente a la aberración que significa la quema de libros, nos lleva a pensar en ambos acontecimientos desde la contradicción que encierra no pocas veces la conducta humana. La quema de libros ha sido, a través de la historia, uno de los símbolos más elocuentes de la barbarie, de la prepotencia, de la ambición y de la ceguera humana en su afán de negar la historia y borrar la memoria de los pueblos.

La publicación de una cantidad desmesurada de libros, que nadie puede en modo alguno llegar a leer en toda su vida, sumada al cúmulo de información y conocimiento que hoy circula por medios masivos tradicionales y por internet, nos ponen en la instancia de pensar acerca de cuánto conocimiento, cuánta información es la que puede recibir y procesar una persona. La saturación en la cantidad de información también produce alienación, sometimiento, *infoxicación*<sup>2</sup>. Sin dudas es un hecho aberrante la quema del tesoro que guarda una biblioteca, pero probablemente, aunque de naturaleza diferente, no lo sea menos el bombardeo informativo al que se somete a las personas cada día, a partir del cual se crea la ilusión (fantasía) de estar informados, de saber, de tener conocimiento.

Podemos decir que la línea que separa un mensaje importante, ostensible objeto de la comunicación, de

---

1 En la feria citada, en 2007 se presentaron 104.566 libros sobre un total de 350.000 que formaron parte de la muestra.

2 "*Infoxicación* es un neologismo acuñado por Alfons Cornella (2003). El término alude al exceso de información, a la intoxicación de información que, según el autor, es la enfermedad de la sociedad digital de comienzos del siglo XXI.

su conocido adversario y obstáculo, nombrado ruido de fondo, ha desaparecido por completo. Hay una competición salvaje por llenar cualquier tiempo del consumidor que se encuentre aún sin sembrar, por la más minúscula brecha de tiempo entre momentos de consumismo que aún pueda ser rellenada con más información. (Bauman, 2013: 44)

Frente a ello, elegimos volver al pensamiento situado. Hay un lugar, un territorio, un tiempo, una historia, una memoria común, un contexto político y social que tornan más significativos algunos saberes por sobre otros; tornan más relevante alguna información por sobre otra que sólo es hojarasca, ruido, que aparenta densidad, cuando solo es cantidad, fragmentariedad e hibridación de contenidos. Para nosotros, el lugar es Latinoamérica y la diversidad de identidades que conforman esa identidad mayor que nos otorga un lugar en el mundo, una historia común y un destino posible como comunidad. Allí, entendemos, encontraremos las significaciones que como una red, contengan, entrelacen y, a la vez, sostengan lo que tiene sentido para las comunidades de esta parte del mundo.

## **Educación y conocimiento**

El conocimiento humano, en esta etapa del capitalismo global, se ha transformado en el principal bien transable. Eso significa, en términos de García Linera (2013), que se ha apoderado de una fuerza productiva ilimitada y, al hacerlo, genera contradicciones en su gestión, pues la ciencia ya no es el producto de genios individuales, sino cada vez más un producto colectivo-universal.

En ese contexto, es inevitable aludir a la educación como ámbito consagrado de transmisión de conocimiento, para

reflexionar acerca de las prácticas que allí tienen lugar y que reproducen conocimientos, en donde se visibilizan relaciones de poder pertenecientes a otras esferas, pero que encuentran en ese espacio un lugar privilegiado de reproducción social. Reproducir es más fácil que transformar. Pensar el conocimiento como construcción colectiva y actuar luego desde ese lugar implica riesgos, complejidad e incomodidad institucional, pero resulta indispensable si se asume responsablemente el acto de educar.

Edgar Morín alerta sobre este proceso cuando dice:

Es muy reciente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer. (1999: 1)

Existe una disociación entre la práctica educativa y la reflexión sobre esta práctica, que pueda luego transformarse en investigación y teorización. Es poco frecuente que los educadores que enseñan en las escuelas investiguen sobre sus propias experiencias educativas. Generalmente, la investigación se desarrolla en ámbitos académicos no pocas veces alejados de esas prácticas. Retomando a Stenhouse, Pruzzo de Di Pego advierte sobre las consecuencias de una pedagogía por objetivos que desprofesionaliza al docente y lo transforma en un agente dependiente de los paquetes curriculares hechos por expertos. Enfatiza, además, en la prioridad de la investigación educativa con los docentes concebidos como investigadores de su propia práctica como una herramienta vital de la mejora educativa (2014: 3).

Así, las reflexiones sobre el conocimiento, en el sentido propuesto por Morín, y sus implicancias en un mundo globalizado, una sociedad altamente tecnologizada, no encuentran suficiente cabida en los ámbitos educativos. Al menos, no de manera que cuestionen las formas de transmisión de ese conocimiento en sus fundamentos y no sólo en las adecuaciones a dispositivos tecnológicos, tendientes a hacer más “accesibles” los saberes. Es decir, nos encontramos ante la tecnología entendida y utilizada en su faz instrumental.

La transmisión clásica del conocimiento ligada a la lectura y la escritura está en crisis, está puesta en cuestión, así como lo está la escuela en tanto ámbito consagrado en el que esta circulación del conocimiento tiene lugar. Pero, tal estado de crisis encuentra sus razones en una crisis anterior, mayor y más compleja: la crisis de la cultura (Huergero Fernández, 2000). De manera que es allí donde debería anclar cualquier reflexión sobre la lectura, la escritura como tecnologías que conviven con otras tecnologías, instalando nuevos paradigmas desde los cuales acceder a la aprehensión y comprensión del mundo: *La autonomía del lector – señala Barbero citando a Michel de Certeau–, depende de una transformación de las relaciones sociales que sobredeterminan su relación con los textos. La creatividad del lector crece a medida que decrece el peso de la institución que la controla* (1996: 4). Las instituciones educativas han decrecido en su peso relativo, no ya por decisión propia o de quienes rigen el sistema educativo, sino por la relevancia adquirida por otros espacios de producción y circulación de conocimiento, como lo son los medios masivos e internet.

Aun así, el sistema educativo en su conjunto conserva una preponderancia en el imaginario social que lo ubica en un lugar “diferenciado” del resto de los ámbitos de transmisión de conocimiento:

El sistema educativo constituye, particularmente a lo largo de la conformación y consolidación de los Estados Nacionales, el espacio privilegiado de difusión de aquellos escritos destinados a modelar las subjetividades ciudadanas y construir los imaginarios colectivos necesarios para la realización de las tareas que la sociedad requiere. (Arnoux y Ortega, 2014: 2)

Sin embargo, continúa creciendo la brecha que lo separa de las expectativas, las necesidades y percepciones de las nuevas generaciones. Vivimos inmersos en una sociedad hipercomunicada, pero no podemos decir que eso se traduzca en disposiciones de los sujetos para apropiarse del conocimiento que circula. No, si el sistema educativo y las instituciones que lo componen, en todos sus niveles y que configuran los ámbitos tradicionales de transmisión del conocimiento, no generan antes las condiciones de adecuación a esta etapa de evolución de las sociedades.

Probablemente, el modelo comunicacional que subyace en el modelo educativo y la escritura lineal y secuencial (a partir de la imprenta) fueron factores determinantes en la concepción pedagógica que impusieron, desde esa lógica, la transmisión de contenidos. De ahí, señala Barbero (1996), la antigua y pertinaz desconfianza de la escuela hacia la imagen, hacia su incontrollable polisemia que la convierte en lo contrario del texto escrito, ese texto controlado desde la sintaxis y desde fuera por la identificación de la claridad con la univocidad. Aunque rebasado en sus posibilidades de contención de los nuevos emergentes de la llamada *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información*, ese modelo de comunicación pedagógica no sólo sigue vivo hoy, sino que se refuerza al colocarse a la defensiva, desfasándose aceleradamente de los procesos de comunicación que hoy dinamizan la sociedad.

Ese desfase entre educación y comunicación, según Barbero, se observa en los posicionamientos que la educación asume frente a los nuevos procesos y dispositivos de comunicación:

Primero, negándose a aceptar el descentramiento cultural que atraviesa el que ha sido su eje tecno-pedagógico, el libro. (...) Segundo, ignorando que en cuanto transmisora de conocimientos la sociedad cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación muchos más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela. Tercero, atribuyendo la crisis de la lectura de libros entre los jóvenes únicamente a la maligna seducción que ejercen las tecnologías de la imagen, lo que le ahorra a la escuela tener que plantearse la profunda reorganización que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras; y la consiguiente transformación de los modos de leer que está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe solamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan. Cuarto, impidiéndose interactuar con el mundo del saber diseminado en la multiplicidad de los medios de comunicación a partir de una concepción premoderna de la tecnología, que no puede mirarla sino como algo exterior a la cultura, “deshumanizante” y perversa en cuanto desequilibradora de los contextos de vida y aprendizajes heredados (1996:4).

La reflexión de Barbero nos sitúa frente a una encrucijada porque obliga a considerar la noción de *hipertexto*, sustantiva a la comunicación digital, como una condición

ineludible para la lectura, escritura y desciframiento del mundo presente y futuro. Eso conlleva un desplazamiento de los lugares habituales desde los cuales nos ha sido dado mirar, observar y analizar el mundo, y como correlato, la necesidad de un replanteo epistemológico y filosófico en el modo de abordar la fragmentariedad en el marco de este *continuum* líquido que nos presenta el mundo contemporáneo (Ardini, 2015).

Así, frente a una situación ya instalada de nuevas formas de consumo y recepción de la cultura, y los dispositivos tecnológicos que la transmiten, es preciso identificar y analizar qué corresponde a lo que Barbero, recuperando un concepto de Benjamin, denomina el nuevo *sensorium*, que domina en las nuevas generaciones, en relación con las nuevas formas de percepción de la realidad y de sus manifestaciones mediadas por la tecnología.

## A modo de conclusión

Así como el *Visir persa*, a finales del siglo X, utilizó camellos que –además de portar el conocimiento– servían para ordenarlo y clasificarlo, hoy, poco más de diez siglos después, urge encontrar nuevas formas de seleccionar, preservar y transmitir lo significativo del conocimiento, aquello que resulte imprescindible para que el futuro de nuestras comunidades sea posible.

¿Desde qué lugar pueden la educación y la comunicación contribuir a la preservación del conocimiento? ¿Cuál es el aporte original que, como educadores, podemos hacer a la construcción y transmisión de ese conocimiento, de ese espíritu de época que nos toca transitar? ¿Podemos imaginarnos como portadores de conocimientos y de un pensamiento que contenga el germen transformador, imprescindible

para que el mundo avance en un sentido más justo, donde ese conocimiento, siempre reservado a *elites* –o, en el mejor de los casos, a sectores minoritarios de la sociedad– alcance a todos?

Entendemos que no se trata solo de producir contenidos, de producir información, o conocimiento. Se trata fundamentalmente de que esos contenidos, esa información, ese conocimiento sean verdaderamente significativos. Que sirvan a los fines de emancipación y de realización que necesitan los pueblos que legítimamente aspiran a vivir en un orden más justo.

## Bibliografía

Ardini, C. (2015) Periodismo digital: el nuevo lenguaje y su relación con los lectores. Ponencia en II Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y VII Jornadas Internacionales en Filología y Lingüística, 21 al 24 de abril. Universidad Nacional de La Plata.

Narvaja de Arnoux, E. (ed.) (2009) *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de postgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Narvaja de Arnoux, E. y Ortega de Hocevar, S. (2014) Presentación. Traslaciones. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, núm. 2, diciembre, pp. 1-2.

Barbero, J. (1991 [1987]) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gili.

----- (1996) *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*, Nómadas, n° 5. (Col). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>

Bauman, Z. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Buenos Aires: Paidós.

Bazerman, C. (2014) *El descubrimiento de la escritura académica*, en Navarro, Federico (coord.) Manual de escritura para carreras de humanidades. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

- Bourdieu, P. (1985) *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- Cabrera, D. (2011) *Comunicación y cultura como ensoñación social. Ensayos sobre el imaginario neotecnológico*. Madrid: Fragua.
- Cornella, A. (2003) *Infoxicación. Buscando un orden en la información*. Barcelona. Infonomía.
- García Linera, A. (2013) Discurso del vicepresidente García Linera, pronunciado en el Left Forum, Nueva York, Universidad Pace, 9 de junio. En línea: <http://documents.tips/documents/9-tesis-sobre-el-capitalismo-alvaro-garcia-linera.html>.
- Huergo Fernandez, J. (2000) Comunicación/Educación: del desorden cultural al proyecto político, *Question*, n° 1, pag. 3. En línea: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/download/1096/974>
- Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.
- Ong, W. (1986) *Writing is a Technology that Restructures Thought. The Written Word: Literacy in Transition*. Ed. Gerd Baumann. Oxford: University Press.
- Pruzzo de Di Peggio, V. (2014) La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la didáctica general, *Pilquen*, año XVI, núm. 11, Junio. p. 3.



# Con ciencia retórica. La retórica en el aula de taller de lectura y escritura

*María Elena Bitonte*

Este artículo, surgido de un reconocimiento colectivo a quien hoy es motivo de esta publicación, Elvira Narvaja de Arnoux, brinda ocasión para redimensionar su labor pionera de más de treinta años de promoción sistemática y constante de la alfabetización académica y de formación de artesanos de la didáctica de la lectura y la escritura. Y, ya que esta convocatoria invita a re-contextualizar los escenarios de la pedagogía de la lectura y la escritura en la educación superior, propongo un recorrido orientado desde la génesis de la antigua retórica hasta sus versiones más contemporáneas: las nuevas retóricas, la retórica cognitiva y la retórica como epistemología. Con ese fin, voy a compartir algunas reflexiones que surgen del trabajo que vengo desarrollando en talleres de lectura y escritura en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en cursos de ingreso y de grado de la Universidad Nacional de Moreno y en talleres de géneros de graduación en la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA. El horizonte al que apuntan los dispositivos didácticos desarrollados en estos talleres es la toma de conciencia

retórica. Voy, entonces, a explicar qué entiendo por esta noción y cómo ingresa al aula-taller.

## La antigua retórica

En la cuna de la democracia, la Grecia clásica, la retórica formaba parte de la *paideia* del ciudadano griego y tuvo, sin duda, una función emancipadora. La retórica comenzó a establecer una nueva forma de relación humana en el marco de la sociedad urbana incipiente y su dominio podía hacer del sujeto un ciudadano con capacidad de manifestarse en un Estado –aunque sesgado– de derecho. Aristóteles la definía en su *Retórica* como la facultad de conocer en cada caso aquello que puede persuadir. Y aunque la verdad no era la base epistemológica de la retórica –lo era, antes bien, de la ciencia o *episteme*– la *techne* retórica se constituyó entonces como uno de los pilares político-pedagógicos fundacionales de la ciencia de la educación (Jaeger, 1983). Con la disolución de los Estados democráticos, el desarrollo de la retórica en tanto capacidad de hacer discursos convincentes y oportunos se fue reduciendo a la *elocutio* (el ornato de discurso) y sus miembros (*ethos*, *pathos*, *logos*) se fueron cristalizando en figuras o máscaras estereotipadas. La retórica se volvía, así, una práctica puramente lúdica y estetizante de las élites.

## Las nuevas retóricas

La retórica iba cayendo en descrédito en la misma medida en que los Estados se volvían más despóticos. Sumado a esto, sobrevino un desarrollo creciente de la lógica matemática que impregnó todo el desarrollo científico del

siglo XIX. Su estatuto veridiccional no era puesto en duda en tanto que oponía valores, como la razón, la ciencia y la verdad, a lo verosímil y lo aparente, que era todo lo que la retórica parecía ofrecer. Con esto, la retórica fue blanco de un cúmulo de ataques, e incluso fue eliminada de los currículos académicos de fines del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX.

Luego de la Segunda Guerra Mundial, aparecieron nuevas visiones de la retórica y la argumentación, cuyos principales exponentes en nuestra tradición fueron Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts Tyteca (*Tratado de la argumentación. La nueva retórica*), y Stephen Toulmin (*Los usos de la argumentación*), ambas obras de 1958. Este renacer surgió no sólo como rechazo a la racionalidad totalitaria y sus aparatos de propaganda, sino también como instrumento para la restitución de los principios de justicia, debate y crítica en la esfera pública. Perelman siguió la tradición clásica y puso el acento en la persuasión, pero no ya fundada en la deducción sino en la *razonabilidad*. Hay, en este gesto teórico, un rechazo al modelo lógico racionalista hegemónico. En concordancia con esto, su noción clave no es la verdad sino la *adhesión*. De este modo, Perelman reivindica la retórica como parte sustancial de la argumentación.

Su discípulo y sucesor en la cátedra de Retórica y Filosofía en la Universidad Libre de Bruselas, Michel Meyer, va más allá y plantea que la argumentación es una parte de la retórica, y no al revés. Meyer concibe a la retórica como un circuito cuyos participantes (*ethos* y *pathos*) no son imágenes prefiguradas sino configuraciones dinamizadas por un circuito de interacción.

En fin, más allá de las controversias todo conducía a crear un ambiente cultural a favor de la retórica. Incluso aquellos que menos se esperaba –los denominados “pragmadialécticos”, quienes fundaron su propuesta afirmando

la racionalidad y detractando a la retórica– terminaron admitiendo que dialéctica y retórica son “la urdimbre y trama del análisis de la argumentación” (Van Eemeren y Houtlosser, 2002).

Por su parte, Toulmin, cuya aproximación no es presentada en rigor como una teoría de la argumentación, podría aplicar sin embargo como una retórica en la medida en que detrás de las bambalinas de su célebre esquema modular (sumariamente, Datos – Garantía – Conclusión – Soportes – Restricciones – Modalización) se encuentran, de un lado y del otro, el sujeto que reclama justificación y el que justifica.<sup>1</sup> Con esto, el modelo puede ser considerado a la vez como una epistemología y como una ética de la argumentación. En efecto, el punto de partida dialógico del proceso “¿qué te hace decir eso?” construye un co-enunciador crítico que pone en duda el enunciado del argumentador. Del lado del argumentador, entonces, se plantea: *¿por qué tendría yo que creerle a Ud. que Harry es ciudadano británico? ¿por quién me ha tomado? ¿quién se cree que es Ud.?* Y del lado del interlocutor, *¿cómo puedo estar seguro de convencerlo? ¿qué razones debo aducir?* Como se puede advertir, el juego del *ethos* y el *pathos* emerge implícitamente negociando las posiciones. El *ethos* proyectivo del argumentador se deducirá del tipo de garantías que ofrezca en su justificación y esto permitirá deducir también el *campo argumentativo* o, en otros términos, la comunidad discursiva de la que forma parte, desde donde se construye a sí mismo, a su decir y al otro a quien se dirige o proyecta.

En el trabajo áulico, estas consideraciones ayudan a plantear actividades que contribuyen a concientizar acerca de

---

1 “Notablemente, el libro de Toulmin, *The uses of argument*, ha tenido una fuerte influencia en la teoría retórica y en la enseñanza, en esta década, pero los retóricos han tomado ideas del tercer capítulo de dicho libro ‘La forma de los argumentos’, ignorando la problemática más amplia de la que es sólo una parte”. (Scott, 1999: 132)

las identidades comunitarias de sí mismo y del otro, y resultan paradigmáticas para la pedagogía del discurso académico, donde es crucial dominar los modos adecuados de validación de los argumentos (datos legitimados en y por la comunidad científico-académica, respaldados en investigaciones previas y en una ética de la referencia bibliográfica, explicaciones basadas en lecturas críticas y contrastivas, definiciones no estereotipadas ni provenientes del sentido común, ejemplos apropiados, establecimiento de relaciones coherentes y cohesivas, etcétera). Todo esto forma parte de la praxis del discurso académico y se logra, no a través de la imposición normativa, sino a través de conciencia retórica.

## La retórica cognitiva

Cuando se considera la escritura desde el punto de vista de los procesos (meta)reflexivos que comporta, la vía regia a la que se suele acudir es la denominada *retórica cognitiva*. Se trata de una aproximación proveniente de la psicología cognitiva centrada en la relación entre los procesos de escritura y los procesos de pensamiento. Parte de investigaciones desarrolladas en los Estados Unidos a cargo de Linda Flower (1979), Linda Flower y John Hayes (1996); se continúa en Canadá, con los aportes de Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992); y se renueva con la reformulación posterior de Hayes (1996). Su propuesta forma parte de un vigoroso legado sobre alfabetización académica que constituye un repositorio permanentemente, alimentado, actualizado y compartido por los docentes-investigadores de Argentina y la región.

En líneas generales, la retórica cognitiva se enfrenta al modelo tradicional que concebía la escritura como un curso lineal y teleológico, y comienza a instalar la idea de un

proceso dinámico y recursivo en el que el escritor toma decisiones orientadas, en términos de la tradición aristotélica, a resolver el problema de qué decir, a quién, con qué fin, en qué circunstancias. La consecuencia didáctica más virtuosa es la descripción de un modelo de proceso que conduce, por un lado, a una toma de auto-conciencia en la medida en que el escritor planifica, escribe, revisa y reformula su discurso en función de la situación retórica. Y, por otro lado, le permite al docente-tallerista identificar más claramente los problemas de escritura e intervenir de forma sistemática y focalizada en cada uno de dichos subprocesos. Adicionalmente, la ventaja epistemológica más destacable de esta perspectiva es el reconocimiento de la escritura como generadora de conocimiento, en tanto que el sujeto no reproduce datos como dogmas sino que (re)crea el saber adquirido a la luz de lo que escribe.

## La retórica como epistemología

Como queda expuesto, la retórica siempre fue el objeto temido del sentido común, que la concebía como una práctica manipulativa, y de la comunidad científica, escudada en la verdad y la razón. Pese a todo, desde fines del siglo XX y hasta la actualidad se advierte una tendencia cada vez mayor a revalorizar a la retórica en virtud de su potencial epistémico y cognitivo (cfr. Lucaites, Condit y Caudill. (1999). *Contemporary rhetorical theory*).

¿Y si la verdad no fuera un enunciado atemporal e incontrovertible sino, como ya lo demostrara Peirce, el carácter de un juicio cuyo garante último es una referencia social? Entonces la retórica no sería una técnica para alcanzar la verdad sino para discutirla. Comienzo este párrafo con Peirce, quien concibió al signo como algo que establece

una relación cognitiva y social con el mundo, porque allana el camino para pensar la retórica como epistemología. Recordemos que Peirce, cuyo modelo triádico culmina en la retórica, ubica a la verdad justamente en este ámbito y no en el de la lógica,<sup>2</sup> desplazando en este gesto la verdad a un plano polémico. Desde ese fundamento, la verdad resulta, entonces, una instancia deliberativa que se dirime en el marco de un argumento... cuya conclusión es nuevamente puesta en duda o en disenso en una semiosis que se postula como ilimitada. Este proceso para alcanzar verdades relativas forma parte de un pensamiento eminentemente dialógico. Y es este mismo sentido el que recupera Thomas Farrel (1999: 140-152) en su artículo *Knowledge, consensus, and rhetorical theory*. Según Farrel, el conocimiento social forma parte de un proceso retórico. En ese marco, las afirmaciones son actos e implican compromisos. Más aún, sostiene el autor, estos compromisos indican no sólo lo que uno piensa de sí mismo sino la consideración que uno tiene por el otro.

En esta línea de pensamiento, Robert Scott (*On viewing rhetoric as epistemic*, 1999) enfatiza la idea de que la retórica contribuye a relativizar las propias ideas en función del otro y, apoyándose en Toulmin, sostiene que esto constituye la base ética y epistemológica de una teoría contemporánea de la retórica:

En cuestiones humanas, el nuestro es un mundo de afirmaciones conflictivas [...]. Los sofistas, al enfrentar sus experiencias, no se basaban en el *logos* sino en *dissoi logoi*, esto es, en afirmaciones contradictorias.

---

2 Gramática, Lógica y Retórica son los tres campos desde donde se desprende su discriminación de tres clases de signos. La tercera tricotomía corresponde a la Retórica y abarca remas, dicentes y argumentos, de los que sólo los dicentes pueden ser verdaderos o falsos y esto, siempre que se integren en un marco argumentativo— más amplio.

Desde otro punto de vista, Stephen Toulmin ofrece una apreciación similar: “la praxis nos fuerza a reconocer que las verdades éticas generales pueden aspirar, cuanto mucho, a ser válidas en ausencia efectiva de contra-afirmaciones: los conflictos del deber son un rasgo intrínseco de la vida moral”<sup>3</sup> [...] Aunque este ejercicio no siempre implica intentos de comunicarse con otro, tales intentos están generalmente involucrados y en consecuencia, se nos vuelve a revelar la potencialidad epistémica de la retórica. (1999: 136-137)

Estudios como los de Scott y Farrel postulan que la retórica mueve a las audiencias más allá de su perspectiva individual y limitada hacia una comprensión mutua.

## La conciencia retórica

A través de este recorrido traté de mostrar distintos enfoques de la retórica en el contexto de los conflictos que signaron su historia y traté de señalar sus aportes cognitivos, epistemológicos, éticos, e incluso políticos. De ese mosaico parte mi propia concepción y el diseño de los dispositivos con los que trabajo en el aula.

De la antigua retórica rescato la idea la escritura como facultad que iguala a todos los humanos y como *téjne* (es decir, como industria, arte, habilidad) porque, vista así, resulta una práctica cultural, enseñable y transferible, que empodera, que emancipa.

De las nuevas retóricas tomo la idea de *razonabilidad* como exigencia ética impuesta al argumentador, quien no arroja sus aserciones como si estuvieran fundadas en una verdad

---

3 Toulmin, *Uses of Argument* (pp.117). Nota del original.

pre-establecida sino que ofrece garantías adecuadas, asumiendo ese *ethos* desde donde enuncia, habla en nombre de otros, porque entiende que el conocimiento que transmite no se funda en sí mismo sino que es un conocimiento social y conflictivo.

De la retórica cognitiva, retomo la idea de un auditorio introyectado como parte de una conciencia meta-cognitiva, como un sistema de restricciones (temáticas, genéricas, estilísticas, situacionales, etcétera) que conduce la producción escrita como una dinámica de ajustes entre sujetos. Es a este proceso, precisamente, que se lo denomina *espacio retórico*, en cuyo marco el escritor resuelve problemas tales como justificar, refutar o convencer, ofreciendo explicaciones, ejemplos adecuados a quien se dirige o, en términos de Plantin (2014), “se convierte en el otro para convencerlo”.

Finalmente, de las teorías contemporáneas de la retórica rescato sus alcances epistemológicos, que ayudan a considerar la argumentación como proceso generativo no de dogmas sino de verdades situadas, posiciones que deben ser defendidas no tanto para mover al otro sino para comprender y ser comprendido.

Así, la retórica, históricamente percibida como ornamento, ardid, instrumento inescrupuloso de la persuasión, hija infame de la argumentación, signo de erudición, de “capital cultural” elevado, entra al taller de la mano de la nueva retórica, de la retórica cognitiva y de las teorías contemporáneas que permiten explicar, en alguna medida, cómo se produce conocimiento en nuestra comunidad. La conciencia meta-discursiva compartida entre los miembros de esta comunidad es lo que entiendo por *conciencia retórica*.

A continuación, y a modo de cierre, voy a ilustrar lo expuesto con muestras de una actividad de taller. Dada la índole del género solicitado (un correo electrónico dirigido a un par), la consigna fue enunciada en un lenguaje coloquial:

“¿Qué consejos le darías a un estudiante que recién ingresa a la Universidad? Escribir un correo electrónico con algunos *tips* sobre la lectura y la escritura”. Esto obligó a controlar y compatibilizar el registro informal propio de un género primario con la complejidad que conlleva un contenido académico. La actividad es aparentemente simple, pero ejemplifica hasta qué punto un encuadre retórico puede contribuir, del lado del estudiante, a la construcción de la subjetividad comunitaria, la apropiación saberes y habilidades consideradas valiosas para la comunidad de pertenencia y, de este modo, a la legitimación en el propio campo disciplinar. Y, del lado del docente, a visibilizar dichos procesos.

## Mail a mi “yo” del pasado

Lunes 21 de septiembre 2015, Mariano Acosta

Hola Sofy:

Te escribo desde el futuro para evitarte algunos inconvenientes en la vida académica. Como el próximo año vas a ingresar a la Universidad Nacional de Moreno, me pareció oportuno escribirte avisándote algunas cositas que podrían ser de gran ayuda.

Ante todo, hacé valer tu bagaje, tus conocimientos previos y todo lo que aprendiste en estos 17 años. Pero no creas que por haber recorrido la calle recorriste el mundo ni mucho menos. Cuando entrés a la universidad, te vas a encontrar un espacio distinto, donde si sos despierta podés capitalizar lo que sabés y problematizarlo. Sí, como lo escuchaste, problematizar resulta que no es agregarle problemas a la vida, sino más bien encontrarlos, enunciarlos, escribirlos, discutirlos, para poder solucionarlo. Como ves, la universidad a veces parece el mundo del revés !

[...] Como sé que a veces sos muy indecisa a la hora de escribir, te aconsejo que siempre tengas un borrador a mano y ahí vas a poder analizar si lo que escribís tiene coherencia. No está bueno escribir mil ideas en un texto de una carilla, al final no se termina entendiendo nada y vas a quedar como una maniática a los ojos de los demás.

Lo importante en los textos es que se entienda. No, los textos no sirven de nada si no son para que otra persona los lea. Entonces, si querés que alguien lea un texto en la universidad, ponele comas sólo cuando sea necesario (en una carta a tu novio queda simpático muchas comas, acá no); sé clara respecto a qué querés decir (a veces queda bien decir varias veces cosas similares para convencer al lector); hacé que a penas empiecen a leer tu texto, las personas se interesen y no te pierdas en cosas innecesarias o redundantes.

Ojalá te sirva de algo esto. Por lo menos para que no te asustes a penas entres. De cualquier modo transitando se aprende.

Hasta la victoria..... Tu “yo” del futuro

PD: ahhh, me olvidaba! Escribir palabras difíciles no siempre te hace ver más intelectual

Sofía

La estudiante produce un descentramiento que le permite tomar distancia de su *ethos* efectivo y dirigirse a sí misma desde su *ethos* proyectivo o imaginado, donde se construye como esa lectora-escritora experta que anhela ser. La configuración de ese espacio retórico imaginario da cuenta de la problematicidad de la tarea que está emprendiendo. Pero es justamente desde ese espacio desde donde, en un ejercicio meta-reflexivo, dirime su propia identidad como sujeto

académico y llama a considerar también la de su lector. Y es desde este espacio desde donde, además, puede observar los códigos, valorizar los conocimientos previos, dimensionar la problematización como una operación propia de las tareas de estudio, distinguir el pensamiento analítico del pensamiento natural, reconocer las ventajas de planificar y revisar lo escrito en busca de claridad y de orientaciones argumentativas convincentes. Reconoce, en suma, la necesidad de ajustarse a los parámetros de validación legitimados por su comunidad de discurso, los cuales constituyen una ética, y de enunciarlos (tal como se lee en la posdata) no en términos morales sino de un lenguaje y una praxis debida al otro.

## En conclusión

Una comunidad de comunicación se organiza en torno a la producción de discursos especializados cuyo dominio es fundamental, ya que no solamente vehiculizan los conocimientos y prácticas específicas de cada campo del saber sino que además desempeñan funciones cognitivas y dan un sentido de pertenencia. De ahí la importancia de incentivar la construcción de la imagen comunitaria del estudiante, que se expresa a través del modo en que lee y escribe, del modo en que valida sus argumentos frente a un otro académico o los divulga para su socialización. Tal como lo expresan Charaudeau y Maingueneau:

Una comunidad semiológica cuya identidad está marcada por *maneras de decir* más o menos rutinarias y que constituyen “saber-decir”, “estilos” en los cuales se reconocen los miembros de la comunidad; es portadora, por lo tanto, de juicios de orden estético, ético y pragmático referidos a la manera de hablar. (2005: 103)

Según lo expuesto, las actividades de lectura y escritura en situaciones de taller tienen como principal objetivo intervenir en la toma de conciencia retórica y, con esto, en la configuración de un *ethos académico*, ese plafón desde donde el estudiante se posiciona demostrando que estudió, que domina un tema y que es capaz de expresarlo acorde con las regulaciones de la praxis universitaria. Porque estos comportamientos constituyen el lenguaje de su comunidad y su característica identitaria. Asumir esa identidad es un requisito fundamental para su inclusión, permanencia y egreso en los estudios superiores.

## Bibliografía

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. En *Propuesta Educativa*, núm. 26. Buenos Aires, FLACSO.
- Aristóteles. (1990). *Retórica*. Barcelona, Gredos.
- Arnoux, E. (comp.) (1996). *Adquisición de la escritura*. Rosario: Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Juglaría.
- (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- (2010). Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional. En *Cuadernos de Lingüística*, vol. 5, núm. 1. Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pp. 43-64. Cerdanyola del Vallés, FIA.
- Bitonte, M. E. (2012). *Huellas y proyecciones de un modelo epistemológico indicial*. Berlín, Editorial Académica Española.

- Bitonte, M. E., Camuffo, M. y Dumm, Z. (2014). La pregunta en los discursos del saber. Su valor en los procesos de formación de conciencia retórica. En *En torno a la interrogación: propuesta para una didáctica de la pregunta crítica*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Moreno.
- Bitonte, M. E. y Lo Coco, M. (2013). *Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y la escritura en la educación superior*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Moreno.
- Bitonte, M. E. y Zamudio, B. (2009). La concepción de la retórica en dos teorías que sostienen conceptualizaciones opuestas del sujeto de la argumentación. En *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, vol. 74, núm. 301-302, pp. 125-144.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Farrel, T. (1999). Knowledge, consensus, and rhetorical theory. En Lucaites, J. L., Condit, C. y Caudill, S. (1999). *Contemporary rhetorical theory. A reader*. Nueva York, Guilford Press.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*, cap. 2. Buenos Aires, Lectura y vida.
- Hall, B. (2015). Acerca de la construcción subjetiva en correos electrónicos de estudiantes ingresantes a la universidad. En García Negroni, M. M. (coord.), *Sujeto(s), alteridad y polifonía: acerca de la subjetividad en el lenguaje y en el discurso*. Buenos Aires, Ampersand.
- Hartshorne C., Weiss, P. y Burks, A. W. (eds.). (1994). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce, vols. 1-8*. Cambridge, Harvard University Press.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En *The Science of Writing*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Jaeger, W. (1983). *Paideia*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Lucaites, J. L., Condit, C. y Caudill, S. (1999). *Contemporary rhetorical theory. A reader*. Nueva York, Guilford Press.
- Marafioti, R. (2004). *Charles S. Peirce. El Éxtasis de los Signos*. Buenos Aires, Biblos.
- (2005). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires, Biblos.

- Marafioti, R y Santibáñez, C. (comps.). (2010). *Teoría de la argumentación: a 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires, Biblos.
- Meyer, M. (2004). *La rhétorique*. Paris, PUF.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989 [1958]). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Gredos.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories et perspectives*. Paris, Presse Universitaires de France.
- (2014). *Las buenas razones de las emociones*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Moreno.
- Scott, R. (1999). On viewing rhetoric as epistemic. En Lucaites, J. L., Condit, C. y Caudill, S. (1999). *Contemporary rhetorical theory. A reader*. Nueva York, Guilford Press.
- Toulmin, S. (2003 [1958]). *Los usos de la argumentación*. Barcelona, Península.
- Van Eemeren, F. y Houtlosser, P. (eds.). (2002). *Dialectic and Rhetoric. The warp and woof of argumentation analysis*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.



# La enseñanza de la lengua, entre teorías y prácticas

*Gustavo Bombini*

## Tiempos de cambio

Las tendencias y enfoques en el campo de la enseñanza de la lengua en la educación secundaria en la Argentina reconocen el impacto directo de los desarrollos teóricos en el campo de referencia de los estudios del lenguaje.

De este modo, los cambios teóricos y metodológicos que habrán de producirse a lo largo del tiempo en el ámbito de la educación secundaria resultan subsidiarios de ciertas relaciones productivas entre estudios lingüísticos y producción didáctica lo que inmediatamente invita a analizar –y este es el objetivo del presente trabajo– los modos particulares en que, en cada momento histórico y en relación con qué teorías, se van produciendo esos procesos de cambio. El análisis de esos modos particulares de articulación entre teoría lingüística, producción didáctica y prácticas de enseñanza permitirá una necesaria revisión de cualquier representación de carácter lineal acerca de la lógica de configuración del conocimiento escolar sobre la lengua que redujera estos procesos de innovación teórica a una mera

sustitución y/o agregado de contenidos disciplinarios. Estos procesos complejos de actualización de los contenidos disciplinarios suponen transformaciones en los objetos de estudio posibles y en sus abordajes metodológicos con efectos esperables –aunque no siempre verificables– en el campo de las propuestas didácticas y en las prácticas efectivas en las aulas.

Para abordar entonces el problema planteado es necesario primero dar cuenta somera del recorrido que en los últimos años ha venido desarrollando el campo de la enseñanza de la lengua en el nivel secundario, aunque algunos de los episodios de este recorrido que se señalarán podrían formar parte también de un futuro análisis de esa enseñanza en el nivel primario, especialmente en el segundo ciclo y en el séptimo grado.

De este modo, yendo hacia atrás, se impone detenernos primero en la hegemonía que, desde la década de 1960, venía reconociendo la gramática estructural como saber de referencia en el campo de la enseñanza de la lengua en los niveles primario y secundario. Esta tendencia dentro de los estudios gramaticales, la más novedosa y la de mayor legitimidad para esos años, dejaba atrás otros enfoques de orientación más semántica, sustituidos por una doctrina gramatical que ponía el acento en las nociones de sistema, de función, de jerarquía y que centraba el análisis primordialmente en el nivel sintáctico definiendo, por ejemplo, las clases de palabras no con un criterio semántico, como hasta entonces, sino a partir de la función sintáctica que las palabras cumplían dentro de la estructura de la oración. De este modo, sustantivo no se define ya como venía haciendo la escuela, como palabra que indica persona, animal o cosa (tal como aparece registrado en libros de texto y cuadernos de época) sino como el núcleo de la construcción nominal, pudiendo entonces cumplir la función de ser núcleo

del sujeto o núcleo del objeto directo o de una construcción término que era la construcción precedida de preposición (Barrenechea, 1963). Más allá de que efectivamente maestros y profesores hayan adoptado o no este tipo de definición, la legitimidad académica del estructuralismo es dominante e incide entonces en la producción de contenidos escolares para la enseñanza de la lengua.

La hegemonía del estructuralismo se prolonga en el tiempo y, ya en los años setenta, instaurada la dictadura militar que inicia en 1976 y se prolonga hasta 1983, la presencia del estructuralismo en la escuela se consolida y, de este modo, aquella teoría gramatical innovadora en sus inicios se presenta, para mediados de los setenta y principios de los años ochenta, como la única posibilidad de referenciar teóricamente la enseñanza de la lengua en las aulas. La oración, como máxima y excluyente unidad de análisis, abordada a partir de una ejercitación mecanizada consistente en la descripción de sus “partes” (sujeto, predicado, núcleos, modificadores, etc.), parece obturar cualquier otra posibilidad para el abordaje de la lengua y clausura toda posibilidad de reconocer al alumno como usuario activo de la lengua. El alumno de la teoría gramatical no es un “practicante” de la lengua sino, en el mejor de los casos, un entrenado analizador metalingüístico capaz de abordar, para tercer año de la educación secundaria, los más complejos ejercicios combinados que incluyen el análisis de oraciones compuestas con varios niveles de subordinación.

Tal como lo hemos descripto en un trabajo anterior (Bombini y Krickeberg, 1994),<sup>1</sup> el retorno al régimen demo-

---

1 En el marco de las Jornadas “De la teoría lingüística a la enseñanza del español” (8, 9 y 10 de junio de 1994) organizadas por el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, entonces dirigido por la profesora Elvira Arnoux, presentamos, en co-autoría con Gabriela Krickeberg, el trabajo “Divulgación, transposición y libros de texto para la enseñanza de la lengua en el nivel secundario” en que problematizamos, por un lado, el modo

crático a fines de 1983 posibilitó la inmediata circulación en el ámbito de la Universidad de teorías del campo de los estudios lingüísticos que, entre otros efectos posibles, parecieron venir a dar respuesta a una pregunta acuciante del campo de la enseñanza de la lengua formulada en muchos casos como: ¿qué hay más allá de la gramática? o ¿qué hay más allá de la oración?, las que hasta ese momento habían sido preguntas sin respuesta para los profesores del área acosados, además, por la pregunta más ingenua y escolar, formulada por los estudiantes: ¿para qué sirve la gramática?, o ¿para qué analizar sujeto y predicado si cuando hablamos no pensamos en eso? Décadas de dominio absoluto de la gramática estructural como recorte teórico excluyente provocaron que las expectativas puestas en el ingreso al aula y a la formación de maestros y profesores de nuevas teorías de las ciencias del lenguaje fueran altas en relación con la posibilidad de que a partir de ellas se pudiera dar una respuesta teórica pero también práctica a esas preguntas y a otras que surgían en las experiencias cotidianas de enseñanza en las aulas.

De este modo, la segunda mitad de la década de los ochenta registra un interesante movimiento de innovación observable, primero, en los libros de texto de osadas editoriales que apuestan, antes de que se produzca cualquier

---

en que los nuevos contenidos lingüísticos se presentaban en los libros de textos en términos de la construcción de un discurso de divulgación acaso apropiado para los destinatarios primeros de los libros de texto que eran los propios profesores y, por otro lado, el modo en que los nuevos saberes generaban actividades específicas a ser desarrolladas por los estudiantes. Primeras tentativas de construcción de un discurso crítico analítico en el campo de la didáctica de la lengua, quiero destacar el aval entusiasmado que la coordinadora de la mesa, la profesora Berta Zamudio, prestó a la ponencia leída en aquella oportunidad. El trabajo en cuestión fue publicado como artículo de libro en dos oportunidades, primero en Bombini, 1995 y luego vuelto a publicar con el título original de la ponencia en Bombini, 2015. Se trata de un texto frecuentemente citado en la bibliografía de cátedras de didáctica de la lengua y la literatura de profesorado en Letras terciarios y universitarios y en investigaciones sobre el tema.

transformación en el campo de *currículum* oficial, a incluir nuevas teorías lingüísticas en sus páginas en pos de los cambios esperados. De este modo, inicialmente, la gramática textual introduce la novedad de que la unidad de análisis ya no sea la oración sino el texto. El texto como novedosa unidad de análisis se define a partir de las propiedades de cohesión y coherencia, y es a partir de la descripción de estos fenómenos que se dan en los textos que se empiezan a esbozar actividades específicas para su reconocimiento. Otras teorías que aportan al enriquecimiento conceptual de los libros de texto, como la teoría de la enunciación francesa, permiten recuperar el horizonte de sentido de lo que ya son “emisiones” (en términos de Bajtín) reconocibles en un contexto de enunciación que completa el sentido de los enunciados. La teoría de los actos de habla referenciada en los textos de Austin y Searle suman al paquete de referencias teóricas lo que se reconoce como teoría pragmática dentro del campo de los estudios de filosofía del lenguaje y estudios de las máximas y del principio de cooperación de Grice, se presenta como la llave para el reconocimiento de las implicaturas conversacionales. Como se observa, ya no se trata de una teoría en algún sentido homogénea y cuyas investigaciones eran de factura local referidas a la lengua española, como es el caso de la producción del grupo estructuralista liderado por Ana María Barrenechea, sino que se trata de un conjunto aportes de diversa procedencia al servicio de la construcción de la esperada respuesta didáctica.

Las fuentes desde donde abrevan los libros de texto del período proceden de la producción teórica que en esos momentos comienza a difundirse en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. A la hora de dar más precisiones, y a partir de las citas más frecuentes halladas en distintos materiales de la época como libros para el docente, artículos en revistas pedagógicas o

programas de cursos de actualización dirigidos a profesores, podríamos mencionar el libro, publicado por el entonces todavía existente Centro Editor de América Latina (CEAL), *Curso de lingüística para el análisis del discurso* que recoge las clases que la Doctora Beatriz Lavandera, desde 1984 profesora titular de la cátedra “Lingüística general” en esa Facultad, había dictado a grupos de discípulos que la habían escuchado en cursos privados, en años de dictadura en el marco de los grupos de estudios de la llamada “universidad de la catacumbas”. La otra fuente de información frecuentemente citada de donde provienen nuevos contenidos lingüísticos incluidos en los libros de texto de la segunda mitad de la década de los ochenta son los “Cuadernillos” de la Cátedra “Elementos de Semiología y Análisis del discurso”, a cargo de la profesora Elvira Arnoux, que contenían bibliografías actualizadas y que complementaban y sumaban otras perspectivas teóricas que estaban incluidas en el libro de Lavandera.

Se trata de una época en la que los profesores de nivel secundario y los formadores de docentes buscaban de manera acaso asistemática e informal, aquella información que se percibía como el reaseguro actualizado de teorías lingüísticas que, más allá de la gramática estructural, garantizarían una propuesta de enseñanza de la lengua renovada.<sup>2</sup>

---

2 Modos de circulación de la información propios de la década de los ochenta, sin internet y más allá del libro, la fotocopia y el “Cuadernillo” fotoduplicado constituían el soporte material habitual para la circulación de bibliografía y para la organización de las tareas de los estudiantes en clase en muchas cátedras universitarias. De este modo, los “Cuadernillos de Semiología del CBC” –esto ya es de índole autobiográfica– se constituían en fuente primera que seguramente remitiría luego a otras fuentes como lo eran los artículos y libros cuyos fragmentos allí se seleccionaban. El kiosko de la estación “Facultad de Medicina” de la línea de subterráneo “D” de la Ciudad de Buenos Aires era el lugar accesible a donde adquiriríamos los profesores que no éramos ni alumnos ni docentes del CBC el codiciado material de lectura.

## Políticas curriculares en los años noventa

La década del 90 se constituye como el momento en el que las políticas curriculares se hacen eco de este proceso previo de ingreso de las teorías al campo de la enseñanza. En el marco legal de la llamada Ley Federal de Educación se sancionan los Contenidos Básicos Comunes para la educación básica, el nivel polimodal y la formación docente. En el área de Lengua, se decide por una estructura en bloques que resulta novedosa respecto del modo en que se organiza el conocimiento disciplinario. Se trata de los bloques “Lengua oral”, “Lectura”, “Escritura”, “Reflexión acerca de los hechos del lenguaje”, “Literatura”. La incorporación de “lengua oral” como contenido y el reconocimiento de “lectura” y “escritura” como prácticas que se pueden tabular como contenidos básicos supone un cambio fundamental que nos invita a preguntarnos por el lugar que le cabe a los contenidos teóricos disciplinarios en esta nueva grilla ordenadora. Sin duda, el bloque “Reflexión acerca de los hechos del lenguaje” parece ser el reservado para la instalación de cierta dimensión de lo teórico, que se pensaría articulado con las dimensiones prácticas de oralidad, lectura y escritura. Por su parte, el quinto bloque “Literatura” parece configurarse desde una lógica de organización del contenido todavía ligada a lo disciplinar.

Establecido ahora, desde el *curriculum*, este ingreso significativo de teorías lingüísticas al campo de la enseñanza, se actualizan en este momento las preguntas acerca de la pertinencia de su incorporación, su productividad, su sentido y el modo en que se produce su enseñanza. Es decir, las mismas preguntas que se le hicieron a la gramática estructural a principios de los años ochenta, a la que se le agrega una nueva.<sup>3</sup>

---

3 Un interesante registro de las discusiones de esa época se encuentra en el volumen AAVV. (1997) *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso nacional de Didáctica de la lengua y la*

Si el proceso de actualización de teorías para la enseñanza de los años sesenta se caracterizaba por la presencia de una única teoría con su propia lógica interna (como es la teoría de la gramática estructural), podemos agregar que avanzaba sobre un territorio familiar en la historia de la enseñanza de la lengua en occidente, como es la enseñanza de la gramática (Marrou, 1970). Por el contrario, en el caso de la entrada de la lingüística en la enseñanza de la lengua, que se da a fines del siglo pasado, se trata de una multiplicidad de teorías que responden a diferentes orientaciones y que tienen que convivir con la gramática como saber que permanece. “Gramática y texto”, “De la oración al texto” y “Gramática y discurso” suelen ser algunos de los enunciados que se registran en libros de texto y en acciones de formación docente en la época. La compleja convivencia entre la versión escolar de la gramática estructural, la gramática textual, la lingüística textual (puesta de manifiesto a través de diversidad de versiones de tipologías textuales que se convierten en organizadores de los índices de los libros de texto), la noción de “géneros discursivos” de Bajtín, la teoría de la enunciación francesa, la teoría de las implicaturas convencionales y conversacionales, y la teoría de los actos de habla de origen anglosajón plantea un desafío no solo al campo de la lingüística como campo disciplinario específico a la hora de dar un orden a esta selección y a jerarquizar esta diversidad de referencias teóricas, sino especialmente a la didáctica de la lengua, que no se conformará con la entrada de las teorías en términos de necesaria actualización sino que deberá dar cuenta del sentido de su enseñanza en función de objetivos didácticos y de metas institucionales

---

*literatura*, en el que se transcribe la discusión generada en el panel “Los CBC en la enseñanza de la lengua” integrado por Sara Melgar, Alicia Romero de Cutropia, Mirta Castedo y Elvira Arnoux y coordinado por Marina Cortés.

a alcanzar. La pregunta se actualiza: ¿para qué sirve la lingüística como contenido escolar? Sucede lo mismo que cuando nos preguntábamos para qué sirve la gramática.

Una sobrevaloración de lo teórico, a la que podríamos denominar “el fetiche de la actualización”, o cierta aspiración científicista que tan solo complace al propio campo disciplinario o es funcional a ciertas configuraciones didácticas que recaen en el aplicacionismo descriptivista, advierten sobre el riesgo de que, por fin y gracias a las novedades, la tarea escolar se reduzca a señalar y clasificar conectores, a distinguir actos de habla directos e indirectos o a analizar un texto según su ajuste a una superestructura dada, sin que todo este nuevo saber metalingüístico adquiera un sentido productivo respecto de las prácticas que por fin importan en el aula, que son las de la oralidad, la lectura y la escritura. A su vez, es necesario aclarar que estamos evitando incurrir en la simplificación que supondría concebir el desarrollo de estas prácticas en el aula prescindiendo de cualquier forma de metalenguaje y de reflexión sobre la propia práctica.<sup>4</sup>

De manera contemporánea al proceso que acabamos de describir, es en estos años noventa y por influencia de los desarrollos de la didáctica de la lengua en el ámbito español (y, más restringidamente, en el catalán) cuando se pone en circulación otro paradigma de gran incidencia y arraigo que vino a reforzar la relevancia adquirida por los saberes lingüísticos aliados a los estudios cognitivos y que ha sido denominado “enfoque comunicativo” en la enseñanza de la lengua.

La transformación del mapa empresarial editorial en la década de los años 1990 con fuertes procesos de

---

<sup>4</sup> Sobre este tema hemos discutido la posición del currículum de “Prácticas del lenguaje” apoyado en la perspectiva constructivista y que sostiene el carácter eminentemente práctico de nuestra disciplina en el capítulo “El conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura” en BOMBINI (2006).

globalización cooperó para que desde la metrópoli editorial española se incidiera significativamente en la construcción del mapa de los saberes y de la didáctica para la enseñanza de la lengua a partir del *enfoque comunicativo*. De origen anglosajón, este enfoque ha tomado como referencia las orientaciones habituales en enseñanza de las lenguas extranjeras. Y, en su versión en el mundo hispano, para la enseñanza de la lengua materna ha recogido los aportes de las teorías lingüísticas (especialmente, de la pragmática) para construir una propuesta que poco aportó en nuestro país a un horizonte curricular, donde la presencia y relevancia otorgada a lo teórico ha sido históricamente un rasgo característico de la enseñanza de la lengua en la Argentina y donde de sus actores e instituciones académicas tienen gran prestigio.<sup>5</sup>

## A veinte años

Veinte años de preeminencia de las teorías lingüísticas en la enseñanza invitan a una evaluación del impacto que ellas pudieron tener en la configuración del *currículum*, en la construcción de nuevas tradiciones de saberes escolares y en el modo en que pueden haberse transformado las prácticas efectivas en el aula.

La llamada “transformación educativa” de los años noventa reconoció en el *currículum* de los CBC una herramienta prescriptiva de fuerte valor simbólico, más allá de la constante aclaración desde el discurso oficial de que no era la intención de estos contenidos básicos la de prescribir. Si la educación obligatoria pasó a llamarse “básica”, ¿qué duda

---

5 Basta recordar la impronta que deja en la producción curricular de 1936 la intervención de Amado Alonso, Pedro Henríquez Ureña y Gregorio Halperín como antecedente de esta tendencia del *currículum* en Argentina y las polémicas que suscita la alta exigencia académica para los profesores de secundaria. Véase al respecto Arnoux (2001) y Bombini (2006).

podía haber de que esos contenidos eran los que debían ser enseñados en las aulas? Por otro lado, la búsqueda de alternativas a la enseñanza de la gramática estructural, la poderosa impronta de los libros de texto como moldeadores de la práctica de enseñanza en el aula y la legitimidad académica con la que el Ministerio de Educación de la Nación supo presentar estos contenidos (en parte, como producto de la consulta a especialistas de nivel universitario)<sup>6</sup> parecen haber establecido un hito en la historia de la enseñanza de la lengua, que ahora no se configura a partir de un paradigma excluyente, como lo era el estructuralismo, sino que se abre a una plural batería teórica que parece garantizar la amplitud necesaria para el abordaje de los más complejos problemas de la enseñanza en el aula.

La legitimidad y el amplio alcance de los llamados CBC (Contenidos Básicos Comunes) coincidieron con la propagación de dos líneas productivas en la investigación lingüística y didáctica y en la producción didáctica internacional. Por un lado, podríamos hablar de cierto auge de los estudios cognitivos que abordaron problemas de las prácticas de lectura y de escritura y que tuvieron en nuestro país una presencia notable. Tal el caso de los estudios sobre estrategias de lectura de la psicóloga española Isabel Solé, a partir de cuya influencia se volvieron familiares y de uso habitual categorías como “prelectura” y “poslectura”, que parecían explicar tanto aspectos cognitivos como didácticos de las situaciones de enseñanza de la lectura en el aula. Por su parte, trabajos como los de Bereiter y Scardamalia, los de Hayes y Flower o los trabajos de carácter divulgativo y muy difundidos del catalán Daniel Cassany, aportaron nuevas

---

6 Ver los textos publicados de esas consultas realizadas a seis académicos de distintas universidades nacionales en Bombini, G. Díaz Rönner, M.A., Kovacci, O., Narvaja de Arnoux, E., Postigo De Bedia, A. M., Viramonte de Avalos, M. (1996).

categorías que eran explicativas de ciertos funcionamientos cognitivos en las prácticas de escritura, pero que fueron rápidamente asimiladas como explicativas de procesos didácticos o como atributos de los sujetos. De este modo, hablar de escritores “novatos” y “expertos” comenzó a volverse jerga habitual, a riesgo de que categorías propias de la investigación pudieran convertirse en términos útiles para la ratificación de estereotipos a los que tradicionalmente ha recurrido el discurso escolar para estigmatizar a sus alumnos. Novatos y expertos podían dejar de ser atributos de fases de los procesos cognitivos de los alumnos como escritores para convertirse en referencias enjuiciadoras de sus desempeños escolares.

Los efectos no buscados de los paradigmas cognitivos (acaso por su transmisión apresurada hacia el colectivo docente) deben seguir siendo pensados de manera crítica para evitar su arraigo en el discurso escolar y su incidencia directa en las prácticas del aula. Comprender procesos cognitivos en el ámbito teórico y nombrarlos a partir de categorías específicas no debe tener como reflejo automático la adopción de esas mismas categorías en el discurso escolar. Cualquiera de las afirmaciones de corte universal que se realicen en las investigaciones no deben tener un correlato natural y naturalizado en el discurso cotidiano de la escuela, a riesgo de incurrir en generalizaciones extremas que solo redundarán en la profundización de situaciones de fracaso.

No es este el lugar para ensayar una evaluación del efecto de los saberes de las teorías lingüísticas en el *currículum*, en los avances en el campo de la didáctica de la lengua o en el terreno del aula en los últimos treinta años. En cualquier caso, los procesos de renovación de los saberes específicos del campo académico en la cultura escolar reconocen una complejidad que obliga a análisis e investigaciones más exhaustivos todavía pendientes.

Sí cabe advertir e incorporar a estas consideraciones el nuevo escenario que plantea la irrupción de un nuevo mandato político para la educación secundaria, establecido en la Ley de Educación Nacional (Ley. 26206) promulgada en el año 2006, que es su obligatoriedad. La vieja y recurrente pregunta por el sentido de la educación secundaria hoy tiene una respuesta legal y monolítica: el nivel es obligatorio, forma parte de la educación básica. Es decir, forma parte de los deberes, pero también de los derechos a la educación de los ciudadanos. El pasaje de un mandato histórico fundacional selectivo a un mandato universalmente inclusivo demanda una reconsideración respecto de las prácticas escolares en el nivel. La historia del nivel, que había sido creado para la formación de las élites dirigentes y donde las clases medias amasaron un sueño del ascenso social a partir de la apropiación de la cultura escolar, parece invitar a una nueva política curricular, que supone una nueva política lingüística, una nueva política de la formación de profesores y de lo que podríamos llamar una nueva política didáctica (Caruso, 2001).

Se habla actualmente de “nuevos contextos” para la educación secundaria, de una “repentina masividad”, de “nuevos sujetos”, “diferentes” a los que solían habitar la escuela secundaria, como efecto del nuevo mandato de obligatoriedad. Y, a la vez, de “nuevas relaciones” con la cultura escrita, atravesadas por la impronta que dejan las nuevas tecnologías de la palabra, donde la multimodalidad podría definirse como el nuevo contexto en el que circulan las prácticas de lectura y escritura (Jewitt, 2005). Viejos problemas de la agenda de la escuela, como la relación con la cultura de la imagen, con la cultura audiovisual, con aquello que siempre pareció poner en jaque a la cultura escrita, se renuevan con la presencia de *netbooks* y *tablets* en el aula. Esta vez, para asumir una nueva complejidad que solo le demanda a la

producción curricular, a la didáctica de la lengua y a la escena del aula un nuevo conocimiento, que excede las teorías lingüísticas de los años noventa, y un denodado esfuerzo de imaginación.

## Referencias bibliográficas

- AAVV. (1997). *Voces de un campo problemático. En I Congreso nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- Arnoux, E. (2001). Disciplinar desde la lengua: La gramática castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña. En Arnoux, E. y Di Tullio, A. (Comp.) *Homenaje a Ofelia Kovacci*, pp. 53-76. Buenos Aires, Eudeba.
- Barrenechea, A. M. (1963). Las clases de palabras en español como clases funcionales. En Barrenechea, A. M. y Rosetti, M. (1986). *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires, Paidós.
- Bombini, G. (1996). Reforma curricular y polémica: Amado Alonso en los programas de secundaria en la Argentina. En *CAUCE. Revista de Filología y su didáctica*, núm. 18-19, pp. 215-224.. Sevilla. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del zorzal.
- Bombini, G. y Krickeberg, G. (1994). "Divulgación, transposición y libros de texto para la enseñanza de la lengua en el nivel secundario", 8 al 10 de junio. Ponencia presentada en las Jornadas "De la teoría lingüística a la enseñanza del español", Buenos Aires. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Publicado en Bombini, Gustavo (1995). *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura con el título "De textos, los libros I"* (Rosario: Homo Sapiens) y luego vuelto a publicar con el título original de la ponencia en Bombini, Gustavo, *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza* 82015). Buenos Aires, El hacedor.
- Bombini, G., Díaz Rönner, M. A., Kovacci, O., et. al. (1996). *Fuentes para la transformación curricular. Lengua*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

- Caruso, M. (2001). Políticas didácticas: una aproximación a las relaciones entre Estado, sujeto y enseñanza. En *Propuesta Educativa*. (2001). Buenos Aires, FLACSO.
- Jewitt, C. (2005). Multimodalidad. 'Lectura' y 'escritura' para el siglo XXI. En *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, vol. 26, núm. 3. Pp. 315-331. Londres, Universidad de Londres. [Traducido en *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 7. Buenos Aires, El hacedor.]
- Marrou, H. (1970). *La historia de la educación en la Antigüedad*. Buenos Aires, Eudeba.



# Actos de habla directivos en géneros de opinión de revistas médicas

Guiomar E. Ciapuscio y Susana Gallardo

## Introducción

Los actos de habla directivos son definidos por J. Lyons como “utterances which impose or propose some course of action or pattern of behaviour and indicate that it should be carried out” (1977: 745).<sup>1</sup> En rigor, los directivos comprenden un universo amplio: órdenes, pedidos y súplicas, así como advertencias, recomendaciones, consejos e instrucciones. Por ello, se han postulado diversos criterios para diferenciarlos; por ejemplo, Haverkate (1984) distingue entre directivos impositivos y no impositivos, según quién sea el beneficiario de la acción o conducta propuesta. En el primer grupo –que incluye la petición, el ruego y la orden– el beneficiario es el hablante, mientras que los no impositivos –consejos, sugerencias e instrucciones– tienen como

---

1 Preferimos esta definición a la clásica de Searle (1979), que tiene un grado de restricción, a nuestro juicio, problemático, como se verá en el desarrollo del trabajo, puesto que limita los directivos a los actos que realizan la finalidad del hablante de lograr que el destinatario lleve a cabo una acción.

beneficiario al destinatario.<sup>2</sup> No obstante, las diferentes ilocuciones directivas no constituyen clases clara y objetivamente delimitables, sino que existen solapamientos y zonas de indefinición entre las distintas categorías, tal como lo han revelado estudios previos (Risselada, 1993; Gras y García, 2010; Montolio y López Samaniego, 2010, entre otros).

En este trabajo nos proponemos aportar a la discusión teórica y al conocimiento de los actos de habla directivos en español tomando, como territorio de observación, el discurso de la medicina. En efecto, un aspecto fundamental del discurso de esta disciplina es la presencia destacada de actos de habla directivos que realizan los médicos en su práctica profesional, con el fin de orientar e influir en la conducta de los destinatarios, ya sea recomendando un determinado comportamiento o prescribiendo estudios diagnósticos y tratamientos. Sin embargo, no solo en la consulta médica ocurren actos directivos: también en los géneros de opinión, como los comentarios editoriales y las cartas de lectores de revistas especializadas, se presentan de forma recurrente estructuras lingüísticas que pueden interpretarse, desde el punto de vista ilocutivo, como recomendaciones, consejos o sugerencias. Al respecto, nos interesa determinar criterios que permitan avanzar en la comprensión y diferenciación de esos actos de habla. Partimos del supuesto de que para concretar ese objetivo es preciso considerar tanto criterios léxico-gramaticales y textuales como también el contexto pragmático-accional. Por lo tanto, los objetivos del presente trabajo son profundizar en el conocimiento de las ilocuciones directivas y proponer criterios fundados para realizar distinciones más finas entre ellas, a partir de un estudio

---

2 Sin embargo, como lo han señalado otros autores (por ejemplo, Pérez Hernández, 2001), no siempre los actos directivos pueden delimitarse según este criterio, dado que algunos tipos como 'recomendar' o 'sugerir' pueden tener como beneficiario tanto al hablante como al destinatario.

lingüístico-textual de comentarios editoriales y cartas de lectores en revistas especializadas de medicina.

## Marco teórico

La perspectiva general adoptada para el estudio de las estructuras ilocutivas en los textos es la lingüística textual. Así, consideramos los actos directivos en su realización en un texto concreto, tomando como variables las informaciones específicas de las diferentes dimensiones: funcional, situacional, temática y léxico-gramatical (Adamzik, 2004; Ciapuscio *et al.*, 2010). Asimismo, en el análisis de las distintas ocurrencias de actos directivos nos orientamos con la rigurosa investigación de Pérez Hernández (2001), quien adopta un enfoque cognitivo-prototípico y propone un conjunto de variables graduales en el marco de la noción del *Modelo Cognitivo Idealizado* (MCI) propuesto por Lakoff (1987). Pérez Hernández se centra en el análisis de actos de habla directivos ('dar una orden', 'pedir', 'aconsejar', 'advertir', 'suplicar', 'sugerir') y actos comisivos ('ofrecer', 'invitar' y 'prometer'); asimismo, describe en forma exhaustiva las condiciones de significado de las categorías ilocutivas en términos de MCI proposicionales y relaciona dichas condiciones con los procedimientos de realización para activar esos significados. Los MCI, en términos de Lakoff, son entidades conceptuales, estructuradas, con las que organizamos nuestro conocimiento. Hernández propone un MCI para cada tipo de acto directivo, cada uno de los cuales incluye una serie de variables relevantes que se encuentran interrelacionadas. Estas variables son graduales, es decir, permiten diferentes grados de implementación y, por lo tanto, habilitan al analista para dar cuenta de miembros más o menos prototípicos de una categoría ilocucionaria

particular. Sobre la base de investigaciones previas dentro del enfoque cognitivo (Verschueren, 1985; Risselada, 1993, entre otros) y de su propia investigación, Pérez Hernández (2001: 80) propone las siguientes variables o parámetros para el análisis de los actos directivos:

1. Tipo de agente: la persona que lleva a cabo la acción expresada en la predicación
2. Tiempo de la acción propuesta: pasado, presente o futuro
3. Grado de capacidad del agente para realizar la acción expresada en la predicación
4. Grado de voluntad del hablante: su deseo de que tenga lugar el estado de cosas expresado en la predicación
5. Grado de voluntad del destinatario: su deseo de que tenga lugar el estado de cosas expresado en la predicación
6. Grado de costo-beneficio: beneficio o costo para el hablante, el destinatario y /o una tercera persona
7. Grado de opcionalidad: libertad relativa de la persona que debe materializar el estado de cosas expresado en la predicación sobre su curso de acción
8. Grado de mitigación: grado en que la fuerza del acto de habla es suavizada
9. Grado de poder: la posición relativa del hablante y del destinatario en una jerarquía de autoridad

10. Grado de distancia social entre los interlocutores: la posición relativa de los participantes en un continuum de intimidad

11. Grado de formalidad del contexto: el contexto puede ser formal y estructurado o informal y relajado

La expresión ilocutiva contiene una especificación formal que incluye un conjunto de propiedades lingüísticas –como tipo de oración, elementos léxicos, propiedades gramaticales y suprasegmentales, entre otras– y un número de condiciones de significado incluidas en el MCI correspondiente.

## Corpus y método

Realizamos un análisis cualitativo de una selección de veinte editoriales y veinte cartas de lectores publicados en las revistas *Medicina (M)* y *Archivos Argentinos de Pediatría (P)* entre 2008 y 2014. Luego de proceder a la caracterización textual del corpus, nos focalizamos en los actos de habla directivos. Para ello, se consideran las once variables del MCI propuestas por Pérez Hernández (2001) y se agregan dos variables que hemos considerado relevantes a partir del análisis empírico: el tipo de acciones o actividades que se proponen, y su área de aplicación.<sup>3</sup> Complementamos el estudio de las variables con el análisis léxico-gramatical de los verbos o nombres deverbales que designan la acción o el comportamiento propuestos, considerando el tipo de

---

3 Risselada (1993: 33-36), en su tipología de ilocuciones de orientación prototípica, incluye un tipo de criterio que alberga nuestra propuesta: "criterios referidos al acto de habla, incluyendo de lo que trata el acto de habla: hechos, emociones o acciones"

verbo, su estructura argumental y temática, así como el complemento de las piezas regentes. Consideramos que el tipo de verbo –de acción, estado o proceso– y el tipo de complemento –por ejemplo, nombres abstractos o concretos– pueden proporcionar indicios sobre la clase particular de acto directivo.

## Análisis

### Caracterización genérica y tipos de ilocuciones

Los editoriales y las cartas de lectores comparten ciertas características textuales de orden funcional y temático: ambos tienen como propósito general expresar opinión y albergan contenidos restringidos al campo de la medicina. Por lo demás, tienen cierto carácter híbrido, puesto que bajo esas denominaciones se incluyen textos que responden, en rigor, a distintos géneros: mayormente, comentarios, homenajes, *reviews*, incluso, en las cartas, casos clínicos y artículos científicos breves. Sin embargo, tanto en los editoriales como en las cartas se observan diferencias de orden enunciativo y también, como esperamos demostrar, de orden ilocutivo, específicamente el tipo de ilocución principal de los segmentos directivos (Brandt y Rosengren, 1992; Gallardo, 2005).

Los editoriales responden al objetivo general de dar a conocer la opinión del editor o del consejo editorial sobre aspectos del ámbito disciplinar en el que se inserta la publicación. No obstante, pueden identificarse otros propósitos, como efectuar un homenaje, informar sobre eventos científicos o comentar algún artículo de la revista (Sabaj y González, 2013). Las cartas de lectores también

son plurifuncionales (Ciapuscio, 2010): sirven mayormente para refutar artículos o editoriales publicados en la misma revista, o para discutir aspectos generales de la práctica disciplinar. En menor medida, también suelen emplearse para homenajear a alguna figura o, cuando los autores son los editores de la publicación, para pedir disculpas por erratas. Dada la índole del problema bajo estudio, descartamos los editoriales y cartas de lectores cuyos propósitos son solicitar disculpas o rendir homenaje.

El análisis temático-funcional del corpus permitió distinguir dos subgrupos en cada clase textual.<sup>4</sup> Por un lado, pueden identificarse textos que tienen una orientación ético-profesional: en ellos se tratan aspectos generales de la disciplina o la profesión (ensayos clínicos, mala praxis, relación médico-paciente, entre otros) y se formulan actos directivos orientados a modificar esa situación. Por otro lado, textos de orientación especializada: en ellos se tratan temas disciplinares específicos y se formulan actos directivos orientados a influir en la práctica profesional concreta en ese ámbito. En ambos géneros hemos podido identificar dos tipos recurrentes de ilocuciones directivas, de carácter principal (Brandt y Rosengren, 1992), a las que denominamos *propuesta* y *recomendación experta*, respectivamente. Los dos tipos de ilocuciones ocurren tanto en los textos de orientación ético-profesional como en los especializados. Sin embargo, prima de manera característica la propuesta en los primeros y la recomendación experta en los segundos.<sup>5</sup>

---

4 En Ciapuscio (2015) se realiza esta delimitación para el caso de las cartas de lectores.

5 Cabe explicitar, además, que hemos identificado textos en los que coexisten ambos tipos de directivos.

## Ilocuciones directivas en textos de orientación ético-profesional

En primer lugar, indagamos las variables del MCI de las ilocuciones bajo análisis en los textos de contenido ético-profesional. En estos, en general, la interacción se establece entre colectivos, generalmente, la comunidad de los médicos; en ocasiones, los agentes interpelados son el Estado o las autoridades (políticas, científicas). El agente responsable de realizar la acción propuesta es, de manera prototípica, el colectivo de los médicos, que suele incluir al emisor; en muchos casos, está claramente explicitado mediante el pronombre de primera persona del plural y el sintagma nominal que designa al colectivo (“nosotros, los médicos”). El empleo de la primera persona sugiere alta voluntad del hablante para que se cumpla la acción, lo cual se refuerza, en algunos casos, con una expresión de deseo o de voluntad del emisor, como se muestra en los ejemplos (1) y (2):

1. Es **necesario** comprender que nosotros, los médicos, somos los que **debemos** bregar en cada uno de los actos que realizamos para que esta realidad cambie, ya que desvirtúa claramente los fines de la medicina. En una era donde deslumbran los aparentes “milagros” en la atención médica [...], el trabajo silencioso y humilde de la mayoría de los médicos puede cambiar el rumbo de esta creciente y perniciosa situación que hoy agobia **a los que deseamos** una medicina mejor. (ED - P 01)<sup>6</sup>

---

6 Señalamos la pertenencia genérica de los ejemplos anteponiendo una abreviatura al código de los ejemplos: ED, significa que el texto es un editorial; CL, refiere a una carta de lectores. P refiere a la revista *Archivos Argentinos de Pediatría* y M a la revista *Medicina*.

2. **Quizás sea oportuno recordarle al médico** (de todos los grupos etarios) [...] que el centro es y debe ser el paciente, al que nos debemos. Este imperativo moral es diferente de la idea, que parecía la inicial en la nota, de que es el paciente el que verdaderamente enseña, no la nube. (CL - M 34)

En (1), el editor de la revista propone cambiar la forma en que se realiza la práctica médica, a la que evalúa de manera negativa, expresando, como colectivo, su deseo de que su propuesta se cumpla. En (2), el autor de la carta –un especialista– formula el directivo en tercera persona y con cierto grado de mitigación (“quizás sea oportuno recordarle...”). Sin embargo, el colectivo de los médicos aparece en el entorno textual justamente en el complemento del directivo (“el centro es y debe ser el paciente, al que nos debemos”). Es interesante notar que el directivo es retomado en la oración siguiente con el sintagma “este imperativo moral”, que describe la validez absoluta de la actitud o conducta propuesta. Asimismo, entendemos que la voluntad del destinatario es alta, teniendo en cuenta que el beneficio es para un tercero –los pacientes–, lo cual en algunos casos se encuentra explicado. Como, por ejemplo, en (3):

3. Los pacientes siempre van a desear de nosotros una actitud empática y el compromiso de ayudar; es **nuestro deber no defraudarlos**. (ED - P 03)

Teniendo en cuenta que los beneficiarios son los pacientes (o, en algunos casos, la sociedad en general), el beneficio es alto y, desde un punto de vista altruista, el grado de opción del destinatario es bajo, como se puede inferir del ejemplo.

En los textos de orientación ético-profesional considerados aquí, los actos directivos generalmente se realizan con

un grado bajo de mitigación, dado que son frecuentes las formas con los verbos deónticos ‘deber’ o ‘tener que’, las construcciones impersonales con el verbo ‘ser’ (“es necesario”, “es indispensable que”) o perífrasis verbales de obligación (“hay que”). El emisor, si bien no posee un poder institucional, atesora la experiencia y el conocimiento necesarios para formular directivos a sus colegas. Asimismo, el grado de formalidad también es alto. Al considerar el contenido proposicional del acto directivo, se observa que los predicados son, principalmente, de cognición y de voluntad o comportamiento. Véase el siguiente ejemplo:

4. **Debemos reflexionar** sobre los perjuicios que ocasiona en la gente y en nuestra profesión y **bregar** para limitar que continúe su expansión y de ser posible disminuya. Aquellos que llevamos más años en el ejercicio profesional **debemos liderar** la recuperación y mantenimiento de los principios éticos que siempre nos deben guiar. Es **imprescindible inculcar** esos principios a los más jóvenes, comenzando en la Universidad y en las etapas posteriores de formación. (ED - P 07)

En (4), el sujeto del verbo de cognición (“reflexionar”) tiene el papel de experimentante, y, en el caso de los verbos “liderar” e “inculcar”, el de agente. Por su parte, los complementos tienen como núcleo nombres de carácter abstracto: “perjuicios”, “recuperación”, “mantenimiento”, “principios”.

### Illocuciones directivas en textos de orientación especializada

En los textos de orientación especializada se observan diferencias en algunas de las variables del MCI. En cuanto al tipo de agente, suele ser el destinatario (por lo general,

un médico en situación de atender a un paciente), aunque en ocasiones también se observan directivos expresados en primera persona del plural que incluyen al emisor, como se verá más adelante.

5. **Se recomienda** a todo profesional de la salud que participa en el cuidado de la embarazada, realizar una intervención breve en cada control prenatal pues la cesación [de fumar] es beneficiosa en cualquier momento del embarazo. (ED - P 04)

En (5), un texto sobre el tabaco y el embarazo, se explicita al agente como “todo profesional” que participa en el cuidado de embarazadas y se le brinda una recomendación concreta para esa situación. Un esquema similar se observa en las cartas de lectores, como lo muestra el ejemplo (6):

6. De no resultar imprescindible, **debería evitarse el uso de gadolinio** en los pacientes en diálisis y con *clearance* de creatinina de menos de 30 ml/min[...] , y **utilizarse** con precaución en pacientes con *clearance* de creatinina de 30 a 60 ml/min (estadio III). De considerarse necesaria su utilización en este tipo de paciente, **se sugiere evitar aquellos tipos de gadolinio** identificados como de mayor riesgo para FSN (gadodiamida, gadoverse-tamida y gadopentetato). En nuestra práctica habitual, donde las tomografías computadas y las resonancias nucleares magnéticas constituyen un estudio de rutina, **debemos ajustar** nuestro criterio médico y **sopesar los potenciales efectos adversos** atribuidos al uso de los contrastes iodados versus el gadolinio en los pacientes con insuficiencia renal avanzada. Dada la gravedad de la FSN, **debemos normatizar el uso de gadolinio** en los pacientes con insuficiencia renal. (CL - M 03)

En la primera parte, puede observarse que los actos directivos dirigidos al colega médico tratante (“debería evitarse”, “debería utilizarse”, “se sugiere”) se formulan en todos los casos mediante el uso de la tercera persona y de construcciones pasivas, con un grado de mitigación notable (uso del condicional en la flexión verbal). En la segunda parte, aparece la primera persona del plural y, de este modo, el autor del texto se incluye como agente de la acción propuesta con un alto grado de voluntad. Las *recomendaciones* son de contenido específico, como lo muestra el ejemplo (6), en que el núcleo del complemento es un término (“gadolinio”). Además, los beneficiarios (“los pacientes”) se discriminan según la medición específica de creatinina, que se referencia mediante un index internacional. En los fragmentos presentados se observa el predominio de los predicados de acción con un agente como participante (el médico tratante de la enfermedad), que en algunos casos debe inferirse. En efecto, el sujeto de las cláusulas remite al participante-tema: las drogas que deben administrarse a los pacientes, que claramente se indican mediante términos especializados.

## Los MCI en los dos subgrupos: semejanzas y diferencias

La Tabla 1 muestra las similitudes en los MCI de los dos tipos de actos directivos: el tiempo futuro y la alta capacidad del agente y del hablante. El grado de opción del agente es bajo en ambos casos debido a la importancia y el alcance del beneficio. En ambos tipos de directivos, el emisor goza del poder que le da su carácter de especialista con autoridad. A su vez, también se verifica que el grado de formalidad es alto.

<b>Variables MCI</b>	<b>Propuestas</b>	<b>Recomendaciones expertas</b>
<b>Tiempo</b>	Futuro	Futuro
<b>Capacidad del agente</b>	Alta	Alta
<b>Voluntad del hablante</b>	Alta	Alta
<b>Voluntad del destinatario</b>	Alta (por la importancia y alcance del beneficio)	Alta (por el beneficiario y la importancia del beneficio)
<b>Costo-beneficio</b>	Beneficiario: la sociedad en general, y también un tercero: los pacientes	Beneficiario, un tercero: los pacientes.
<b>Grado de opción</b>	Es baja (por la importancia y alcance del beneficio)	Es baja (por la importancia y alcance del beneficio)
<b>Poder</b>	El firmante es el editor de la revista o un especialista con autoridad	El firmante es un especialista en un área
<b>Formalidad</b>	Contexto formal	Contexto formal

Tabla 1: Variables MCI similares en *propuestas* y *recomendaciones expertas*

Las diferencias en el MCI de ambos directivos (Tabla 2) se dan en el tipo de agente, el grado de mitigación, la distancia social o relación entre emisor y destinatario, las acciones que se proponen y el campo de aplicación. En este sentido, en las *propuestas* la relación es simétrica, mientras que en la *recomendación experta*, el emisor posee un saber especializado que le permite dar indicaciones precisas a los médicos. Asimismo, es diferente el ámbito de aplicación y el tipo de acciones que se proponen: las *propuestas* presentan un área aplicación general, se dirigen a todos los médicos lectores de la publicación y proponen actividades o actitudes de carácter general que refieren, sobre todo, a procesos mentales y de comportamiento. Por su parte, las *recomendaciones*

*expertas* se dirigen a un destinatario que desarrolla su actividad en un ámbito específico de especialidad y se le ofrecen indicaciones precisas para el diagnóstico y tratamiento en ese ámbito, lo cual se refleja en el tipo de complementos que requieren los predicados.

<b>Variables MCI</b>	<b>Propuestas</b>	<b>Recomendaciones expertas</b>
<b>Tipo de agente</b>	En general, emisor y destinatario	Mayormente, el destinatario
<b>Grado de Mitigación</b>	Bajo: uso de imperativo o verbo <i>deber</i> en indicativo	En general, alto: formas impersonales, pasivas, condicional.
<b>Distancia social</b>	En general, simetría: emisor y destinatario, incluidos en un colectivo	Asimetría. El emisor posee un saber más especializado que el destinatario
<b>Acciones / actitudes que se proponen</b>	En general, procesos mentales o comportamiento	Acciones específicas para diagnóstico y tratamiento.
<b>Campo de aplicación</b>	General: ámbito profesional, la salud pública	Específico, ámbito especializado

Tabla 2: Variables MCI diferentes en *propuestas* y en *recomendaciones expertas*

## Conclusiones

Aquí hemos realizado un análisis cualitativo de secuencias directivas en editoriales y cartas de lectores del dominio de la medicina en los que identificamos dos subgrupos: textos de orientación ético-profesional y textos de orientación especializada. En cada subgrupo hemos podido determinar dos tipos principales de directivos no impositivos (Haverkate, 1984): a. *Propuestas* y b. *Recomendaciones expertas*.

Las primeras predominan en los textos de temática ético-profesional y las segundas, en los de temática especializada. Respecto de cada una, se ha podido observar:

- a. *Propuestas*: El contenido de las *propuestas* refiere principalmente a predicados de estado que refieren a actividades cognitivas (actitudes, decisiones éticas) o predicados de acción que designan tipos de comportamiento. Estos actos directivos con un contenido ético-profesional comparten algunos rasgos con los actos impositivos (órdenes y peticiones), como el bajo grado de mitigación y de opción. No obstante, se diferencian de las órdenes en el hecho de que suelen formularse en primera persona (singular o plural), de que el beneficiario no es exclusivamente el emisor, sino que se trata de un beneficiario colectivo que puede incluir no sólo a los pacientes sino también a la ciudadanía en su conjunto, y de que expresan dentro de un contexto persuasivo. En este sentido, se relacionan con las *sugerencias* que, como argumenta Wierzbicka (1987: 187), pueden usarse para proponer tanto una actividad conjunta del hablante y del destinatario como una acción individual del destinatario. Por otra parte, estos directivos se diferencian de otros actos no impositivos, como los consejos, en que el beneficiario no es exclusivamente el agente.
  
- b. *Recomendaciones expertas*: Están dirigidas al destinatario (el médico tratante), se expresan con mayor grado de mitigación y con un alto grado de desagentivación, la cual se realiza mediante formas impersonales o diferentes tipos de construcciones pasivas. Por su parte, los emisores no se incluyen como agentes de la acción. A diferencia de las propuestas, se trata de un espe-

cialista en un área específica que se dirige a médicos tratantes que requieren esa información para su tarea diaria. Estos actos no impositivos se acercan tipológicamente a los consejos, dado que, si bien el beneficiario último son los pacientes, la recomendación impacta directamente en el procedimiento del profesional. Finalmente, la mayor mitigación en la formulación de las *recomendaciones expertas* coincide con lo observado en las recomendaciones realizadas por los médicos en los artículos sobre salud en la prensa escrita (Gallardo, 2004).

El análisis ha mostrado que el estudio de los actos directivos requiere de la consideración del contexto textual (Brandt y Rosengren, 1992; Pérez Hernández, 2001). Además, creemos que estos resultados han aportado evidencia teórico-descriptiva respecto de la interrelación entre las dimensiones textuales: la identificación y caracterización de las *propuestas* versus las *recomendaciones especializadas* se han basado en criterios temáticos y situacionales (tipo de interlocutores, relaciones entre ellos) que, consistentemente, impactan en la dimensión léxico-gramatical. Por otra parte, hemos sugerido que el tipo de ilocución principal parece tener una frecuencia diferente en cada grupo de textos identificados (ético-profesional y especializado), lo cual debería ser contrastado en trabajos venideros con corpus más amplios.

## Referencias bibliográficas

Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübinga, Niemeyer.

Brandt, M. y Rosengren I. (1992). Zur Illokutionstruktur von Texten. En *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, núm. 86, pp. 9-51.

- Ciapuscio, G. (2010). Estructura ilocucionaria y cortesía: La construcción de conocimiento y opinión en las cartas de lectores de ciencia. En *Signos*, vol. 43, pp. 91-117. Valparaíso, Scielo.
- Ciapuscio, G. (2015). La refutación en cartas de lectores de ciencia. En *Sprachen im Dialog*, pp. 158-170. Berlín, Edition Tranvía Verlag Walter Frey.
- Ciapuscio, G., Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina. En Parodi, G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 317-345. Santiago de Chile, Planeta.
- Croce, M. (2005). *David Viñas. Crítica de la razón polémica. Un intelectual argentino heterodoxo entre Contorno y Dios*. Buenos Aires, Suricata.
- Gallardo, S. (2004). Realizaciones léxico-gramaticales de la recomendación en artículos de medicina en la prensa escrita. En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 42, fasc. 1, pp. 111-135. Concepción, Universidad de Concepción.
- Gallardo, S. (2005). Pragmatic support of medical recommendations in popularization texts. En *Journal of Pragmatics*, vol. 37, núm. 6, pp. 813-835. Amsterdam, Elsevier.
- Gras, P. y García, M. A. (2010). La delimitación de la recomendación como acto de habla. En Caballero, R. y Pinar, M. J. (eds.), *Modos y formas de la comunicación humana*, pp. 681-688. Cuenca, Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Haverkate, H. (1984). *Speech acts, speakers and hearers. Reference and referential strategies in Spanish*. Amsterdam, John Benjamins.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and other dangerous things*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Montolío, E. y López Samaniego, A. (2010). Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: el caso de la recomendación profesional. En Parodi, G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 215-245. Madrid, Planeta.
- Pérez Hernández, L. (2001). *Illocution and cognition: a constructional approach*. Logroño, Universidad de La Rioja.
- Risselada, R. (1993). *Imperatives and Other Directive Expressions in Latin. A Study in the Pragmatics of a Dead Language*. Amsterdam, Gieben.

- Sabaj, O. y González, C. (2013) Seis propósitos comunicativos del discurso del editor de las revistas científicas. En *Delta*, núm. 29, pp. 59-78.
- Searle, J. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Verschueren, J. (1985). *What people say they do with words: prolegomena to an empirical conceptual approach to linguistic action*. Nueva York, Ablex Publishing Corporation.
- Wierzbicka, A. (1987). *English speech act verbs. A semantic dictionary*. Sydney, Academic Press.

# Proyecto de redes temporales: bases teóricas y metodológicas

*Sylvia Costa*

“¿Qué es, por tanto, el tiempo?”, pregunta San Agustín, y continúa: “Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si alguien me pregunta por su naturaleza e intento explicársela, no sé hacerlo”

Rüdiger Safranski

## Introducción

El Proyecto de redes temporales del que soy responsable es una investigación en curso del Departamento de Teoría del Lenguaje y Lingüística General (Universidad de la República) en la que trabaja un equipo formado por docentes, licenciados y estudiantes de Lingüística, cuyo objetivo es llevar a cabo un estudio de la información temporal codificada en el léxico del español.<sup>1</sup> Procuramos, así, proporcionar una representación de la competencia léxica de un hablante del español en lo que respecta al dominio cognitivo de la temporalidad. Este conocimiento se presentará

---

1 Lo que presento aquí, entonces, es el resultado del trabajo conjunto de los integrantes de este equipo: Carolina Oggiani, Cecilia Bértola, Macarena González, Victoria Furtado, Marina Gómez, Ricardo Soca y Hernán Correa. Por otra parte, deseo darles muy especialmente las gracias a los amigos y colegas que consulté repetidas veces en el curso de nuestro trabajo, durante el cual nos aportaron generosamente sus opiniones y sugerencias. Que vaya nuestro agradecimiento, entonces, a Marisa Malcuori, Úrsula Kühl de Mones, Brenda Laca, Ángela Di Tullio, Luisina Acosta, Karina Puga e Ignacio Bosque.

bajo la forma de grafos trazados en soporte informático, que representarán redes semánticas relativas a este dominio conceptual. Sus nodos serán expresiones en cuyo significado se aloja algún rasgo temporal. Las aristas se tenderán en función de los rasgos temporales compartidos por las expresiones, que evidenciarán, de este modo, redes conceptuales relativas a la temporalidad.

Si bien existe abundantísima bibliografía acerca de los procedimientos gramaticales para expresar las relaciones temporales, entiendo que el estudio de la información temporal codificada en el léxico del español constituye una perspectiva innovadora que merece su exploración.

La organización de este trabajo es la siguiente: en una primera sección se presentarán brevemente las bases teóricas de la investigación, seguido de la metodología en un segundo apartado. Una tercera sección se dividirá en dos apartados: en el primero aparecerán nuestra clasificación de las expresiones, así como los rasgos semánticos que atribuimos a cada una de las clases, mientras que en el segundo se pondrán algunas ilustraciones de las redes semánticas que pretendemos obtener. Por último, en el último apartado se anotarán algunas observaciones finales.

## **Bases teóricas**

El tiempo lingüístico es una categoría referencial por medio de la cual se expresa la orientación de un evento, por lo general respecto de un punto central, o bien, en relación con otro punto que, a su vez, está orientado con respecto a aquel. En torno al primer punto se orientan los eventos como “anteriores” o “posteriores”. Este punto puede coincidir con el momento del habla o no, ya que ciertas expresiones pueden anclarse en alguna otra entidad temporal (Bello,

1847; Reichenbach, 1947; Bull, 1960; Mani, Pustejovsky y Gaizauskas, 2005; NGLÉ, 2009).

Las lenguas tienen diversos procedimientos gramaticales y léxicos para expresar las relaciones de tiempo, de espacio y espacio-temporales: verbos, preposiciones, adverbios, adjetivos, nombres; vale decir, recursos que pertenecen a diferentes clases gramaticales y léxicas. Ni que decir tiene que estos diversos recursos gramaticales y léxicos no “nombran” el tiempo, sino que el tiempo, simplificando en extremo, es “organizado” por ellos. Así es que desde el estudio del lenguaje, no puede hablarse de meros instrumentos para la representación del tiempo o de las relaciones espacio-temporales. Más bien, hay que preguntarse cómo expresa una lengua estas relaciones, cómo se diferencian las lenguas en la codificación de estas especificaciones, y cuáles son los aspectos que acaso puedan interpretarse como restricciones cognitivas universales. El hecho de que muchas lenguas representen la temporalidad de forma semejante, aunque no igual, prueba la pertinencia de estudiar los sistemas y subsistemas empleados para la estructuración de este dominio cognitivo que, sin duda, es uno de los principios de estructuración de la mente humana.

En español, como en muchas lenguas, la temporalidad está gramaticalizada, por un lado, en la morfosintaxis del verbo: los tiempos verbales y las perífrasis temporales. Por otro, forma parte del significado de numerosas piezas del léxico, que hacen referencia a intervalos, duraciones, fases, frecuencias, puntos, simultaneidades, anterioridades y posterioridades en la línea del tiempo. Estas expresiones pertenecen a distintas categorías gramaticales (nombres, como *mañana*; verbos, como *durar*; preposiciones, como *durante*; adverbios, como *ahora*; adjetivos, como *breve*; y locuciones, tales como *a las apuradas* y *en dos patadas*). Estas piezas léxicas “comparten con las informaciones flexivas la propiedad

de orientarse en función de puntos de referencia diversos: unas veces, el momento de la enunciación (*dentro de una hora; el próximo día*); otras, algún otro punto que se mide desde él (*al cabo de dos horas; el día siguiente*)” (NGLE, 2009: 1674).

El estudio de los datos de muchas lenguas ha permitido concluir que las relaciones temporales son tres: anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Es decir, un evento puede ser presentado como simultáneo, anterior o posterior al punto que constituye su referencia, que no es necesariamente el momento de la enunciación. Estas dependencias ponen de manifiesto la naturaleza relacional del tiempo lingüístico, al tiempo que revelan que lo pertinente, desde este punto de vista, no es la correlación entre expresiones y estados de cosas, sino el anclaje de las expresiones. Esto es, la vinculación que estas establecen con puntos temporales diversos (Reichenbach, 1947; NGL, 2009).

Hasta aquí hice referencia repetidas veces a piezas del léxico con contenido temporal. A continuación, intentaré exponer el concepto de *expresión temporal* que acuñamos y empleamos en este estudio. Entendemos que son *expresiones temporales* todas aquellas unidades que alojan algún rasgo de temporalidad en su significado. Por ejemplo: ‘almorzar’, ‘anciano’, ‘vez’, ‘antes’, ‘como taponazo’, ‘ahora’, ‘de repente’, ‘inmediato’, ‘minuto’, ‘a las apuradas’, ‘permanecer’, ‘durante’ y ‘al toque’. Como puede comprobarse, este uso del concepto de “expresión temporal” es más amplio que el que se emplea habitualmente, ya que no solo abarca expresiones como *ahora* o *antes* –no controvertidas en cualquier clasificación tradicional de estas unidades– sino también otras como ‘almorzar’, ‘anciano’ o ‘permanecer’, menos habituales en esos paradigmas.

Cada una de estas piezas contiene, en alguno de los “segmentos” que componen su significado, uno o más rasgos

temporales característicos que son compartidos con otras, lo que permite agruparlas en clases. Estos rasgos temporales no siempre resultan evidentes; he aquí unas pocas ilustraciones: el verbo “almorzar” no contiene en su significado ninguna información temporal en el sentido en que esta es considerada habitualmente en las gramáticas. Sin embargo, entendemos que el verbo ‘almorzar’ designa una acción que se cumple en cierto momento del día. Esta información constituye un rasgo que forma parte de su significado, ya que si se suprime, obtenemos el significado de ‘comer’.

En el adjetivo ‘siguiente’, la temporalidad puede resultar más visible que en el ejemplo anterior. No obstante, es preciso tener en cuenta que su significado puede ser temporal o espacial.<sup>2</sup> Si un médico en su consulta dice: “Usted es el *siguiente* paciente”, el adjetivo expresa cierta inmediatez prospectiva en relación con el momento de la enunciación. Sin embargo, si alguien expresa: “Me senté en la segunda fila y ella en la *siguiente*”, ‘siguiente’ no contiene información temporal, sino espacial.

Basta con estos dos ejemplos para mostrar que la información temporal contenida en cada expresión puede revestir características distintas: la información que aporta ‘almorzar’ vincula cierta acción con un punto temporal (idealmente) fijo, mientras que la que proporciona ‘siguiente’ relaciona dos eventos sucesivos. La observación de las diversas formas de expresar la información temporal nos ha permitido establecer clases que se conforman en virtud de que ciertas piezas comparten rasgos y otras, no.

A continuación, se presenta, en primer lugar, la metodología que adoptamos y luego, las clases de expresiones temporales que proponemos.

---

2 En adelante, se destacan en itálicas las expresiones temporales que ilustran la clase de la que se habla en cada caso.

## Bases metodológicas. Las etapas de organización del trabajo

Se distribuyó el trabajo en cuatro etapas. En la primera, se confeccionó un registro de expresiones temporales tomadas de tres diccionarios: la vigésima segunda edición del *Diccionario de la lengua española* (2001), el *Nuevo diccionario de uruguayismos* (1993) y el *Diccionario del español del Uruguay* (2011). Se seleccionaron los lemas de acuerdo con el concepto de *expresión temporal* que empleamos. El resultado de esta primera etapa es una base de datos de orden lexicográfico que recoge exclusivamente piezas léxicas con información temporal.

En la segunda etapa, las definiciones recogidas se sometieron a examen tomando en cuenta fuentes bibliográficas pertinentes (Bosque, 1982; Porto Dapena, 2002) y se procedió a elaborar definiciones propias, con el objetivo de ponderar la información temporal que se aloja en el significado de los lemas. El resultado de esta segunda etapa es un diccionario no contrastivo de expresiones temporales.<sup>3</sup>

En la tercera etapa, se adjudicaron los rasgos temporales inherentes al significado de las unidades seleccionadas. Su identificación permitió agrupar piezas que comparten rasgos. Tal es el caso, por ejemplo, de expresiones como ‘frecuentar’, ‘cotidiano’, ‘cada tanto’, ‘dos por tres’, que a pesar de pertenecer a distintas categorías gramaticales, se unen en la misma clase semántica, ya que comparten el rasgo [FRECUENCIA].

En la última etapa, se implementó un software que reconoce la información representada bajo la forma de rasgos,

---

3 El hecho de que trabajamos con dos diccionarios de uruguayismos es tan solo una consecuencia de que reflejan, en mayor o menos medida, nuestra variedad. El diccionario proyectado está abierto a la incorporación de voces provenientes de otras variedades del español.

conectando las piezas que posean rasgos comunes a fin de establecer así las redes conceptuales. Pretendemos que esta herramienta represente así los enlaces, las relaciones y las diferencias que, en principio, establece la competencia léxica de un hablante de español, aun de un modo no consciente.

## Los primeros resultados

### Una hipótesis acerca de la clasificación de las expresiones temporales y los rasgos de las clases

En esta sección se exponen las clases que proponemos junto con los rasgos que las caracterizan.<sup>4</sup> Ha de notarse que las clases se definen por criterios semánticos y pueden acoger legítimamente unidades pertenecientes a diferentes categorías gramaticales. Por otra parte, una misma expresión puede pertenecer a más de una clase, como se verá en 4.2.

- 1) **Expresiones deícticas que remiten al momento de la enunciación**, como ‘hoy’, ‘ahora’, ‘anoche’, ‘de ahora en más’, ‘actual’. Se asocia a esta clase el rasgo [DEÍCTICO]
- 2) **Expresiones relativas que se anclan en alguna eventualidad**, como ‘tan pronto como’, ‘cuando’, ‘mientras’, ‘coetáneo’. Se asocia a esta clase el rasgo [ANCLAJE]. El concepto de “eventualidad” se aplica a procesos, eventos y sus resultados.

---

<sup>4</sup> Para facilitar la comprensión, en algunos casos se proporcionan ejemplos de las unidades a las que se les adjudican los rasgos en cuestión.

- 3) **Expresiones relativas que designan alteraciones o desplazamientos en relación con un momento o tiempo esperado**, como por ejemplo, ‘alargar’, ‘acortar’ y ‘dilatar’.

Las expresiones de 2 y de 3 comparten el rasgo [ANCLAJE], ya que ambos se interpretan en relación con otra eventualidad. Ahora bien, para las unidades de 3 se cumple que el anclaje es relativo a un momento esperado de ocurrencia de la eventualidad del caso. Más precisamente, el significado de estas expresiones representa una alteración en relación con ese momento esperado. Por este motivo, las expresiones de esta clase reciben el rasgo complejo [ANCLAJE-DESPLAZAMIENTO].

- 4) **Expresiones susceptibles de parametrizarse en tiempo o espacio** Por ejemplo: ‘ahí’, ‘siguiente’, ‘último’, ‘anterior’, ‘hasta’, ‘desde’, ‘largo’, ‘corto’. Se asocia a esta clase el rasgo [+TIEMPO, ESPACIO]. Estas expresiones contienen rasgos de tiempo y de espacio, pero estos rasgos no se realizan simultáneamente. Es decir, cuando en un contexto se activa el rasgo temporal, se anula el rasgo espacial. He aquí un ejemplo:

Salía para la facultad y ahí [en ese momento] me di cuenta de que me había olvidado de un libro

Solo caminaremos hasta ahí [ese lugar].

- 5) **Expresiones que designan relaciones espacio-temporales**, como por ejemplo, ‘aceleración’, ‘acelerar’, ‘lento’, ‘rápido’. Se asocia a esta clase el rasgo [TIEMPO-ESPACIO]. A diferencia de las expresiones de 4, en

las expresiones de 5 están presentes el valor espacial y el valor temporal en todos los contextos, como puede comprobarse en este ejemplo:

Pedro es el ciclista más veloz [recorre cierto espacio en poco tiempo] de esta competencia.

- 6) **Expresiones que designan estadios recurrentes o no recurrentes**, como ‘verano’, ‘lunes’, ‘madrugada’, ‘mañana’, ‘Semana de Turismo’, ‘infancia’, ‘Prehistoria’. Se asocia a esta clase el rasgo [ $\pm$ RECURRENTE]. Este grupo incluye unidades que pueden tomar dos valores [+RECURRENTE] y [RECURRENTE]. Los denotados de las expresiones [+RECURRENTE] se caracterizan por repetirse cíclicamente, como por ejemplo, las estaciones del año y los días de la semana. Los denotados de las expresiones [-RECURRENTE] no se repiten; tal es el caso, por ejemplo, de ‘infancia’, ‘adolescencia’, ‘madurez’, ‘Renacimiento’, ‘Neolítico’.
- 7) **Expresiones que designan extensiones temporales delimitadas**, como ‘quincena’, ‘fin de semana’, ‘siglo’, ‘hora’, ‘fines’, ‘racha’, ‘postrimerías’, ‘período’, ‘lapso’. Se asocia a esta clase el rasgo [DELIMITADO,  $\pm$ ESPECIFICADO]. Estas expresiones se caracterizan por poseer un punto natural de inicio y de culminación, que pueden estar o no especificados. Así, se pueden agrupar en [DELIMITADO, +ESPECIFICADO] y [DELIMITADO, -ESPECIFICADO]. Las primeras alojan en su significado una información precisa acerca de los límites de la extensión denotada. Algunos ejemplos son: ‘mes’, ‘año’, ‘semestre’, ‘fin de semana’, ‘siglo’, ‘minuto’. Por el contrario, en las segundas resulta imposible establecer inequívocamente límites cronológicos a partir de sus significados.

Por ejemplo, ‘finales’, ‘rato’, ‘primeros’, ‘temporada’, ‘intervalo’.

- 8) **Expresiones que designan puntos temporales**, como ‘instante’, ‘momento’, ‘mediodía’, ‘medianoche’, ‘muerte’, ‘nacimiento’. Se asocia a esta clase el rasgo [PUNTUAL]. Se incluyen en este grupo, expresiones que denotan instancias en las que idealmente su comienzo y su final coinciden en el tiempo.
- 9) **Expresiones que designan, por un lado, intervalos en los que se observan cambios debidos al transcurso del tiempo y, por el otro, expresiones que designan intervalos en los que no se observan cambios**. Como, por ejemplo, ‘envejecer’, ‘avanzar’, ‘madurar’, ‘rejuvenecimiento’, ‘finalización’. Se asocia a esta clase el rasgo [ $\pm$ TRANSFORMATIVIDAD]. Este grupo incluye unidades que pueden tomar dos valores: [+TRANSFORMATIVIDAD] y [-TRANSFORMATIVIDAD]. Las expresiones con el rasgo [+TRANSFORMATIVIDAD] designan procesos y acciones que constituyen cambios atribuibles solo al paso del tiempo. Algunos ejemplos son ‘madurar’ y ‘envejecer’. Las expresiones con el rasgo [TRANSFORMATIVIDAD] designan intervalos en los que no se observan cambios, como ‘durar’, ‘continuar’, ‘permanecer’.
- 10) **Expresiones que designan propiedades exclusivamente temporales y las duraciones que se asocian con ellas**. Por ejemplo, ‘sempiterno’, ‘duradero’, ‘perpetuo’, ‘eternidad’, ‘infinitud’, ‘fugacidad’. Se asocia a esta clase el rasgo [CUALIDAD-DURACIÓN].
- 11) **Expresiones que designan frecuencia**. Por ejemplo, ‘cotidiano’, ‘cada tanto’, ‘a veces’, ‘dos por tres’, ‘a menudo’,

‘seguido’, ‘hábito’, ‘acostumbrar(se)’, ‘habituarse’, ‘de ratos’, ‘de vez en cuando’, ‘soler’, ‘seguidilla’. Se asocia a esta clase el rasgo [FRECUENCIA].

- 12) **Expresiones en las que se entrelazan informaciones de temporalidad y de modalidad**, como ‘de repente’, ‘de pronto’. Se asocia a esta clase el rasgo [+TIEMPO, -MODALIDAD]. Estas expresiones tienen rasgos de temporalidad y de modalidad, pero estos están en distribución complementaria en relación con el contexto. Dado que en este estudio solo es pertinente registrar el rasgo temporal, se les asigna el rasgo [+TIEMPO, MODALIDAD]. Véase el ejemplo siguiente:

De repente [súbitamente] se levantó y se fue al cine.

No tengo muchas ganas de ir al cine, pero de repente [posiblemente], voy.

- 13) **Expresiones en las que coexisten informaciones de temporalidad y de manera**. Como, por ejemplo: ‘como taponazo’, ‘a las apuradas’, ‘a todo trapo’, ‘lentamente’, ‘al toque’. Se asocia a esta clase el rasgo [TIEMPO-MANERA]. A diferencia de las expresiones de 12, en estas expresiones los rasgos de temporalidad y de manera no se encuentran en distribución complementaria, sino que ambos aparecen simultáneamente. Lo ilustramos con un ejemplo:

Preguntame lo que quieras que te contesto **al toque** [enseguida]; no te voy a dejar esperando.

- 14) **Expresiones que designan individuos o entidades cuyos significados se definen en relación con fases**

**temporales**, como ‘chiquilín’, ‘anciano’, ‘pendejo’, ‘cachorro’, ‘niño’, ‘muchacho’, etc. Se asocia a esta clase el rasgo [INDIVIDUOFASE]. En este grupo se incluyen expresiones que refieren a entidades situadas en una etapa particular en relación con el tiempo.

## Las conjunciones de rasgos

Como se dijo antes, la especificación de las clases y de los rasgos que asociamos con cada clase no deben sugerir que a todas las expresiones les corresponde exclusivamente el rasgo de una única clase. Para evitar esta falsa interpretación, basta observar la lista que sigue, en la que las piezas léxicas aparecen asociadas a haces de rasgos distintos.

- » *ahora*, [deíctico], [puntual]
- » *envejecer, madurar* [+transformatividad], [-recurrente]
- » *abril* [delimitado, +especificado], [+recurrente]

Es la asignación de haces de rasgos, y no la adjudicación de un único rasgo a cada pieza, lo que permite establecer la pertenencia de una unidad a múltiples redes semánticas. A continuación, presentamos algunas representaciones gráficas de estas redes. Sean las siguientes expresiones y sus rasgos:

- » *infancia* [-recurrente]
- » *Edad Media* [-recurrente]
- » *Neolítico* [-recurrente]
- » *lunes* [+recurrente]
- » *verano* [+recurrente]

Las tres primeras quedarán enlazadas a través del rasgo [-RECURRENTE], mientras que las dos últimas lo harán gracias al rasgo [+RECURRENTE], como se ilustra a continuación en el Gráfico 1.

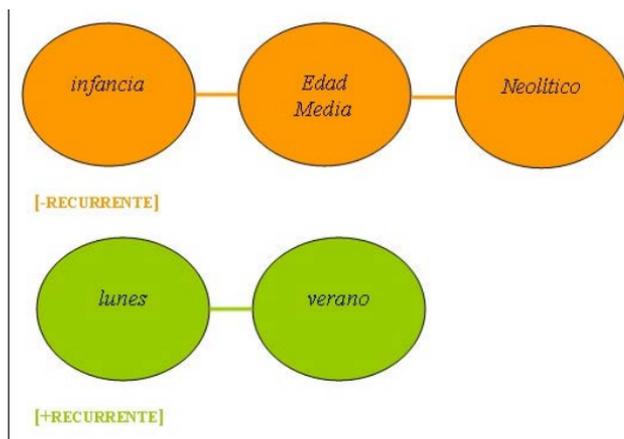


Gráfico 1. Expresiones que alojan el rasgo [±recurrente]

A su vez, estas expresiones están asociadas mediante el rasgo [DELIMITADO, +ESPECIFICADO]. Esto tendrá como consecuencia la conformación de una nueva red, que incluye todas las expresiones del Gráfico 1. El Gráfico 2 muestra la pertenencia de algunas expresiones a más de una red temporal.

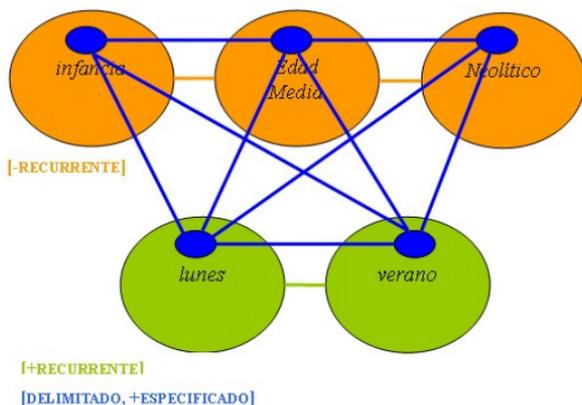


Gráfico 2. Expresiones que alojan los rasgos [±recurrente] y [delimitado, +especificado]

A través de estos ejemplos se muestra que entre los miembros de las clases definidas se tienden diferentes relaciones temporales, puesto que algunas expresiones alojan en su significado más de un rasgo y, a su vez, comparten algunos de ellos con otras.

## Observaciones finales y cuestiones abiertas

Como se dijo al comienzo, en este trabajo se presentan los resultados parciales de una investigación en curso. Por lo tanto, muchos de los conceptos y distinciones que aquí aparecen aún constituyen hipótesis sujetas a revisión. El conjunto de clases y rasgos que se presentan están, pues, en un proceso de prueba a través de la confrontación con un número más amplio de datos empíricos. No obstante, estimo que los avances expuestos constituyen una demostración de la plausibilidad de este proyecto, en la medida en que sustentan nuestra hipótesis de partida: la representación de la temporalidad no se restringe al ámbito de la gramática del verbo y de las perífrasis temporales, sino que también está codificada en el léxico, y lo está de múltiples formas que van más allá de los paradigmas tradicionales.

## Referencias bibliográficas

- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile, Imprenta del Progreso.
- Bosque, I. (1982). Sobre la teoría de la definición lexicográfica. En *Verba*, núm. 9, pp. 71-85.
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe

- Bull, W. E. (1960). *Time, tense and the verb: a study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to spanish*. Berkeley, University of California Press.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Costa, S. et al. (2015). La representación de la temporalidad en el léxico del español. En Coll, M. y Barité, M. (orgs.), *Aspectos de lexicografía teórica y práctica. Una mirada desde el Río de la Plata*, pp. 39-50. Montevideo, Universidad de la República.
- Haspelmath, M. (1997). *From space to time. Temporal adverbials in the world's languages*. Lincom Europa, Munich.
- Laca, B. (2007). Temporalidad y modalidad. En *Structures Formelles du Langage*, CNRS: UMR7023 – Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis. En línea: <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halsh00175676>>.
- Mani, I., Pustejovsky, J. y Gaizauskas, R. (eds.). (2005). *The Language of Time*. Oxford, Oxford University Press.
- Porto Dapena, J. A. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid, Arco/Libros.
- RAE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Libros.
- Reichenbach, H (1947). *Elements of Symbolic Logic*. Nueva York, The Free Press.



# Representaciones sobre el proceso de escritura en tesis de maestría

*Mariana di Stefano*

Entre las múltiples representaciones sociales que intervienen y orientan la escritura de una tesis de maestría, las relativas al modo de encarar y realizar el largo proceso de resolución de ese escrito tienen una importancia considerable, por lo que en algunos casos pueden ser objeto de una intervención didáctica específica. La experiencia en el dictado de talleres de escritura de tesis en este nivel de posgrado en diversas instituciones nos ha puesto de manifiesto que en algunos alumnos operan representaciones sobre este aspecto que pueden orientarlos negativamente durante ese proceso. Estas representaciones tienen una incidencia importante en la resolución del escrito, ya que definen desde el tipo de tareas que se deben realizar para llegar al objetivo final hasta el orden de su realización, el tiempo que requerirá completarlas y los criterios para evaluar si se está avanzando o no en la dirección esperada.

En este trabajo comunico algunos rasgos de las representaciones sobre el proceso de escritura relevados en alumnos tesis de diversas maestrías en ciencias sociales y humanas. El objetivo es interpretar esos rasgos, inferir el sistema

de ideas que explica su emergencia y compartir el tipo de intervención didáctica que implementamos, con el objetivo de aportar a la reflexión sobre pedagogías de la escritura en el posgrado.

La muestra considerada (producciones de un total de 42 alumnos) corresponde a los talleres de escritura de tesis que he dictado durante el año 2014 en las siguientes instituciones: 1) Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad de San Martín, que se abre para alumnos de distintas maestrías (en Sociología de la Cultura, en Historia del Arte Argentino, en Historia, en Ciencia Política, en Antropología Social, en Sociología Económica, en Economía Solidaria), 2) Maestría en Estudios Clásicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), que dicto con Sylvia Nogueira en la misma universidad, y 3) Maestría en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UBA.

Con el objetivo de explicar el tipo de intervención didáctica a la que apuntamos y por qué en nuestro trabajo el conocimiento sobre las representaciones de los alumnos resulta indispensable, voy a especificar a continuación, en primer lugar, algunos presupuestos teóricos y el enfoque general que orientan nuestro trabajo en los talleres de escritura, tanto del posgrado como del grado universitario. Me refiero a los que hemos ido articulando y elaborando con Elvira Arnoux, bajo su dirección, y con Cecilia Pereira a lo largo de nuestra experiencia en la implementación de talleres de lectura y escritura en el Ciclo Básico Común de la UBA, así como en los talleres de escritura de tesis o de géneros académicos en diversas instituciones de posgrado. En segundo lugar, voy a exponer los datos obtenidos, nuestra interpretación y la intervención didáctica realizada en cada caso.

## Enfoque sociodiscursivo y glotopolítico

Nuestra aproximación a la pedagogía de la escritura prioriza un abordaje sociodiscursivo y glotopolítico, por el que la concebimos como una práctica social, configurada históricamente a través de *habitus*, que tienden a sostener en el tiempo tanto el modo en que la práctica es llevada a cabo por la comunidad como las representaciones sociales que la orientan y le dan sentido. Modalidades de realización y representaciones se relacionan dialécticamente, generando transformaciones y nuevas configuraciones de la práctica. En un espacio social determinado conviven *habitus* diversos. Consideramos la hegemonía de unos sobre otros como el resultado de un momento histórico, lo cual no implica la anulación del conflicto y de las tensiones que atraviesan ese espacio.

No solo los miembros más legitimados de un campo plasman sus discursos en *habitus de escritura*, sino también los menos legitimados, quienes recuperan en sus prácticas tradicionales que identifican aptas para ese espacio social, que involucran representaciones sobre sí mismos, sobre sus destinatarios y sobre la finalidad de lo que están haciendo. Nuestro trabajo pedagógico parte de indagar en nuestros alumnos los rasgos de *habitus de escritura* que se activan en ellos para encarar la escritura de la tesis: rasgos indicadores de sus representaciones acerca de cómo realizar la práctica.

En parte, la intervención didáctica apuntará a confrontar esas concepciones con las que se presentan como dominantes en el ámbito académico, que proponemos analizar desde una lectura crítica. Nuestro interés no radica en señalar supuestos incumplimientos o desfasajes respecto de un supuesto “deber ser” de la escritura, sino en caracterizar los *habitus* dominantes del mundo académico y los que los alumnos traen de otros espacios sociales. Esto es, el objetivo no es mostrar los discursos legitimados como modélicos, ni

transmitir un supuesto saber neutro indicador de estructuras, estilos o dispositivos enunciativos adecuados. Nuestra propuesta es ejercitarse en el análisis del discurso, es decir, inferir los valores que los discursos legitimados por el campo atribuyen a determinadas formas discursivas en función de sus representaciones sobre el contexto que regula la práctica. El taller se aboca a la enseñanza de dichas formas textuales y sus sentidos con el objetivo de que los alumnos se conviertan en productores legítimos y críticos de la comunidad discursiva académica, para lo cual resulta imprescindible reflexionar sobre la dinámica entre el contexto social de la práctica y la formas discursivas que se adoptan, y sobre cómo el discurso construye una representación de quiénes son los que dialogan a través de ese escrito, cuáles son sus estatutos y para qué entran en diálogo.

De lo que se trata es de que el alumno sea un elector consciente de las formas en que define su escrito y no que se mimetice acríticamente con formas supuestamente cristalizadas y neutras. Por eso, la reflexión sobre el discurso académico que proponemos apunta a desnaturalizar los modos en que esta comunidad ha configurado históricamente los modos de leer y escribir que considera aptos para llevar adelante la comunicación interna entre sus miembros. Es esa mirada crítica la que permite al escritor construir una representación más clara de sí mismo como enunciator de la práctica que está llevando a cabo, de sus destinatarios y de la finalidad de su escrito, además de facilitar la construcción de representaciones sobre la tarea a resolver y las etapas que será necesario atravesar.

## **Resultados obtenidos**

El día que comienzo el dictado de un taller de escritura de tesis de maestría, les pido a los alumnos que en su

presentación, además de contar al grupo cuál es su título de grado y nivel de desarrollo de la maestría, respondan esta pregunta: ¿Cuál es el estado actual de la relación con tu tesis?

He seleccionado algunas de las respuestas que considero significativas, no solo porque en mis registros se reiteran en los tres talleres en un porcentaje que en algunos casos alcanza un 40% de los tesistas, sino por las representaciones que revelan sobre el proceso de elaboración y escritura de la tesis. Presentaré a continuación tres grupos de respuestas, según el aspecto del proceso de escritura que involucran.

### *a. ¿Cuándo se debe comenzar a escribir la tesis?*

En su autodiagnóstico sobre su relación con la tesis, algunos alumnos afirmaron:

- a. Estoy escribiendo: ya definí el tema, ya escribí el Estado de la Cuestión.
  
- b. Estuve leyendo bibliografía, ya puedo empezar a escribir la tesis.
  
- ó
  
- c. Estuve leyendo bibliografía y ya estoy escribiendo el Estado de la Cuestión.
  
- d. Tengo que leer más bibliografía antes de escribir.

Estas frases son indicadoras de representaciones acerca de cuándo empezar a escribir la tesis y en ellas, las ideas acerca del cuándo dejan ver, también, representaciones acerca del producto final y del rol del tesista (“¿qué se espera de mí en la tesis?”). En este sentido, resulta significativa la referencia al Estado de la Cuestión, que es muy frecuente en

los alumnos y que es reveladora de qué se entiende por tesis y por producir conocimiento. Ha de tenerse en cuenta que la representación dominante en la academia –al menos en las áreas disciplinares de las ciencias humanas y sociales en las instituciones señaladas– concibe la tesis como un escrito de producción de conocimiento; es decir, un escrito que deberá aportar un saber nuevo, aunque en articulación con lo ya sabido en el campo disciplinar.

Estas frases revelan un sobredimensionamiento de lo ya sabido como elemento central de la tesis. La representación, al menos en el momento de iniciar el taller de escritura, es que la comunicación de lo ya conocido es lo más importante y deberá ocupar gran parte de la tesis. Por eso, lo que define empezar a escribir o no para los alumnos es el grado de lecturas realizadas. Y por eso haya casi una sinonimia, en algunos, entre tesis y Estado de la Cuestión.

En los casos a y b, la definición del tema o la lectura de bibliografía son consideradas el factor desencadenante de la escritura. Ambas frases son similares porque el razonamiento que deriva de ellas es que si se tiene tema o bibliografía ya se puede escribir porque lo que se espera del tésista es, fundamentalmente, que glose lo ya sabido, que dé cuenta de un estado de saberes sobre un tema. Al respecto, también es interesante destacar que esa parte de la tesis es pensada como un elemento autónomo, como si se la pudiera definir al margen del problema central al que va a orientarse el trabajo.

Estas frases revelan que los alumnos han llegado hasta esa instancia con representaciones muy vagas sobre la relación entre el escrito tesis y el trabajo de investigación que aquel comunicará. Muchos alumnos no establecen relaciones entre cuándo iniciar la escritura de la tesis y el estado del trabajo de investigación. A veces, cuando les pregunto si ya iniciaron o terminaron la investigación, o bien se

sorprenden porque entienden que el trabajo de investigación más importante es bibliográfico, o bien reaccionan como si les estuviera preguntando por algo menor. En este caso, el imaginario es que lo que extraigan de sus trabajos de campo o análisis de *corpus* son cuestiones secundarias que van a usar para ejemplificar o para remitir finalmente a un caso del que se dará cuenta brevemente al final de la tesis. La mayoría no ha leído tesis y activa representaciones de otros tipos de escritos de evaluación en los que la comunicación de lo ya sabido es lo más valorado. Por otro lado, como ha señalado Elvira Arnoux (2009: 152), no es simple para el tesista construir su propia voz en el escrito, representarse a sí mismo como productor de algo nuevo y valioso para el campo, y animarse a la enunciación que esto requiere, como tampoco es fácil resolver discursivamente la articulación de su voz con la de otros.

La intervención didáctica busca desplazar a los alumnos momentáneamente de la teoría y de las lecturas bibliográficas para enfocarlos en la propia investigación. Les solicitamos, entonces, que traigan al taller los escritos que han producido al analizar sus *corpora* y que preparen una exposición breve para comunicar el que consideren que sería, hasta ese momento, el dato o hallazgo más significativo de la investigación. El trabajo se centra, además, en una reflexión y entrenamiento minuciosos en las formas que adopta la polifonía en este género.

También hemos propuesto la lectura, para comentar colectivamente en clase, de las investigaciones de Claire Doquet-Lacoste (2009) con antropólogos y la de Charlotte Brives (2009) con biólogos acerca del impacto que tienen en la resolución de artículos especializados de estos investigadores sus primeras notas tomadas durante la observación de fenómenos en el laboratorio o en entrevistas. Esas escrituras garabateadas, señalan las autoras, son

las que permiten comenzar a sospechar el aporte que el investigador podrá hacer, y es a partir de esa conciencia que el escritor puede imaginar primero, e ir avanzando después, en la resolución del escrito al que apunta (en este caso, artículos para revistas especializadas). La reflexión sobre estos temas ayuda a volcar al alumno hacia su investigación, a valorar lo que pueda pensar en su contacto con su *corpus* y a construir una representación de la tesis como articulación de lo conocido y lo nuevo. Además de tomar conciencia de la necesidad de registrar las propias ideas, aun cuando no estén acabadas ni demasiado desarrolladas.

Pero podemos hacer también otra lectura de estas frases, lo que nos lleva a otra intervención didáctica. Podemos pensar esta representación presente en los alumnos como derivada de una lectura ingenua, acrítica de un aspecto de la discursividad de los escritos académicos, que es la ficción de linealidad cronológica que suelen representar, en la que se pone en escena un investigador que dice haber partido de un marco teórico específico, de un estado de la cuestión y de una hipótesis determinada, a partir de lo cual señala el hueco aún no abordado por la ciencia que él va a investigar (di Stefano y Pereira, 2007). Esa construcción discursiva –que fortalece un *ethos* científico coherente con la representación de la ciencia como proveedora de un método ya definido y disponible para su uso, y del científico como un ser que no duda ni se equivoca y que, guiado por ese saber universal, sigue un camino lineal– no es puesta en duda y es tomada como un indicador de un posible proceso de escritura, que se piensa también lineal. Así, para algunos alumnos la definición de marco teórico, objetivos, estado de la cuestión y metodología se presenta como una exigencia a definir en primer lugar y dissociada de un trabajo exploratorio sobre los *corpora* que va a analizar. Nuestra intervención didáctica apunta a analizar ese discurso de la ciencia; por ejemplo, el

valor de esa ficción, la funcionalidad persuasiva de ese *ethos* seguro y lineal del investigador, y mostrar que una de las características de los discursos académicos de producción de conocimiento es ocultar el proceso real a través del cual ese conocimiento se construye, en el que la prueba y error, las idas y vueltas, el encontrar la hipótesis al final del trabajo y no al comienzo, son sus características.

En la frase c también está operando una lectura y aceptación acrítica de otra de las ficciones que pone en escena el discurso académico: la de que el sujeto de la enunciación contaría con un saber universal sobre el tema en cuestión. Es decir que un apartado como Estado de la Cuestión realmente agota las referencias bibliográficas sobre el tema. La lectura acrítica no puede ver allí un efecto de discurso, la construcción de un *ethos* garante que debe resultar persuasivo para la práctica en juego.

Nuestra intervención didáctica apunta a tres aspectos:

1. Que los alumnos diferencien el proceso de investigación de la construcción discursiva de ese proceso que se comunica en el género tesis. En este género, al igual que en los artículos para revistas especializadas, se comunican los resultados ya procesados de la investigación y no los pasos seguidos desde el inicio hasta el final del proceso investigativo. Estos géneros asumen una necesidad de comunicación expeditiva, sintética y clara de los resultados relevantes alcanzados y la prueba de que se han logrado mediante métodos aceptables por la comunidad científica, lo que lleva a los escritores a comunicar la última reflexión y coherencia teórica y metodológica que alcanzaron en su trabajo, y no todo el proceso real que desplegaron. Pero que no esté puesto en discurso no significa que no haya existido. Por eso, la intervención apunta

a volcarse hacia el trabajo con los propios *corpus* y a integrar ese trabajo con la reflexión teórica y el estado del arte.

2. Apuntamos también a reforzar en los tesisistas una representación de tesis en la que todas sus partes son complementarias, funcionales y pertinentes, y la idea de que este objetivo requiere ajustes constantes durante el proceso de investigación y de escritura. Al respecto, Elvira Arnoux (2009: 157) sostiene:

Es muy común que en la primera entrega los tesisistas destinen un tramo importante a marcos teóricos que consideran prestigiosos pero cuya pertinencia respecto de los materiales o problemas de los que ellos parten no ha sido suficientemente considerada. Esto lleva a desajustes interiores que se manifiestan en el no retomar las categorías enunciadas o, en el peor de los casos, recurrir a marcos que no habían tenido un despliegue privilegiado.

Entre otras actividades, proponemos la lectura de Estado de la Cuestión de diversos artículos especializados o tesis ya publicadas, para analizar su articulación con los objetivos, problema e hipótesis de las investigaciones y también con los resultados obtenidos que esas investigaciones destacan.

3. Traemos también al taller una reflexión sobre la práctica que sostiene la titulación de magister, con el fin de apreciar la importancia que las instituciones dan tanto a lo ya sabido como a lo nuevo en las tesis. El hecho de que una de las consecuencias de la titulación sea que el magister está autorizado a dirigir tesis revela

que las instituciones apuntan a la doble finalidad de formar especialistas en un tema y, a su vez, de formar investigadores autónomos. Para que la comunidad designe magister a uno de sus miembros, le exige un conocimiento actualizado de los saberes del campo pero también que realice aportes al conocimiento en articulación con aquellos, lo que no significa que un magister efectivamente haya leído todo, como parecen suponer los alumnos que siempre se sienten inseguros sobre sus lecturas o que suponen que la tesis se trata sobre todo de dar cuenta de estas.

## b. ¿Cuánto tiempo demanda escribir una tesis?

Hay otra frase recurrente en las respuestas de los alumnos:

1. La tesis la escribo en el verano / Ya empecé a leer, la entrego a fin de año (en agosto)

Estas frases son la contracara de la anterior. Si el “Tengo que leer más para escribir” genera parálisis y la tarea de resolución de la tesis es vista como eterna o de duración larguísima, en otros alumnos aparece esta idea de rapidez. Es menos frecuente, pero en mis grupos alcanzó el 24%.

Este tipo de aserciones son interesantes porque también muestran una representación lineal del proceso de escritura de la tesis, a la que se agrega la rapidez. La idea de que la tesis completa se puede escribir en tres o cuatro meses es una evaluación desacertada. Giorgio Cardona (1981) ha señalado el saber sobre los tiempos de resolución de un escrito como un saber fundamental para quien realiza una práctica de escritura, ya que de ese saber depende –en parte– el éxito de la empresa en términos de posibilidad material y de adecuación a lo que la convención espera de la práctica.

La idea de rapidez en los tesisistas de maestría surge también de una sobrevaloración de lo ya sabido como eje de la tesis y de la idea de linealidad, que no contempla el arduo proceso de alternancia entre una escritura epistémica (que sirve al escritor) y una retórica (que puede contemplar a los destinatarios). Esto siempre implica la escritura de muchos textos provisionales que van a ser reformulados sucesivamente hasta llegar a una versión que el escritor considere aceptable para ser entregada (Arnoux, 2009; Fenoglio y Chanquoy, 2007). El escrito final oculta este proceso, del cual no queda registro en el discurso hecho público. La intervención didáctica en este caso apunta, sobre todo, a socializar información sobre la escritura epistémica y a la reflexión sobre sus características, orientando hacia la elaboración de cronogramas personales.

### *c. ¿Tengo escritos previos o arranco de cero?*

En ese momento inicial del taller, algunos alumnos afirman:

1. No tengo escritos previos.
2. Tengo muchas cosas escritas, pero no me sirven.

En este caso, emerge una representación del escrito tesis como un escrito único, solitario y no inmerso en cadenas genéricas de las que en realidad se nutre y de las que es producto. Los alumnos tienden a no establecer relaciones entre la tesis y otros escritos propios –ni con los que efectivamente tienen, ni con los que podrían generar como un camino hacia la tesis– como parte de ese proceso de elaboración y escritura. Como se desprende de la práctica de escritores expertos, los escritos de producción

de conocimiento requieren mucha elaboración que sus autores van plasmando en distintos géneros que producen para distintas situaciones comunicativas (clases, ponencias, artículos para revistas, capítulos de libro). En cada una de estas producciones, el escritor ajusta ideas, modos de comunicar, formula con mayor precisión su aporte y su orientación argumentativa global.

En el caso de la tesis, hay dos tipos de cadenas genéricas de las que este escrito puede participar que resultan productivas y que pueden mostrarse a los alumnos como herramientas para organizar su proceso de producción escrita.

Por un lado, la cadena genérica en la que la tesis se vincula con escritos provisionales, con borradores, con las fichas propias de las lecturas realizadas y con los esquemas que resultan del análisis del *corpus*. Nuestra intervención didáctica apunta –como ya señalamos– a explicar esta característica, a identificar esa variedad de escritos personales que es necesario desplegar durante el proceso de elaboración y de los que se nutre el escrito final, y a estimular su producción y socialización en el taller. Esta reflexión otorga al alumno una herramienta valiosa, ya que le permite enfrentar con algunos criterios ese proceso de incertidumbre inicial, de búsqueda, en el que se dan vueltas sobre ideas aún no del todo claras, sin sentirse frustrado o angustiado por el escrito poco satisfactorio que logra en el día a día, sino tomando sus logros diarios como un eslabón lógico de su proceso de trabajo.

Por otro lado, hay otra cadena genérica de la que participa la tesis –destacada y analizada por E. Arnoux (2009: 148)–, integrada por escritos como el proyecto de investigación, los trabajos finales de seminarios de posgrado, las ponencias en congresos, los artículos para publicar en revistas especializadas, entre otros. Es útil estimular a los alumnos a que produzcan este tipo de escritos

vinculados con sus tesis por el entrenamiento que implica en la búsqueda de una coherencia interna de un escrito de producción de conocimiento y para elaborar el aporte de sus investigaciones.

Es destacable una representación bastante extendida de falta de relación entre la tesis y el proyecto de investigación que han debido hacer por exigencia institucional. Algunos alumnos, pese a contar con un proyecto de tesis aprobado, no vuelven a él e incluso afirman que no tienen nada escrito. Su percepción es que el proyecto no es un escrito encadenado con la tesis, como si fuera una formalidad que no tiene relación con ella. Una intervención didáctica orientada a recuperar esos escritos previos puede resultar provechosa.

## Conclusiones

Hemos mostrado, entonces, la presencia de los siguientes rasgos de representaciones sobre el proceso de escritura en algunos tesistas:

- Es lineal
- Es rápido / No tiene fin
- Carece de contacto con otros escritos del mismo escritor
- Produce siempre escritos definitivos
- Puede iniciarse a partir de la sola lectura de bibliografía

Esta representación no puede conducir acertadamente al producto final esperado por la comunidad académica. La

reflexión sobre el proceso tiene su especificidad, cuyo eje radica en la escritura epistémica. La didáctica de la escritura de tesis es, básicamente, una didáctica de la escritura epistémica que apunta a un producto cuyos rasgos se deben caracterizar y que irán orientando la transformación de aquella en escritura retórica.

## Bibliografía

- Arnoux, E. (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. En Arnoux, E. (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 138-162. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Brives, C. (2009). Le rôle des écrits éphémères dans la production des faits scientifiques. La domestication de la levure sauvage. En *Langage & Société*, núm. 127, pp. 71-81. París, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Cardona, G. (1991 [1981]). Sociología de la escritura. En *Antropología de la escritura*, pp. 87-126. Barcelona, Gedisa.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. En *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 40, pp. 405-430. Viña del mar, Scielo.
- Doquet-Lacoste, C. (2009). Écrits intermédiaires, écritures intermittentes Carnets, notes, bribes de science. En *Langage & Société*, núm. 127, pp. 7-22. París, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Fenoglio, I. y Chanquoy, L. (2007). La notion d' 'avant-texte': point de rencontré pour une compréhension de l'écriture en acte. En *Langue Française: Avant le texte*, núm. 155, pp. 3-7. Malakoff, Armand Colin.



## **El Taller de Lectura y Escritura como iniciación en la investigación en carreras de Humanidades. La construcción de una identidad enunciativa "entre versiones"**

*Laura Eisner*

La enseñanza de la lectura y de la escritura en nuestro país se inscribe en una extensa *tradición tallerista* en la que confluyeron –a partir de la década de 1960– planteos procedentes del ámbito académico (desarrollados, por ejemplo, en la serie de publicaciones pedagógicas de Nicolás Bratosevich) y experiencias extracurriculares como las del grupo *Grafein*, que abordaban la producción del escrito desde el desafío, la interacción grupal y el reconocimiento de efectos de lectura como superación de los planteos prescriptivistas sobre la escritura (Pereira, 2006). En el nivel universitario, la experiencia fundacional en nuestro país fueron los talleres de Lectura y Escritura del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, coordinados por Elvira Narvaja de Arnoux desde la década de 1980.

Estos talleres funcionaron como verdaderos semilleros, articulando la práctica pedagógica, la investigación y la formación de docentes en perspectivas actualizadas dentro del campo de la didáctica de la lectura y la escritura. Uno de sus principales aportes fue la formulación de un abordaje didáctico que articula herramientas teóricas procedentes de

diferentes disciplinas (como la psicolingüística, los estudios retóricos y de la composición) y abordajes discursivos y enunciativos (di Stefano y Pereira 2004), a los que pueden sumarse las perspectivas socioculturales sobre las relaciones entre las prácticas de literacidad desarrolladas dentro y fuera de la comunidad académica (Street, 2009; Lillis, 2003).

En la actualidad, la mayor parte de las propuestas de talleres de lectura y escritura en el nivel de grado están destinadas a los estudiantes en el tramo de ingreso al ámbito universitario, y se proponen acompañarlos en el primer contacto con los géneros académicos producidos por expertos, así como en la tarea de dar cuenta de las lecturas a través de la escritura o de la oralidad planificada. Esto involucra operaciones críticas y de sistematización de los materiales, a la vez que requiere situarlos dentro del campo de estudios (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002). En estos procesos, se realiza un trabajo sobre la reflexión metalingüística como instrumento central para la progresiva adecuación de las propias prácticas a las expectativas académicas, que muchas veces permanecen implícitas en la cotidianidad de la formación y resultan difíciles de interpretar para los ingresantes, en particular quienes han tenido escaso contacto con estos discursos y prácticas en sus trayectorias biográficas<sup>1</sup> (Lillis, 2003; Street, 2009).

El Taller de Lectura y Escritura que presentamos en este trabajo está destinado, en cambio, a estudiantes que promedian su formación universitaria y abordan, por lo tanto, otros desafíos vinculados con la tarea de encarar las primeras indagaciones autónomas. Para este

---

1 Tal como sucede en otras universidades creadas durante la última década, la Universidad Nacional de Río Negro se caracteriza por recibir un alto número de estudiantes universitarios "de primera generación", que no han tenido un contacto frecuente con los géneros y discursos académicos en su entorno cotidiano.

encuadre, resultan pertinentes los análisis de experiencias didácticas en los talleres de tesis y otras instancias de posgrado (Arnoux, 2006; di Stefano, 2009), así como los estudios –menos frecuentes– sobre prácticas de taller para la enseñanza de la escritura a lo largo de la formación (Padilla, 2015). En efecto, en estos trabajos se concibe a los estudiantes como participantes activos, aunque iniciales, de la comunidad de receptores y productores de los *discursos del saber* (Maingueneau, 2002). Si bien en el nivel de grado los estudiantes aún se encuentran en un contexto más controlado que el de los tesisistas, desde el punto de vista de la determinación de los temas o el acceso a la bibliografía, la configuración de su identidad como agentes que comienzan a intervenir en el campo se inicia precisamente al acometer sus primeros trabajos monográficos.

## **Un punto de inflexión en la formación de grado: la escritura de monografías de investigación**

La materia Taller de Lectura y Escritura Académica está ubicada en el segundo año del plan de estudios para tres carreras de Humanidades (Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Licenciatura en Letras y Profesorado en Lengua y Literatura). Al momento de cursarla, los estudiantes ya han recorrido el primer tramo de la formación y están transitando materias más específicas de su carrera. El Taller retoma y profundiza el abordaje de otra materia, Introducción a la Lectura y Escritura Académica, que se dicta en el primer cuatrimestre del primer año de las carreras y está más centrado –como se dijo más arriba– en los tipos de textos que los alumnos manejan en la etapa inicial de sus estudios universitarios. Por su parte, la propuesta del Taller trabaja sobre tareas de escritura

de mayor complejidad vinculadas con la formación de grado y con la actividad en investigación y docencia de los futuros graduados. Para ello, establece articulaciones con las materias específicas de cada carrera, en el trabajo con géneros usuales y con contenidos temáticos propios de dichas áreas disciplinares.

La secuenciación didáctica de la materia se articula en torno a diversos géneros que proponen desafíos crecientes para los estudiantes<sup>2</sup>: elaboración de un parcial domiciliario a partir de la sistematización de distintas fuentes originales, escritura de una reseña crítica de un ensayo, análisis de la organización retórica de un artículo de investigación en ciencias sociales, producción de un resumen (*abstract*) y, finalmente, elaboración de una monografía de investigación de tema libre, que se expone oralmente en un espacio de intercambio al cierre de la materia. En esta progresión espiralada, las prácticas de lectura y escritura implicadas en los primeros trabajos se van retomando y complejizando hasta llegar a la instancia final, una elaboración en varias etapas en las que la escritura va plasmando el proceso de investigación.

Nos interesa centrarnos aquí en el proceso de elaboración de la monografía, que funciona como instancia integradora de la materia y como *punto de inflexión* de la progresiva inserción de los estudiantes en su campo disciplinar. Es a lo largo de este proceso de escritura que va emergiendo en el discurso una figura de enunciador-investigador.

Si bien la monografía es un género muy utilizado como instrumento de evaluación y acreditación en el ámbito universitario, es un término polisémico y de definición

---

2 Este tipo de secuenciación retoma, aunque con otros géneros de mayor complejidad, la articulación propuesta en los ya mencionados Talleres de Lectura y Escritura de la materia Semiología (Universidad de Buenos Aires).

difusa no siempre explicitada (Carlino, 2007). Por otra parte, su enseñanza es un aspecto poco atendido, tanto en estudios de grado como en los de posgrado. Sin embargo, como lo señala di Stefano, los trabajos monográficos:

... enfrentan al alumno a una rica experiencia de escritura, en la que uno de los aprendizajes principales debería estar orientado hacia las exigencias que plantea la adecuación a un formato genérico estabilizado para la producción de conocimiento. Las investigaciones demuestran que este no es un tipo de aprendizaje que se produzca espontáneamente, por lo que la intervención de la institución en esta instancia resultará decisiva para que la monografía sea aprovechada como escrito [...], más allá de los logros inmediatos. (2009: 104)

En ese sentido, uno de los propósitos del taller es generar un contexto de escritura situada que permita al alumno experimentar un proceso de investigación auténtico, si bien ajustado a la brevedad del período de trabajo y a la instancia inicial de la inmersión de los estudiantes en el campo disciplinar.

Uno de los aspectos más valorados por los estudiantes es la posibilidad de elegir el tema sobre el que realizarán la monografía, ya que los interpela en su autonomía y en su deseo. Sin embargo, la “libertad” de elección también entraña grandes dificultades, principalmente en la delimitación del tema y en el diálogo con la lectura de bibliografía, que ellos mismos deben gestionar. La dificultad que esto entraña puede vincularse con dos aspectos de la trayectoria de los estudiantes: por una parte, su mirada del campo disciplinar está aún, como planteamos más arriba, más asociada a las sistematizaciones de grandes aparatos teóricos que a los análisis de problemáticas específicas. La

búsqueda bibliográfica requerida para el abordaje del tema constituye, en efecto, la primera toma de contacto con los géneros de investigación en sus disciplinas (artículos especializados, capítulos de libros).

Por otra parte, familiarizados con tareas de escritura que implican partir de un *corpus* de textos dado y realizar diversas operaciones discursivas en torno a los ellos (exponerlos, contrastarlos, integrarlos, aplicarlos a un caso), los estudiantes se enfrentan aquí a la producción de un nuevo género discursivo que implica una inversión en su relación con las lecturas: se trata de la identificación de un problema *interesante* y de su indagación desde una perspectiva que resulte productiva. Las lecturas aparecen, entonces, en función de la formulación más precisa del objeto y de las necesidades analítico-descriptivas que surjan del trabajo de campo o documental.

I. L: ¿Vos sentiste que hubo un momento que fue bisagra?

S: Para mí, la ruptura fue con la monografía, porque los otros eran escribir sobre un texto determinado que lo tenías ahí: el de Bazerman primero, después la reseña, después la revista. Y en la monografía tenías que vos buscar tu información. [S.P. – entrevista grupal]

En ese sentido, los estudiantes que se encuentran en mitad de carrera se ven enfrentados a la misma experiencia de ajenidad, que caracterizaba sus primeros contactos con los géneros más simples al inicio de su formación, frente a nuevos formatos genéricos, como la tesis de grado o de posgrado (Arnoux, 2006). Desde esta perspectiva, la producción de una monografía de investigación constituye un hito en la socialización lingüística de los estudiantes en la comunidad académica-científica (Duff, 2008).

## La reescritura de versiones y la producción de una voz autorial

La elaboración de las monografías se desarrolla en alrededor de seis semanas, en las que se trabaja con versiones intercambiadas con la docente en formato digital e intercambios presenciales individuales y grupales. El proceso parte del planteo de la pregunta de investigación (a partir de un cuestionario-guía), continúa con una planificación global de las secciones en las que se estructurará el texto y culmina con varias versiones del escrito en las que se trabajan aspectos de textualización y edición. A través de las versiones se van realizando ajustes que, si bien están guiados por las intervenciones docentes (como veremos más adelante), responden a una apropiación del rol autorial y de los propósitos de escritura por parte de los propios estudiantes (Pereira y Valente, 2014).

Tomaremos un ejemplo de reescritura de tres versiones de la introducción, en tanto espacio privilegiado para la construcción de un *ethos* académico:

2. El presente trabajo se propone analizar los fines que los columnistas de la *Revista Cosmopolitan Argentina* y de la *Revista Oh Lalá Argentina* utilizan al alternancia de las lenguas para dirigirse al público femenino contemporáneo, además de describir las modalidades que adopta la alternancia de lenguas en cada caso.

En cuanto a la técnica de recolección de datos se tomarán dos columnas provenientes de dos revistas femeninas actuales: “La columna de la ex” de la *Revista*



**Laura**

Al inicio, convendría incluir una descripción del tema (MR1) y generar en el lector el interés por la pregunta que vas a abordar (MR2) antes de anunciar lo que vas a hacer (esto sería directamente el MR3). Ej: “Las publicaciones femeninas tienen una larga tradición en la Argentina...” (podés tomar datos del artículo que usamos en el TP3) // O bien: “los estudios de contacto ha analizado distintos ámbitos...” (y empezás situando teóricamente tu estudio)

*Cosmopolitan Argentina* y la columna “Tu mejor amigo gay” de la *Revista Oh Lalá Argentina*.

El marco teórico incluye los aportes de Etnografía de la comunicación de Hymes? Microestudio sobre el nivel léxico de la lengua y el sociolecto. Estudio descriptivo. Lingüística de contacto.



**Laura**

Podés poner entre paréntesis la referencia (apellido, año). El resto de los elementos no serían tanto “marco teórico” sino el tipo de estudio que querés hacer: “Nos proponemos realizar un estudio descriptivo dentro de la lingüística de contacto (referencia) desde el marco...”

Se recolectarán dos columnas de la revista *Cosmopolitan* y dos columnas de la *Revista Oh Lalá* con el fin de observar ¿Qué modalidades adoptan la alternancia de lenguas en cada caso? ¿Con qué fin los columnistas de dichas revistas utilizan la alternancia de lenguas para dirigirse al público femenino contemporáneo?

La muestra de la investigación son dos revistas femeninas actuales: *Revista Cosmopolitan* y *Revista Oh Lalá*. En cuanto a la muestra está compuesta por dos columnas seleccionadas de la columna “La columna de la ex” tomada de la primera revista mencionada y dos columnas provenientes de la columna “Tu mejor amigo gay” seleccionadas de la segunda revista. [L.P. - Ira versión de monografía]

3. La publicación de columnas en revistas femeninas actuales tiende a la utilización de préstamos de la lengua en contacto inglés, la cual muchas veces, determina a qué tipo de público pretende referirse para obtener un mayor acercamiento del mismo.

Es interesante analizar con que fines los columnistas de la Revista Cosmopolitan Argentina y de la Revista Oh Lalá Argentina utilizan al alternar las lenguas para dirigirse al público femenino contemporáneo. Además es importante la descripción de las modalidades que adopta la alternancia de lenguas en cada caso.



**Laura**

Habría que ampliar esta afirmación inicial, desarrollando la idea de que los cambios de código pueden tener funciones identitarias (podés apoyarte en algún autor que lo analice, como Appel y Muysken o Poplack)



**Laura**

Los nombres de las revistas, en cursiva

En cuanto a la técnica de recolección de datos se tomarán dos columnas provenientes de dos revistas femeninas actuales: “La columna de la ex” de la Revista Cosmopolitan Argentina y la columna “Tu mejor amigo gay” de la Revista Oh Lalá Argentina con el fin de observar ¿Qué modalidades adoptan la alternancia de lenguas en cada caso? ¿Con qué fin los columnistas de dichas revistas utilizan la alternancia de lenguas para dirigirse al público femenino contemporáneo?



**Laura**

Para poder integrarlas a tu enunciado, estas preguntas necesitan transformarse a la modalidad asertiva, como preguntas referidas: “observar qué modalidades adoptan.... y con qué fin...”

Se busca realizar un estudio descriptivo dentro de la lingüística de contacto desde el marco de la Etnografía de la comunicación (Hymes, 1960), el cual se enfoca en tres niveles de interacción lingüística: situación de habla, eventos de habla y actos de habla. [L.P. – 2da versión de monografía]

4. La publicación de columnas en revistas femeninas actuales tiende a la utilización de préstamos léxicos y a la alternancia de códigos, cuyo propósito es lograr un mayor acercamiento con el destinatario. Estos cambios de códigos, en algunos casos, pueden tener funciones identitarias, es decir, el redactor busca transmitir un efecto de cercanía con el lector para que este pueda vincular la lectura con su entorno lingüístico cotidiano.

En esta investigación, se tomarán dos columnas provenientes de dos revistas femeninas actuales: “La columna de la ex” de la *Revista Cosmopolitan Argentina* y la columna “Tu mejor amigo gay” de la *Revista Oh Lalá Argentina* con el fin de observar qué modalidades adoptan la alternancia de lenguas en cada caso y con qué fin los columnistas de dichas revistas utilizan la alternancia de lenguas para dirigirse al público femenino contemporáneo.

Se busca realizar un estudio descriptivo a través de un análisis sociolingüístico enfocado en la coincidencia de los factores de identidad por parte de los columnistas, quienes tratarían de identificarse con el grupo lingüístico que utilizan los préstamos léxicos y la alternancia de códigos en su vida cotidiana; y desde un punto de vista lingüístico ya que nos permite saber cuándo se está produciendo efectivamente una alternancia lingüística y cuándo se trata de la introducción de un préstamo léxico proveniente de la lengua en contacto inglés en el sistema lingüístico español. [L.P. –versión final de monografía]

En la primera versión, y de acuerdo con las indicaciones de la clase, algunos elementos aparecen esbozados sin una textualización destinada a un lector “otro” (con forma de lista, con marcas de duda, como el signo de interrogación), lo que da cuenta del carácter de borrador del envío: se trata de una *escritura privada* que se comparte con el docente en el marco del proceso de revisión. En esta primera versión, el inicio directamente propositivo (“el presente trabajo se propone analizar”), sin crear discursivamente el *espacio de investigación* (Swales, 1990), remite a un trabajo “por encargo”, habitual en el contexto escolar, con escasa apropiación autorial por parte de la estudiante.

Entre la primera versión y la segunda, se pueden ver señales de la emergencia de una voz autorial en la inserción de evaluaciones explícitas: “Resulta interesante analizar...”, “Además es importante...”. Sin embargo, ese tipo de evaluación a través de subjetivemas axiológicos no es característica de los géneros académicos. Por otra parte, aún persisten segmentos con textualización incompleta (como las preguntas de investigación yuxtapuestas sobre el enunciado asertivo en el segundo párrafo). Estos problemas se resuelven en la versión final, junto con una ampliación de los propósitos y las hipótesis de investigación en el último párrafo.

Es interesante observar que en la mayor parte de los casos las sugerencias de texto incluidas en las intervenciones docentes no son tomadas de manera literal por la estudiante, sino que funcionan como ejemplo orientador que luego se reformula según las decisiones autoriales. En ese sentido, la función central de la sustitución sugerida no es proveer un contenido proposicional más adecuado, sino modelizar, poner en escena un *enunciador académico* que luego es retomado por la estudiante a través de otras elecciones de formulación, en las que ejerce su autonomía de decisión.

## Corrección, devolución, respuesta: el proceso de reescritura en clave interaccional

A lo largo del proceso de elaboración de la monografía, los intercambios entre docente y estudiantes van pendulando entre tres *marcos de participación* (Goffman, 1981). Por una parte, aparecen intervenciones de *corrección* vinculadas con los aspectos más técnicos y convencionales del discurso: ortografía, puntuación, uso de preposiciones, entre otros (como en el ejemplo anterior, la indicación sobre el estilo de fuente para indicar títulos de revistas). Una segunda categoría se compone de lo que podemos denominar *devoluciones*, que operan mediante la explicitación de los efectos de lectura producidos por determinadas formulaciones o decisiones de escritura (Arnoux, 2006). Estas intervenciones se apoyan en abordajes propios del análisis del discurso, que consideran el texto como objeto de estudio antes que de prescripción, y suponen que “en cada punto o tramo de la cadena hay un abanico de posibilidades, una familia parafrástica, de cuyos integrantes uno se realiza en el discurso (Arnoux, 2009: 20). El mero señalamiento de los posibles efectos de lectura contribuye a habilitar la reflexión metadiscursiva y un mayor control sobre la producción discursiva por parte del escritor.

Por último, la tercera modalidad que nos interesa describir surge del intercambio sostenido a través de los envíos digitales, que construye una dinámica “epistolar” de intercambio entre el autor y el lector del texto en proceso. Esto se ve favorecido por una práctica que se propone durante las cursadas, en las que los propios escritores-estudiantes incluyen comentarios sobre sus borradores al momento de enviarlos:

5. Est: *\*A continuación procedo con el análisis...advierto que no está adaptado completamente a la monografía. Sigo traba-*

*jando también en la adaptación al lector. / Doc: Advertencia recibida! [G.G. – 1ra versión monografía]*

6. “Toda enunciación es una alocución explícita o implícita: postula un interlocutor.” (Calsamiglia 1999: 124). Entre los tipos de destinatario propuestos por Goffman, en que inciden las variables intención y perfil imaginado, observamos que en el discurso académico se activan ambas, ya que la comunidad académica es muy restricta hacia sus pares, que presupone un nivel de abstracción y especialización por áreas que exige un destinatario directo\*.[G.H.- 2da versión de monografía]



**Estudiante**

Creo que voy a sacar eso, ¿que te parece?



**Estudiante**

Doc: Lo transformaría en una referencia teórica cuando la necesites, en el momento del análisis, tipo: “En este segmento se pueden detectar, siguiendo a Goffman (1983) dos tipos de destinatario...”

En estos casos, la intervención docente toma la forma de una *respuesta* en un diálogo en que ambas voces están habilitadas para analizar el texto en proceso de elaboración. En ese punto se distingue de la *corrección* (como reemplazo de una opción lingüístico-discursiva por otra provista por el docente) y también de la *devolución*, tal como lo plantea Lillis:

La “devolución” tiene típicamente las siguientes características: un foco en el texto escrito del estudiante como un producto, una tendencia al comentario cerrado, incluyendo lenguaje evaluativo

como “bueno”, “débil”, etc. La respuesta, en contraste, implicaría centrarse en el texto en proceso del estudiante, un reconocimiento de la naturaleza parcial de todo texto y por tanto el espectro de significados potenciales, un intento de abrir un espacio en el que el estudiante-escritor puede decir lo que le gusta o no le gusta sobre su escritura. (2003: 204)

Uno de los efectos de este desplazamiento en el marco de participación es que los estudiantes son interpelados como analistas de su propia producción, lo que los ayuda a desdoblarse reflexivamente en los roles de autor y de lector del texto. Esto les permite identificar y reajustar las opciones discursivas, en tanto que el “descentramiento permite una revisión crítica de las propias ideas y su transformación” (Alvarado, 2003: 2).

Por otra parte, atendiendo al trabajo de negociación que se produce en torno al escrito, puede pensarse que, mientras los estudiantes-escritores se mantienen apegados a su producción, interpretan las intervenciones docentes como “críticas” que involucran al mismo tiempo al producto y al productor. La interacción adquiere una configuración antagónica, en la que el estudiante tiende a defender sus decisiones iniciales frente a lo que percibe como un cuestionamiento personal. Frente a esto, la reconfiguración de roles que permite el intercambio “epistolar” en torno al texto habilita nuevos espacios tendientes a la autorregulación de la práctica por parte de los estudiantes (Padilla, 2015), quienes pueden tomar la iniciativa en la negociación de modificaciones y explotar así su margen de agencia (Zavala, 2011). ”

7. “A mí lo que me gustaba de eso es que estaba implícito, daba por sentado una seriedad. digo en el sentido

de “estamos todos acá y queremos escribir el artículo bien”. Porque a veces hay, desde los profesores: acá no leíste, acá no entendiste. Por eso me gustaron los comentarios, porque ya daban por sentado que leímos, o que hicimos lo que pudimos y a partir de ahí era cómo agregamos, cómo mejoramos. Y eso de muchas versiones, estuvo genial [...] era eso, también creer en el potencial de escritura y marcar lo que estaba bueno, lo que faltaba, ir construyendo juntos y estaba bueno. [G.H.- Entrevista grupal]

## Conclusiones: Identidad autorial y agencia

En las distintas dimensiones analizadas de la elaboración del género monografía en el Taller, se evidencia cómo a lo largo de las versiones los estudiantes van forjando un *ethos* discursivo cada vez más apropiado para el género, a la vez que experimentan –en general, por primera vez– el rol de investigadores en relación con un objeto de estudio definido por ellos mismos.

Se trata de dos construcciones simultáneas que se manifiestan en un conjunto de sutiles “indicios” de ídoles muy diversas (que no alcanzamos a mostrar en su totalidad aquí): la *puesta en género* de la producción intelectual, la realización de determinados movimientos en la introducción, el uso de las personas verbales, la gestión polifónica de las voces discursivas, las estrategias de modalización, la imbricación de descripción y evaluación en el análisis.

Estos indicios se pueden leer, entonces, como parte del proceso de conformación de una identidad autorial (una voz enunciadora), a la vez inserta en su comunidad y ofreciendo un aporte propio. Pero, paralelamente, en el orden de la

interacción *en torno al texto* emerge en los estudiantes una creciente capacidad de agencia en la gestión de su propia escritura, en el sentido de tomar decisiones reflexivas que dan cuenta de un posicionamiento más autónomo dentro del campo académico:

8. “Creo que ese momento fue lo que más me marcó de la cursada, esa voz autorial propia y por ahí cosas más que no pensaba que existían, como que me puse a la par de otros investigadores que ya llevan su tiempo en el ámbito académico, en el ámbito científico, en la publicación de artículos... y quedé como en una especie de mini-crisis académica, que ya no era una estudiante más sino que ya tenía que pensar en el futuro próximo. Me significó un abanico de cosas.”  
[N.Q. – entrevista grupal]

Es en ese sentido que la dimensión identitaria de la escritura se manifiesta en toda su potencia: acompañar a nuestros estudiantes en la construcción de *nuevas* figuras de enunciadores es también habilitar para ellos la proyección de nuevos roles sociales posibles.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. En *Propuesta Educativa* nº 26, noviembre.
- Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. En *RLA*, vol. 1, núm. 44, pp. 95-118. Concepción, Universidad de Concepción.
- (2009). El análisis del discurso como campo interdisciplinario. En *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, cap. 1. Buenos Aires, Santiago Arcos.

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., et. al. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. En *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-16. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Arnoux, E., di Stéfano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bazerman, C. y Prior, P. (2005). Participating in Emergent Socio-Literate Worlds: Genre, Disciplinarity, Interdisciplinarity. En Green, J. y Beach, R. (eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*, pp. 133-178. Urbana, NCTE.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Ponencia en I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, 26 y 27 de abril. Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades.
- di Stefano, M. (2009). La escritura de monografías en posgrados en ciencias sociales. En Arnoux, E. (coord.), *Escritura y producción de conocimiento en posgrado*, pp. 87-106. Buenos Aires, Santiago Arcos,
- di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Carlino, P. (comp.), *Textos en Contexto. La lectura y la escritura en la Universidad*, pp. 25-39. Buenos Aires, Lectura y Vida.
- Duff, P. (2008). Language Socialization in higher education and work. En Duff, P. y Hornberger, N. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 8: Language Socialization*, pp. 257-270. New York, Springer.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford, Blackwell.
- Lillis, T. (2003). Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design. En *Language and Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 192-207. Oxfordshire, Taylor & Francis.
- Maingueneau, D. (2002a). Problèmes d'ethos. En *Pratiques*, núm. 113-114, pp. 55-67.
- (2002b). Discours de savoir, communautés de savants. En Ehlich, K. (ed.), *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven*.
- Padilla, C. (2015). Escribir ponencias y artículos de investigación en la Universidad: resultados de ciclos de investigación-acción en la carrera de Letras de la UNT. En Muse, C. (ed.), *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*, pp. 206-221. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

- Pereira, C. (2006). La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología. Ponencia. Primer Congreso Nacional: "Leer, escribir y hablar hoy", Tandil, 28 de septiembre al 1 de octubre.
- Pereira, C. y Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. En *Enunciación*, vol. 19, núm. 2, pp. 199-214. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Street, B. (2009). "Hidden" features of academic paper writing. En *Working Papers in Educational Linguistics*, vol. 24, núm. 1, pp. 1-17. Filadelfia, University of Pennsylvania.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. En *Cuadernos Comillas*, núm. 1, pp. 52-66. Comillas, Fundación Comillas.

# ¿Por qué “rescatar” se transforma en un verbo reflexivo? Los discursos sociales en la constitución identitaria de un grupo de adolescentes en estado de reclusión transitoria

*Mirta Gloria Fernández*

Los chicos no juegan con el verbo “llorar” ni con el sustantivo “muerte” como sí lo puede hacer el poeta burgués porque en la cárcel donde están ellos se llora y se muere en serio.

Elvira Arnoux

## **Primero**

La promulgación de la Ley 26.061 del 28 de septiembre de 2005 por fin deja sin efecto la Ley de Patronatos (o Ley Agote) de 1919 que autorizaba a confinar a los niños en “estado de riesgo”. Lo cual significó que durante 86 años –incluidos los albores el siglo XXI– los niños y los jóvenes, sea por pertenecer a familias pobres, por abandono o por haber sido expulsados del sistema escolar, fueron reclusos en contextos de encierro como una opción que garantizaba su adaptación. Un niño abusado, otro que fumaba marihuana y otro que ejercía la venta callejera compartían reclusión con quienes delinquían, pues todos estaban a disposición del juez de menores de turno, sin juicio previo. La Ley de Patronatos, nacida en Argentina

en tiempos inmigratorios (Carli, 2002) sobre la base de ideales de “defensa social”, construyó unívocamente el concepto de “peligrosidad”, que incluía tanto a los “menores abandonados” como a los “menores delincuentes”. A su amparo, el problema del menor de 18 años, si es de clase baja, será “tratado” en la institución de minoridad, y si es de sectores medios y altos, se le asignará un psicólogo.

A pesar de la nueva ley, que prohíbe encerrar a los niños que no hayan cometido delito, los informes de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación denominados *Privados de Libertad. Situación de niños, niñas y adolescentes en Argentina* denuncian que, aún en el siglo XXI, existen jóvenes detenidos en Centros de Régimen Cerrado por causas asistenciales. El contexto es una sociedad que lo concibe, pues la Ley no deja rastro en los medios de comunicación, cuyos enunciados padecen de desajustes y estereotipos cada vez que exhiben noticias acerca de infracciones adolescentes. Resulta una certeza que las medidas civilizatorias son indirectamente proporcionales a los discursos retrógrados de los medios de comunicación.

En trabajos anteriores (Fernández, 2006a, 2009, 2010ab, 2012, 2014ab) hemos denunciado estas prácticas a través de los informes de CORREPI y las investigaciones de Periodismo Social en conjunción con UNICEF (2006), que realizan el relevamiento de los enunciados discriminatorios presentes en la prensa escrita. Sus resultados exhiben que el género privilegiado para hablar de los adolescentes es la crónica, en la que se los describe a través de adjetivos despectivos y enunciados que en ocasiones los anulan, en algunos casos los demonizan y, en otros, los masifican. A la vez, la información que difunden los medios se origina en testimonios policiales. Este tipo de investigación, que, a la vez, coincide con los aportes del Observatorio de Jóvenes a través de la Revista Argentina de Estudios de Juventud

producida por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, nos enfrenta a una paradoja: los medios masivos hablan de niños y adolescentes violentos, pero en la realidad la violencia y el descuido existen desde los adultos hacia los niños, lo cual se comprueba en distintos momentos de la historia, pues el maltrato infantil atraviesa todos los tiempos y geografías (Fernández, 2006, 2009, 2014b).

A esta altura, es un hecho que los relatos de tradición oral trasuntan el sufrimiento infantil en cuentos como *Barba Azul*, *Piel de Asno*, *Pulgarcito* o *Hansel y Gretel* al narrar los padecimientos de los hijos del campesinado en la Edad Media (Darnton, 1987; Hocquenghem, 1979; Navone, 2009; Zipes, 2001-2006-2014; Fernández, 2009-2014b, 2016). Si en esos tiempos la vulnerabilidad infantil no era considerada, pues tampoco existía la infancia como categoría (Ariès, 1991), el plan de escolarización de la Modernidad (Ariès, 1998) pondrá a los niños en el centro, pero en su afán disciplinador, los separará en pobres y no pobres. Unos irán a las escuelas, los otros a las instituciones “de beneficencia”. La creación de los Tribunales de Menores entre 1870 y 1930 en todo el mundo servirá para cuidar la propiedad más que la vida de los menores de edad. En las *workhouse* europeas, amparados por la Ley de Pobres, los pequeños trabajaban por comida, lo cual fue denunciado por Jonathan Swift (2000), por Mark Twain (2006) y por Charles Dickens en sus artículos y en *Oliver Twist* (2007). También son numerosas las películas europeas sobre niños vejados en las instituciones. Argentina no es la excepción, pues la violencia se testimonia en un arte que da cuenta de este largo período a través de los filmes de Leonardo Favio y de la literatura de Enrique Medina (2007). Sin embargo, prevalece hasta nuestro tiempo el discurso de una Ley de 1919 que describe despiadadamente a los niños pobres.

## Segundo

El siglo XXI continúa reproduciendo ideas negativas acerca de la infancia que atraviesa, eventualmente, algún Centro de Régimen Cerrado, a pesar de la masiva adhesión a los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de adolescentes que carecían de la posibilidad de cursar estudios secundarios antes de 2005.

Contra los discursos simplificadores y maniqueos, hemos recogido las voces de los chicos en estado de reclusión en contextos positivos de aprendizaje y las hemos plasmado en diversas publicaciones (Fernández, 2006ab, 2009, 2010ab, 2012, 2014a) en las que demostramos las inquietudes lectoras y escritoras de cientos de grupos de adolescentes. En especial en la investigación realizada para la Tesis de Maestría dirigida por Elvira Arnoux, *Formas de apropiación de la literatura en escritos de jóvenes en situación de reclusión transitoria* (Fernández, 2006a, 2014a), en el marco de los Talleres de Lectura Literaria en Contextos de Encierro impartidos en la Universidad de Buenos Aires.

Según nuestros resultados, los jóvenes manifiestan actitudes positivas hacia la lectura y exteriorizan deseos de escribir con corrección. Sus producciones chocan con los discursos estigmatizantes que les adjudican, entre otros, problemas de atención y apatía hacia el aprendizaje. Además de testimoniar interesantes y diversas apropiaciones de la cultura letrada, los chicos exhiben que la lectura de poesía les provee palabras y estructuras para hablar de sí mismos de forma contra-estereotípica, lo cual redundará en un evidente beneficio cognitivo. Sin embargo, a la vez, una parte del *corpus* nos advierte acerca de algunos problemas que generan los discursos sociales, que trataremos de elucidar en los textos poéticos producidos por tres chicos que presentaremos a continuación.

Para este artículo en particular nos interesa mostrar la peligrosidad que podría constituir el contacto de los chicos con los discursos que los estigmatizan y los ubican en lugares negativos, lo cual amortigua la influencia enriquecedora que los textos literarios ejercen en sus auto-percepciones

## Tercero

### *Primer caso*

Un día...

Un día no podés ir más  
y listo  
un día yo llegué a mi casa con los pibes  
y entré para agarrar la mochila, te lo juro.  
y listo.  
entro y está todo oscuro así que dejo las adidas afuera  
y entro descalzo  
agarro la mochila le pongo los libros de inglés y salgo  
y listo.  
¿pero qué pasa cuando llegás afuera?  
los pibes te están esperando y vos te vas  
y te quedás  
no estás haciendo nada fumás nada más  
y te tomás una birra entre todos  
y te tirás en un banco y empezás a pensar que ya es tarde  
no vas, ya es tarde y la portera y la directora y la profesora  
y después ya hacés cualquiera porque no vas un día  
y otro día no vas y así te engañás vos solo

y cuando te diste cuenta te quedas libre  
y no te podés rescatar  
y hacés cualquiera pero cualquiera así como te digo  
y un día caés de nuevo  
porque estás para cualquier cosa

Alan M.

Análisis del poema de Alan: Y no te podés rescatar y hacés cualquiera

En principio, un texto en segunda persona (“no podés ir más...”) enmarca otro texto escrito en primera (“yo llegué a mi casa”) como si fuera un meta-relato. La interdependencia de ambos se infiere a través del campo semántico que alude a la escuela (“mochila”, “libros de inglés”, “portera”, “directora”, “profesora”, “te quedás libre”). Es decir, las acciones que produce el yo poético desde el verso 3 hasta el 9 pueden ser dichas en primera persona porque no transgreden ninguna ley: el sujeto acciona con la intención de cumplir con el mandato de ir a la escuela (“un día yo llegué a mi casa con los pibes– y entré para agarrar la mochila, te lo juro– y listo – entro y está todo oscuro así que dejo las adidas afuera –y entro descalzo –agarro la mochila le pongo los libros de inglés y salgo –y listo”).

Inmediatamente después, sin embargo, el yo desaparece para dar lugar a que la confesión de que dejará la escuela se formule en segunda persona. La pregunta “¿pero qué pasa cuando llegás afuera?” anuncia el cambio. De ahora en más, será el enunciatario quien, desde el verso 10 hasta el final, se transformará en el ejecutor de una extensa cadena de acciones que desembocarán en el abandono de la escuela. Es decir que la infracción es expresada en segunda persona. Esta decisión escrituraria forma parte de los casos de “tú genérico” que Hernanz Carbó (1990) describe como desdoblamiento del yo; es decir construcciones a

partir de las cuales se coloca “tú” en el lugar de “yo” con el objetivo de eludir la responsabilidad del enunciado a través de una primera persona encubierta que puede coaparecer con formas de segunda persona (como en este caso) o a través del impersonal. Asimismo, este uso, que ubica las acciones propias en una ajenidad, produce el efecto de que el yo ostente un saber que permite prever los peligros implicados en la experiencia de dejar la escuela. El enlace que invita al lector a mitigar la culpa del yo poético está entre la pregunta “¿pero qué pasa cuando llegás afuera?” y su respuesta “los pibes te están esperando y vos te vas”. Esta conexión deja muy claro que son “los pibes” los que lo conducen (“vos te vas”).

En segundo lugar, resulta relevante detenerse en las acciones que ejecuta el yo cuando “llega afuera”, puesto que no implican transgresiones severas (fumar, tomar una birra) y, sin embargo, causan el efecto de irreversibilidad, como si no se pudiera volver atrás nunca más. Ciertamente encerrado en “empezás a pensar que ya es tarde” nos permite inferir el peso de esos agentes del Estado que son las autoridades escolares, empezando por la portera. Tomando en cuenta, además, el estatuto moral que implica la polisémica frase “ya es tarde” en el contexto de “y te tirás en un banco y empezás a pensar que ya es tarde –no vas, ya es tarde y la portera y la directora y la profesora”.

Por último, una enérgica sucesión de acciones expuestas en argot adolescente nos persuaden de una clausura anunciada en los dos primeros versos (“Un día no podés ir más –y listo”) y confirmada en la repetición “y listo”, que también da un efecto de cierre. Más aun, las sentencias “hacés cualquiera”, “no te podés rescatar”, “hacés cualquiera pero cualquiera”, si bien podrían considerarse sinonímicas, expresan una abrupta caída que cierra con “un día caés de nuevo porque estás para cualquier cosa”. En tal sentido el uso del verbo “rescatar” como reflexivo niega toda

posibilidad de auto-victimización. Más allá de los amigos el yo poético, al final, parece asumir un lugar de culpa aunque eluda la primera persona.

## Segundo caso

Consejo Demonio

No vayan al colegio  
tampoco a la iglesia  
No le hagan caso a su  
familia  
Hagan la suya, peléense  
todo el día con la gente  
buena.  
Y roben a viejas y a niños, roben algo grande.  
Maten a todos los que  
intervengan en su camino  
Maten policías  
Son amigos con los amigos  
no es como una familia de Dios, son  
todos iguales. Y nunca  
te pregunten cuando cometas un pecado

Adrián

### Consejo demonio

No vayan al colegio  
tampoco a la iglesia.  
No le hagan caso a su familia  
hagan la suya, peléense  
todo el día con la gente buena.  
Y roben a viejas y a niños, roben algo grande.  
Maten a todos los que  
intervengan en su camino.

Maten policías.  
Sean exquisitos con las mujeres  
no es conveniente una hinchada de River, son  
todas ingenuas. Y nunca  
te persigas cuando cometes un pecado.

Adrián

Análisis del poema de Adrián: Volver absurdos los estereotipos

La forma de ubicar los versos en la página, sumada al cierto ritmo dado por la estructura del texto a través de los versos encabalgados, produce un efecto de sentido que da cuenta de una representación de la poesía como un discurso que permite mostrar y elidir. Al no declarar nada sobre sí mismo, al no enunciar(se), evade las condiciones de producción a través del desdoblamiento del yo.

Desde la apelación a una segunda persona plural, el yo poético funda de entrada una relación de confianza tendenciosamente simétrica con el destinatario (“No vayan al colegio tampoco a la iglesia”) para convocarlo a la ejecución de una cadena de acciones que van incrementándose semánticamente y subiendo de tono hasta arribar a un límite contundente (desde no ir a la escuela hasta robar y, luego, matar). Una voz conservadora y definitiva que formula un tipo de verdad instiga al abandono de estos agentes de disciplinamiento, que son la escuela, la iglesia, la familia, para arribar a acciones delictivas punitivas como robar, primero “a viejas”, luego “algo grande” y, finalmente, matar. Este encadenamiento de acciones que van acrecentándose como si se levantara la voz nos permite inferir que, para la subjetividad que atraviesa el texto, quienes delinquen llegan a ello porque primero abandonaron los referentes escolares y familiares. Como si fuera una consecuencia directa.

Quienes no son estudiantes, ni religiosos y quienes “no hacen caso” a sus familias se convierten, ineludiblemente, en delinquentes. Inversamente, quienes estudian, practican una religión o tienen una familia tendrían asegurado un camino y, por ende, no delinquirían.

Hasta aquí, hay una exacerbación de los discursos estigmatizantes y estereotípicos a partir de una convocatoria a subvertir los pilares en los que nuestro actual sistema de vida se sostiene: dejamos la escuela y todo se desmorona. Sin embargo, la saturación provocada por la hipérbole (dejar la escuela lleva a matar) provoca en el lector cierta desconfianza: ¿podemos creer tal exageración? Los tres versos que están al final, al volver sobre lo cotidiano (“Sean exquisitos con las mujeres –no es conveniente una hincha de River, son –todas ingenuas”), manifiestan un contraste de sentido demasiado abrupto con el resto, abonando la sospecha de que lo que expresa el yo poético no es exactamente lo que se empeña en decir. El desajuste entre significado y significante se manifiesta en la diferencia entre estos versos finales, cotidianos, coloquiales (“hincha de River”) que rompen la isotopía de la violencia convocante del resto.

Dos componentes retóricos abonan esta opción interpretativa de una segunda lectura. En primer lugar, la ironía, una figura que se caracteriza por negar con el tono lo que dicen las palabras, lo cual se puede inferir en la contradicción entre el título y la firma: ¿Es Adrián o el demonio el enunciador del consejo? En segundo lugar, la parodia de los clichés acerca de los chicos que atraviesan la reclusión. Esto último impacta mucho más cuando nos enteramos de que la reclusión de Adrián obedeció a lo que se denominaba en ese momento “situación de riesgo”: estaba preso en lugar de su padrastro violador.

En conclusión, presenta un combate entre la episteme (verdadero conocimiento) y su contrario, la doxa u opinión,

tornando absurda toda opinión sobre las causas del delito, puesto que los consejos los da el demonio. Su operación escrituraria consiste en adjudicar a una otredad la responsabilidad de enunciados estereotípicos, ridiculizando a sus productores. Ironía y parodia le permiten hablar de una situación dramática sin aparente protagonismo.

### *Tercer caso*

Sin salida

Dejar 100 veces la escuela allá  
para llegar acá  
todo mal todo mal todo mal.

No rescatarse  
con los amigos  
nadie se rescata nunca  
sin sueldo ni nada

No me rescato  
Acá  
sin un sueldo sin un título  
ahora  
sin salida  
y no voy a llegar  
nunca  
ni acá ni allá

Gabriel

Análisis del poema de Gabriel: sin salida

Podemos deducir que existe en esta escritura una “base experiencial” relativa a los valores supuestamente compartida entre el escritor y el destinatario, en que las circunstancias de lugar muestran que hay dos polos: uno malo que es “acá” y otro bueno que es “allá”. Toda vez que aparece “acá” el lector infiere (transitivamente) negatividad. “Allá”, por el contrario, implicaría el polo positivo. Los tres primeros versos dejan planteada la ecuación a través de la hipérbole y la repetición (“100 veces”, “todo mal todo mal”). Paralelamente, el “acá” resulta imprescindible para elidir cárcel.

Se trata de un poema cuya materialidad genérica (organización, espacio en blanco, versificación, ritmo y rima) posibilita la constitución de un yo poético que se afirma en “lo que no desea”. Así, la repetición sirve para mostrar cómo el yo se va fustigando, aunque no aparezca marcado como pronombre personal sino al final. Es decir, no existe una voz declarando directamente “yo no estudié y por eso estoy acá”. El yo se las ingenia, en la mayor parte del texto, para desaparecer, con lo que podríamos decir que rehúye de la responsabilidad discursiva. Sin embargo, el lector infiere con los versos finales que el referente del poema es un yo atribulado, víctima del propio accionar en la vida.

Una cadena semántica in crescendo encabezada por “todo mal todo mal todo mal” (no-nadie-sin-nada-no-sin-sin-sin-no-nunca-ni) transfiere el nihilismo y desasosiego anunciado en el título (*Sin salida*) típico de toda situación carcelaria, mostrando a la vez cierta victimización, que es justificable y comprensible, y cierta rebeldía ante la absoluta clausura de las propias posibilidades vitales. Estas formas de escribir devienen de operaciones de pensamiento a las que los sujetos apelan en aras de conseguir el soporte necesario para poder conceptualizar un espacio cruel como es el encierro. La rebeldía se incrementa cuando el disfraz del

infinitivo (usado en las dos primeras estrofas) se descarta para hablar en primera persona, directa e inevitablemente, en la estrofa final.

Además del abandono de la forma elíptica de hablar de la situación personal a través del verboide, cada estrofa presenta escasos pero contundentes sustantivos que operan como núcleos semánticos alrededor de los cuales se construye el sentido. Concretamente, “escuela”, “amigos”, “suelo”, “título” actúan como elementos sociales aglutinantes que evitarían el encierro. El hecho de que “amigos” esté en el mismo nivel semántico que “escuela”, “salario” y “título” abona nuestra tesis. Estos subjetivemas de matiz positivo serán los anclajes frente a la particular ocurrencia del verbo “rescatarse”, que exhibe un carácter de inevitabilidad (no rescatarse-nadie se rescata nunca-no me rescato) a la vez que implica la ausencia de alguien que acuda a rescatar y, por ende, la responsabilidad culposa del yo, que no puede hacerlo.

Sin embargo, es de destacar cierto dispositivo de protesta del yo poético, que no tiene salario ante una sociedad que sí lo tiene, puesto que se puede inferir una relación directa entre tener un salario y no delinquir o, invirtiendo la ecuación, entre no tener un salario y delinquir. La alusión al salario, lejos de constituir una ironía, serviría “para no estar acá”. O sea que la sociedad completa, si careciera de la posibilidad de percibir un salario, estaría acá. Esto es algo que el autor no duda, lo cual se evidencia cuando dice que “nadie se rescata nunca –sin sueldo ni nada”. Este es un determinismo que los tres chicos hacen carne a través del estereotipo del trabajador honesto. Al igual que Alan M. y Adrián, los discursos sociales estereotípicos respecto de la salvación que implica estudiar o tener trabajo forman parte de representaciones que inciden en los chicos de manera persistente, obturando la idea de que una gran parte de la

sociedad roba, aun teniendo salario. Esto, sumado a “no voy a llegar –nunca– ni allá ni acá”, exhibe el determinismo constitutivo de una identidad adolescente que se ve a sí misma sin futuro. Como si fuera obvio que “no voy a estar acá” ni allá, puesto que me voy a morir joven.

## Conclusiones

Ray Bradbury solía decir que cuando era niño se infiltraba en la biblioteca de los mayores mientras que en la adultez empezó a frecuentar los libros infantiles para estar bien informado. Parafraseándolo, podríamos decir que toda verdad sobre los niños es sospechosa, puesto que los relatos oficiales sobre la infancia no incluyen sus voces. De hecho, la definición de “adolescencia”, falazmente derivada del verbo latino “doleo” (Fernández, 2006a), condujo a la creencia occidental de que todo niño de 12 a 17 años resultaría ser un sujeto conflictivo por el solo hecho de “padecer esa edad”. Como si no hubiese hecho mella el descubrimiento de que la infancias y la adolescencias son construcciones sociales fuera de cualquier tipo de especulación evolutiva. Desde este viciado conservadurismo, ¿cómo evitar que los chicos en encierro transitorio evadan las construcciones discursivas falaces?

En contra del estereotipo, el discurso poético los envía al universo cultural propio con palabras que quizás habían dejado de usar, lo cual los constituye identitariamente, puesto que la inclusión de otros discursos en el propio siempre reporta un beneficio cognitivo. Sobre todo los artísticos, cuyo nivel de dialogía contrasta con el discurso cotidiano (Bajtín, 1999). Los poemas de los chicos nos permiten vislumbrar el modo en que representan la propia vida, la familia, sus valores y cómo se juzgan ellos mismos

en la encrucijada entre la vida y el encierro, a la vez que los convierte en referentes cruciales de la propia escritura.

Sin embargo, la poesía no los salva. Que en este *corpus* los chicos se culpen a sí mismos, en serio o en broma, haciéndose eco de los discursos estereotípicos testifica que los medios masivos de comunicación y las voces más recalcitrantes de la sociedad han tenido éxito, y que la historia del maltrato infantil sigue su curso en el bosque medieval, en la revolución industrial y en la era de la tecnología. Escribir poesía no los salva. El verbo “rescatar” (que siempre necesitó de un sujeto o de un objeto “rescatador”) presentado como sinónimo de liberador o protector de la víctima pasó a ser un reflexivo de uso asiduo entre los niños en encierro transitorio (Fernández, 2015). Concretamente, “rescatate” implica que te rescates vos solito pues nadie lo hará. Aunque seas menor de edad y, por ende, atraveses la etapa en que tendrías que ser protegido por la sociedad adulta (ib.).

## Bibliografía

Ariès, P. y Duby, G. (1991). *Historia de la vida privada. Tomo 5. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII*. Madrid, Taurus.

— (1998). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.

Arnoux, E. (2006). *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires, Santiago Arcos.

Bajtín, M. (1999). *La estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.

Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Darnton, R. (1994). Los campesinos cuentan cuentos, El significado de Mamá Oca. En *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, cap. 1. México, FCE.

- Dickens, C. (2007 [1838]). *Oliver Twist*. Madrid, Alianza.
- Fernández, M. G. (2006a). *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*. Buenos Aires, Biblos.
- (2006b). Poetas y niños. Metáforas compartidas y lectos censurados. En di Stefano, M. (ed.) *Metáforas en uso*, cap. 2. Buenos Aires, Biblos.
- (2009). El carácter escurridizo de la literatura y de la infancia. En *Decir, existir. Actas del I Congreso Internacional de Literatura para Niños. Producción, edición y circulación*. Buenos Aires, La Bohemia.
- (2010a). ¡Error! Referencia de hipervínculo no válida. <[www.adversus.org/indice/nro19-20/notas/14VIII19-20.pdf](http://www.adversus.org/indice/nro19-20/notas/14VIII19-20.pdf)> (Consultado: )
- (2010b). Del gato emparedado a las cuatro paredes: La metonimia como forma de conocimiento. En [http://www.educ.ar/El portal educativo del Estado argentino](http://www.educ.ar/El_portal_educativo_del_Estado_argentino), 26 de agosto de 2010. En línea: <<http://recursos.educ.ar/congreso-literatura/>>.
- (2012). Algunas operaciones literarias en torno a los comeniños a la vuelta del psicoanálisis. Ponencia. *Actas del V Congreso Internacional de Letras*, 27 de noviembre al 1 de diciembre Buenos Aires. En línea:
- <http://2012.cil.filo.uba.ar/ponencia/algunas-operaciones-literarias-en-torno-los-comeni%C3%B1os-la-vuelta-del-psicoan%C3%A1lisis> (Consultado: )
- (2014a). *Hurtar la palabra poética: escritura, adolescencia y contextos de encierro*. Buenos Aires, El hacedor.
- (2014b). *Los devoradores de la infancia*. Buenos Aires, Comunicarte.
- (2015). *Intertextualidad deliberada*. Conferencia. En Ciclo de Investigaciones sobre “Infancias: experiencias y desafíos contemporáneos”. Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad de la Facultad de Trabajo Social, UNLP y Grupo de trabajo sobre Niñez, Alteridad y Ciudadanía del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. Aula Magna, Facultad de Trabajo Social de la UNLP, 16 de julio de 2015.
- (ed.) (2016). La tenacidad del pequeño caminante. En *Como por encanto*. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Hernanz Carbó, M. L. (1990). En torno a los sujetos arbitrarios: la segunda persona del singular. En Demonte, V. y Garza Cuarón, B. (eds.), *Estudios de lingüística de España y México*, pp. 151-178. Ciudad México, El Colegio de México.

- Hocquenghem, G. y Schérer, R. (1979). *Álbum sistemático de la infancia*. Barcelona, Anagrama.
- Medina, E. (2007). *Las tumbas*. Buenos Aires, Galerna.
- Navone, S. (2009). *La sociedad del Antiguo Régimen en los cuentos de Charles Perrault*. Tesis de Maestría. Buenos Aires, Biblioteca del Profesorado Joaquín V. González.
- Swift, J. (2000). Modesta proposición para impedir que los niños de los irlandeses pobres sean una carga para sus progenitores o para su país. En Bioy Casares, A., *Ensayistas Ingleses*, pp 44-51. Buenos Aires, Océano.
- Twain, M. y Peláez, R. (2005). *Historia de un niño bueno-Historia de un niño malo*. México, FCE.
- Zipes, J. (2001). *Romper el hechizo: Una visión política de los cuentos folclóricos y maravillosos*. Buenos Aires, Lumen.
- (2006). To be or not to be eaten. The survival of traditional storytelling. En *Why Fairy Tales Stick: The Evolution and Relevance of a Genre*, cap. 7. New York, Routledge.
- (2014). *El irresistible cuento de hadas: historia social y cultural de un género*. México, FCE.
- (2006). *Niñez y adolescencia en la prensa argentina. Informe anual. Monitoreo 2005*. Buenos Aires, Periodismo Social Asociación Civil. En línea: <[www.periodismosocial.org.ar/area\\_infancia.cfm](http://www.periodismosocial.org.ar/area_infancia.cfm)> (Consultado: )



# La escritura en ámbitos jurídicos y administrativos: un abordaje didáctico

Nora Forte y Diana Moro

A partir de los estudios de la Escuela de Praga respecto de los “estilos funcionales”, de los aportes bajtinianos acerca de los géneros discursivos y de la especificidad de los usos lingüísticos según la esfera de la actividad humana, nadie duda de la existencia de una variedad de lectos y registros, inclusive dentro de una misma comunidad lingüística. En este sentido, es posible determinar características específicas de las variedades lingüísticas en uso, como por ejemplo, la producción de discursos en los ámbitos jurídicos y administrativos.

En estos ámbitos se asume que se escribe “mal”, razón por la cual se ha difundido una importante producción manualística sobre aspectos gramaticales, normativos y de estilo destinados a orientar la tarea de escritura con indicaciones atinentes a la claridad, la precisión, la legibilidad de los textos producidos en tales ámbitos y dirigidos a la ciudadanía.<sup>1</sup>

---

1 Algunos manuales de circulación en el ámbito administrativo y judicial: Procuración del Tesoro de la Nación. *Manual de estilo*. 2da. Edición revisada, actualizada, ampliada, 2006. Belluscio, Augusto C., *Técnica jurídica para la redacción de escritos y sentencias. Reglas gramaticales*, Buenos Aires, La Ley, 2006.

Ahora bien, esta proliferación de manuales permite inferir que hay una conciencia respecto de una producción escrita no del todo aceptable; pero también que el mero hecho de la existencia de esos instructivos no garantiza la solución a los problemas de escritura, lo cual conduce a aproximarse al asunto desde un enfoque didáctico. En relación con ello, nuestro propósito radica en examinar dos anomalías gramaticales recurrentes en el corpus de análisis: el uso del gerundio y del adjetivo “mismo” y sus variantes morfológicas con valor pronominal. Una perspectiva probable para afrontar este dilema consiste en concebir la gramática como una forma cognitiva de elaborar la información, es decir, como formas posibles de organizar y comunicar el pensamiento.

## Aspectos conceptuales y metodológicos

Como se sabe, en el ámbito de la didáctica de lenguas, la enseñanza de un idioma para fines específicos tiene un primer desarrollo y sistematización, con investigaciones y sustento bibliográfico en el mundo anglosajón, a fines de la década de 1960 e inicios de la de 1970. *English for Specific Purposes* experimentó cierto auge motivado en factores económicos y de expansión científica, luego de la Segunda Guerra Mundial, cuando el idioma inglés se constituyó en la lengua franca por excelencia de la comunicación internacional.<sup>2</sup>

La noción de función desarrollada por la Escuela de Praga constituye un punto de partida para el análisis de la

---

2 Debido a los avances en el campo de la Psicolingüística y de la Sociolingüística, se produjo una especial atención al conocimiento especializado lo cual supuso, a su vez, la aparición de subdivisiones: English for Specific Purposes (ESP), English for Academic Purposes (EAP), English for Science & Technology (EST) y English for Occupational Purposes (EOP).

especificidad. Conviene distinguir como lo hace Widdowson (1983: 5) la idea de finalidad (fines específicos) de la idea de objetivos. Para él, la finalidad se corresponde con la formación, que viene determinada por las necesidades que crean las metas profesionales o académicas. Es decir, un sujeto inmerso en determinados contextos laborales o profesionales deberá producir textos acordes a las exigencias propias del ámbito. La idea de objetivo, en cambio, está más ligada a la cuestión didáctica. Nos referiremos aquí, como corpus de análisis, a discursos específicos cuya finalidad se relaciona directamente con el campo laboral que, a su vez, posee una tradición en las formas de escritura.

De acuerdo con María Teresa Cabré (1993), un lenguaje de especialidad se define en virtud de los siguientes aspectos: a) se trata de conjuntos “especializados”, ya sea por la temática, la experiencia, el ámbito de uso o los usuarios; b) se presentan como un conjunto con características interrelacionadas, no como fenómenos aislados; c) mantienen la función comunicativa como predominante, por encima de otras funciones complementarias. Mariana Cucatto coincide en señalar que “para poder definir adecuadamente un lenguaje de especialidad o un lenguaje profesional es imprescindible tener en cuenta su orientación comunicativa y su nivel de destinación”. Y agrega que “la dimensión social – denominada ‘sociolectal’ – va a determinar la especificidad de los textos por los que dicho lenguaje se realiza y esta, a su vez, orienta y restringe la variedad del lenguaje – denominada variedad ‘técnica’ o ‘tecnolectal’—. Sea cual fuere esa variedad, “se moverá siempre dentro de los límites de un lenguaje temática y terminológicamente más acotado” (Cucatto, 2013: 128).

Si bien desde un punto de vista categorial y a efectos de su ubicación en un campo de estudios, se asume la diferencia entre las nociones de fines y de objetivos —los fines remiten

al ámbito laboral profesional y los objetivos al ámbito de la enseñanza— en este trabajo proponemos un cruce entre esas dos dimensiones porque no solo describiremos determinados aspectos de los discursos con finalidad específica, sino que además analizaremos las dificultades que manifiestan los sujetos en espacios de capacitación para la producción de los textos.

En general, en los colectivos de trabajadores administrativos y funcionarios judiciales existe una actitud positiva frente a la norma lingüística legítima, como lo expresa la frase de Augusto Belluscio (2006:5): “Existe marcada predilección de los abogados, magistrados, funcionarios y periodistas (es decir, de todos aquellos que se dedican con ahínco a deformar nuestro idioma)...”. Esa actitud los convoca a participar de espacios formativos y allí realizar una metarreflexión. Desde hace varios años, en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa, con un equipo de colegas desarrollamos actividades de transferencia desde la universidad, consistentes en espacios de formación destinados a mejorar la escritura con fines y en ámbitos específicos. Los grupos de destinatarios han estado integrados por trabajadores y funcionarios de la Legislatura provincial; del Ministerio de Gobierno y Justicia; funcionarios del Colegio de Magistrados; abogados; empleados del Instituto de Seguridad Social; administrativos de la Universidad Nacional de La Pampa; funcionarios y administrativos del Poder Judicial.

En esos contextos de intercambio, que tienen como objetivo mejorar la producción escrita desde el punto de vista de la comunicabilidad y comprensibilidad, cobra vigencia el debate acerca del lugar de la gramática y del modo en que esos contenidos han sido o no incorporados. Por un lado, aparece la necesidad de “acordar” un metalenguaje común y conceptual que permita la reflexión metalingüística, lo cual requiere de una sistematización teórica. Por otro, es

preciso lograr una significatividad para sujetos cuyo *metier* específico no es el lenguaje, sino la adquisición de una herramienta de comunicación sin que ello implique la problematización de sus particularidades.

Ante la resistencia a la problematización del objeto de estudio, partimos de la caracterización sociocultural e institucional del ámbito en el que los participantes desarrollan la escritura. En virtud de ello, en la faz de la preparación, el equipo realiza una tipificación y una jerarquización de anomalías en textos que han sido producidos en el mismo ámbito al que pertenecen los participantes del curso. El plan de exposiciones y de trabajo didáctico contempla el desarrollo del instrumental lingüístico en estrecha cercanía con los textos que presentan los problemas. Además, en el comienzo de cada curso, se busca poner de manifiesto los rasgos interaccionales y de destinación; por ejemplo, se define y se caracteriza a la audiencia potencial de esos textos, es decir, se compone un perfil del lector esperado. Aunque también se debe caracterizar el lugar de procedencia de los textos, dado que en muchos casos se trata de empleados que reciben los textos semi elaborados o, como en el caso de los taquígrafos, los textos que ellos transcriben proceden de una fuente oral. Esas especificaciones constituyen el foco del curso y, en virtud de ellas, se elaboran estrategias adecuadas para su desarrollo. Algunos ejemplos: para los taquígrafos se focalizó en la “traducción” de la lengua oral a la lengua escrita. Para poner en evidencia esa cuestión que, hasta ese momento no era problematizada, se recurrió a un trabajo simple con la traducción literaria (varias versiones de *El fantasma de Canterville*). En el caso de los abogados y magistrados del Poder Judicial se trabajó con las actitudes lingüísticas respecto de la opacidad del lenguaje jurídico expresado en diversas situaciones actuales y también ya por Quintiliano, en el siglo I de esta era. Para los empleados de

la obra social y del sistema previsional, se eligió un informe médico del siglo XIX de Eduardo Wilde que hoy se lee como literatura. Se procura producir, en los participantes, el distanciamiento del problema de modo de abandonar su naturalización.

Luego de eso, ya es posible tender lazos entre la lengua común y la producción sociolectal o tecnolectal. Se concibe al lenguaje en estrecha ligazón con el conocimiento; por lo tanto, la noción de “lengua común” refiere a un conocimiento “familiar” y “cotidiano”, es decir, el lenguaje que utilizan las distintas comunidades lingüísticas en su vida cotidiana que es diferente al lenguaje de la ciencia y al lenguaje especializado. Sin embargo, la circulación de la lengua común y la tecnolectal no es estanca; por lo tanto, el vínculo entre ambas variedades se produce necesariamente; sobre todo, en textos especializados cuyos lectores no pertenecen al ámbito específico.

## **De lo incidental a la sistematización**

Se ha podido establecer una diferencia entre distintos grupos respecto de los conocimientos previos gramaticales. Los participantes en los cursos dictados en 2004 y 2005 lograban una rápida recuperación de las nociones gramaticales y, en consecuencia, demostraban gran flexibilidad cognitiva para la revisión de la escritura.

En cambio, a partir del año 2010, se percibe la incorporación de sujetos jóvenes al mercado laboral y, en particular, a la Administración Pública ya sea en los ministerios, en los entes descentralizados y en el Poder Judicial. Estos jóvenes activan unos conocimientos gramaticales que se podrían considerar pertenecientes a una “gramática práctica” poco especializada, aprendida en la escuela primaria. Para

ejemplificar, se puede mencionar la reflexión metalingüística que un participante realizaba frente a una anomalía ortográfica del tipo “a llegado”. Dijo: “la a cuando va seguida de una palabra terminada en -ado, -ido es “ha”. Ello permite conjeturar que esa persona tuvo una muy buena maestra en la escuela primaria que ofrecía herramientas que podían ser incorporadas en esa edad escolar; pero también, que hubo una ausencia total de sistematización durante la educación secundaria. El problema se presenta frente a situaciones de elaboración escrita de mayor complejidad, porque en esos casos se requieren conocimientos sistemáticos más específicos para arribar a soluciones adecuadas.

Del conjunto de anomalías y problemas de comunicabilidad y a efectos de presentar una hipótesis acerca del modo en que se procesa el orden de los enunciados, ante la escasa o nula formación gramatical, nos centraremos aquí en dos fenómenos lingüísticos: el uso del gerundio y del adjetivo “mismo” y sus variantes morfológicas, con función pronominal.

Tal como afirma Zorana Milicevic (2005) la utilización de modelos oracionales en la elaboración de textos administrativos y jurídicos –de esquemas, fórmulas fijas – constituye un recurso práctico que favorece la producción y la interpretación de los textos. No obstante esta particularidad, se advierte en tales textos, la reiteración sistemática de anomalías gramaticales que evidencian la no reflexividad metalingüística.

Una de las más frecuentes en nuestro corpus es la construcción de oraciones de gerundio no perifrástico y la de gerundio «independiente», es decir, la formulación de oraciones con gerundios sin el soporte de un verbo o predicado principal.

Con respeto al uso del gerundio en los estilos formales de escritura, Marina Fernández Lagunilla (1999: 3452-3453)

observa que el foco de las reflexiones por parte de gramáticos, escritores y periodistas ha sido su valorización desde una perspectiva normativa. A pesar de que en los manuales de estilo de español y en toda la manualística que circula en los ámbitos administrativos, se recomienda evitar el gerundio con valor de adjetivo y el que designa posterioridad, resulta paradójica la alta frecuencia de registro de estas construcciones oracionales en textos jurídicos y administrativos. Si bien, se suele señalar que esa frecuencia se relaciona con la complejidad oracional innecesaria, con un “afán de los autores de estos textos por reunir cuantas más proposiciones sea posible en una unidad oracional” (Milicevic, 2005: 796), consideramos que una causa probable de esa recurrencia se vincula con un esquema mental operativo incorporado por la repetición, motivo por el cual, a su vez, resulte tan difícil su modificación.

Conforme a las propiedades morfológicas, la falta de morfemas de concordancia de persona y número afecta no solo a la forma del gerundio, sino también a sus posibilidades interpretativas como predicado. Respecto de los morfemas auxiliares, el gerundio carece de los subcategorizadores de tiempo y modo pero mantiene la marca de aspecto. Constituye una forma imperfectiva o progresiva porque expresa la acción o el proceso denotado por el verbo: en el caso del gerundio simple, puede referirse al proceso de desarrollo o sin su término; en el caso del gerundio compuesto, indica el proceso verbal como algo acabado. En ambos casos, la expresión del significado aspectual se realiza por medios sintagmáticos y no flexivos.

En cuanto a las propiedades sintácticas, es posible diferenciar dos tipos de construcciones de gerundio no perifrásticas: a) las secuencias con gerundios que modifican la oración y b) las secuencias con gerundios que modifican la acción verbal. Las primeras constituyen suboraciones;

semánticamente, denotan un evento que modifica al evento expresado en la oración principal con contenidos temporales, causales, condicionales o concesivos como en (1) y (2). En cambio, en las segundas, los gerundios expresan una acción secundaria que se une a la principal de manera que constituye un único evento, como se señala en (3):

- (1) *Habiéndose producido* el parto de su hija «HIJA», el día «FECHA\_NACIM», se requiere acta de nacimiento correspondiente a esa gestación, fotocopia del documento del recién nacido (primera y segunda hoja) y declaración jurada que se adjunta referida a su hija.
- (2) El director leyó el discurso muy bien, aun *estando* pre-ocupado.
- (3) El director leyó el discurso *temblando*.

Dentro de las secuencias de gerundios que modifican al verbo, se distinguen los gerundios predicativos y los gerundios adjuntos. Los primeros modifican simultáneamente al sintagma nominal SN (el sujeto o el objeto directo) y al verbo; los segundos, modifican solo al verbo. En el protocolo (4), los gerundios *solicitando* y *reclamando* modifican al núcleo verbal *interpone*:

- (4) Que a fs. 27/35, el señor XXX, con el patrocinio letrado del Dr. YYY, interpone demanda contencioso administrativa contra la Provincia de La Pampa *solicitando* la nulidad del Decreto N° 226/12 que declaró su cesantía como agente público y la del Decreto N° 709/12 que rechazó el recurso de reconsideración, *reclamando* además la inmediata reincorporación al puesto de trabajo.

Si bien este uso del gerundio es posible, se advierte que el segundo afecta, en cierto sentido, la comunicabilidad de la oración no solo por la lejanía del verbo principal, sino porque, semánticamente, en la cláusula que se inicia en *reclamando* el emisor expone el objetivo final de la demanda. Por lo tanto, aquí hubiera sido preferible construir una oración con verbo flexionado. Si el problema se aborda desde la perspectiva de la producción, podría considerarse que el autor del texto repite el esquema sintáctico: “interpone [...] *solicitando* la nulidad [...], *reclamando*, además la inmediata reincorporación...” porque ese esquema funciona como una regla cognitiva de formación. Podría conjeturarse, además, que la repetición de “modelos oracionales”, según la descripción de Milicevic, genera esquemas mentales para la producción textual. Como la misma autora concluye, esos modelos correctamente empleados podrían constituir “un recurso práctico” y contribuir “a la economía tanto de la elaboración de los textos administrativos como a su interpretación”; sin embargo, “muchos redactores de textos administrativos construyen unas oraciones injustificablemente complejas y, además, con frecuencia, mal formadas” (2005:793). Esa legitimidad que el propio ámbito ofrece para la repetición y la ausencia de saberes gramaticales específicos en la formación de base de los productores de textos administrativos generarían las condiciones para la dificultad de modificar los usos incorrectos e incommunicables a pesar de la presencia de manuales. Sin embargo, la explicación posible de la repetición del esquema sintáctico, no agota la descripción de todas las anomalías encontradas en el corpus de análisis.

En el caso de los gerundios predicativos, la ausencia del sintagma nominal en la oración principal, al cual puedan referirse como predicados, genera secuencias agramaticales como las que aparecen en el protocolo (5):

- (5) *Teniendo* en cuenta que la señora XXX manifiesta ser Auxiliar [de] Rayos (fs.....) en el Establecimiento Asistencial Gobernador Centeno, *efectuando* un aporte diferenciado; vuelva al departamento Despacho a efectos de solicitar un certificado *consignando* tareas desempeñadas, altas, bajas y encuadre legal.

En el ejemplo anterior, se han incorporado tres formas de gerundio. La primera no se identifica con un uso anómalo, pues se trata precisamente de un caso de gerundio ilocutivo, cuya función es modificar el acto locutivo que produce la oración a la que se halla asociado (Fernández Lagunilla, 1999: 3482). Pero la agramaticalidad de esta secuencia obedece a otra cuestión que se vincula con la organización de las categorías gramaticales y la puntuación de la oración principal. El núcleo verbal de la principal es el verbo flexionado en tercera persona *vuelva*, cuyo sujeto no está expresado léxicamente; razón por la cual, es necesario recuperarlo para poder comprender el sentido del mensaje. No obstante esto, las anomalías mayores que se plantean en esta cláusula están generadas por el gerundio ubicado delante del verbo principal y el que aparece pospuesto. La frase “efectuando un aporte” provoca ambigüedad por cuanto no se explicita cuál es el sujeto con el que se manifestaría la concordancia: ¿la señora XXX?, ¿el Establecimiento Asistencial? Por su parte, la construcción de gerundio final “certificado consignando tareas desempeñadas...”, en la que se observa el gerundio con una clara función predicativa, tiene la particularidad de corresponderse con los usos de gerundios que deben evitarse desde la perspectiva normativa y reemplazarse por una subordinada de relativo: “... solicitar un certificado donde se consignen tareas desempeñadas...”. La incrustación anómala de suboraciones, sumado al uso erróneo del gerundio, da como resultado oraciones inaceptables desde los aspectos

sintácticos, semánticos y pragmáticos. Para desnaturalizar fórmulas de este tipo, se requiere que el productor de textos del ámbito específico reponga toda la información implícita y reconstruya los lazos de agentividad de cada una de las formas verbales. Una vez realizada esa metarreflexión en el plano sintáctico y semántico, los saberes gramaticales y normativos se constituirán en instrumentos idóneos para una producción textual legible y comunicable.

Como se señaló, el gerundio es una forma aspectualmente imperfectiva o progresiva. En virtud de este rasgo gramatical, una conjetura que explicaría la recurrencia de su uso, es que el carácter imperfectivo del gerundio propicia un uso frecuente porque cognitivamente convoca a pensar en sentido prospectivo, casi de forma análoga con la progresividad propia de la escritura alfabética (sintagmática de izquierda a derecha). Sin embargo, este empleo no contempla el carácter recursivo<sup>3</sup> también propio de la escritura. Por ejemplo, en (6):

- (6) Agrega que el Estado provincial ejerció correctamente su potestad disciplinaria y respetó los derechos y garantías del agente XXX, *concluyendo* en que la decisión administrativa fue el producto de un comportamiento razonable y adecuado al fin de la ley y no la consecuencia de un voluntarismo caprichoso, *desechándose* en consecuencia toda pretensión de arbitrariedad.

---

3 En los estudios cognitivos sobre el procesamiento de la escritura (Flower y Hayes 1981, De Beaugrande & Dressler 1997 ed. en español) la noción de recursividad está ligada a la caracterización de los subprocesos de composición. En ese marco, significa que la escritura no se produce por etapas sino que el sujeto vuelve hacia atrás, revisa y continúa; que el propio texto producido constituye un punto de restricción, aunque siempre sujeto a modificaciones. Por otro lado, Ignacio Bosque y Javier Gutiérrez-Rexach emplean el término recursividad para nombrar una propiedad iterativa de la lengua; por ejemplo, es recursiva la regla que permite "generar subordinadas sustantivas dentro de una oración matriz" (2009: 82).

La forma flexionada *ejerció* y las formas no finitas *concluyendo* y *desechándose* constituyen una cadena nuclear narrativa, sin embargo, en lugar de utilizar formas conjugadas congruentes con *ejerció* se usan gerundios independientes debido a su aspecto progresivo o durativo. Por un lado, se evidencia una falla formativa respecto de los recursos gramaticales para usos complejos de la lengua, en este caso, respecto de la correlación verbal y, desde el punto de vista del proceso de redacción, al no revisar cómo ordena el contenido informativo, el productor no percibe la pérdida del agente que se impone en el texto. Probablemente las fallas formativas en lo atinente a saberes específicos sobre la lengua puedan atribuirse al vaciamiento de contenidos gramaticales en la escuela secundaria argentina desde hace unos quince años.

El uso del adjetivo *mismo* y sus variantes morfológicas como mecanismo de referencia con valor anafórico es recurrente. Una hipótesis que explicaría ese fenómeno, consiste en la dificultad para la recursividad en la escritura de la frase que se ha visto interceptada por un pensamiento que atiende a aspectos relativos a la cohesión textual, desarrollados en la formación secundaria, pero sin observar los aspectos oracionales.

Como se sabe, este adjetivo corresponde a una clase de palabra con informaciones gramaticales como la referencia, la pluralidad y las marcas sintácticas de función (Real Academia Española, 2009). En estos usos anafóricos, el adjetivo *mismo* es recategorizado como sustantivo y, por lo tanto, pasa a integrar un sintagma nominal. En los cuatro ejemplos siguientes, este adjetivo va encabezado por un artículo, en (7) se realiza como sujeto sintáctico de la oración, en (8), (9) y (10), forma parte del término de la preposición:

- (7) Estimados consejeros y consejeras: envío en archivo adjunto listado de temas ingresados para tratamiento

en las comisiones del Consejo Directivo. Las *mismas* se desarrollarán el día viernes 12 de septiembre, a partir de la hora 10.00, en la Sede General Pico.

- (8) Magíster XX, codirector del proyecto de investigación YYYY, eleva solicitud de prórroga para la finalización del *mismo* hasta el 31 de diciembre de 2015.
- (9) Solicitud de la magíster XXX, directora del proyecto de investigación YYY, sobre incorporación de estudiantes al equipo de trabajo del *mismo*.
- (10) Estudiante XX, de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social, eleva solicitud de aceptación como aspirante a realizar la Tesis. *Aprobar* su proyecto YYYY. *Reconocer* al profesor MMM como Director del *mismo*

En (7) claramente se elaboran dos oraciones simples y se recurre a *las mismas* para establecer una relación de cohesión de manera forzada, porque la propiedad de recursividad de la lengua admite la formación de una suboración de tipo adjetiva.

En (8) y (9) la relación de cohesión obligatoria se debería realizar a través del posesivo “su”. En cambio, en (10) la utilización de esa forma es innecesaria: muestra una forma circular y no recursiva de organización de la información.

El uso anafórico del adjetivo *mismo* suele presentar otros problemas como se ilustra en el ejemplo (11):

- (11) De acuerdo a lo solicitado a fojas 45, se ha implementado un listado de control de todas las modificaciones diarias. *El mismo* se ha programado para ejecutarse automáticamente a fin de cada día.

La relación de referencia es ambigua puesto que no queda claro qué se programa y qué se implementa.

## Consideraciones finales

El corpus de análisis que hemos comentado, perteneciente a los ámbitos administrativo y judicial, exhibe un sujeto productor habilitado para el uso de fórmulas o “modelos oracionales” —en el sentido explicado por Milicevic—. Esa legitimidad para la repetición de modelos que ejerce el propio ámbito colabora con la naturalización de determinadas formas de escritura y constituye un obstáculo para modificar formas rígidas de procesamiento textual. Por otra parte, la mera existencia de manuales que orientan buenas prácticas de escritura de ninguna manera logra alguna incidencia en la modificación de los problemas de comunicabilidad. Por ello, la hipótesis de trabajo para la intervención didáctica se centra en una reflexión metalingüística que se ubica en la interfaz sintáctico-semántica y el aprendizaje de las categorías descriptivas y funcionales, normas y requisitos se realiza en estrecha cercanía con la puesta en conflicto de los textos que presentan las anomalías. De este modo, el vínculo con los saberes gramaticales no se vive como algo abstracto sino como un saber valioso, en tanto, se transforma en claves para mejorar el desempeño escritural.

El análisis específico de las anomalías permite arriesgar una conjetura sobre el modo de procesamiento de la escritura. Respecto del uso del gerundio descripto, consideramos que expone un modo no recursivo y progresivo, lo cual genera sobreanidamientos con información implícita. Respecto de la recurrencia al adjetivo *mismo* y sus variantes morfológicas con valor pronominal, percibimos que se renuncia a la

elaboración de construcciones oracionales complejas. Precisamente analizamos esas dos anomalías porque entendemos que se trata de dos caras de una misma moneda, es decir, consecuencias de un modo de procesamiento de la escritura en el cual el productor no tiene en cuenta lo ya escrito para poder concatenar los distintos elementos de la frase de forma clara para un otro/ lector.

Estas conjeturas no persiguen el propósito de elaborar una rigurosa descripción lingüística de las anomalías, ni tampoco aportar al campo de los estudios de la cognición. Por el contrario, constituyen un plafón probable para la intervención didáctica, en instancias de capacitación, y también para posicionarnos en alerta respecto de la necesidad de enseñar contenidos específicos sobre la lengua en la formación secundaria, en estrecha relación con el procesamiento de la escritura.

## Bibliografía

- Belluscio, A. (2006). Técnica jurídica para la redacción de escritos y sentencias. Reglas gramaticales. En *La Ley*, suplemento especial (marzo), pp. 1-41.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid, Akal.
- Cabré, M. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, Antártida/Empúries.
- Cucatto, M. (2013). El lenguaje jurídico y su 'desconexión' con el lector especialista. El caso de a mayor abundamiento. En *Letras de Hoje*, vol. 48, núm. 1, pp. 127-138.
- De Beaugrande, R. y Dresler, W. (1997). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona, Ariel.
- Fernández Lagunilla, M. (1999). Las construcciones de gerundio. En Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, tomo 2, pp. 3443-3503. Madrid, Espasa Calpe.

- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*, pp. 73-110. Buenos Aires, Lectura y Vida.
- Milicevic, Z. (2005). Modelos oracionales en el lenguaje administrativo. En *Interlingüística* 16 (2), pp. 791-802. Pamplona, Universidad de Navarra.
- RAE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Widdowson, H.G. (1983). En *Learning purpose and learning use*. Oxford, Oxford University Press.



# La enseñanza de la gramática en la formación docente: una propuesta integradora de los ejes tipológico, histórico y social\*

Mabel Giammatteo y Ana María Marcovecchio

## Introducción

La enseñanza de la gramática de una lengua, en nuestro caso el español, nos coloca ante el desafío de conciliar el saber teórico de la especialidad con los diferentes propósitos de aplicación de ese conocimiento en tareas tan amplias y variadas como comprender y producir textos, facilitar el estudio de otras lenguas o proporcionar herramientas básicas para los estudios literarios. Para que tal articulación se verifique, sigue siendo crucial pensar qué perspectiva gramatical adoptar y cómo insertarla en un plan de estudios específico.

Según consideramos, junto con una rigurosa base formal que permita dar cuenta de las estructuras y sus relaciones, nuestro objetivo en este artículo es mostrar la conveniencia de articular los fenómenos de la lengua en relación con tres

---

\* La presente comunicación amplía los planteos presentados en el Congreso Internacional *Perspectivas Pedagógicas desde la Contemporaneidad* (ISP "J. V. González", Buenos Aires, 15 al 17 de agosto de 2012) y en el "II Congreso Metropolitano de Formación Docente" (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 5 al 7 de diciembre de 2012).

ejes fundamentales. En primer lugar, proponemos considerar el eje al que denominamos *tipológico*, que da cuenta de las conexiones entre los mecanismos gramaticales de las lenguas particulares y ciertos principios lingüísticos generales, que responden a estructuras universales propias de la cognición y la comunicación humanas (Tomasello, 2003; Cuenca y Hilferty, 1999); lo cual, creemos, puede acercar a la comprensión de los estudiantes el funcionamiento de las lenguas y la comparación entre ellas. En segundo lugar, introducimos el *eje histórico* que, al mostrar los usos variables de diferentes ítems y construcciones en distintas épocas, permite reconocer cierta recurrencia y sentido en los desplazamientos que se producen en las lenguas; así, por ejemplo, esta perspectiva facilita la explicación de los procesos que han dado lugar al surgimiento de los constituyentes flexivos dentro de la estructura de la palabra, de los clíticos en la sintaxis, o de los auxiliares empleados en las perífrasis verbales, entre otros (Hopper y Traugott, 2003). En tercer lugar, consideramos el *eje social* que conecta el funcionamiento interno de la lengua, como un sistema de elementos y relaciones, con las convenciones sociales, externas al sistema, que regulan y determinan su uso (Escandell Vidal, 1996). Esta perspectiva lleva a incluir factores extralingüísticos a fin de completar las explicaciones estrictamente gramaticales y dar cuenta de la preferencia de los hablantes por unas formas frente a otras como, por ejemplo, el voseo frente al ustedeo, el uso dislocado de ciertos tiempos verbales que se orienta a la expresión cortés, el reconocimiento normativo de algunas formas del sistema por sobre otras también posibles, pero sancionadas por la convención social. A nuestro entender, la incorporación en la enseñanza de los tres ejes ya mencionados –tipológico, histórico y social– es no solo necesaria sino también beneficiosa, tanto si el propósito de la enseñanza es presentar una reflexión

acerca de la lengua, como si lo que se busca es tender puentes entre esta área disciplinar y otras afines o no, pero que pretendan recuperar en la implementación los conocimientos adquiridos en la clase de lengua.

En este artículo, nos valdremos de las perífrasis verbales (estudiadas en Giammatteo y Marcovecchio, 2009 y 2010) y de sus procesos de formación y consolidación, para ejemplificar cada uno de los tres ejes propuestos en relación con los planteos sobre el tema presentados, lo que también servirá para mostrar la relevancia de enfocar el estudio de la gramática desde una perspectiva que integre oposiciones consideradas irreductibles en otros momentos del desarrollo de la lingüística.

## **Tres ejes complementarios**

En los comienzos de la lingüística científica, Saussure, en su afán de recortar un objeto de estudio propio para la naciente disciplina, proponía deslindarla de otras ciencias que también se ocupaban del lenguaje, como la historia, la antropología, la psicología y la filología, entre otras. Como consecuencia, el enfoque estructuralista profundizó el conocimiento del sistema de la lengua, pero al replegarse sobre sí misma, la disciplina perdió contacto con otros campos del saber. En la actualidad, este panorama se ha ido modificando a punto tal que, hoy en día, se puede afirmar que la conexión de los resultados teóricos y empíricos de la lingüística científica con otros dominios no solo se tolera, sino que se estimula. Como consecuencia, la interacción, considerada una ampliación del horizonte del conocimiento que potencia el alcance de las investigaciones, ha llegado a constituirse en una meta esencial. Así, lejos de perderse de vista el objetivo central, el contacto con otras ramas del

saber obliga a explicitar los aportes y a compatibilizarlos con los resultados de investigaciones en otras áreas.

Asimismo, el repudio generalizado al enfoque diacrónico, tan común en los inicios del estructuralismo, que llevó a la separación tajante entre ‘sincronía’ y ‘diacronía’, está siendo revisado en los últimos tiempos. En efecto, la historia de las lenguas ha permitido comprobar que los cambios que se producen en los sistemas lingüísticos no son en absoluto azarosos e imprevisibles, sino que, por el contrario, revelan tendencias recurrentes. Cada vez se hace más evidente que la explicitación del origen de los fenómenos puede echar luz tanto sobre la evolución de los valores semánticos como sobre el desarrollo del funcionamiento actual de un determinado vocablo o estructura, y puede mostrar los paralelos existentes en los recorridos históricos de ítems o construcciones semejantes en lenguas diferentes.

Específicamente en relación con la formación de los profesores en los niveles más altos del sistema educativo, la enseñanza de la gramática nos enfrenta al desafío de conciliar los planteos teóricos actuales con las necesidades concretas de los docentes en su práctica cotidiana. Por eso, frente a aquella perspectiva de una lingüística centrípeta y con una mirada exclusivamente sincrónica, como la del estructuralismo tradicional (que en sus versiones más radicalizadas, incluso postergaba el estudio del significado), proponemos un enfoque que vuelva a poner la disciplina en contacto con otros dominios y que, sin renunciar a la aspiración de coherencia interna y posibilidad de formalización, abra canales que permitan trascender el nivel oracional, acceder a los textos en su dimensión pragmático-discursiva y sociocultural, y conformar una propuesta apropiada e integradora a la hora de pensar cómo enseñar lengua en los distintos niveles del ciclo educativo.

## 1. Eje tipológico

Las perífrasis verbales son formas especializadas que dividen el doble trabajo realizado habitualmente por el verbo: a) manifestar un significado léxico determinado; y b) ubicar temporalmente al evento y establecer concordancia con el sujeto. En el caso de las perífrasis, estas funciones se descomponen y el verbo principal o auxiliado expresa la primera y el auxiliar se ocupa de los valores flexivos –tiempo y concordancia–. Pero además, dado que las perífrasis tienen como función manifestar ciertos valores semánticos –modales, aspectuales, temporales– o bien relativos a la configuración oracional de los argumentos –pasividad, causatividad–, los diferentes auxiliares son los encargados de transmitirlos.

Sin embargo, desde una perspectiva tipológica y de modo no trivial, la comparación entre lenguas no necesariamente emparentadas entre sí, nos muestra que no cualquier verbo deviene auxiliar. Así, no esperamos, ni encontramos en las distintas lenguas del mundo, verbos con significados específicos como, por ejemplo, ‘comer’, ‘leer’ o ‘cocinar’, que hayan adoptado una función auxiliar. Por lo general, los auxiliares son verbos de significados más generales (Heine, 1991), como *do* (ingl. hacer); o bien que señalan ‘posesión’, como *tener* (esp.), *have* (ingl.) y *avoir* (fr.). Este tipo de verbos son buenos candidatos para la auxiliarización, que siempre se vincula con valores de tipo general que pueden aplicarse, por incidencia de mecanismos cognitivos como la metáfora y la metonimia, a cualquier tipo de verbo.

En relación con lo que estamos planteando, el caso de la pasiva puede ser ilustrativo. Frente a la activa, que típicamente expresa la acción ejercida sobre un paciente por un agente: *El motociclista atropella al transeúnte*, la pasiva invierte esta relación: *El transeúnte es atropellado por el motociclista*.

En las diferentes lenguas del mundo, se observa cierta regularidad en los verbos que se utilizan como auxiliares, los cuales suelen provenir de alguna de estas cuatro fuentes (Keenan, 1985, cit. en Moreno Cabrera, 1991): (1) verbos que denotan existencia o llegar a ser, es decir, que señalan estado o cambio de estado e incluso resultado; (2) verbos que indican recibir o conseguir; (3) verbos de movimiento, que se interpretan con valor de cambio o transformación; y (4) verbos de experimentar o sufrir.

(1) Esp. El transeúnte es/ está golpeado.

(2) Maya celdata: La *yich'utel te Ziake*  
Pasivo recibió reprimenda el Ziake → Ziake fue reprimido.

(3) Hindi: *Murgi mari gayee*  
Pollo muerto ha ido → El pollo fue sacrificado.

(4) Vietnamita: *Quang bi ghet*  
Quang sufrir detestar → Quang es detestado.

En todos los casos, a pesar de la aparente diversidad de origen, se advierte un denominador común: todos estos verbos, devenidos auxiliares de pasiva, ponen el acento ya sea en el 'cambio' o 'movimiento' –pasivas *ser-devenir* (1a) y (1b) y pasivas *ir* (3)– ya sea en el paciente –pasivas *recibir* (2) y pasivas *sufrir/experimentar* (4)–, con lo que cumplen la característica básica general de la pasiva que es la 'desagentivización' de la oración.

Otro caso notorio es el de los verbos de 'movimiento' –esp.: *ir, llevar, andar, venir, seguir*– que, de modo coincidente en diferentes lenguas, resultan buenos candidatos para manifestar los matices vinculados con el 'desplazamiento'

que no se aplica al orden espacial, sino al ‘desarrollo’ del evento, ya sea en el tiempo (Cuenca y Hilferty, 1999) – *voy a comer* (valor futuro: *comeré*), o en cuanto al aspecto: progresivo –*voy/ vengo/ ando estudiando*–, o continuativo –*siguió/ continuó lloviendo*–. Asimismo, para lo que Coseriu (1980: 22) denomina la ‘visión global’ del fenómeno, la tendencia general es utilizar verbos con el significado de ‘tomar’, ‘agarrar’, los cuales dan cuenta de que el evento es enfocado en su totalidad: esp. *voy y escribo*; ital. *pioglio e scrivo*; rum. *iau si scriu*.

También se puede trazar un interesante paralelo en diversas lenguas con el recorrido seguido por los auxiliares de las perífrasis modales, que muestran un mismo patrón de desenvolvimiento a partir de la esfera volitiva, en la que hacen referencia a capacidades, necesidades y obligaciones de sujetos humanos controladores de acciones que ocurren en el mundo real (5). Estudiosos de diversas lenguas han comprobado el sistemático corrimiento de estos valores al terreno de las inferencias y deducciones (6). Los nuevos valores adquiridos por los auxiliares desplazados permiten no solo referir a sujetos personales, sino también hacer afirmaciones sobre entidades no humanas (7) e incluso formulaciones impersonales (8).

- (5) Los alumnos deben estudiar para los exámenes.
- (6) (Supongo que) los profesores deben esperar buenos resultados para los exámenes.
- (7) Los resultados de los exámenes pueden/ deben ser positivos.
- (8) Mañana puede llover.

En relación con el aspecto cognitivo, esta misma trayectoria es la que los estudiosos del tema han observado en el desarrollo del lenguaje infantil en el que la aparición de la modalidad epistémica es siempre posterior a la deóntica (Papafrogou 1998: 24, cit. en Elvira: 2009).

## 2. Eje histórico

Desde esta perspectiva se vuelve iluminador considerar que los procesos de desarrollo de ciertas construcciones perifrásticas resultan en buena parte coincidentes en distintas lenguas, lo cual pone en evidencia que obedecen a tendencias generales que afectan al cambio en las lenguas. Así, es bien conocido que en las lenguas románicas, debido un proceso de gramaticalización que comprende cambios fonéticos, morfosintácticos y semánticos mediante los cuales ciertos elementos léxicos adquieren empleos funcionales, aquello que comenzó como el uso perifrástico de los infinitivos + las formas del verbo *habere* en presente o en pretérito imperfecto, se consolida como la formación del futuro y del condicional sintéticos; de esta manera, de *amar he* y de *amar habría* surgen formas como *amaré* y *amaría*. La estabilización muestra una secuencia según la que se parte de una combinación rutinaria de los infinitivos de verbos plenos en combinación con las formas conjugadas de *habere*, que termina fijándose como estructura morfológica, dentro de la cual el elemento que oficiaba de verbo auxiliar pasa a convertirse en un mero sufijo flexivo, con una etapa intermedia de empleo como clítico (Hoopper y Traugott, 2003; Cuenca y Hilferty, 1999). Efectivamente, el caso del futuro y del condicional morfológicos constituye un ejemplo extremo que explota al máximo las posibilidades de la gramaticalización: lo que era sintaxis en un período histórico se reanaliza como morfología en otro.

No obstante, dado que la gramaticalización es más bien un proceso que no siempre llega al límite, advertimos que es frecuente la convivencia de formas más o menos cristalizadas: las estructuras perifrásticas, de hecho, no escapan de esta tendencia. Esto provoca que aquellos criterios de reconocimiento propuestos por Rosetti (1969) para las frases verbales no se apliquen en un mismo grado para todas. En lo que concierne al criterio de conmutación, en el caso de las perífrasis incoativas, terminativas y continuativas, no se cumple absolutamente ya que aceptan la conmutación estructural de la forma no finita por una nominalización o un nominal eventivo (Giammatteo, 2010):

(9) Empezó/Comenzó a llover/ la lluvia.

(10) Acabó/terminó de charlar/ la charla.

(11) Continuó/siguió lloviendo/ la lluvia.

Asimismo, la perífrasis de <*poder* + infinitivo> también permite la conmutación estructural, pero sólo con interpretación epistémica (no así en sus usos de ‘capacidad’ y ‘deóntico’):

(12) Puede llover => Puede que llueva. (= ‘es posible que llueva’)

(13) Una vez recuperado de su dolencia, puede volver a caminar => \*Puede que vuelva a caminar (excepto que se lo interprete como ‘es posible que...’; pero no como ‘tiene la capacidad de...’ o ‘tiene el permiso para...’).

El aspecto gradual de los procesos involucrados en la formación de las perífrasis también se manifiesta en

que la proximidad sintáctica típica de un auxiliar con su auxiliado (que es obligatoria en las perífrasis más soldadas como la de <*haber* + participio>), no solo no se verifica en las construcciones menos gramaticalizadas, sino que también pone en juego el vínculo de las perífrasis con otro tipo de construcciones. Eso sucede, por ejemplo, con la estructura de <*tener* (+ nombre) + *que* + infinitivo>, en que se evidencia la trayectoria desde una relativa final modificadora del nombre en función de objeto directo de *tener* (14a) hasta una perífrasis verbal en que *tener* (14b) (así como también sucede con *have* en inglés (15a) y (15b) (Hopper y Traugott, 2003), o con *avoir*, en francés (16a) y (16b)) se auxiliariza y se vuelve una expresión de modalidad deóntica:

(14) a. Tengo muchas cosas que hacer. (= Tengo muchas cosas para hacer)

b. Tengo que hacer muchas cosas.

(15) a. I have lots of things to do.

b. I have to do lots of things.

(16) a. J'ai beaucoup de choses à faire.

b. J'ai à faire beaucoup de choses.

De hecho, (14), (15) y (16) muestran tanto los vínculos entre diferentes construcciones, las estructuras finales de infinitivo (precedido por relativo o por preposición) y las perífrasis, como que esas relaciones se constatan en tres sistemas lingüísticos diferentes. Estas recurrencias revelan la existencia de procesos cognitivos semejantes codificados en las lenguas mediante construcciones que, no obstante sus diferencias,

comparten propiedades. En este caso, el desplazamiento de un verbo pleno, que originariamente señalaba la posesión de lo manifestado por el objeto directo, al de un auxiliar más ‘desemantizado’ que, combinado con un infinitivo, pasa a manifestar la modalidad deóntica del predicado; es decir que de un valor concreto como la ‘posesión’ se llega a otro más genérico y abstracto, como es el modal.

### 3. Eje social

Dado que entendemos la lengua como un sistema de opciones que habilita distintos mecanismos para que los usuarios puedan seleccionar entre ellos los más adecuados según sus necesidades e intereses en las distintas situaciones comunicativas, es posible que, de acuerdo con el grado de explicitación de la finalidad que el hablante quiera darle a su mensaje, elija una u otra de las oraciones anteriores (14a) o (14b): “Tengo muchas cosas que hacer”/“Tengo que hacer muchas cosas”. No obstante la posibilidad de libre elección de los hablantes, las valoraciones (predominantemente sociales y circunstanciales) que las distintas comunidades les otorgan a las diferentes alternativas ejercen su peso en las decisiones lingüísticas y, por tanto, en las estrategias comunicativas que los usuarios desarrollan en los actos enunciativos concretos. En este sentido, comprobamos que en el caso de <*tener que* + infinitivo> frente a <*haber de* + infinitivo> son motivos fundamentalmente estilísticos los que repercuten en la elección de una forma u otra: es decir, la perífrasis con *tener* es más frecuente en la oralidad y en registros informales, mientras que la de *haber* prácticamente solo se encuentra en la lengua escrita. Sin embargo, a la hora de poner la lengua en uso, múltiples pueden ser los factores intervinientes; así, por ejemplo, Martínez Díaz (2003) subraya que, en el ámbito peninsular, el español de Cataluña presenta el predominio

de la perífrasis con *haber*, por interferencia con la forma del catalán <*haver de* + infinitivo>. Este cruce solo se explica por la convergencia de los sistemas perifrásticos de las variedades estandarizadas de las dos lenguas que conviven en la misma comunidad. Pero no solo eso, sino que la influencia del español también opera sobre el desarrollo del catalán: en la actualidad se ha comenzado a emplear <*tenir que* + infinitivo>, si bien la norma de esta lengua no legitima su uso.

Por otra parte, pese a lo que puede parecer un despropósito, son varios los casos en que la recomendación normativa que se intenta imponer no responde al verdadero uso. Así, por ejemplo, aunque académicamente siempre se insta a utilizar <*deber* + infinitivo> con valor deóntico y a reservar <*deber de* + infinitivo> para el significado de probabilidad, en verdad se trata de una sanción espuria y poco considerada por la mayor parte de los hablantes, según ha mostrado un estudio realizado en varias capitales hispanohablantes por Samper Padilla, Hernández Cabrera y Troya Déniz (cit. en Demonte 2000).

No obstante, las perífrasis no están exentas también de cierta variación dialectal. Un caso que se puede mencionar al respecto es el que presenta Di Tullio (2007) como variante rioplatense y de otras zonas del español de América, de la forma consolidada en el español general para el valor habitual: <*solér* + infinitivo>; la perífrasis con <*saber* + infinitivo>.

(17) "Durante años[...]cuando me encontraba en la proximidad de los puertos, me sabía venir la tentación de interrogar a los marinos" (J. J. Saer. *El entenado*).

(18) "La palabra 'egregio', tan publicada por la Revista de Occidente y aun por D. Américo Castro, no sabe impresionarnos" (J. L. Borges. *El idioma de los argentinos*, 31).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Los ejemplos están tomados de Di Tullio (2007).

Igualmente, para el aspecto globalizante antes citado (cf. supr. § 1), manifestado en el español general por *voy y escribo*, también se registran otras variantes más locales como la peninsular *cojo y escribo* y la vernácula, *agarro y escribo*.

Otro caso, referido al español de México, pero vinculado con los aspectos cognitivos generales, es el que analiza Torres Cacoulhos (1999), para quien <*ir* + gerundio> es más frecuente con verbos direccionales –*voy llegando*–, mientras que *andar* se prefiere para movimientos sin dirección determinada –*ando dando vueltas/ tumbos*–. Según la autora, se trataría de “una suerte de armonía semántica” entre auxiliar y auxiliado.

En síntesis, esta exposición sucinta de ejemplos confirma la necesidad de reconocer una serie de conocimientos de índole pragmática (en general, factores geográficos, sociales y situacionales) que regulan el uso efectivo del lenguaje y que se suman al conocimiento del código lingüístico cuando se trata de describir y explicar las interacciones comunicativas.

## 5. Conclusiones

Según creemos haber mostrado, a pesar de la importancia de su estudio, la captación de los fenómenos de la lengua en sí mismos y dentro del sistema, no siempre alcanza. Para comprender la dinámica de la lengua es necesario tener en cuenta los procesos sincrónicos que están ocurriendo, juntamente con los diacrónicos que han dado origen al estado actual del sistema. Asimismo, otra fuente esencial para el conocimiento es la comparación entre estructuras, lo que hace posible considerar las similitudes y diferencias entre fenómenos de lenguas diferentes y permite mostrar tendencias recurrentes en los procesos

cognitivos que se reflejan en las lenguas humanas, todo lo cual posibilita un acercamiento reflexivo a la “lengua viva”, esencial para el aprendizaje. En esta perspectiva, creemos fundamental que la enseñanza también tenga en cuenta los valores expresivos que los hablantes otorgan a las diferentes estructuras y que los llevan a optar por una u otra, según la ocasión. Así planteado, el acercamiento a la enseñanza de la lengua materna constituye un aporte valioso para el aprendizaje eficaz de otras lenguas, ya que permite reconocer la existencia de procesos comunes a diferentes sistemas lingüísticos.

En este artículo, hemos optado por ejemplificar la propuesta con un fenómeno específico como es el de la formación, estructura y uso efectivo de las perífrasis. Sin embargo, en modo alguno pensamos que el enfoque planteado se restringe a un solo fenómeno, sino que se puede ilustrar con otros que aquí no hemos presentado, como pueden ser la formación y desarrollo de conjunciones subordinantes, o la de las preposiciones o bien el de partículas como *hasta*, *solo* y *aun*, que se consideran focalizadores porque sirven para destacar otros elementos de la lengua: *Solo/ hasta/ aun un niño puede hacerlo*. Una visión integradora permitirá tender puentes y asegurar una mejor articulación con las demás materias del plan de estudio de las distintas instituciones de enseñanza y así responder más satisfactoriamente a las expectativas que se generan sobre la clase de lengua. Con esta perspectiva, quedan claramente expuestos los vasos comunicantes con las demás áreas del saber, no solo con la historia de la lengua y la dialectología, sino también con otras más especializadas como psico, neuro y sociolingüística. Pero además se establecen vínculos con las lenguas clásicas, que tienen tanto que decirnos acerca de los orígenes del español y de las lenguas románicas

en general. Y no nos olvidemos de la literatura, respecto de la que, una perspectiva como la adoptada aquí, puede mostrarnos el valor estilístico de la selección de una forma frente a otra por parte de un autor, época o escuela determinada. En síntesis, según hemos propuesto, se trata de propiciar un enfoque más amplio que permita captar con mayor hondura y precisión el funcionamiento de cada lengua en sí misma, en sus vínculos con la cognición humana, en su desarrollo histórico y en su uso social en las distintas comunidades de habla.

## Bibliografía

- Coseriu, E. (1980). Aspect verbal ou aspects verbaux. En David, J. y Martin, R. (eds.), *La notion d'aspect. Paris, Klincksieck* (Recherches Linguistiques, V, Centre d'Analyse Syntaxique de l' Université de Metz).
- Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Ariel.
- Demonte, V. (2000). La gramática descriptiva y la necesidad de la gramática. En *El buen uso de la lengua española*, pp. 67-108. Madrid, Área de Cultura.
- Di Tullio, A. (2007). Auxiliares y operadores aspectuales en el español rioplatense. En *Signo y Señal*, núm. 15, pp. 268-285.
- Elvira, J. (2009). *Evolución lingüística y cambio sintáctico*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Escandell-Vidal, V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel.
- Giammatteo, M. (2010). Dos subtipos de perífrasis aspectuales: fasales y cuantificacionales. En Castel, V. y Cubo de Severino, L. (eds.) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, pp. 547-553. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en <[http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Castel\\_y\\_Cubo\\_Editores\\_\(2010\).htm](http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Castel_y_Cubo_Editores_(2010).htm)>
- Giammatteo, M. y Marcovecchio, A. (2009). Perífrasis verbales: una mirada desde los universales lingüísticos. En *Sintagma: Revista de Lingüística*, vol. 21, pp. 21-38. Catalonia, Universitat de Lleida.

- (2010). Enfoque léxico-sintáctico de las perífrasis verbales. *A lexico-syntactic approach to Spanish verbal periphrases*. En Luján, M. y Groppi, M. (eds.), *Cuadernos de la ALFAL*, Nueva Serie vol. 1, pp. 217-235. Disponible en [http://www.linguisticalfal.org/01\\_cuadernos\\_p\\_indice.html](http://www.linguisticalfal.org/01_cuadernos_p_indice.html).
- Heine, B. (1991). Auxiliaries in African languages: The lingala case. *En Proceedings of the seventeenth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society: Special session on African language structures*, pp. 106-119. California, Berkeley Linguistics Society. Disponible en <http://linguistics.berkeley.edu/bls/>.
- Hopper, P. y Traugott, E. (2003). *Grammaticalization*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Martínez Díaz, E. (2003). La frecuencia de uso de 'haber' y 'tener' en las estructuras perífrásticas de obligación. Algún fenómeno de variación en el español de Cataluña. *En Interlingüística*, núm. 14, pp. 681-694. Barcelona, Asociación de Jóvenes Lingüistas.
- Moreno Cabrera, J. (1991). *Curso universitario de lingüística general, tomo. 1*. Madrid, Síntesis.
- Rosetti, M. (1969[1962]). La frase verbal pasiva en el sistema español. En Barrenechea, A. y Rosetti, M. (comps.), *Estudios de gramática estructural*, pp. 71-90. Buenos Aires, Paidós.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Torres Cacoullou, R. (1999). Variation and grammaticization in progressives: Spanish -ndo constructions. *En Studies in Language* 23.1, pp. 25-59.

# Enseñanza de la reseña bibliográfica a través de un programa de lectura y escritura académica\*

*Jacqueline Giudice*

Sobre la base de que es la universidad la que debe garantizar el aprendizaje por parte de los estudiantes de los modos de comunicación y el tipo de lenguaje del ámbito científico-académico (di Stefano y Pereira, 1997, 2004; Arnoux et al., 2002; Moyano, 2004 entre otros), en la Universidad de Flores se implementa desde el 2013 el Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA–UFLO) mediante el cual un docente especializado en ciencias del lenguaje participa en algunas materias por cuatrimestre en la planificación de tareas de lectoescritura y asesora a los alumnos en sus producciones. En este trabajo se mostrará el impacto que el programa ha tenido en docentes y estudiantes de tercer año de la carrera de Psicología. A través del análisis de algunos ejemplos, se destacará la evolución de los escritos.

---

\* Este artículo presenta información producida en el marco del proyecto de investigación "Seguimiento y evaluación del impacto de un programa de lectura y escritura académica a lo largo de una carrera universitaria", dirigido por Estela I. Moyano y financiado por la Universidad de Flores. Investigadores: Jacqueline Giudice y Marcelo Godoy.

Se parte de definir a los géneros discursivos como tipos de textos elaborados culturalmente, cuya ejecución implica prácticas sociales de escritura habilitantes que, por lo general, no se encuentran claramente estipuladas, pero cuyo dominio facilita la inclusión en las distintas esferas de actividad (Bajtín, 1982; Martín & Rose, 2008). El Programa fomenta iniciativas didácticas que favorecen su aprendizaje y ejercitación. Esta necesidad se apoya, además, en que la escritura tiene una potente función epistémica que se pone al servicio del aprendizaje de las disciplinas. Escribir es tomar continuamente decisiones y, por tanto, reflexionar; y es a través de ese proceso de reflexión como contribuye al aprendizaje. Tal como sugieren varios autores (di Stéfano, Pereira, Pipkin, 2006), se intenta incorporar actividades de escritura que incentiven un modelo bidireccional que vaya de la lectura a la escritura y viceversa, lo cual redundará en un aporte significativo para las prácticas lectoras.

El Programa, extensivo a siete carreras de la Universidad de Flores desde el año 2015, se inició en el año 2013 como proyecto piloto en la Facultad de Psicología a partir de una investigación que tomó como hipótesis consideraciones de Arnoux et al (2002): a los estudiantes de la carrera se les exige la lectura y elaboración de ejemplares de géneros académicos y/o profesionales de difícil acceso, ya que en la mayoría de los casos no forman parte de su experiencia. A su vez, los docentes, ya sea por ausencia o inadecuación de lo que se dio en llamar “conciencia genérica” y “conciencia lingüística” (Moyano, 2009) o por considerar que los estudiantes aprenderán a redactar nuevos géneros solo por contacto con ellos (Marinkovich y Velázquez, 2010), no suelen hacer enseñanza explícita de sus características. Estas hipótesis fueron corroboradas en esa investigación (Giudice, Godoy & Moyano, 2016).

Esta situación hace necesario desarrollar nuevos procesos de enseñanza–aprendizaje. Para ello, se conforman equipos

de trabajo integrados por un profesor del Programa y docentes de las asignaturas. Así, cada profesional contribuye con su área de experticia: el profesor de la asignatura aporta su conocimiento disciplinar y facilita ejemplos de discursos profesionales validados; el docente de letras guía a los profesores para que definan con claridad qué tipo de textos necesitan aprender sus alumnos, interviene en la planificación de las tareas de lectura y escritura, asesora en la redacción de la consigna de trabajo y da un instructivo que guíe a los estudiantes en el proceso, tarea esta denominada “negociación entre pares” (Moyano, 2009). Paralelamente, el Programa asesora e instruye a los estudiantes acerca de cómo resolver las tareas de lectura y escritura indicadas por el profesor. Para ello, se realizan breves intervenciones didácticas, denominadas *deconstrucción de un modelo genérico* y *edición conjunta* (Moyano 2010, 2011). Estas intervenciones, a cargo del profesor especialista en ciencias del lenguaje, son realizadas en el transcurso de la clase y en presencia del profesor que la enseña con la modalidad de taller de escritura, y apoyan la realización de los escritos hasta llegar a la versión definitiva. Se pudo observar que esta metodología, si se sostiene en varios cuatrimestres a lo largo de diversas materias, facilita la reflexión por parte del alumno de las características que tiene el lenguaje académico-disciplinar y colabora en el establecimiento de rutinas de autocorrección que permiten obtener resultados notables aun a corto plazo (Giudice y Moyano, 2011).

## **Implementación del PROLEA en el tercer año de la carrera de Psicología de la UFLO**

En las conversaciones iniciales, los profesores a cargo de la asignatura (considerada troncal dada su posición

en la carrera), acordaron en poner como objetivo el fortalecimiento de prácticas de lectura y escritura. En el programa figuraba en el ítem *Evaluación* la necesidad de aprobar lo que denominaban “un trabajo práctico final” (individual), que consistía en un informe de lectura de fuentes bibliográficas diversas que los propios alumnos debían investigar para dar cuenta de nuevas tendencias dentro de la disciplina. Los profesores manifestaron disconformidad con los resultados: muchas producciones no habían logrado un adecuado proceso de reelaboración o comprensión de las fuentes, incluso algunos trabajos habían transcritto fragmentos textuales sin indicación y sin puesta en relación. El Programa intervino para repensar la actividad, planificada y diseñada en la etapa de la “negociación entre pares”. La primera tarea fue precisar el género que se intentaba producir, y ubicarlo dentro de alguna práctica académica o profesional habilitante que los alumnos necesitaran ejercitar. En ese sentido, se sugirió la conveniencia de postular una situación comunicativa que los familiarizara con la circulación de saberes dentro del ámbito académico o profesional. Como los alumnos debían consultar fuentes bibliográficas diversas y leer artículos de investigación, se consensuó establecer como género para el trabajo final la elaboración de una “reseña bibliográfica” para ser publicada en una revista de la disciplina. Se acordó tomar como modelo dos reseñas publicadas en una revista especializada que la cátedra utiliza frecuentemente.

Se conversó acerca de la conveniencia de que las pautas y requisitos estén estipulados en un documento escrito, que no solo sirviera de guía e instructivo para su realización, sino también de “contrato” de aprobación del trabajo. Esto significó un claro avance con respecto a lo que se había realizado en años anteriores: dar la consigna oralmente, con resultados dispares. Se trabajó en la elaboración de

un documento que fue presentado en clase, y que ubica la consigna en un contexto social de producción relevante: la redacción de una reseña bibliográfica para una revista especializada en temas de actualidad psicológica. En clase se mostraron las reseñas mencionadas, y se los instó a que lo consideren como un ejercicio que los habilita a una de las posibilidades que ofrece su ámbito profesional: la participación en una publicación. Como una clara señal de apoyo institucional a la propuesta, se comunicó la decisión de publicar una selección de las reseñas producidas en la revista que la carrera edita, circunstancia que motivó a los alumnos a involucrarse activamente.

En ese documento, presentado por la profesora asistente del Programa en la clase de deconstrucción conjunta, se ofreció una descripción del género de acuerdo a sus características retóricas, estableciendo los distintos pasos que lo componen y haciendo una descripción funcional de las distintas unidades textuales menores o fases que integran cada uno (Martin & Rose, 2008). En los textos tomados como modelo esto se correspondía con subtítulos: “Identificación”, “Resumen” y “Comentario”.<sup>1</sup> Se diferenció la situación de comunicación propuesta con respecto a la de enunciación (Maingueneau, 2003), se indicó el tipo de enunciador y de enunciatario que ese tipo de discurso construye, así como las operaciones que el texto realiza (citar, exponer resumidamente, y, principalmente, argumentar).

Se señaló el caso particular de las reseñas publicadas en este tipo de revistas especializadas, cómo se relacionan con un circuito académico-científico donde los especialistas dialogan entre sí, cuál es la particular perspectiva y rol del

---

1 Este formato corresponde a los textos tomados como modelo, reseñas bibliográficas publicadas en *Puestaldía en Psicología Clínica y de la Salud*, revista electrónica de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, España), cuya base bibliográfica, muy actualizada e importante en artículos en español, es de uso frecuente en la cátedra.

reseñador en ese ámbito así como el lector que construye. Se prestó particular importancia a la representación que de sí mismo da el enunciador en este tipo de textos (*ethos enunciativo* según Maingueneau, 2002), y cómo esa construcción colabora con la argumentación, con los rasgos persuasivos del género. Se focalizó en cómo el enunciador se erige como garante de su discurso a partir de construirse como un sujeto experto, legítimo, que gracias a sus conocimientos y la cabal comprensión del texto fuente (que debe exhibir) es capaz de mediar entre el destinatario (otro especialista) y el artículo reseñado, sin por ello caer en evaluaciones tajantes que serían adecuadas para otros géneros de la crítica de circulación en medios masivos (di Stefano, 2014), que se detectó, eran más conocidos para los alumnos. En ese sentido, se prestó particular atención a las estrategias que los enunciadores de las reseñas tomadas como modelo utilizaron para controlar la subjetividad, y los recursos estilísticos -como la formalidad del tipo de lengua, el uso de nominalizaciones para compactar información, la pasivización para objetivar y los tecnicismos que caracterizan al lenguaje de la ciencia (Wignel, 2007)- que colaboran en la construcción de ese *ethos* “experto”. También se repasaron las convenciones de escritura para distinguir el discurso ajeno, se señaló cómo este género construye un discurso marcadamente heteroglósico, y los principales recursos con los que el enunciador muestra la interacción de voces (polifonía) al interior de un enunciado.

## **Problemas observados en los primeros borradores**

Los trabajos recibidos en primera instancia pusieron en evidencia que, en términos generales, los estudiantes tenían grandes dificultades para producir textos como el

requerido. Manifestaron una errónea percepción de la situación comunicativa, serios problemas en la adecuación al género y al registro, con una valoración descontrolada y problemas en el reconocimiento y marcación de la heterogeneidad enunciativa. Tuvieron dificultades para ubicarse en el rol de un reseñador crítico, en algunos casos hubo deslizamientos hacia géneros más conocidos, como la monografía o el informe de lectura. Se detectaron también problemas en el nivel léxico-gramatical y, en ocasiones, en el uso de normas gramaticales básicas. Como las principales dificultades se concentraron en el paso “Resumen”, se ejemplificará con fragmentos iniciales de esos apartados de dos trabajos considerados por los profesores como los más problemáticos.

### **Ejemplo 1: Primer Caso 1 – Primera versión (transcripción textual)<sup>2</sup>**

El tema que se presentara en esta reseña es la Alianza Terapéutica, las características de este concepto teórico dentro del tratamiento psicoterapéutico, además unos de los autores del artículo nos muestra una de las formas de medición que se utilizan actualmente y sus resultados.

Nuestra intención es revisar este artículo pudiendo hacer una crítica constructiva para los futuros lectores interesados en este concepto teórico tan importante para la relación paciente y terapeuta como en el proceso psicoterapéutico dentro de artículos actualizados entre los años 2010 y 2011 en esta área de psicología.

---

2 La transcripción de esta cita como de las restantes provenientes de textos de los alumnos es literal, por lo cual los errores ortográficos y/o gramaticales son los que figuran en el original. Las citas se reproducen con expresa autorización de los alumnos.

A pesar del instructivo y el análisis del texto tomado como modelo, en este caso no se interpretaron los datos de la situación comunicativa. Es así que se desliza el foco hacia un aspecto de la disciplina (la alianza terapéutica) y del mismo modo, en vez de evaluar la importancia relativa del texto fuente, se juzga la importancia que ese tema tiene en la Psicología (“este concepto teórico tan importante para la relación paciente y terapeuta...”).

Con respecto a la situación de enunciación, se observa que el texto no colabora en construir el enunciador adecuado ni el tipo de diálogo académico-profesional que se pretendía entablar: el texto construye una suerte de “crítica” no especializada (“revisar este artículo pudiendo hacer una crítica constructiva”) dirigida a un lector difuso (“los futuros lectores interesados”), desde una subjetividad que no aparece debidamente controlada ni legitimada (“nos muestra”, “nuestra intención”).

Por otra parte, la redacción evidencia problemas léxico-gramaticales, algunos muy serios como la falta de concordancia (“unos de los autores”); el inadecuado uso de conectores (nótese el “*además*” del primer párrafo), del gerundio (“*pudiendo hacer*”) y un erróneo uso de mayúsculas para marcar un término técnico (*Alianza Terapéutica*). Por último, se manifiesta un desorden y complejización excesiva de la sintaxis, tal vez queriendo de este modo emular un registro que se asume erróneamente como más formal o académico. En este fragmento se indica con cursiva la acumulación de complementos verbales que en vez de depender de un verbo conjugado, lo hacen de un gerundio (“pudiendo hacer”) y que aparecen sin pausas y problemáticamente conectados: “*en este concepto teórico tan importante para la relación paciente y terapeuta como en el proceso psicoterapéutico dentro de artículos actualizados entre los años 2010 y 2011 en esta área de psicología*”.

En el siguiente ejemplo, aunque corresponde a un texto más adecuado en su redacción, se observa la misma desorientación con respecto a la situación comunicativa y el deslizamiento hacia el género informe de lectura:

**Ejemplo 2: Segundo Caso 2 – Primera versión (transcripción textual)**

El presente artículo consiste en la revisión de una investigación referida al tema **habilidades sociales**, relacionada con las variables ansiedad social y **comunicación online, en preadolescentes de 10 a 12 años**. El objetivo es conocer la influencia que ejercen las nuevas modalidades de interacción social, **por medio de redes sociales online, en relación a las habilidades sociales en preadolescentes** y jóvenes con discapacidad.

En la primera oración se presenta erróneamente al texto como una “revisión de una investigación”, lo que indica una inadecuada percepción de la situación comunicativa y de la actividad que se realiza. En la segunda oración resulta ambigua la responsabilidad enunciativa: no queda claro si corresponde a los autores del artículo reseñado o del reseñador. Por otra parte, se manifiestan problemas léxico-gramaticales como la redundancia (indicado con negritas).

Otro polo de dificultad en la mayoría de los textos presentados en primera instancia fue el manejo de la polifonía. En muchas ocasiones, los alumnos no supieron interpretar la fuerza argumentativa de las diferentes voces que interactuaban en el texto a reseñar y se limitaron a transcribirlas sin la adecuada delegación enunciativa e, incluso, la voz autorral del artículo fuente fue apropiada en ocasiones indebidamente, tal como lo ejemplifica otro fragmento del mismo caso:

### **Ejemplo 3: Segundo caso (continuación) – Primera versión**

Se pretende a través de este artículo profundizar en la importancia de las nuevas modalidades comunicativas de interacción social y cómo estas aumentan el nivel de habilidades sociales en los usuarios [...] Caballo (1986) define la habilidad social como el conjunto de conductas realizadas por un individuo. [...] Meichenbaum, Butler y Gubser (1981) afirman que no es posible desarrollar una definición de competencia social, dado que la misma es dependiente de la cultura y de los contextos, que son cambiantes.

## **Las clases de edición conjunta de borradores**

Se realizaron actividades de edición conjunta de borradores, intervenciones consideradas fundamentales en la implementación del Programa (Moyano, 2010; 2011). En esos encuentros la profesora asistente trabajó en el aula, en presencia del profesor de la materia, con ejemplos previamente seleccionados de los borradores enviados. Se proyectaron fragmentos y se solicitó colaboración para revisarlos en función de lo señalado en el instructivo. Se subrayaron aciertos y se anotaron en el pizarrón los aspectos a modificar, se los comparó con fragmentos del modelo genérico, se negociaron aspectos a considerar para una autocorrección que se ejemplificó con una edición, en forma conjunta, de algunos borradores. Luego, se solicitó a los alumnos que revisaran sus propios escritos aplicando lo visto para, una vez finalizada la rutina de edición independiente, reenviar el borrador. Se trabajó en sucesivas versiones durante uno o dos encuentros más, y se realizó una devolución del último borrador una semana previa a

la entrega definitiva, con indicaciones precisas para que los alumnos lo editen en forma autónoma.

De esta manera, los estudiantes tuvieron la oportunidad de escribir y reescribir de acuerdo a las indicaciones dadas la reseña y concluir el proceso de manera satisfactoria en casi todos los casos. Hubo un alto grado de participación, y se pudo observar que incluso aquellos que habían comenzado con grandes dificultades, lograron construir textos adecuados. En la entrega definitiva, los alumnos colocaron los borradores previos y la corrección realizada por el PROLEA para que el profesor de la asignatura, encargado de ponderar con nota numérica, observara el proceso de aprendizaje y evolución. En todos los casos, la calificación obtenida en este trabajo fue notablemente mejor que la de los exámenes parciales, lo que colaboró con una apreciación positiva del Programa por parte de los alumnos.

## **Evolución de los textos: avances observados**

Para ejemplificar los avances logrados en esta implementación del Programa, se transcribirán las versiones finales de los casos tomados como ejemplo para analizarlos.

### **Ejemplo 4: Primer Caso – Última versión (transcripción textual)**

La Alianza Terapéutica es uno de los temas centrales en el éxito de un tratamiento psicoterapéutico. Tomar al concepto teórico y mostrar nuevas formas de medir y sus resultados resulta valioso para futuros psicólogos. Este artículo considera diferentes cuestiones de este proceso tan importante para la relación paciente y terapeuta revisando artículos actualizados entre los años 2010 y 2011 en esta área de psicología.

El alumno pudo ajustar mejor su escrito a la situación comunicativa y al género solicitado, asume la perspectiva del reseñador: introduce el tema de la alianza terapéutica; pero esa valoración, realizada de forma más controlada (nótese el abandono del “nosotros” de la primera versión), parece estar al servicio de prestigiar el artículo a reseñar sobre el cual se pone el foco. De esta manera, logra construir un enunciador y un enunciatario más adecuado, aunque persisten problemas en el nivel del ethos, ya que se ubica como alumno (“futuro psicólogo”) y no como un experto. Con respecto al nivel léxico-gramatical, son notorios los avances, aunque persisten ciertos desajustes como el uso de las mayúsculas y el inadecuado uso del gerundio y de los signos de puntuación en el segundo párrafo.

#### **Ejemplo 5: Segundo caso – Última versión (transcripción textual)**

El artículo aborda la temática de las habilidades sociales relacionándolas con variables de ansiedad social, ciberbullying y comunicación *online*, en un estudio realizado a una muestra de preadolescentes de 10 a 12 años. El objetivo es comprender qué habilidades son empleadas, que puedan generar más o menos ansiedad, y cómo influyen en el aspecto psíquico e interrelacional dentro de la comunicación *online*.

El alumno acierta con la situación comunicativa y con el género propuesto. En vez del “revisor” de la primera versión, se construye una reseña y se construye un enunciador que realiza las operaciones necesarias, que media entre el texto fuente y los lectores: introduce el tema del artículo fuente e interpreta su metodología y objetivos. El uso de los términos técnicos colabora en subsanar la redundancia de la primera versión y en construir el ethos del experto en

diálogo con otro, más adecuado a la propuesta. También se observaron avances en el manejo de la polifonía: tal como lo ejemplifica la última versión del **Caso 2 (continuación)**, se logra la delegación enunciativa con una adecuada interpretación del valor argumentativo que la interacción de voces tenía en el texto fuente:

**Ejemplo 6: Segundo caso – Última versión (transcripción textual)**

Desde una postura conceptual y con la finalidad de ampliar y profundizar los conceptos que se desarrollan en los artículos, los autores citan a Caballo (1986), quien define la habilidad social como el conjunto de [...] En contra posición a una definición precisa, también mencionan a Meichenbaum, Butler y Gubser (1891) quienes afirman que...

## **Conclusiones**

A partir de la evolución de la experiencia, se revalida la hipótesis de trabajo que sostiene el PROLEA: es necesario un conocimiento (recursivo) de los géneros académicos, guiado por especialistas en ciencias del lenguaje que trabajen asociados a los profesores que enseñan las distintas materias, trabajo que garantizaría a su vez la validación dada por la promoción académica. Como pudo observarse, el conjunto de conocimientos necesarios para la realización de los textos solicitados (gramaticales y discursivos) no puede transmitirse teóricamente: estos alumnos habían atravesado varias etapas de escolaridad, dos años de la carrera y habían leído numerosas reseñas; pero seguían manifestando problemas en el nivel léxico-gramatical, y necesitaron una reflexión guiada por un especialista para comprender

la situación comunicativa propuesta y el género que se les proponía ejercitar. Se puede concluir que la metodología en la implementación del Programa fue favorable: los profesores pudieron revisar sus prácticas y ajustar los requerimientos a una actividad real de la práctica profesional, que redundó en un aporte significativo para las prácticas lectoras y el aprendizaje de la disciplina; y los alumnos pudieron volver sobre sus escritos, reflexionar acerca de las dificultades y establecer rutinas de autocorrección con buenos resultados, gracias a que se realizaron actividades de edición conjunta en la clase.

A partir de lo observado, surge que la implementación de acciones sistemáticas como las descriptas es positiva para la evolución de las producciones de los estudiantes. En ese sentido, y como ya se señaló, creemos que el trabajo interdisciplinario entre especialistas de la disciplina y de ciencias del lenguaje mejora las condiciones para el aprendizaje de los géneros académicos y profesionales necesarios para que los alumnos puedan acceder a distintas prácticas sociales.

## Bibliografía

- Arnoux, E. , di Stéfano, M. , y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- di Stéfano, M. y Pereira, C. (1997). "Representaciones sociales de la lectura en el proceso de comprensión lectora". En *Signo & Seña, núm. 8*, pp. 318-340. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2004). "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales". En Carlino, P. (coord), *Textos en Contexto: Leer y escribir en la universidad*, pp. 23-41. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.

- di Stéfano, M., Pereira, C. Y Pipkin, M. (2006). "La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes". En *Signo & Señal*, núm. 16, pp. 119-135. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- di Stéfano, M. (2014). Crítica periodística: la crítica de cine en los diarios. En Di Stéfano, M (dir.), *La escritura de la crítica de artes*. Buenos Aires, Biblos.
- Giudice, J., Godoy, M. y Moyano, E. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 69. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- (2011). "Apropiación del discurso de la economía: Análisis evolutivo de un caso". En Bárbara, L. & Moyano, E. (Eds.), *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*, pp. 91-112. Los Polvorines/San Pablo, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mangueneau, D. (2002). Problèmes d'ethos. En *Pratiques*, pp. 113-114, 55-67.
- (2004). ¿'Situación de enunciación' o 'situación de comunicación'?. En *Discurso.org*. Año 3, núm. 5. En línea: [http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5\\_Art\\_Mangueneau.htm](http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Mangueneau.htm).
- Marinkovich, J. y Velázquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: Una aproximación a la alfabetización académica. En Parodi, G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 127-152. Santiago de Chile, Ariel.
- Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre Relations: mapping culture*. London, Equinox.
- Moyano, E. (2004) La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del currículum universitario. En *Revista Texturas*, núm. 4, pp. 109-120. Santa Fe, Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
- (2009). Negotiating Genre: Lecturer's Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level. En Bazerman, C. Bonini, A. y Figueredo, D. (eds.), *Genre in a changing world*, pp. 449-464. Colorado/Indiana, Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. En *Revista Signos* 43 (74), pp. 465-488. Viña del Mar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

— (2011). Deconstrucción y Edición Conjuntas en la enseñanza de la escritura. La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional. Ponencia en *Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)*, 16 19 agosto. Santa María, Brasil. Disponible en <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>.

Wignell, P. (2007). *On the Discourse of Social Science*. Darwin, Charles Darwin University Press.

# Aporte para la configuración de un campo de estudio de la lectura y la escritura literarias

*María Elena Hauy*

## Introducción

El campo de estudio de la lectura y la escritura literarias en contextos educativos parece encontrarse vacante, aunque sí existen trabajos sobre la enseñanza de la literatura, como los de Gustavo Bombini (2006) en la Argentina y los de Teresa Colomer (2005) en España, por citar solo algunos.

El propósito de este artículo es realizar un aporte para la configuración del mencionado campo de estudio. Para ello, considero relevantes como referencia teórica las investigaciones sociológicas, antropológicas e históricas sobre la lectura y la escritura, que han experimentado un notable desarrollo desde los años noventa hasta la actualidad, las cuales constituyen perspectivas esclarecedoras para estudiar y comprender las prácticas de lectura literaria en las aulas.

Parto de un concepto de lectura, mejor dicho lecturas –en plural–, que podrían resultar heréticas para el sentido “literal” de los textos legitimado por el poder social u oficial (de Certeau, 2007). Luego, aludo al concepto de “apropiación”, entendida como producción inventiva, como construcción

conflictiva de sentidos, que ocurre en el marco de la lectura como una práctica cultural (Chartier, 2000). Este sentido de práctica sociocultural que se reconoce en la lectura responde, además, al hecho de que da origen a interacciones sociales (Bahloul, 2002). Desarrollo, también, otra visión de la lectura que la considera una experiencia más vital que social, en la que aparece la noción de “espacio de lo íntimo”, donde el lector se constituye como sujeto (Petit, 2001).

## La construcción de sentidos sociales

Una de las miradas sociológicas sobre la lectura parte de la aceptación de la pluralidad de prácticas de lectura y de tipos de lectores. Esta sostiene que “la imagen de la lectura emancipadora ha perdido fuerza” (la que otorga poder al lector, la que puede producir en él alguna transformación) debido, paradójicamente, a “la difusión de la lectura que es, a pesar de las lagunas y de las carencias, un hecho consumado”. Y agrega: “en este nivel de difusión la lectura pierde, en las imágenes sociales, su fuerza y su espíritu de rebeldía. Pero no por ello está desvalorizada, ni desaparece, ni disminuye la fuerza de los lectores, ni la de la lectura” (Lahire, 2004: 48-49).

En cambio, una tesis diferente destaca la capacidad de “microrresistencia” del hombre común, las “microlibertades” que se toma la multitud anónima frente a la influencia de los poderes, frente al orden dominante, derivado de las autoridades, de las instituciones, de los medios (de Certeau, 2007: 177-189). El antropólogo resalta la inteligencia del más débil, del hombre sin atributos –como diría Robert Musil en 1978– que aun reducido al silencio, se aparta de la verdad impuesta y usa artimañas para resistir

al más fuerte.<sup>1</sup> Y en ese marco concibe la lectura como “una cacería furtiva”. Esta metáfora surge de sus investigaciones y tomas de posición sobre la influencia de los medios masivos en el consumo artístico de las masas, cuestión en la que refuta a Alvin Toffler (1965).<sup>2</sup> Este anunciaba hace más de cuatro décadas el nacimiento de una “nueva especie” humana, que se caracterizaría por su “automovilidad”, que volvería a ser trashumante, que “volvería al nomadismo de antaño, mas para cazar en estepas y bosques artificiales”.

De Certeau considera que dicho nomadismo implicaría “un acorralamiento”, en el sentido de que el público consumidor de medios de difusión como la prensa y la televisión estaría necesariamente “moldeado por los productos que se le imponen”, es decir, se haría semejante a ellos, sin tener margen para apropiarse de lo que recibe con autonomía. El postulado derivado de esto es que la pasividad es lo propio del consumo. Esta concepción es la que de Certeau discute. En efecto, para él existe una actividad fundamental respecto del consumo: la lectura.

Pero antes de desarrollar esta idea realiza una retrospectiva para afirmar que lo que hoy se considera el binomio lectura-escritura durante mucho tiempo, en el pasado y hasta comienzos del siglo XX, han sido –con la anuencia de instituciones como la Iglesia y la familia– dos capacidades separadas.<sup>3</sup> Reconoce que, si bien la cultura contemporánea

---

1 De Certeau ejemplifica con la imposición del catolicismo, por parte de la colonización española, a las etnias originarias de América Latina, las cuales “metaforizaban el orden dominante: lo hacían funcionar en otro registro. Permanecían diferentes en el interior del sistema que asimilaban y que los asimilaba exteriormente. Lo desviaron sin abandonarlo” (38).

2 Toffler, A. (1965). *The culture consumers*, citado en de Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano 1, Artes de hacer*.

3 De Certeau menciona estudios realizados a mediados del siglo XX, que muestran la existencia, en la Francia menos escolarizada, de una “vasta semialfabetización” (solo leer, no escribir) alentada por la Iglesia y la familia, destinada sobre todo a las mujeres (180).

otorga igual jerarquía a ambas actividades, leer y escribir, el rol que en el pasado cumplía la Iglesia sería realizado hoy por los medios, que proponen una “lectura” a los consumidores, a quienes colocan en la imposibilidad de escribir su propia escritura.

Ante esto, de Certeau cuestiona “la asimilación de la lectura a la pasividad”, sobre la base de estudios cercanos a él en el tiempo, de Barthes a Jauss, que muestran que toda lectura modifica su objeto. Además, al citar a Borges en cuanto que “una literatura difiere de otra menos por el texto que por la forma en que se la lee” (181), sostiene la capacidad de la lectura de producir sentidos en el texto, a veces alejados de la intención de éste, separados de su origen. Ahora bien, de Certeau sostiene que esos otros sentidos, esas otras lecturas, pueden resultar heréticas para el sentido “literal” de los textos legitimado por el poder social u oficial. Ayer, la Iglesia, hoy “los dispositivos sociopolíticos de la escuela, de la prensa o de la televisión, aíslan de sus lectores el texto poseído por el maestro o por el productor” (185), pero detrás del discurso dominante circulan las lecturas transgresoras de manera silenciosa. De ahí que el texto se convierta para los sujetos comunes en un “coto de caza”, donde “los lectores son viajeros: circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito” (187).

En la misma línea de pensamiento sobre la lectura, en cuanto construcción de diversos sentidos alejados de los modelos establecidos, se encuentran el concepto de “apropiación” (Chartier, 1999, en Rockwell, 2005: 28), que se refiere a la actitud de los lectores de hacer propio el texto, a “la pluralidad de usos, la multiplicidad de interpretaciones, la diversidad de comprensión de los textos”. Dicha apropiación, si bien tiene sus límites, “es una producción inventiva, una forma de construcción

conflictiva de sentido”, que ocurre en el marco de “la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales” (14). Para Elsie Rockwell, antropóloga de la educación, los límites de libertad que tiene el lector para la apropiación de sentidos dependen de las diferentes maneras de leer y de interpretar los textos que se les propongan en la escuela. Muchas veces, ciertas maneras de leer en el aula alejan a algunos alumnos de la lectura, los excluyen de las prácticas de leer y buscar sentidos como, por ejemplo, si se los presiona hacia una “individualización” de la lectura y quedan sin los apoyos sociales (29).

Dentro de esta perspectiva de la lectura se encuentran también los aportes de Joëlle Bahloul (2002), para quien la lectura es una práctica socio-cultural, tanto porque corresponde a un “conjunto de condiciones sociales producto de la historia familiar, socio-profesional y educativa de los lectores”, cuanto porque “da origen a interacciones e intercambios sociales”. La lectura no constituye “un acto de intimidad pura o de retraimiento individualista aislado del mundo y de la sociedad”, dice la investigadora francesa, sino que “está imbricada en la organización y las condiciones sociales” (23-32).

## **La construcción de uno mismo**

Otra dimensión de la lectura es la de “una experiencia más vital que social”, que es un acto “más interindividual, o transindividual, que social” (Petit, 2001: 108-113). La antropóloga francesa, que ha llevado a cabo sus investigaciones sobre la lectura en zonas rurales, en barrios populares de la periferia urbana y en contextos de crisis, califica la lectura

como “el espacio de lo íntimo”, donde el lector “no depende de los otros, puede descubrir que existe otra cosa, se diferencia de su entorno, participa activamente de su destino”. En ese espacio íntimo el lector puede enunciar su propia vida, construir su historia<sup>4</sup> y elaborar su posición de sujeto, lo que está unido, según Petit, a la posibilidad de resistir. En este último sentido, las obras de dicha autora relatan múltiples y diversos casos de personas que resistieron a la más dura adversidad ayudadas por la lectura o, incluso, ante la ausencia de libros, por el recuerdo de lecturas efectuadas en el pasado.

Petit deslinda expresamente la dimensión de la lectura como espacio íntimo de ciertas derivaciones que se hicieron de esta hacia las lecturas llamadas de evasión o de entretenimiento. Al respecto, señala: “Leer... para encontrarse a sí mismo, para reconocerse, para construirse o reconstruirse, no es la misma experiencia que leer para olvidar o para distraerse” (109). También marca la diferencia entre esos espacios íntimos en los que el lector enuncia su propia historia y elabora una posición de sujeto y el concepto de identificación o de proyección del lector en la lectura, al que considera simple y reductor.

En cambio, recupera la idea (antigua) del poder reparador de la lectura (Petit, 2009: 9-29) en cuanto da fuerzas para sobrevivir, ánimos para seguir adelante y enfrentar la adversidad, tanto en momentos personales difíciles como en crisis o catástrofes que afectan a gran número de personas.<sup>5</sup> La importancia de la lectura en estos contextos es que ayuda a la reconstrucción de uno mismo “por medio de apropiaciones muy singulares, incluso de desvíos de los

---

4 Petit sintetiza lo que describen los lectores cuando evocan lecturas importantes en sus vidas de esta manera: “De tanto en tanto una frase nos lee, nos da noticias nuestras” (112).

5 Justamente el título original del libro en francés es: *L'art de lire ou comment résister à l'adversité* (2008).

textos leídos. Con un desconcertante sentido del hallazgo, cada uno [...] ‘caza furtivamente’ lo que en secreto tiene que ver con sus propios asuntos”, dice tomando la metáfora de la lectura de Michel de Certeau.

La idea de lectura que sostiene Petit (2009) proviene de sus investigaciones sobre la experiencia de los lectores en contextos difíciles –ubicados, en su trabajo más reciente, en América Latina y en especial en la Argentina y Colombia– donde ella siguió la labor de los facilitadores de libros. Apunta a “un nivel mucho más amplio que el de la curación, [un nivel] que es de orden cultural, educativo y, en ciertos aspectos, político” (68), por lo cual difiere del concepto de biblioterapia, desarrollado en el ámbito anglosajón como herramienta para obtener resultados terapéuticos. También difiere del propósito del trabajo social, ya que nada más alejado de la labor del mediador o facilitador de lecturas –sobre todo en América Latina– que el disciplinamiento de los habitantes de las zonas marginales. Por el contrario, el animador de lectura es una persona “comprometida en luchas sociales y para quienes el acceso a la cultura escrita [...] constituye un derecho escamoteado con demasiada frecuencia” (23), a lo que Petit agrega:

Al igual que la apropiación de la literatura. Y es por varios motivos que esta les parece deseable, como veremos: el hecho de tener acceso a ella les permitiría ser más hábiles en el uso de la lengua, tener una inteligencia más sutil, más crítica; y ser más capaces de explorar la experiencia humana, de darle sentido y valor poético. (2009: 23)

En relación con la lectura de obras literarias, Petit recupera la importancia de la voz en la lectura oral, la revaloriza como instrumento que incide en el “surgimiento de

un nuevo deseo, un deseo que pudo salir a la luz porque alguien supo tocar esta sensibilidad primera, suscitar mediante la voz vaivenes entre cuerpo y pensamiento” (58), recobrando un movimiento, un ritmo. En este sentido y a propósito del poder reparador de la literatura, cita a Marie Castarède cuando afirma que la poesía en la infancia es ante todo ritmo, ritmo que protege del vacío, que no permite la sensación de vértigo, “porque cuando nos entregamos al ritmo, este nos acoge [...] devolviéndonos el ritmo original y binario del corazón” (60).

Otro aspecto interesante que considera Petit sobre los modos de la lectura es el relativo a la función del silencio. Si bien reconoce que la necesidad de sentido, de relatos, de dar forma a la experiencia propia es universal, advierte que en ciertas culturas no solo varían las relaciones entre lo oral y lo escrito, sino que las formas de la narración, las funciones de la palabra y del silencio no son las mismas. A propósito de esto, cita de una conversación de Juan Rulfo:

Mi abuela no hablaba con nadie, esa costumbre de hablar es del Distrito Federal, no del campo. En mi casa no hablábamos, nadie habla con nadie, ni yo con Clara ni ella conmigo, ni mis hijos tampoco, [...] además yo ni quiero comunicarme, lo que quiero es explicarme lo que sucede y todos los días dialogo conmigo mismo. (Petit, 2009: 134)

Y en coincidencia con la cita, da cuenta de que muchos facilitadores del libro en América Latina han relatado acerca del silencio que reina en algunas comunidades indígenas. El silencio no se percibe allí como ausencia de palabras, sino como otra manera de expresarse. En cambio, en el mundo urbano actual estamos invadidos por el ruido, cuyo efecto es dispersar, mientras que el silencio agrupa. Según

la autora, muy pocas experiencias nos devuelven al silencio unificador: el canto, el psicoanálisis y la lectura (aunque sea oral). Pues, si bien la lectura tiene como correlato la conversación, también el silencio es gratificante. “Hay veces en que lo leído es tan chocante, tan cautivador, que no sabemos comunicar sus efectos, o quizás no debemos” (138).

Dentro de la tesis de Petit, acerca de que los recursos culturales son tan importantes como el agua, está incluida la literatura. Su argumento es:

Mitos, cuentos, leyendas, poesías y novelas dan la ilusión de que el tiempo mismo podría ser capturado en la red de las palabras. Al final de cuentas, lo que permite la literatura es conjurar la muerte: las historias transmitidas nos insertan en un infinito que todos reclamamos. (2009: 301)

## La articulación lectura y escritura

En cuanto a la relación entre lectura y escritura, cabe destacar el “desplazamiento” que se está descubriendo en la concepción de dicha articulación, por cuanto escribir es un medio para aprender a leer; y una de las mejores maneras de formarse para la lectura. En un dominio que no se conoce muy bien, es necesario enseñar los códigos y las reglas de juego de ese dominio (Hébrard, 2002: 10). Estos conceptos, referidos a la lectura y la escritura en general, se pueden homologar en referencia a la lectura y la escritura literarias en particular. De acuerdo con esto, nada más productivo para comprender mejor los mecanismos de la literatura que escribir textos de ficción.

El concepto “dominio” es empleado por Hébrard para aludir al referente de saberes ligados a un texto. En ese

sentido, asevera que “la literatura es un dominio de saber extraordinariamente complejo, es un buen medio para conocer el mundo y sus problemas, pero es un medio de difícil acceso”, por ello es necesario conocer sus reglas.

La escritura de ficción, que autoriza una mirada extrañada de la lengua –como diría Maite Alvarado en 1986–, que subvierte la lengua estándar, favorece la reflexión metalingüística. Por otra parte, escribir a partir de textos literarios leídos, adulterarlos, superponerlos, impulsa a crear nuevos sentidos, que terminan inhabilitando los de los primeros. Es interesante rescatar la idea de *palimpsesto* como aquel tipo de texto que deja entrever huellas de escrituras anteriores. Esta imagen de escrituras superpuestas nos lleva a dirigir la mirada hacia una práctica social constantemente atravesada por cuestiones de época. Además, podemos entrever otro tipo de sujeto escritor, no disciplinado para escribir un formato de texto, sino conflictuado ante las posibles escrituras que lo desafían para escribir su propia versión, su propio sentido. De este modo, se abre un camino para una escritura autónoma, liberada de temores y autocensuras.

En cuanto prácticas complementarias, la lectura y la escritura se suceden una a la otra y viceversa. Así, Gloria Pampillo (1982: 16) afirma que “el único modo de aprender a escribir es escribiendo y leyendo”, que la corrección que se hace de un texto no enseña a escribir; la lectura y devolución colectiva, sí.

## Conclusión

Con el propósito de realizar un aporte a la configuración de un campo de estudio de la lectura y la escritura literarias, el cual aparecía como vacante, y con el fin de contribuir a una comprensión de las prácticas de estas actividades en

contextos educativos, he trazado un recorrido a través de enfoques teóricos no habituales en el tratamiento de la problemática. Me aproximé a ciertas líneas antropológicas conocidas como antropología de la lectura, para indagar en las reflexiones teóricas sobre lo que es la lectura y sobre sus funciones; y mencioné conceptos sobre la lectura como construcción social de sentidos. Desde una posición complementaria a estas, recuperé la idea acerca de la lectura como espacio íntimo.

En efecto, la metáfora “cacería furtiva”, expresa un concepto de lectura que cuestiona la asimilación de esta a la idea de pasividad, propia del mundo del consumo, y sostiene la capacidad de la lectura de producir sentidos, a veces alejados de la “intención” del texto, lecturas que podrían resultar heréticas para el sentido “literal” de los textos legitimado por el poder social u oficial. De acuerdo con esto, el texto se convierte en “coto de caza” y los lectores son “nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito”.

El concepto de “apropiación” refiere a la actitud de los lectores de hacer propio el texto, apropiación que es una producción inventiva, una construcción conflictiva de sentidos, que ocurre en el marco de la lectura como una práctica cultural en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten comportamientos, actitudes y significados culturales. Este sentido de práctica sociocultural que se reconoce en la lectura responde, además, al hecho de que da origen a interacciones sociales.

Se puede distinguir, asimismo, otra dimensión –complementaria– de la lectura, como una experiencia más vital que social, en la que aparece la noción de “espacio de lo íntimo”. Este posibilita que el lector no dependa de los otros, descubra que existe otra cosa, se diferencie de su entorno; en ese espacio íntimo, el lector puede enunciar su propia

vida, construir su historia, adoptar su posición como sujeto, a partir de lo cual se abre la posibilidad de resistir. De acuerdo con este último sentido, la lectura ayuda a soportar la adversidad, posee un poder reparador.

La voz en la lectura oral de literatura es revalorizada como un instrumento que incide en el surgimiento de un nuevo deseo; la voz puede suscitar vaivenes entre cuerpo y pensamiento recobrando un ritmo, un movimiento. Se valora, asimismo, el silencio, percibido en algunas comunidades, no como ausencia de palabras, sino como otro modo de expresarse cuando la lectura provoca una conmoción.

Con respecto a la relación entre lectura y escritura, se señala un desplazamiento en el modo de entender la vinculación entre ambas, en tanto se considera que escribir es anterior a leer, es un medio para formar en la lectura. En un dominio que a veces no se conoce muy bien es necesario conocer los códigos de ese dominio. Así, conocer las reglas de la literatura facilita el acceso a ella, dominio de saber altamente complejo y, al mismo tiempo, un buen medio para conocer la vida y sus problemas.

Por otra parte, la idea de escrituras superpuestas coloca el escribir como una práctica social e histórica, en la que, sin embargo, cada escritor toma sin temor sus propias decisiones, en busca de una escritura libre y sin autocensuras.

## Bibliografía

- Alvarado, M. y Pampillo G. (1986). *Taller de escritura con orientación docente*. Buenos Aires, Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Campbell, F. (comp.). (2003). *La ficción de la memoria. Juan Rulfo ante la crítica*. México, Era.
- Castarède, M. (2000). *La voix et ses sortilèges*. Paris, Les Belles Lettres.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- . (2008). Mediación o transmisión: los bibliotecarios y los docentes ante la lectura de los jóvenes a lo largo del siglo XX. En *Signo y Señal*, n° 19, pp. 79-110. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Chartier, R. (1999). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (2007). Leer: una cacería furtiva. En *La invención de la cotidiano I, Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana/Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Hèbrard, J. (2002). Lectores autónomos, ciudadanos activos. Disponible en: [www.flasco.org/outerframe.asp](http://www.flasco.org/outerframe.asp)
- Lahire, B. (comp.). (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- . (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica.
- . (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México, Océano.
- Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 3, n° 3, p. 28. Buenos Aires, El Hacedor.



# Lectura en lengua extranjera en la universidad: el arte de conjugar representaciones, estrategias y técnicas

*Estela Klett*

## 1. Introducción

Las consideraciones del presente artículo se vinculan con la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera (LE) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Encuentran su motivación en la reflexión teórica y la tarea investigativa realizada en dicho ámbito desde nuestro rol de profesora de francés con treinta años de ejercicio. En el sistema educativo universitario, si dejamos de lado las carreras de Profesorado y Traductorado, la enseñanza de LE se aboca, en general, a la comprensión del escrito y, específicamente, a la de textos bibliográficos relacionados con las disciplinas de formación de los estudiantes. Ahora bien, la enseñanza de la lectocomprensión puede estar enfocada desde diversas posturas teóricas y las tendencias difieren sobre todo por la concepción de lectura que las sustenta y de la cual se desprenden diferentes propuestas didácticas para el aula. Nuestro objetivo es describir el marco teórico en que se sustenta nuestra tarea y mostrar asimismo cómo se articulan las representaciones sociales de los alumnos, sus estrategias y las técnicas docentes.

## 2. Concepción de la lectura

Creemos que la lectura no debe ser analizada como un proceso puramente cognitivo, fruto del sistema psíquico del individuo y neutro con respecto al contexto social que lo hace posible y necesario. En efecto, esta concepción borraría propiedades socio-históricas fundamentales que caracterizan tanto a los discursos como a la práctica misma de la lectura (Dorronzoro y Klett, 2004). Tampoco es posible concebir la lectura solo como el resultado de la acumulación de aprendizajes condicionados por el medio preexistente. El marco de referencia aquí adoptado es el Interaccionismo Social (Vygotsky, 1983). Basándonos en estos referentes teóricos, la lectura se concibe como una actividad del lenguaje resultado de un aprendizaje social, relacionada con los contextos socioculturales en los que se lleva a cabo y con el quehacer concreto del individuo, en el cual se origina. Se trata así de una actividad determinada socialmente por las prácticas de la esfera de actividad en la que nace y a las que refleja sirviendo como instrumento de resolución de problemas. La articulación de la actividad de lenguaje con el lugar social, en nuestro caso la universidad, se materializa a través de los textos propios del contexto. En tanto actividad del lenguaje, la lectura es un trabajo de producción de sentidos que va mucho más allá del reconocimiento de los elementos lingüísticos. Supone la realización de un conjunto de operaciones de semantización que implican una actitud creativa del lector. Así, la producción del sentido en el escrito no puede ser analizada a partir del polo emisor únicamente, pues existe una dualidad irreductible del autor y lector que otorga a la lectura un carácter esencialmente *dialógico*. El texto, en tanto objeto discursivo, solicita la intervención de la consciencia del lector en el seno de un diálogo siempre renovado.

Así, de acuerdo con los principios del Interaccionismo Social, la comprensión de un discurso puede ser teorizada como un proceso comunicativo entre un lector y un texto en el que las características de uno interactúan con las del otro para producir una significación específica según el contexto en el cual se realiza dicha actividad (Dorronzoro y Klett, 2004). Se trata entonces de una “práctica discursiva” en el sentido que Maingueneau otorga al término. Es una acción que “trata de aprehender una formación discursiva de manera inseparable de las comunidades discursivas que la producen, de su modo de surgimiento y de difusión” (Maingueneau, 1999: 79). Entendemos la lectura de textos académicos en la universidad como el proceso de construcción de sentido realizado por el lector, inserto en una determinada formación social, a partir de una formación discursiva materializada en un texto y mediante la interacción establecida con el autor.

### 3. El contexto de las actividades lectoras

Nuestro trabajo se desarrolla en una institución universitaria. Es necesario señalar que, según los principios del Interaccionismo Social, cada lugar social condiciona determinadas metas de la acción verbal –en este caso el *para qué* se lee– como así también los roles o posiciones de los participantes de la comunicación (Bronckart, 1994 y 1996). De esta forma, la actividad concreta en la que la lectura encuentra sus motivos determinaría la particularidad de las prácticas lectoras dentro de cada esfera de la actividad humana. Así, en el contexto universitario la principal finalidad asignada a la lectura es la construcción y apropiación de conocimientos dentro de un determinado campo de saber. La lectura sirve para aprender y se pone de relieve su carácter esencialmente epistémico. Este es un principio que guía

el trabajo que realizamos con nuestros alumnos. La carga horaria de los cursos de lectocomprensión es restringida. En 150 horas dedicadas a la comprensión del escrito como capacidad única, los futuros lectores de francés alcanzan la comprensión de textos académicos largos. Al concluir esta etapa, están capacitados para trabajar en autonomía y de manera crítica con textos de sus áreas disciplinares.

## **4. La lectura y los campos a conjugar**

Parecería ocioso insistir sobre la complejidad del proceso lector y la especificidad de las prácticas lectoras en la universidad. No es objetivo de este trabajo revisar las múltiples facetas de esta dificultad. Nos detendremos en tres aspectos centrales: las representaciones sociales de los principiantes en francés, las estrategias utilizadas por dichos aprendientes-lectores y algunas técnicas áulicas.

### **4.1. Las representaciones sociales**

Desarrollada por la psicología cognitiva y la sociología del aprendizaje, la noción de representación social remite a los sistemas de valores a través de los cuales se percibe el mundo y se elaboran respuestas en un ámbito determinado. Así, las representaciones sociales son imágenes acerca de personas, cosas, eventos, acciones, usos, tiempo o lugar presentes en los sujetos de una comunidad lingüística particular. Los conocimientos construidos por dichos sujetos se exteriorizan como informaciones, opiniones, actitudes o juicios (Moliner et al., 2002) y se materializan discursivamente bajo la forma de enunciados que circulan en dicho ámbito (Arnoux y Bein, 1999). Las representaciones guían los comportamientos individuales o grupales más allá de

las características objetivas de la situación a la que se enfrentan (Abric, 1994). En escenarios idénticos y con tareas similares, son las representaciones que los sujetos tienen de dichas tareas y/o de sus destinatarios las que generan diferentes respuestas o conductas (Abric, *ibídem*).

Por lo antes expuesto, al comenzar un curso de lectocomprensión resulta indispensable indagar sobre el imaginario de los alumnos. Nuestras investigaciones sucesivas sobre el tema han demostrado que hay algunos puntos álgidos dentro de los cuales destacamos las representaciones sobre el objeto de estudio y el papel atribuido tanto a los conocimientos gramaticales como a los léxicos en la comprensión lectora.

En las clases iniciales de francés de la facultad, y según resultados obtenidos (Klett, 2008 y 2015), más de la mitad de los encuestados se representan los cursos curriculares de francés como cursos que encaran las llamadas cuatro macro-habilidades: comprensión y producción del oral y del escrito. La focalización en la comprensión del escrito como única competencia se califica de “frustrante” y “empobrecedora”.

Aunque los estudiantes son conscientes de que en 150 horas asignadas a los tres niveles de la materia es imposible tratar “*todos* los aspectos de la lengua” (destacado en el original de un encuestado) (Klett, 2008: 25), muchos desearían contar con un poco de conversación, aprender nociones de fonética y tratar algunos textos escritos. Esta visión del objeto constituye una suerte de trampolín hacia el sueño de *totalidad* deseado profundamente. A esta idea se agrega, a veces, la noción de perfección: “Me gustaría saber la lengua a fondo, sin errores” dice un joven estudiante. Otro añade: “Lo más importante es conocer el francés *correctamente* (subrayado)” (Klett, *op. y loc. cit.*). Las respuestas muestran una tendencia fuerte por alcanzar lo que he llamado *la completud*. Este deseo de dominar de manera total una

lengua considerada como monolítica es frecuente. El sujeto se percibe como un ser carente y, por ende, le resulta muy difícil imaginar la parcialidad (ofrecida en la lectocomprensión) incapaz de completar aquello que está en falta. Además, al sueño de *completud* de origen psicoanalítico, se agregan nuestra cultura educativa caracterizada por el enciclopedismo y la exhaustividad. Resulta de importancia trabajar con lo aprendientes para desmontar las representaciones adversas a la lectocomprensión. Reivindicamos ante ellos el cumplimiento de objetivos tangibles en 150 horas de trabajo y el carácter epistémico de la lectura en el contexto. También señalamos a nuestros alumnos que una vez concluidos los tres niveles de lectura se pueden agregar otros módulos orientados a la comprensión de conferencias, es decir, con foco en la oralidad. La recepción del escrito y luego del oral parecería ser las capacidades a desarrollar con prioridad en la acotada currícula de idiomas de las Humanidades. Va de suyo que para aspirar a una beca en el extranjero estos estudios resultan insuficientes.

Otro punto a observar es el peso desmedido atribuido por los aprendientes a la gramática y al léxico en la comprensión lectora. Según las investigaciones ya citadas (Klett, 2008 y 2015), al interrogar a los principiantes sobre los contenidos que ellos imaginan en un curso de lectura en francés las respuestas se centran en el aprendizaje de la gramática y del léxico. Dos razones al menos podrían explicar esta tendencia. Por un lado, debemos tener en cuenta la naturaleza compleja de lo escrito que se conecta a varias disciplinas del campo de las ciencias del lenguaje. Así, el conocimiento del código lo relaciona a la lingüística, el aspecto visual lo conecta con la semiótica, el uso que hacemos de la lectura lo acerca a la sociología y, por último, las estrategias y los procesos mentales desencadenados lo asocian a la psicolingüística. En esta gama de posibilidades, parece muy

natural que los estudiantes se apoyen, de manera espontánea, en lo que aparece ante sus ojos como lo más tangible e inmediato: las categorías del idioma que se convierten en un obstáculo insuperable para acceder a la comprensión. Por otro lado, no debemos olvidar el peso de la tradición que durante largo tiempo atribuyó una excesiva importancia a los conocimientos lingüísticos en el proceso lector en lengua materna y LE.

Ahora bien, no negamos la dificultad planteada por los aspectos lingüísticos del texto. Tratamos de demostrarles a los aprendientes que éstos constituyen solo un aspecto dentro de un proceso complejo. Así, el diálogo del que surge el sentido textual se establece a partir de un texto considerado como un eslabón en la cadena comunicativa sobre un mismo tema, en relación con otros textos que conforman un conjunto dentro de una esfera cultural determinada. El acto de comprender supone entonces que el lector establezca relaciones significativas entre sus conocimientos, sus vivencias, su experiencia, el texto y el contexto de la lectura. En efecto, de acuerdo con los postulados de Bronckart (1994 et 1996) nuestro objeto de estudio son “las prácticas sociales de lectura”. Por esta razón, al enseñar lectocomprensión integramos conocimientos declarativos, conocimientos procedimentales y damos un lugar privilegiado a los conocimientos contextuales. El conocimiento declarativo sobre las unidades verbales de bajo nivel les permite a los aprendientes responder a la pregunta: *¿qué aprendemos?* El conocimiento procedimental sobre las estrategias que dan acceso a la comprensión les permite resolver: *¿cómo aprendemos?* Por último, el conocimiento contextual responder a las preguntas *¿cuándo?* y *¿por qué?* hacemos cierto tipo de lectura. Por ejemplo, *¿es adecuado hacer una lectura rápida o detallada, total o parcial? ¿Qué estrategias se deben aplicar?* Los contenidos contextuales remiten a las

prácticas sociales de referencia, las que son características del contexto en el que se enseña la lectura y donde ésta es un instrumento para resolver problemas.

## 4.2. Las estrategias de los principiantes lectores

En el campo de la educación, el concepto de estrategia se relaciona con la capacidad de los alumnos para aprender. Definimos las estrategias como una serie integrada de procedimientos, realizados de manera más o menos consciente, para llegar a una meta con éxito. En relación con las estrategias de lectura, Kasper y Kellerman (1997) las asocian al plan mental que un estudiante de idiomas despliega en respuesta a una señal interna que aparece ante un problema inminente. El conjunto de operaciones que realiza el aprendiz varía según diferentes factores: el contexto de lectura, el perfil del lector, su desarrollo académico, la naturaleza y el grado de complejidad de la tarea o la representación de ésta que aquel posea. Dado que al leer el sujeto no compromete a otro interlocutor que podría aportar el andamiaje necesario, algunos autores consideran que las estrategias implementadas son formas de autoayuda. Proveremos algunos ejemplos que surgen del análisis de huellas en los escritos en español de principiantes que cursan lectocomprensión en francés (Klett, 2015). Para ello, centramos nuestra atención en palabras tachadas, correcciones, errores de comprensión o malos entendidos. Destacamos dos tipos de focalización: una, en la forma y, la otra, en el sentido.

Las estrategias focalizadas en la forma se visualizan en las reformulaciones en español que denotan una diferenciación *endoble* de los códigos lingüísticos en contacto. Se manifiestan de dos maneras. En primer lugar, los escritos registran *una transcodificación* que revela la presencia de diferentes códigos lingüísticos mezclados (español, francés

y, a veces, inglés) y una traducción alejada de los significados, pues está basada en la similitud de los significantes. Esta transcodificación traduce el estado mental del aprendiente que, ubicado entre lenguas, procura establecer relaciones para llegar al sentido. Este costoso trabajo se materializa en huellas que se alejan del español usual en Argentina tanto desde el punto de vista lingüístico-discursivo como cultural. El segundo aspecto a destacar, son *las traducciones literales*. Retoman uno de los sentidos del lexema francés pero la elección es incorrecta. Probablemente provienen de la consulta de un diccionario bilingüe.

En cuanto a las estrategias focalizadas en el sentido, se analizaron dos tipos. Las primeras se vinculan con la *generalización* palpable en abundantes hiperónimos, fenómenos de metonimia, construcción difusa de la referencia y de la correferencia. Las segundas tienen que ver con *las relaciones interproposicionales* que dan cuenta de la organización y jerarquización de ideas (Lucas y Vidal, 2011: 274). En una gran mayoría de textos, se observan oraciones yuxtapuestas o coordinadas, alteraciones en el orden de las palabras con atribución errónea de funciones, abundantes construcciones nominales y ausencia de marcas de cohesión. En las producciones redactadas hay una abundancia de signos tipográficos para indicar subordinación, así como un empleo exagerado de la coordinación “y”. Este tipo de nexos característico del polisíndeton no corresponde, sin embargo, a una figura de estilo que busca un efecto de solemnidad o lentitud. Sería más bien una huella complementaria de la sencillez del escrito en esta etapa de aprendizaje. Recuérdese, no obstante, que se trata de un texto en LM. Parecería que la resolución de la tarea de comprensión del francés impacta y compromete la redacción en español.

Vemos entonces que en el estadio inicial de la comprensión en francés, el contacto con el universo lingüístico-discursivo

y cultural de la nueva lengua reorienta las relaciones establecidas con la LM y otras lenguas. Ante un texto en francés, el principiante elaboraría hipótesis formales y semánticas a partir de *todo* el material lingüístico disponible. Se trata tanto de los sistemas presentes (español y francés) como también de otras lenguas: las escuchadas en la cuna, los viajes, la escuela. Los sistemas lingüísticos conectados tendrían fronteras poco claras. La proximidad lingüística explicaría el frecuente fenómeno de la transcodificación señalado. Se traducen palabras a nivel de la superficie sin hacer un trabajo en profundidad para llegar al sentido. Los aprendientes invierten el orden recomendado desde la enseñanza: *leer para comprender* antes de traducir. Ellos, en cambio, traducen literalmente los significantes para tratar de alcanzar el significado.

### 4.3. Las técnicas del aula

En esta sección describiremos algunas técnicas áulicas que procuran conciliar las estrategias espontáneas de los aprendientes con procedimientos didácticos que los ayuden a percibir la complejidad del proceso lector y a superar los escollos de la comprensión. En el aula de lectocomprensión trabajamos con el enfoque global de textos instaurado por Moirand (1979). Se trata de un procedimiento que toma en cuenta la competencia del lector en su LM. Con una lectura de barrido se procura llegar a una idea general del contenido del texto sin descifrarlo palabra por palabra. Al guiar el trabajo, el docente busca que los aprendientes descubran los rasgos discursivos que permiten conectar todo texto a un género determinado. Los géneros discursivos están marcados desde el punto de vista social e histórico. Circulan entre los miembros de una comunidad lingüística y estos pueden, sin mayor dificultad, hacer una

clasificación empírica gracias a “lexemas condensadores” (Ciapuscio, 1994: 25) que los distinguen. Aunque sabemos que cada lengua tiene particularidades idiosincrásicas, nos basamos en los rasgos translingüísticos de estabilidad genérica que existen más allá de las diferencias. Nos interesa familiarizar a los estudiantes con los géneros típicos del ámbito universitario. En función del nivel, presentamos en francés : resúmenes, comunicaciones, normas de escritura, reseñas, fichas de inscripción, informe de tesis, prólogo de un libro, artículo científico, presentación a una beca, etcétera. Los géneros nos ayudan a construir los conocimientos contextuales pues resulta muy útil saber qué géneros exigen una lectura de barrido o minuciosa, total o parcial.

Al comienzo de un curso, la observación global de un texto, además de la identificación del género, procura el relevamiento de indicios iconográficos (o formales), semánticos, pragmáticos, culturales, etcétera. Estos elementos están al servicio de una textualización propia de la manera de decir y significar de un campo disciplinar específico. Nuestro trabajo didáctico consiste justamente en ayudar a los aprendientes lectores a descubrir cómo se ensamblan los diferentes indicios para construir las prácticas discursivas de una disciplina determinada. Como dijimos, buscamos complementar las estrategias espontáneas de los alumnos con otros procedimientos; pues, en algunos casos, aquellas resultan costosas, lentas e insatisfactorias. Nos referimos, por ejemplo, al caso de la transcodificación que avanza palabra por palabra guiándose por similitudes formales en la superficie de las palabras, e ignorando la profundidad de la significación. En las clases, además de proveer una gama variada de procedimientos para observar los textos, realizamos observaciones lingüísticas. Se trata de ver las recurrencias gramaticales y léxicas de un texto y lograr una

forma de sistematización. En el caso de la gramática necesaria para comprender un texto escrito, es una gramática de reconocimiento que difiere de la necesaria para la producción oral. Para ilustrar lo que decimos tomamos el caso del pronombre *en* del francés. En el oral no puede omitirse al construir cierto tipo de oraciones. Sin embargo, en un texto escrito es posible saltarlo pues la mayoría de las veces no se traduce en español. *En* no es una prioridad en la comprensión. Para internalizar aspectos léxicos del francés realizamos mapas semánticos, redes de palabras y equivalencias en mini diccionarios. La reflexión metalingüística y metacognitiva nos ayudan a construir los conocimientos declarativos y procedimentales respectivamente.

Finalmente, para unir el carácter social de la lectura con las prácticas de enseñanza, proponemos en el aula la resolución de *tareas y/o proyectos*. Definimos la tarea como una serie de actividades concatenadas entre sí en relación con un objetivo tangible y funcional similar a alguno de los que se procura alcanzar en la vida real o profesional. Las tareas incluyen un vacío, sea de información, de opinión o de razonamiento y requieren, generalmente, el uso de varias capacidades lingüísticas (lectura, redacción, etcétera). Una tarea pone en marcha procesos cognitivos en los que los aprendientes seleccionan, clasifican y jerarquizan la información; y concluye con un producto concreto que constituye el objetivo perseguido al comenzar la labor. Es de destacar que todas las producciones solicitadas son en LM porque la enseñanza está focalizada solo en la comprensión de la LE. Así, por ejemplo, podemos solicitar la lectura de un texto en francés para realizar un power point y presentar el artículo a los compañeros. Se puede solicitar una ficha de lectura, una síntesis para una determinada revista, etcétera. En cuanto al proyecto, más largo y complejo, está constituido por un conjunto de tareas vinculadas. Es una macro tarea

hecha de micro tareas. Como ejemplo de proyecto, hemos solicitado a aprendientes de nivel superior que preparen en grupo un *tutorial* para compañeros principiantes que no pueden asistir a clase. Entendemos este tutorial como un curso breve con los fundamentos y los pasos a seguir para comprender un texto académico en francés. El tutorial en español se realiza en video o por escrito y se exige una presentación cuidada. En ambos casos es efectuado con nivel de complejidad creciente para asegurar la lectura desde el inicio hasta el final.

## 5. Conclusión

Hemos desarrollado los principios fundamentales del Interaccionismo Social vygotskyano en relación con la lectura de textos en LE y mostrado una posible implementación de esta perspectiva en las actividades áulicas que complementan las estrategias espontáneas de los aprendientes lectores. Como se dijo, la universidad es el lugar social en el cual dichos estudiantes, guiados por los docentes, utilizan la comprensión escrita como medio para la resolución de problemas. Es decir que allí tienen lugar diversas situaciones de aprendizaje social reguladas por intervenciones planificadas del docente. También toman contacto con determinados géneros discursivos que internalizan para convertirlos en herramientas de su actividad práctica. Ser consciente de las representaciones que se posee sobre el acto de leer, conocer el comportamiento estratégico que espontáneamente se moviliza y adunar algunas de las técnicas docentes para superar escollos le permitirá al aprendiente no solo comprender textos en francés; sino sobre todo ampliar las capacidades iniciales, es decir, aprender y modificar el actuar comunicativo.

## Bibliografía

- Abric, J. et al. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. París, Presses universitaires de France.
- Arnoux, E. y Bein, R. (comps.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bronckart, J. (1994). *Le fonctionnement des discours*. Lausana, Delachaux et Niestlé.
- (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausana, Delachaux et Niestlé.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común.
- Dorronzoro, M. y Klett, E. (2004). Lectura en lengua extranjera en la universidad: un modelo de referencia. Ponencia presentada en el Congreso Internacional *Políticas culturales e integración regional*. Buenos Aires, 30 de marzo al 2 de abril.
- Kasper, G. y Kellerman, E. (1997). *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London, Longman.
- Klett, E. (2008). Apprenants-lecteurs de FLE à l'Université: quelles représentations sociales?. En Schafner, I. y Bertrand, O. (dirs.), *Apprendre une langue de spécialité: enjeux culturels et linguistiques*. Paris, Editions de l'Ecole Polytechnique.
- (2015). Lecture-compréhension à l'université. L'évolution des représentations des apprenants. En *Francophonie et langue française en Amérique du Sud: problématiques de recherche et d'enseignement*. Colombia, Uniandes, Universidad de los Andes.
- Lucas, M. y Vidal, M. (2011). Evaluación de la lectura en francés en alumnos universitarios. Estudio de algunas estrategias de comprensión. Ponencia, en *Actas del Cuarto foro de lenguas (FLA)*, pp. 263-278. Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública
- Maigneueau, D. (1999). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrits*. París, CLÉ International.
- Moliner, P., Rateau, P. y Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. París, Presses Universitaires de Rennes.
- Vygotsky, L. (1983 [1934]). *Pensamiento y Lenguaje*. Rotger, M. (trad.). Buenos Aires, Fausto.

# Representaciones del lenguaje juvenil rioplatense en el ámbito educativo

*Inés Kuguel*

## Introducción

Mi primer acercamiento a las representaciones sociales del lenguaje se encuentra vinculado con el estudio de la variedad rioplatense del español, especialmente con intentar entender uno de los juicios más reiterados que reflejan el modo en que los argentinos percibimos nuestra propia variedad, el que afirma que “hablamos mal el español”. No me detendré aquí en las razones que permitirían explicarlo, ya que han sido y siguen siendo tema de investigación y debate, no solo en el campo de la lingüística, sino también de la literatura y la sociología. El objetivo de este trabajo es presentar algunos resultados obtenidos en relación con las creencias que conforman la representación del lenguaje juvenil que prevalece en el sistema educativo nacional con el fin de arrojar luz sobre ciertas actitudes lingüísticas que se observan, en particular en la enseñanza de lengua y literatura en el ámbito escolar.

Mi contacto con esta temática tuvo su origen años atrás con la participación en una serie de proyectos de

investigación centrados en la manera en que nuestras representaciones guían las prácticas socio-lingüísticas en Argentina (cfr. Guidi et al 1996a y b; Kuguel, 1996; Narvaja de Arnoux y Bein, 1999, entre otros). Más recientemente, he vuelto a acercarme a este tema en el marco de una serie de proyectos focalizados en la descripción gramatical de fenómenos poco estudiados en nuestra variedad del español, que se observan sobre todo en el habla coloquial y juvenil (cfr. Kuguel 2011; Kornfeld y Kuguel, 2013a; Kuguel y Oggini en prensa).

Los interrogantes que dan lugar a este trabajo son, en primer lugar, qué tipo de indicios lingüísticos caracterizan el habla rioplatense; en segundo lugar, cuál es su relación con la representación del lenguaje juvenil que prevalece en el ámbito educativo y, en tercer lugar, a qué tipo de prácticas conllevan estas en las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel medio.

Al igual que lo que ocurre con el modo en que se suele percibir nuestra variedad como una versión deformada del “verdadero español”, también es frecuente escuchar que los jóvenes “hablan mal”. Si así fuera, si comulgáramos con ambas afirmaciones, no cabe duda de que llegaríamos inevitablemente a la conclusión de que los jóvenes argentinos se hallan en el escalón más bajo posible de la corrección lingüística; afirmación esta que intentaré refutar en este trabajo.

Como ocurre con otras representaciones sociales, la que se basa en que “los jóvenes destrozan el idioma”, se origina en una generalización, ya que es evidente que no existe un único lenguaje juvenil. Además de la edad, otras variables contextuales –sociales, regionales y culturales– influyen no solo en el uso que hacen los jóvenes de la lengua, sino también en su adscripción a un grupo, que se logra mediante la identificación y la diferenciación. En tal sentido, privilegiaré la noción de *sociolecto* por sobre

la de *cronolecto* (que se vincula solo con la variable edad)<sup>1</sup> para referirme al conjunto de propiedades específicas que muestra el lenguaje juvenil en nuestra comunidad lingüística. Desde el punto de vista social, la identidad juvenil se construye a partir de aspectos positivos, la vitalidad, la belleza, la alegría, y también sobre la base de rasgos negativos, como la abulia, la grosería o la ignorancia. Es esta postura negativa, desde la que el joven es mirado con sospecha, con desprecio o, en el mejor de los casos, con extrañeza, sobre la que se construyen los prejuicios acerca del lenguaje juvenil en Argentina. De este modo, el habla de los jóvenes se percibe como una variedad que carga con un estigma que no es ajeno a la manera en que el sistema escolar establece las prácticas educativas vinculadas con la enseñanza de las prácticas del lenguaje.

El concepto de ‘prejuicio lingüístico’ ha sido acuñado por la sociología del lenguaje para hacer referencia a “una desviación de la racionalidad que toma la forma de un juicio de valor o bien sobre una lengua (o alguna de sus características), o bien sobre los hablantes de una lengua” (Tusón 1996: 27). Los prejuicios no solo reflejan juicios de valor, sino que además dan lugar a una actitud lingüística, es decir, a una tendencia del hablante a reaccionar de determinada manera ante un hecho lingüístico, que puede ser de aceptación o de rechazo. Como veremos, estos juicios sobre el lenguaje juvenil se basan en tres quejas o reclamos:

---

1 A pesar de la pertinencia del rasgo edad que ambos comparten, el lenguaje juvenil no se puede describir del mismo modo que el infantil. Este presenta rasgos distintivos que se apoyan en fenómenos lingüísticos regulares y sistematizables que permiten describir las distintas etapas de la adquisición de la lengua. No ocurre lo mismo con el lenguaje juvenil, puesto que muchas de las expresiones que lo caracterizan se siguen usando toda la vida, al punto que a nivel pragmático pueden servir de pistas del momento histórico en que el hablante transcurrió su juventud. Tampoco es posible trazar un límite preciso entre generaciones, ya que, desde el punto de vista lingüístico, lo etario y lo generacional no necesariamente coinciden.

el de la carencia, según la cual a los jóvenes les faltan palabras para expresarse; el exceso, que surge de la opinión contraria que asevera que los jóvenes deberían evitar ciertas expresiones, y la oscuridad, originada en considerar que no se les entiende cuando hablan.

## Metodología

Con el fin de analizar estos prejuicios y explorar el modo en el que operan en las instituciones educativas del área metropolitana de Buenos Aires, se elaboró una encuesta orientada a relevar opiniones generalizadas acerca del lenguaje juvenil, de modo de indagar sobre las hipótesis particulares que planteamos al respecto y recoger las representaciones acerca del habla de los jóvenes rioplatenses para finalmente vincularlas con las actitudes lingüísticas a las que puedan dar lugar. La encuesta fue tomada en cinco profesorados;<sup>2</sup> el profesorado universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento; el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°42 “Leopoldo Marechal”, de San Miguel, dependiente de la provincia de Buenos Aires; y tres de la Ciudad de Buenos Aires: el Instituto de Enseñanza Superior N°1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, la Escuela Normal Superior N°7 “José María Torres” y el Instituto Superior de Profesorado en Educación Especial. Del total de 203 estudiantes de profesorado encuestados, 175 son mujeres y 28, varones; 84 de ellos tienen entre 18 y 25 años; 60, entre 26 y 35, y 59 son mayores de 36 años. Como se desprende de los números de encuestados, el

---

2 Quiero agradecer muy especialmente a los docentes que tomaron las encuestas: Andreína Adelstein, Aníbal Benítez, Andrea Bohrn, Julia D’Onofrio, Isabel Otañi, Sebastián Porrini y Andrea Steiervalt.

relevamiento realizado no pretende ser representativo; su objetivo es contar con un estudio exploratorio que sirva de punto de partida para reflexionar acerca de las causas y consecuencias de la representación del lenguaje juvenil en el aula y constatar las hipótesis postuladas en los proyectos de investigación en curso (cfr. Kuguel, 2011, 2014a y b).

La encuesta consta de cuatro secciones. La primera parte está destinada a recoger una visión general –negativa, positiva o neutra– sobre el lenguaje de los jóvenes en Argentina. Para ello se les preguntó su opinión ofreciendo tres opciones: que los jóvenes hablan mal el español, que lo hablan bien y que no hay diferencias entre el lenguaje juvenil y el de los adultos.

La segunda parte busca desglosar los prejuicios que subyacen a la alternativa seleccionada. Para hacerlo, se partió de los tres reclamos mencionados más arriba, que postulo como los prejuicios que articulan esta representación negativa del lenguaje juvenil argentino: la carencia, el exceso y la oscuridad (Kuguel, 2014a: 82-3). Estos sirvieron para organizar el relevamiento tanto de los juicios negativos como de los positivos que los estudiantes de profesorado. Así pues, la segunda sección plantea dos alternativas para cada consigna. Por un lado, para relevar las opiniones negativas, se les dio a los encuestados tres opciones: los jóvenes hablan mal porque les falta vocabulario; porque usan palabras innecesarias o inexistentes, y/o porque se expresan de manera incorrecta. Por otro lado, se ofrecieron tres respuestas posibles para quienes consideran que los jóvenes hablan bien: ya sea porque tienen un vocabulario rico; porque crean nuevas palabras, y/o porque se expresan correctamente. Es necesario aclarar que las opciones no eran excluyentes, es decir que los encuestados podían marcar más de una opción tanto si tenían una visión negativa como una positiva acerca del lenguaje juvenil. De hecho, como se verá a continuación, los resultados permiten

observar que si bien prevalece una representación negativa, también se señalan elementos positivos de la variedad, lo cual va a resultar interesante al momento de analizar las actitudes lingüísticas relevadas.

La tercera sección de la encuesta está destinada a recoger información acerca de las actitudes que los futuros docentes de lengua y literatura adoptarían en función de sus representaciones del lenguaje juvenil. Para ello se ofrecieron tres posibles respuestas a la pregunta acerca de lo que se debe hacer con el habla de los jóvenes en el aula: corregirla y desalentar su uso; promoverla y alentarla, o identificarla y complementarla con otras estrategias discursivas. Las dos primeras opciones se incluyeron de modo de corroborar que existe una actitud de censura no solo por parte de los docentes, sino también en la manera en que esta variedad es tratada en los materiales docentes destinados a la escuela secundaria. La tercera alternativa plantea una posición en la que se favorece la incorporación de otras formas de expresión lingüística sin negar la que los estudiantes emplean para su propia comunicación.

Al final de la encuesta se incluye una consigna para que los informantes propongan ejemplos de expresiones juveniles, algunas de las cuales sirven de ilustración en este trabajo.<sup>3</sup>

## Resultados y discusión

En relación con la primera pregunta de la encuesta, destinada a recoger una visión general sobre el lenguaje de los jóvenes entre los estudiantes de profesorado de lengua y literatura del área metropolitana de Buenos Aires, el

---

3 Los otros datos lingüísticos que se incluyen como ejemplos fueron recopilados a partir de la consulta con informantes y búsquedas en Google.

ochenta y seis por ciento de los encuestados opinó que, en general, los jóvenes hablan mal el español; mientras que el nueve por ciento consideró que no hay diferencias entre el lenguaje juvenil y el de los adultos, y solo el cinco por ciento, que hablan bien. Estos datos nos permiten corroborar que efectivamente existe una representación negativa sobre esa variedad entre los estudiantes de profesorado de lengua y literatura.

Vale aclarar que las críticas al lenguaje juvenil no son una novedad. Se pueden encontrar numerosos antecedentes de hombres de letras que se han quejado de él a lo largo de nuestra propia historia. Así, ya en 1894 Dellepiane hace responsables a los jóvenes de la difusión de prácticas sancionables, como la de usar y difundir lunfardismos (Dellepiane, 1894: 36). Por su parte, Giusti en 1913 los acusa de ignorar hasta las más elementales nociones para expresarse por escrito (Giusti, 1913). Más tarde, en la década del 40, Américo Castro califica al habla juvenil como confusa, inexpresiva y pobre (Castro, 1941: 17-18). Un eco más reciente de estas diatribas se puede encontrar en el ex presidente de la Academia Argentina de Letras, Luis Pedro Barcia, quien se preocupa por la “discapacidad lingüística” que padecen los estudiantes argentinos, a causa de su pobreza léxica y de su imposibilidad de comunicarse (Barcia, 2011, 2014). En todos los casos los mismos argumentos se reiteran a lo largo del tiempo. Se menciona la pobreza del vocabulario, el uso excesivo de expresiones vulgares y, principalmente, la imposibilidad de expresarse correctamente.

En cuanto a los juicios sobre la capacidad expresiva del lenguaje juvenil, entre los motivos más consignados por los encuestados que consideran que los jóvenes hablan mal, el más señalado (casi el 50%) es la falta de vocabulario; mientras que solo un 20 por ciento de quienes consideran que hablan bien optó por el argumento de que tienen un vocabulario

rico. El prejuicio acerca de la carencia del lenguaje juvenil puede encontrar cierto sustento en una serie de procedimientos que se vinculan a la vez con lo fónico y con lo formal. Uno de ellos es el truncamiento de palabras, muy frecuente en el vocabulario de los jóvenes, como *bolú* por *boludo*, *zapas* por *zapatillas*, *popu* por *popular*. En la escritura, sobre todo en medios electrónicos, se recurre también a acortamientos de palabras mediante la supresión de letras (*qe* por *que*; *dps* por *después*) y de frases a través de la siglación (*tkm* por *te quiero mucho*), que incluso puede basarse en frases en inglés (*LOL* por *lots of laughter: mucha risa*). Sin embargo, no es por falta de vocabulario que los jóvenes recurren a estas estrategias, sino con un fin lúdico o humorístico, que es el mismo que se alcanza mediante las paranomasias y otros juegos de palabras, que alargan las palabras en lugar de acortarlas, que se verán más adelante.

Al consultar tanto a docentes como estudiantes de profesorado de lengua y literatura se advierte que este prejuicio acerca de la pobreza de lenguaje juvenil surge, en realidad, de contrastar el lenguaje formal, planificado (mayormente escrito), que es uno de los objetivos centrales de la asignatura, con el lenguaje coloquial, espontáneo (principalmente oral) que los jóvenes usan para comunicarse entre sí. Está claro que en esta comparación, la variante juvenil resulta “más pobre”. El problema es que al focalizar solo en los registros formales, se soslaya la contextualización propia de cada situación comunicativa. En un intercambio oral, relajado y espontáneo entre dos conocidos, se selecciona una modalidad coloquial, independientemente de la edad de los interlocutores. Cuando la situación comunicativa es formal y se transmite por escrito, en cambio, la organización del mensaje está planificada, con lo cual se puede apelar a estructuras más complejas y a estrategias para evitar las repeticiones, que

son naturales en la comunicación oral entre hablantes de cualquier edad, así como también las palabras comodín (*coso, chabón*) o las muletillas (*nada, onda que*), que son normales y frecuentes en el discurso espontáneo.

Como alternativa positiva frente al prejuicio del exceso, según el cual los jóvenes usan palabras innecesarias y/o inexistentes, se incluyó también la opción de que crean palabras nuevas para relevar las opiniones positivas al respecto. En relación con estas opciones, es interesante advertir que el argumento de la creatividad del lenguaje juvenil fue más seleccionado que su opuesto (40% contra 32%). Estas respuestas parecen sugerir que los estudiantes de profesorado reconocen a los jóvenes como un “grupo innovador”. Este concepto, acuñado por la sociolingüística, se emplea para referir a los hablantes que llevan adelante algún tipo de cambio lingüístico, esto es, el reemplazo de una forma por otra dentro del sistema de la lengua. El análisis de los datos recogidos muestra que los principales recursos al servicio de estas innovaciones son, por un lado, la creación de nuevas palabras y expresiones y, por otro lado, la resemantización de elementos propios del lunfardo.

Un caso ilustrativo, que además es propio de nuestra variedad del español, es el uso del *re*. Este formante, que tiene un valor intensificador al afijarse a adjetivos (*re piola*) y a adverbios (*re cerca*), adquiere nuevos valores en el lenguaje juvenil, en el que puede aparecer precediendo a sustantivos con un valor ponderativo equivalente a *gran* (*una re noticia*) o anteponerse a verbos con un significado equivalente a ‘mucho’ (*re llueve, me re gusta*). Pero además, puede aparecer solo o antecedido por la interjección *ah*, con una función muy recurrente en el sociolecto juvenil rioplatense, que consiste en introducir un efecto polifónico: “– ¿Cómo te fue en el parcial? – Genial. *Ah re* que me saqué un dos”, en donde *ah re* encabeza un enunciado que desdice lo afirmado

previamente, poniendo en evidencia que se trataba de una mentira o un absurdo (Kornfeld y Kuguel, 2013a).

Otro recurso innovador son los préstamos del inglés, como *espoilear* (de *spoil*), con el sentido de contar una parte significativa de la trama de un programa de televisión, película, libro, etcétera, antes de que uno lo vea o lea (“Me *espoileaste* de la película”); o *likear*, que es manifestar “esto me gusta” (de *like*) ante una imagen o texto publicado en alguna red social (“Más de 100 personas *likearon* la foto que subí”).

Muchas de las innovaciones provienen de procedimientos lingüísticos propios del lunfardo. La inversión de sílabas o “vesre” es uno de ellos: *logi* por *gil* o *rocha* por *chorra*, por ejemplo. La paranomasia es otro de estos mecanismos, mediante el cual se reemplaza una palabra por otra que suena similar. Dos ejemplos de este recurso consignados en las encuestas como expresiones juveniles son *fernando* en lugar de *Fernet* y *astillas* por *hasta ahí*.

Varias de las expresiones consideradas como juveniles son lunfardismos de larga data, como *cobani* por *abanico*, con el significado de ‘policía’, o *matienzo* por *mate*.<sup>4</sup> Otras voces del lunfardo son retomadas por los jóvenes con un significado distinto al que tenían. Tal es el caso de *gato*, registrada ya por Dellepiane a fines del siglo XIX con el significado de ‘cómplice’, y recuperada en el lenguaje juvenil como apelativo informal (“¿Qué hacés, *gato*?”). Otro ejemplo de resemantización es la palabra *bondi*, un brasileñismo, introducido primero en la Argentina con el significado de ‘tranvía’, luego con el de ‘colectivo’ y que actualmente es usado entre los jóvenes para referir a algo que es difícil de llevar a cabo, o que hace que una situación se vuelva

4 La incorporación del lunfardo en el habla juvenil, ya mencionado más arriba y como hemos visto muy vilipendiado, pone de manifiesto el papel que han desempeñado los jóvenes en la transformación de lo que era una jerga delictiva acotada a las clases bajas porteñas al estatuto actual del lunfardo como habla coloquial de la Argentina.

demasiado complicada (“Tuve que hacer un montón de trámites, ifue un re *bondi!*”).

Todas estas palabras pueden percibirse como innecesarias o inexistentes, sobre todo porque, a diferencia de los neologismos denominativos, no se recurre a ellas para designar algo nuevo. Por el contrario, tienen una finalidad expresiva; cumplen el rol de alternativas léxicas que impregnan el habla juvenil de nuevos matices de sentido que le imprimen un sello peculiar, diferente de otros sociolectos

El tercer prejuicio que se analiza es el que afirma que a los jóvenes no se les entiende lo que dicen. Teniendo en cuenta el universo de encuestados y los ejemplos dados por ellos para ilustrar esta preocupación, se tomó la decisión de reformular este punto en términos corrección *vs* incorrección. De los doscientos tres estudiantes de profesorado que completaron la encuesta, 77 seleccionaron la opción “se expresan de manera incorrecta” para explicar por qué los jóvenes hablan mal, en tanto que solo treinta y cinco consideraron que se expresan bien.

La percepción del lenguaje juvenil como oscuro y/o incorrecto se puede explicar, en parte, por el uso que hacen de recursos como los préstamos de otras lenguas, los acortamientos, las paranomasias o el *vesre*, que acabamos de exponer. A ellos se suman además innovaciones semánticas y sintácticas en las que intervienen tanto procesos de lexicalización como de gramaticalización.

En el ámbito verbal, por ejemplo, estas transformaciones gramaticales se observan en los verbos *pintar*, *pegar*, *limar* y *fisurar*. Así, en “Pegué viaje a Brasil gratis”, *pegar* se relexicaliza con el significado de ‘obtener sin esfuerzo’, mientras que *pintar* toma el sentido de ‘ocurrir o suceder’, como en “Pintó misión para esta noche”. Un fenómeno digno de notar, porque se vincula con un cambio lingüístico en curso en nuestra variedad, es que ambos verbos suelen combinarse

con sintagmas nominales sin determinante.<sup>5</sup> Otros ejemplos que ilustran cómo operan la gramaticalización y la relexicalización son los verbos *limar* y *fisurar*. Ambos se usan en el lenguaje juvenil como intransitivos y son resemantizados como ‘enloquecer’ y ‘quedar agotado’, respectivamente: “¿*Limaste?*, ¿cómo le vas a decir eso?”; “Llegué del cumple a las seis y *fisuré*”.

Gran parte de las innovaciones a nivel gramatical está asociada a la expresión de la cuantificación con valor intensificativo o ponderativo. Tal es el caso de los adjetivos *alto* y *zarpado* en su uso antepuesto (“*Alta* nave te compraste”; “Hizo un *zarpado* remix de mi canción”), que adquieren el significado elativo de ‘excelente’. Otro recurso muy usado por los jóvenes para expresar juicios de valor son los adverbios *mal* y *fuerte*, pospuestos a un adjetivo o modificando a un verbo: “Ese chabón es un imbécil *mal*, no para de decir boludeces”; “Me copó *fuerte* la página de truco, es buenísima”.

Todos estos recursos sirven para constituir un código propio que tiene una doble función de identificación y de diferenciación. El rol central que tiene la alteridad en esta construcción de grupo explica la variedad y cantidad de estrategias lingüísticas basadas en la creación de nuevas palabras así como en la transformación de las ya existentes. Por otro lado, la identificación se alcanza gracias a que las vivencias compartidas por los interlocutores hacen inteligibles expresiones y giros que para el adulto pueden resultar incomprensibles.

Todas estas formas de expresión suelen equipararse con otras que son, de hecho, errores de normativa; esto

---

5 Según algunos estudios recientes, este tipo de omisión del determinante con nombres contables parece ser una característica extendida del lenguaje juvenil rioplatense no solo en Argentina, sino también en Uruguay (cfr. Kornfeld y Kuguel 2013b; Kuguel y Oggiani en prensa)

explica el alto porcentaje de encuestados que eligió la opción “se expresan de manera incorrecta”. En efecto, entre las respuestas al pedido de ejemplos figuran errores de pronunciación (“no pronuncian la ese final de las palabras”) e, incluso, el uso de malas palabras (“muchas guarangadas subidas de tono”). Los casos ilustrados parecen llevarnos, nuevamente, a juicios surgidos de focalizar la evaluación solo en la comunicación oral espontánea y relajada entre pares.

Finalmente, en la última sección de la encuesta se interroga acerca de qué hacer con el lenguaje juvenil en el aula. El objetivo de esta consigna era constatar que la representación negativa de la variedad da lugar a actitudes lingüísticas de rechazo que en el ámbito educativo no quedan acotadas a la estigmatización sino que se ven acompañadas por la censura; no son pocos los docentes que se plantean como una tarea importante corregir el lenguaje juvenil. Sin embargo (y contrariamente a las expectativas sobre este punto), solo un 15 por ciento de los futuros docentes encuestados seleccionó la opción “corregirlo y desalentar su uso en el aula” ante esta pregunta. Más allá de que muchos de los profesores que tomaron la encuesta la incluyeron como parte de una actividad para reflexionar sobre el lenguaje juvenil, no es de extrañar que tanto docentes como estudiantes de lengua y literatura reconozcan que los jóvenes no tienen problemas para expresar su subjetividad. Por el contrario, como hemos tratado de mostrar aquí, cuentan con numerosos recursos, orientados por una serie de constantes que distinguen al lenguaje juvenil a la vez que reflejan comportamientos y actitudes propios de la edad: el humorismo, lo lúdico, la ironía, la exageración y una coloquialidad desenfadada. Parte de la censura que se aplica a la variedad juvenil tiene que ver, justamente, con esta coloquialidad (que suele confundirse con grosería o con incorrección).

## Conclusión

Adoptar una perspectiva que reconozca y valore el sociolecto juvenil no implica que el sistema educativo no tenga nada que hacer respecto del comportamiento lingüístico de los jóvenes. Porque la competencia lingüística que implica dominar los distintos registros y géneros discursivos no es innata; ni la lengua estándar, ni los géneros discursivos propios de la comunicación formal se adquieren de manera espontánea. Es responsabilidad del sistema educativo lograr que los jóvenes tengan herramientas para comprender y producir los distintos géneros discursivos (literarios, periodísticos, académicos, científicos) asociados a diferentes prácticas sociales de modo de ampliar la gama de recursos disponibles para comunicarse en diversas situaciones. Para ello, es necesario conocer las características lingüísticas del lenguaje juvenil, no para censurarlas o corregirlas, sino para tomarlas como punto de partida y sumar nuevas estrategias. Solo así se puede contribuir a construir una mayor autonomía comunicativa y, con ella, mejores condiciones para alcanzar una mayor igualdad socio-cultural, lo cual debería dejar de ser uno de los principales objetivos de la educación formal.

En tal sentido, resulta prometedora la posibilidad de modificar los prejuicios y revisar las actitudes lingüísticas más tradicionales en el ámbito escolar entre los profesores en formación consultados, en la medida en que un ochenta y tres por ciento de los encuestados optó por “Identificar el lenguaje juvenil y complementarlo con otras estrategias expresivas” como parte del trabajo a realizar en el aula.

En suma, será la tarea de quienes somos parte de los espacios de formación de profesores orientar tanto planes como contenidos de estudio para hacer conocer las propiedades lingüísticas del habla de los jóvenes argentinos. Ignorarlas,

censtrarlas o contrastarlas con las que caracterizan otros tipos de comunicación resulta completamente inconducente, puesto que implica desconocer que el lenguaje juvenil no solo no está mal, sino que incluso puede funcionar como disparador de cambios que intervienen en la evolución lingüística.

## Bibliografía

- Arnoux, E. y Bein, R. (comp.), (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.
- Barcia, L. (2011). En el nombre del idioma. En *La voz del interior*, 09/01/2011. <http://www.lavoz.com.ar/en-el-nombre-del-idioma>.
- (2014). Pedro Barcia: 'Tomará más de una década revertir la crisis educativa'. En *La Nación*, 09/01/2011: <http://www.lanacion.com.ar/1716349-pedro-luis-barcia-aunque-empecemos-ahora-nos-llevara-mas-de-una-decada-revertir-la-crisis-de-la-educacion>.
- Dellepiane, A. (1894). *El idioma del delito*. Buenos Aires, Antonio Moen.
- Giusti, R. (1913). Por el idioma. En *Revista Nosotros*, vol. 11, núm. 52, pp. 140-149.
- Guidi, C., Kornfeld, L. y Kuguel, I. (1996a). Tratamiento de la variedad argentina del español en manuales de lengua. Ponencia en *II Jornadas de la enseñanza de lengua y literatura: Problemáticas y Políticas*, I. S. P. "J.V. González", Buenos Aires, 19-22 junio, 1996.
- (1996b). El español argentino: problemas de normativización. Ponencia en *I Encontro de Variação Lingüística do Cone Sul*, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2-4 septiembre, 1996.
- Kornfeld, L. y Kuguel, I. (2013a). Un afijo re loco (Notas sobre re). En Di Tullio, Á. (ed.). *El español de la Argentina: estudios gramaticales*, pp.13-33. Buenos Aires, Eudeba.
- (2013b). *Pegar laburo y pintar bardo*: procesos de gramaticalización y lexicalización en el ámbito verbal. En Kornfeld, L. y Kuguel, I. (eds.). *El español rioplatense desde una perspectiva generativa*, pp. 95-112. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, SAL.

Kuguel, I. (1996). Hacia una normalización de la variedad argentina del español. En *Voces*, núm. 24, pp. 19-23. Buenos Aires, Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.

- (2011). Creatividad en la variedad juvenil rioplatense. Exposición como conferencista invitada en las *II Jornadas de la lengua*. Museo del libro y de la lengua, Biblioteca Nacional, 15 de noviembre.
- (2014a). 'Los jóvenes hablan cada vez peor'. Descripción y representaciones del habla juvenil argentina. En Kornfel, L. (comp), *De lenguas, ficciones y patria*, Serie Cuadernos de lengua, pp. 81-101. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2014b). Enseñanza de lengua y lenguaje juvenil: el habla de los jóvenes en el sistema educativo argentino. Ponencia presentada en *Primer Congreso Latinoamericano de Glotopolítica*, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile, Santiago, 13 y 14 de agosto de 2015.

Kuguel, I. y Oggiani, C. (en prensa) La interpretación de sintagmas preposicionales escuetos introducidos por la preposición *en*. En Cuadernos del Colegio de México. México. El Colegio de México.

Tusón Valls, J. (1996). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona, Editorial Octaedro.

## Niveles de lectura

*Daniel Link*

–Ya ves. ¡Te has cubierto de gloria!

–No sé qué es lo que quiere decir con eso de la “gloria” –observó Alicia.

Humpty-Dumpty sonrió despectivamente.

–Pues claro que no..., y no lo sabrás hasta que te lo diga yo. Quiere decir que “ahí te he dado con un argumento que te ha dejado bien aplastada”.

–Pero “gloria” no significa “un argumento que deja bien aplastado” –objetó Alicia.

–Cuando yo uso una palabra –insistió Humpty-Dumpty con un tono de voz más bien desdenoso– quiere decir lo que yo quiero que diga, ni más ni menos.

–La cuestión –insistió Alicia– es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

–La cuestión –zanjó Humpty-Dumpty– es saber quién es el que manda..., eso es todo.

Lewis Carroll. *Alicia a través del espejo* (1871).

Aunque no sé si el tono patético es el que más conviene a esta presentación de un problema en el que me involucré

por influjo de Elvira Arnoux, la “seño Elvira”, una de mis maestras de lectura, al comienzo, cuando el texto lucha contra la afasia, conviene marcar un corte con la espada de la lengua, para poder, después, seguir la huella de esa herida en el paisaje (la escritura es como un sendero apenas perceptible en la selva oscura, *Holzweg*):

*Sombra terrible de Elvira, vengo a evocarte para que te levantes a explicarnos la vida secreta y las convulsiones internas que desgarran las entrañas de un noble pueblo. Tú posees el secreto: revélanoslo.*

La pregunta que voy a formular después de este exordio tiene unos tres mil años de antigüedad: *¿Para qué alfabetizamos?*

Sabemos y podemos defender intuitivamente que la escuela tiene el deber de garantizar el acceso a la lectura y la escritura, es decir, que tiene el deber primario de alfabetizar. Pero: ¿para qué? O bien: ¿con qué objeto?

La alfabetización tendría dos objetos principales y fundamentales: la Ley y el Texto. Se enseña a leer (y a escribir) leyes y textos. Se enseña a leer textos porque, desde las Tablas (los Diez Mandamientos) hasta nuestros días, la Ley se pone por escrito. Toda forma de alfabetización está atrapada entre esos dos polos, el dogmatismo cínico de Humpty-Dumpty y el antidogmatismo utópico de, por ejemplo, Roland Barthes: “No se trata de hacer de la escuela un espacio de predicación del dogmatismo sino de impedir los rechazos, el retorno de la monología, del sentido impuesto” (1983: 251).

La escuela enseña a leer y a escribir, y todo proyecto escolar termina definiéndose por los objetivos que en relación con esas prácticas la institución se fija. Leer (se trate de la Ley o el Texto) es una práctica compleja que supone niveles diferentes de intervención del sujeto: la lectura

como notación, la lectura como interpretación y la lectura como experimentación.

Todo esto yo lo sé porque una de las primeras tareas pedagógicas que Elvira Arnoux me encomendó, hace casi cuarenta años, fue la explicación de un fragmento de *Tristes trópicos* de Lévi-Strauss.

En 1955, Lévi-Strauss publicó su extraordinario relato de viajes, *Tristes trópicos*, donde incluyó un capítulo llamado “Lección de escritura”, que Elvira consideró, treinta años después, que era pertinente para que pensáramos la Semiología (como campo operacional, pero también pedagógico). Como se sabe, allí Lévi-Strauss adopta un punto de vista platónico para descalificar la escritura como técnica de progreso humano. Se trataría, en su perspectiva, más bien de lo contrario: la historia de la escritura es la historia de la decadencia de las civilizaciones y “la función primaria de la comunicación escrita es la de facilitar la esclavitud” (Lévi-Strauss, 1988: 324).

Lévi-Strauss acierta parcialmente, en la medida en que piensa que la alfabetización tiene como objeto solo la Ley (dar a conocer a los individuos la Ley a la que están sujetos y las penas que corresponden a la infracción a la Ley). Una pedagogía que solo tuviera ese objetivo, en efecto, “se confunde así con el fortalecimiento del control de los ciudadanos por el Poder” (ibíd.). Pero Elvira nos enseñó que la pedagogía de la lectoescritura y la alfabetización pueden encontrar otros objetos y otros horizontes (el horizonte del “pueblo” y su integración en la Nación). He seguido esa pista, bajo el influjo de Elvira, durante años. Ella no es responsable de lo que digo a continuación.

Existe un lugar común según el cual la escuela, como institución que representa un “orden pretérito” de alfabetización, la alfabetización “letrada”,<sup>1</sup> sería enemiga

---

1 Entiendo alfabetización “letrada” como el aprendizaje de tecnologías y competencias ligadas con una cierta *performance* exitosa en el universo de la cultura letrada, es decir, libresca. Esa noción

mortal de los medios masivos de comunicación. Esa guerra cultural entre dos universos irreconciliables atraviesa todo el siglo XX y las batallas que la constituyen están registradas en las representaciones que los medios suministran de la escuela (de sus contenidos, de los sistemas de sociabilidad que patrocina, de los comportamientos que reclama, etcétera) o que la escuela proporciona de los medios (poniéndolos siempre bajo el régimen de la sospecha).

En la perspectiva de los medios, la escuela es solo aburrimiento y aniquilación del deseo. En nombre de una cierta libertad (de mercado), los medios masivos de comunicación y la cultura industrial en su conjunto oponen el aburrimiento y el hedonismo, para hacer de la escuela el tipo de institución disciplinaria que definió Foucault (1988) en *Vigilar y castigar*. Pero esa representación de la escuela como institución disciplinaria sería completamente anacrónica de acuerdo con la misma dinámica histórica propuesta por Foucault.<sup>2</sup> Los sistemas escolares de América Latina, que se construyen mayoritariamente durante el siglo XIX,<sup>3</sup> serían

---

ha sido puesta en crisis en el contexto de los *new literacy studies*, a los que nos referiremos más adelante.

- 2 En la clase del 17 de marzo del curso *Defender la sociedad*, Foucault plantea que durante el siglo XIX se produce la estatización de lo biológico (es el nacimiento de la biopolítica moderna). Al mismo tiempo que se abandona la anatomopolítica (inscripción del poder en el cuerpo individual a partir de las instituciones disciplinarias, tal como podía leerse en *Vigilar y castigar*) se produce una transformación de la soberanía. A partir de fines del siglo XVIII aparecería una nueva tecnología de poder que integra y modifica parcialmente la tecnología disciplinaria anterior en los *mecanismos regularizadores del Estado*, que se aplica a la vida de los hombres en general, al hombre especie. "Frente al gran poder absoluto, dramático y sombrío de la soberanía clásica (poder hacer morir), aparece un nuevo poder continuo, que es el poder hacer vivir". Luego, naturalmente, vendrían las sociedades de control. Y los sistemas escolares modernos atraviesan esos tres períodos: la disciplina, la regulación estatal, el control. Cada vez, el sistema escolar funciona de un modo diferente (tiene una *función* diferente), pero también diferente es su relación con la cultura y su peso específico en los procesos de constitución de la subjetividad.
- 3 La ley 1420 que organiza el sistema educativo argentino es de 1884 y fue sancionada dos años después del Congreso Pedagógico en el que se discutieron sus lineamientos.

la encarnación, en todo caso, de la lógica del poder continuo de los mecanismos regularizadores del Estado (de ahí su eficiencia, al menos en países como Argentina).<sup>4</sup>

Es bastante lógico y previsible que, en guerra contra la escuela, los medios masivos de comunicación apelen a todas las armas a su alcance, hasta el anacronismo. Lo que no es tan claro es *por qué* los medios masivos de comunicación entendieron desde el principio que debían combatir a la escuela, salvo que se interprete ese combate como un combate entre dos culturas antagónicas: la cultura letrada y la cultura industrial.<sup>5</sup>

La cultura letrada sería jerárquica y discriminadora: distribuye valores y asigna escalas de mérito. La cultura industrial es niveladora. Distribuye valores según patrones aleatorios de gusto e identificación. La cultura letrada pretende sacar al individuo de sus propias determinaciones, mostrándole que hay opciones más allá de sus condiciones materiales de existencia. Por eso la educación fue siempre una poderosa herramienta de ascenso social. La cultura industrial, por el contrario, fija al individuo a sus determinaciones, respecto de las cuales sostiene una relación narcisista: me gusta tal cosa (la cumbia, las historietas, los pantalones achupinados, los “raros peinados nuevos”, el rock, el fútbol) porque soy así. La cultura letrada y la escuela, volveremos sobre el punto, forman ciudadanía y, en lo que se refiere específicamente a la literatura, públicos. La cultura industrial, en cambio, forma consumidores.

En 1934, Aldous Huxley escribió en *Viaje por América Central*:

---

4 La ley 1420 dispuso que la instrucción primaria fuera obligatoria, gratuita y laica. Diez años después de su sanción, el índice de analfabetismo se había reducido en más de un 53%. Esto situó a la instrucción primaria argentina entre las primeras del mundo.

5 Si bien desde otra perspectiva teórica, en *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (Buenos Aires: Granica, 2002), Mariano Narodowski, Milagros Nores y Myrian Andrada han compilado una serie de artículos que se refieren a ese combate.

Los progresos técnicos han conducido a la vulgarización. Las técnicas reproductivas y las rotativas en la prensa han posibilitado una multiplicación imprevisible del escrito y de la imagen. La instrucción escolar generalizada y los salarios relativamente altos han creado un público muy grande capaz de leer y de procurarse material de lectura y de imágenes. Para proveerlos, se ha constituido una industria importante. Ahora bien, el talento artístico es muy raro; de ello se deduce que hoy el porcentaje de desechos en el conjunto de la producción artística es mayor que nunca. Estamos frente a una simple cuestión de aritmética [...]. La situación puede resumirse de la manera siguiente. Por cada página que hace cien años se publicaba impresa con escritura e imágenes, se publican hoy veinte, si no cien. Por otro lado, si hace un siglo existía un talento artístico, existen hoy dos. Concedo que, como consecuencia de la instrucción escolar generalizada, gran número de talentos virtuales que no hubiesen antes llegado a desarrollar sus dotes pueden hoy hacerse productivos. Supongamos pues que haya hoy tres o incluso cuatro talentos artísticos por cada uno que había antes. No por eso deja de ser indudable que el consumo de material de lectura y de imágenes ha superado con mucho la producción natural de escritores y dibujantes dotados [...]. En consecuencia, tanto hablando en términos absolutos como en términos relativos, la producción de desechos es en todas las artes mayor que antes; y así seguirá siendo mientras las gentes continúen con su consumo desproporcionado de material de lectura, de imágenes y sonoro.

La perspectiva de Huxley expresa claramente el desprecio de la cultura letrada por la cultura industrial como un gigantesco dispositivo de *vulgarización*. De modo que la

idea de que los medios masivos no hacen sino multiplicar los desperdicios culturales y sumir a las sociedades en la barbarie es una representación más o menos constante desde el comienzo de la “edad de los medios” y, tal vez, la representación que la escuela encuentra en el seno de la industria cultural no sea sino la consecuencia de esa herida narcisista inaugural. Luego de reproducir *in extenso* la anterior cita de Huxley, Walter Benjamin (1982) declara en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* que “está claro que semejante manera de ver las cosas no es progresista”. Sin que fuera su objetivo, suministra a la cultura industrial un argumento prácticamente incontestable: atacar a los medios masivos de comunicación por su vulgaridad y por la barbarie que desencadenan *no es progresista*.

De modo que hoy, cuando han pasado casi cien años (y la historia completa de la cultura industrial), debemos obligarnos a sostener su prudencia de juicio, aún cuando impugnemos la lógica de los medios. No es que seamos neutrales en la guerra de la cultura letrada contra la cultura industrial; es más bien que esa guerra pertenece al pasado, porque el estado actual de las tecnologías (las tecnologías digitales de reproducción y archivo) nos obligan hoy a nuevas preguntas.

Podemos trazar un arco que une dos textos: la Ley 1420 de Educación Básica de 1884 y la Ley Federal de Educación<sup>6</sup> de 1993. Esas dos leyes definen la serie de la educación en Argentina y, al mismo tiempo, definen la serie de la cultura industrial (la época de la reproductibilidad mecánica) y un campo de debates sobre el que no vale la pena insistir

---

6 Para un análisis de la Ley Federal de Educación, cfr. Magadán, Cecilia. “From the Global to the Regional: An Analysis of the Literacy Practices and Policies in the ‘Ley Federal de Educación’ (Argentina - 1993)” (mimeo).

demasiado. La guerra entre la cultura letrada y la cultura industrial, bien mirada, fue el fracaso de un modelo de alfabetización, que consideraba las prácticas de la lectura y la escritura como la adquisición de tecnologías neutrales y sin relación alguna con el contexto cultural en el que se insertaban. Después de la Ley Federal de Educación de 1993 no hubo otra (lo que constituye la más grave inconsistencia de las políticas educativas desde entonces). Eso sí, se regalan computadoras para su uso en las aulas.

Es verdad que las “brechas” o “estratificaciones” en lo que se refiere a la eficacia de los sistemas escolares están económicamente condicionadas y que los países pobres no tienen las mismas oportunidades que los países ricos. Pero algunas investigaciones (como el proyecto Pisa 2000) han demostrado que, globalmente, los sistemas escolares han perdido eficacia aún en sociedades opulentas con una sólida tradición de enseñanza: lo que aparece es un nuevo paradigma cultural.<sup>7</sup>

Hoy asistimos a un nuevo umbral tecnológico (la reproductibilidad digital) que supondrá nuevos desafíos educativos: ¿cómo y para qué enseñaremos a leer? ¿Cómo podremos articular los niveles de lectura con los problemas políticos que supone relacionar la serie educativa con la serie tecnológica? Las posibilidades y promesas de las

---

7 Tomamos 2001 como una fecha convencional que indica una transformación global. Sobre la crisis de la lectura en los Estados Unidos, cfr. Petrucci, Armando. “Leer por leer: un porvenir para la lectura” en Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (eds.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 2001. La campaña electoral en Alemania inmediatamente posterior a la difusión de los resultados del proyecto PISA hizo de la educación un tema central de debate por los bajos rendimientos del sistema escolar alemán en las pruebas del proyecto Pisa 2000 que, en algunos rubros, “solo tuvo por debajo países como Rusia, Portugal o Brasil”, tal como señaló alarmada la prensa alemana ([http://www.zeit.de/2001/50/Hochschule/200150\\_pisa-aufmacher.html](http://www.zeit.de/2001/50/Hochschule/200150_pisa-aufmacher.html)). En cuanto al tratamiento de los malos alumnos Alemania obtuvo uno de los más bajos perfiles. “Peores fueron solamente Luxemburgo, México y Brasil” (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/570.html>).

nuevas tecnologías de la información y la comunicación ya constituyen un rico campo de investigación.<sup>8</sup> Pero si, como hemos demostrado, la escuela apenas pudo sobrevivir los embates de la cultura industrial, difícilmente pueda hacer algo ante la marea tecnológica si se limita a investigar en términos puramente instrumentales la irrupción de las nuevas tecnologías.

Ya ha sido históricamente demostrado que las transformaciones tecnológicas modifican no solo la cultura (cf. Benjamin, op.cit.), sino también los modelos según las cuales la cultura se lee. La aparición de la imprenta secularizó la producción de libros y obligó a las universidades a “crear un metasaber sobre los libros y las bibliotecas”.<sup>9</sup> Expresión de ese meta saber serían, para Friedrich Kittler, “los tratados teóricos en que se comentan libros o los seminarios (tan caros a Humboldt, por otro lado) de interpretación de textos”.

De modo que la diferenciación de dos modos de leer<sup>10</sup> encuentra su condición histórica de posibilidad en un cambio tecnológico. No sería demasiado osado suponer que nos enfrentamos a una nueva revolución de los patrones de lectura y, por lo tanto, de alfabetización.

Pero así como se modifica la obra de arte en la época de su reproductibilidad digital y así como el campo intelectual (en tanto *ecología* que hace posible todas las textualidades) encuentra su arco histórico de desarrollo en la edad de los

---

8 Además del volumen colectivo *Democracia digital. Límites y oportunidades* editado por Heriberto Cairo Carou (Madrid: Trotta, 2002), se puede consultar con provecho *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información* de Nicolás C. Burbules y Thomas A. Callister (Barcelona: Granica, 2001).

9 Kittler, Friedrich. “Universidad = democracia”, *Radarlibros*, III: 126 (Buenos Aires: domingo 2 de abril de 2000).

10 Para una definición sistemática de los modos de leer, cfr. Link, Daniel. “Como se lê” en *Como se lê e outras intervenções críticas*. Chapecó: Argos, 2002.

medios,<sup>11</sup> también los lectores (entendidos como un mercado de público, o como audiencias) modifican sus patrones de legibilidad.<sup>12</sup>

Los procesos de alfabetización tienen un papel decisivo en la constitución de públicos. La “dificultad” de la lectura (el “aburrimiento” de la escuela), opuesta a la “facilidad” de los medios (y a la “diversión” que provocan), se nos ha dicho, se justifica porque es la capacidad de enfrentarse con esa dificultad (esa “resistencia del texto”)<sup>13</sup>; lo que volvería a las personas más inteligentes, más agudas, más suspicaces, más críticas, más amables, más independientes, más solidarias, más creativas. Pero sobre todo, es la dificultad de la lectura lo que permitió que se construyeran los públicos de la modernidad. Sin la construcción de públicos (y esto solo puede hacerlo la escuela) los textos dejarían de existir.

¿Cómo se lee? Se lee de cualquier modo: en la cama, ante una mesa, de pie. En voz alta o en silencio. En situación de inmovilidad absoluta o en movimiento (si uno lee en un tren o en un avión). Si bien es cierto que difícilmente pueda leerse mientras se corre o hablando de otra cosa, la lectura, sin embargo, no tiene un ritual muy establecido. Se lee fijando la vista sobre el papel. La lectura es para nosotros una práctica silenciosa (creo que fue San Agustín quien escribió su asombro cuando vio, por primera vez, a alguien leyendo en silencio).<sup>14</sup> Se puede, por lo tanto, fingir que uno lee (fijo mi

---

11 En “Orbis Tertius. La obra de arte en la época de su reproductibilidad digital” y en “Historias de cartas (políticas del campo)”, que deberían leerse en correlación con lo que aquí expongo, analicé las transformaciones en el estatuto (jurídico, ontológico) de la obra de arte y en la ecología que la hace posible, el campo intelectual.

12 Es más, probablemente no podamos hablar de “públicos” y “audiencias” en los mismos términos que hasta ahora.

13 Cfr. Link, Daniel. “Como se lê” en *Como se lê e outras intervenções críticas*. Chapecó: Argos, 2002.

14 Para el pasaje de la lectura oral a la lectura silenciosa, cfr. Parkers, Malcolm. “La alta Edad Media” en Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (eds.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 2001.

mirada en una página y pienso en otra cosa: miento), pero no se puede fingir que uno corre, o baila, o escribe. Escribir es una práctica fuertemente muscular y motriz. Leer implica apenas el movimiento de los ojos. Los ojos no recorren la página letra por letra o palabra por palabra: delimitan un campo visual que van recorriendo como por barrido, moviéndose de manera discontinua. Cuanto mayor es el campo visual, más rápido se lee. Esto es importante: cuanto más rápido se lee, mejor se lee, porque se retiene mejor la información y se correlacionan mejor las cosas que se van leyendo. Estas cosas son de extrema importancia en los primeros niveles de escolarización. Más adelante, la escuela media trata la lectura como imposición de sentido: lo que importa es la fuerza de una lectura y no el método. Se puede leer cualquier cosa, solo que hay que tener fuerza suficiente para imponer esa lectura, para imponer el sentido que una lectura particular da a un texto. La historia de las lecturas de un texto es, de algún modo, la historia de los combates por definir el sentido de ese texto: Humpty-Dumpty.

La escuela enseña a leer y a escribir y todo proyecto escolar termina definiéndose por los objetivos que en relación con esas prácticas la institución se fija. Leer (se trate de la historia, la “realidad” o la literatura) es una práctica compleja que supone diferentes niveles de intervención del sujeto: la lectura como notación, la lectura como interpretación y la lectura como experimentación.

Hay, pues, niveles de lectura, y esos niveles de lectura estructuran los sistemas escolares: el nivel inicial, consagrado a la comprensión de textos, es decir: a la *notación* de la información que el texto suministra, el nivel secundario,<sup>15</sup> consagrado a la *interpretación* de esa

---

15 Y, por cierto, el nivel terciario y universitario, que responde ya a la lógica del campo intelectual. Cfr. Link, Daniel. “Historias de cartas (políticas del campo)”.

información. Hay que entender que esos modos de leer, en rigor, constituyen dos polos opuestos, los límites mismos de la lectura, entendida como una correlación de series de sentido (una serie inherente al sujeto, otra serie inherente al objeto).<sup>16</sup> Cada uno de esos polos involucra al sujeto (y lo constituye, por lo tanto) de diferente manera: la notación o descripción se presenta como el grado cero de la subjetividad. La interpretación impone al objeto la serie de sentidos que viene del sujeto. Roland Barthes (1980: 3) ha señalado que “interpretar un texto no es darle un sentido (más o menos fundado, más o menos libre), sino por el contrario apreciar el plural de que está hecho”.

En nombre de la democracia simbólica, la época de la reproductibilidad técnica (la edad de los medios) hizo del libre juego de interpretaciones una verdad de mercado. Ese relativismo interpretativo, favorecido por los medios masivos de comunicación, atacaba mortalmente el principio de autoridad de la escuela, como institución que legislaba sobre las interpretaciones *legítimas*, y de ahí la crisis que hoy vive ese modelo. Los lectores, considerados como público o audiencia, descubrieron que podían leer cualquier cosa en cualquier parte y dejaron, en un sentido estricto, de leer para pasar a desarrollar identificaciones narcisistas con aquello que leían; la escuela dejó de enseñar a leer o reservó esa práctica sofisticada para las élites del mundo. Lo que llamamos “brecha tecnológica” no es sino la diferencia entre poder o no poder construir lecturas legítimas.

Pero hay que insistir en que esos modos de comprender la lectura se corresponden con diferentes momentos históricos y diferentes modos de reproductibilidad: para que todo el furor de las batallas por las interpretaciones se desatara fue necesaria la imprenta, la progresiva constitución de públicos

---

16 Cfr., una vez más, “Como se lê” y toda la bibliografía allí citada.

alfabetizados y la consolidación de un mercado de bienes simbólicos que otorgara a todos (y a cualquiera) los mismos derechos de interpretación y de juicio. Y así, la cultura letrada sobrevivió apenas como una ruina del pasado en medio de la marea massmediática.

Con Internet, las políticas de alfabetización<sup>17</sup> vuelven ocupar el centro de la escena. Con Internet, vuelve la escritura.<sup>18</sup> Y vuelven, naturalmente, las políticas de la lectura. Como ha señalado Nancy Kaplan, las *e-literacies*<sup>19</sup> designan “los conocimientos y habilidades que se requieren para realizar señales en una era electrónica y con dispositivos electrónicos”.<sup>20</sup> Y no habría forma de considerar que esos conocimientos y habilidades podrán adquirirse fuera de un marco sistemático de aprendizaje. La cultura electrónica, para sobrevivir como algo distinto de un mero entretenimiento de una “élite resplandeciente” (*elite racy*), necesita de la escuela como nunca necesitó de ella la cultura audiovisual.

---

17 Los *new literacy studies* introdujeron las nociones de “alfabetización situada” y “multialfabetización”, que piensan los procesos de alfabetización no solo como la adquisición de técnicas complejas de lectoescritura sino como la adquisición de competencias para legitimar determinadas performances discursivas y culturales. Cfr. *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, editado por Bill Cope y Mary Kalantzis (Nueva York: Routledge, 2000) y *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* editado por David Barton, Mary Hamilton y Roz Ivanič (Nueva York: Routledge, 2000).

18 Ciertamente, la escuela nunca enseñó nada en términos de la “lectura” de los medios masivos de comunicación salvo que debían ser puestos bajo sospecha. La “naturalidad” de los códigos y registros de la cultura audiovisual eximía a las audiencias de entrenamientos sistemáticos. Para la relación entre Internet y escritura, cfr. Link, Daniel. “Internet: el retorno de la escritura”, *Futura*, suplemento de *Página/12* (Buenos Aires: sábado 17 de octubre de 1998) y “La vuelta de la palabra”, *Mercado*, 1000 (Buenos Aires: marzo de 2001).

19 Cecilia Magadán ha propuesto la noción de “re(d)alfabetizaciones” como equivalencia castellana de las *e-literacies*. Cfr. Magadán, Cecilia. “Educ.ar al soberano”, *Radarlibros*, suplemento literario de *Página/12* (Buenos Aires: domingo 8 de septiembre de 2002).

20 “Such knowledge and skill generally includes alphabetic literacies as well as at least a rudimentary grasp of a computer’s interface (what Cynthia Selfe terms “screen literacy”) and some specialized knowledge for issuing computer-readable commands to save a document, print it, send it out over a network and the like”. Cfr. Nancy Kaplan. “Politexts, Hypertexts, and Other Cultural Formations in the Late Age of Print” en <http://www.ibiblio.org/cmc/mag/1995/mar/kaplan.html>.

Si hemos atravesado ya enteramente los ciclos históricos de la lectura como notación (la época de la reproductibilidad artesanal) y la lectura como interpretación (la época de la reproductibilidad analógica), se abre ante nosotros la puerta inmensa, en la época de la reproductibilidad digital, de la lectura como *experimentación*. Los textos digitales (politextos o hipertextos)<sup>21</sup> no necesitarán solo de modelos de lectura como notación e interpretación (con sus pedagogías asociadas) sino de un modelo (escolar) de lectura radicalmente nuevo: la lectura como *experimentación*, la lectura como uso, que incorporará a los anteriores: la utopía del constructivismo cumplida en la época de la reproductibilidad digital. Y la utopía, también, de la lectura sin sujeto o con un sujeto múltiple. En la época de la reproductibilidad digital, no solamente cualquiera podrá copiar y distribuir un texto electrónico, con o sin permiso y pago de derechos de autor, sino que cualquiera podrá, teóricamente, multiplicar exponencialmente el número de textos en circulación. Una multiplicación semejante erosionará la definición foucaultiana de la *función autor*, evidentemente un principio de economía capaz de restringir lo que de otro modo sería una peligrosa proliferación de escritos, una inundación de discurso.<sup>22</sup> [...] En el mundo politextual podría haber verdaderamente palabras (o mejor, *significaciones*) sin fin.<sup>23</sup>

Vivimos la infancia de la época de la reproductibilidad digital, una época que necesita de maestros y de alfabetizadores digitales,<sup>24</sup> pero también de teóricos de la lectura entendida como *experimentación*. No estamos hablando solo del

---

21 Cfr. Kaplan, Nancy. *op. cit.*

22 Nancy Kaplan ironiza: "the source of Neil Postman's nightmares".

23 Kaplan. *op. cit.* ([http://www.ibiblio.org/cmc/mag/1995/mar/hyper/Politexts\\_605.html](http://www.ibiblio.org/cmc/mag/1995/mar/hyper/Politexts_605.html)).

24 En "Educar al soberano" (*op. cit.*), Cecilia Magadán se pregunta: "¿Alfabetizar para ejercitar un pensamiento crítico (punto.ar) o alfabetizar para fabricar el sujeto que necesita el mercado (punto.com)?"

placer (cada cual encontrará placer en lo que quiera), sino de nuestra responsabilidad ante la historia: la historia y el futuro de la lectura. La historia y el futuro de la democracia.

Independientemente del grado de autoritarismo que la escuela (institución autoritaria) sea capaz de reconocer para sí misma, por fortuna hay algo que escapará siempre a la actitud dogmática de Humpty-Dumpty y al pesimismo de Lévi-Strauss: las palabras seguirán siendo libres (y los lectores con ellas) en los textos que enseñamos a leer (a experimentar).

Además, uno de los objetivos de la escuela (porque forma ciudadanía) es integrar al pueblo a la Nación. Pero “Pueblo” es una noción ambivalente, un término que divide (porque su significado es doble). Cualquier interpretación del significado político del término “pueblo” debe partir del hecho singular de que, en las lenguas europeas modernas, siempre indica *también* a los pobres, los desheredados y los excluidos. Un mismo término designa, pues, tanto al sujeto político constitutivo como a la clase que, de hecho si no de derecho, está excluida de la política.<sup>25</sup> En el primer caso, una inclusión que pretende no dejar nada afuera, en el segundo, una exclusión que se sabe sin esperanzas. Lo que se ve es la no coincidencia, la lucha intestina entre Pueblo y pueblo. El pueblo es más bien lo que no puede jamás coincidir consigo mismo. Es en ese hiato o en ese pliegue donde enseñamos lo que aprendimos de Elvira.

## Bibliografía

Barthes, R. (1980) *S/Z*. Madrid, Siglo XXI.

— (1983). *Literatura/enseñanza. El grano de la voz*. México, Siglo XXI.

---

25 Agamben, Giorgio. *El tiempo que resta*. Madrid, Trotta, 2006.

Benjamin, W. (1982). *Discursos interrumpidos I*. Madrid, Taurus.

Foucault, M. (1988). *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI.

— (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Levi-Strauss, C. (1988). Lección de escritura. En *Tristes trópicos*. Barcelona, Paidós.

# Revista *Pulgarcito* (1904-1907), primeros intentos de consolidación de un público infantil argentino

María López García

*La infancia es una pesadilla que la modernidad  
ha construido pacientemente.<sup>1</sup>*

## Introducción

En el año 1904, veinte años después de la promulgación de la Ley 1420 de Educación Común, Constancio Cecilio Vigil fundó la primera revista infantil argentina, *Pulgarcito*. El emprendedor periodista e imprentero uruguayo, luego de varias experiencias editoriales en su país, se trasladó en 1903 a Buenos Aires donde inmediatamente se abocó a la tarea editorial. Fundó las revistas *Pulgarcito* y *Germinal* y, en 1918, la editorial Atlántida, que albergaría, entre otras, a la revista deportiva *El gráfico*, el semanario femenino *Para ti* y la revista infantil *Billiken*, estas últimas aún vigentes.

---

1 Del Prólogo *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*, una antología de Maité Alvarado y Horacio Guido (1993) que se aproxima a la definición de niño y los objetos culturales que les están destinados.

## Algunos antecedentes en el estudio de las publicaciones destinadas a los niños

Desde los inicios del sistema educativo formal en 1884, la escuela argentina delineó los contornos del segmento infantil estableciendo, a través de los niños escolarizados, lazos entre el Estado y los otros integrantes de la familia a los que también había que ciudadanizar. Hizo de los niños objetos de prácticas punitivas (morales, físicas, lingüísticas) tendientes a modelar a las futuras generaciones.

Para indagar el marco social, político y educativo que rodea y explica las características de *Pulgarcito*, es imprescindible consultar los trabajos que, surgidos en el marco de la glotopolítica,<sup>2</sup> rastrean las transferencias desde la academia y las instancias de decisión política hacia los ámbitos educativos e interpretan su impacto en el orden social. Son estas investigaciones las que ven el control de la lengua y de los instrumentos de gramatización como estrategias para homogeneizar y disciplinar a los nuevos grupos en el acceso a la vida política.

En lo que atañe a la circulación de materiales en el segmento infantil, se ha escrito desde esa perspectiva una apreciable cantidad de trabajos que analizan los libros de uso escolar del siglo XIX y comienzos del XX. Estos trabajos se abocan mayoritariamente a estudiar gramáticas y antologías de lectura haciendo especial foco en la enseñanza de la lengua, estrategia capital para institucionalizar los “rasgos nacionales”.

Entre esas investigaciones, se destacan los aportes de María Imelda Blanco (1999, 2003 y 2005) sobre las

---

2 El estudio de la gestión y difusión escolar de lenguas en Argentina ha sido y es encarado por la glotopolítica, disciplina que alberga de manera integral la discusión sobre la lengua nacional en su relación con los debates intelectuales y los contextos socio-históricos que la afectan.

gramáticas, compendios y antologías escolares. En sus ineludibles artículos sobre esos instrumentos muestra la puesta en marcha de un proceso de gramatización del español que, aunque apoyado en la vara peninsular, fue herramienta para nacionalizar la lengua y funcionó complementariamente con un corpus de textos literarios que buscaba delinear la literatura y la lengua nacional (esta última, naturalmente, estetizada a los fines de organizar el relato y el canon literario de la nación).<sup>3</sup>

Paralelamente al aparato escolar, el nacimiento de editoriales nacionales, el crecimiento de emprendimientos comerciales que necesitaban configurar y segmentar los nuevos públicos con acceso a los bienes culturales, y las campañas de alfabetización iniciadas a mediados del siglo XIX, fortalecidas con Ley de Educación Común, hicieron de los niños un nicho de mercado por conquistar. Durante el cambio de siglo, la propuesta de la prensa traspasó la “apuesta cultural masiva” (Varela, 1994: 134) de la escuela de reducir la educación al urbanismo y se enquistó en una compleja trama ideológico-institucional donde las representaciones de la lengua respondieron y se generaron en operaciones discursivas diversas. Las revistas culturales de gran tirada surgieron en un enclave político, cultural, empresarial y tecnológico cuyas repercusiones más visibles y analizadas se abocan a la consolidación y profesionalización del campo intelectual. Esta mirada ha recibido interés por parte de historiadores y coleccionistas (Lafleur et al., 1962; Pereyra, 1993) y una parte ha sido catalogada por el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina (Cedinci).

---

3 Para profundizar el estudio de la antología escolar como dispositivo canonizador del pasado literario y su anclaje en las tensiones que atraviesan la formación del arbitrario cultural, véase Bentivegna, 2011.

Sin embargo, son escasos los estudios que se detienen en las revistas infantiles de la época. Estos materiales apelaron precisamente a ese nuevo público que la escuela moldeaba según la necesidad del Estado, pero que también resultaba tierra fértil para abonar en favor del mercado. No abundan en nuestro país análisis sobre el modo en que las publicaciones periódicas destinadas a los niños impactaron en el modo de concebir la cultura y, en especial en nuestro caso, la lengua. La generación de representaciones de la lengua nacional y, luego, de una identidad nacional a través de la lengua en esos bienes de consumo es un campo todavía inexplorado.

Contamos con la investigación pionera de Varela (1994) sobre la revista *Billiken*. La investigadora en medios de comunicación sostiene que esa revista supo interpretar el hueco que dejaba un modelo escolar con mentalidad cartesiana, que reinterpretaba los medios como dispositivos funcionales a la transmisión de contenidos.<sup>4</sup> Varela sostiene que la revista generó rápidamente un mercado ubicándose en la tensión de perseguir un proyecto y un plan de contenidos periodístico/empresarial sin dejar de ser legítimamente escolar.

Sin embargo, *Billiken* es el segundo intento de Constancio Vigil por delimitar y ocupar el mercado infantil. En 1904 había ensayado *Pulgarcito*. Crear y al mismo tiempo satisfacer la demanda de ese público que se perfilaba en la escuela obligó a un posicionamiento editorial muy cuidadoso en relación al contenido transmitido y a la invocación del destinatario. Los géneros discursivos del ocio entraban en la contienda por

---

4 Es preciso tener en cuenta aquí que el eje de selección o habilitación de los textos en la escuela desde sus inicios no solo consiste en relevar contenidos "científicos", sino que también se consideran los "requerimientos ideológicos". Esta afirmación explica el hecho de que las editoriales tengan "líneas histórico-interpretativas propias" que conforman el universo ideológico de los materiales que producen. La revista *Pulgarcito* y, en general, todas las publicaciones de su director fueron señaladas como "moralizantes" en función del adoctrinamiento católico imperante en sus páginas (cfr. Tosi, 2015; y Vital y Spregelburd, 2009).

captar y formar ese público aunque sin soltar la mano de la escuela, en tanto era la gestora de los niños lectores. En esa intersección *Pulgarcito* complementaba a la escuela en la formación del ciudadano y competía con ella en la formación de un público lector (potencial) consumidor de bienes culturales.

En este trabajo comenzamos a indagar las características de la revista *Pulgarcito* en tanto que primer intento de forjar y aprovechar ese nicho de mercado.<sup>5</sup> Nuestra hipótesis de partida es que, si bien Vigil supo ver con ventaja a los nuevos públicos que surgían al calor de la incipiente sociedad moderna, la construcción de esos campos de lectura estaban lejos de consolidarse: el fracaso de las campañas de alfabetización, la inercia de una sociedad que no participaba de la creciente circulación (propiciada por la modernización del ámbito editorial) de productos culturales y la inexistencia de un público infantil delimitado eran obstáculos que atravesar.

## El público de *Pulgarcito*

El nombre de la revista se explica en un relato que ocupa las primeras páginas del primer número. Allí se narra la historia del famoso personaje en la versión de Perrault que, a diferencia de otras versiones, como la de los hermanos Grimm, incluye el episodio de las botas de siete leguas. Es este objeto mágico el que destaca Vigil en cada evocación del personaje por su capacidad de andar largos trechos, y es empleado reiteradamente en metáforas asociadas al conocimiento y a la elevación moral. También los niños lo recuperan en su comunicación con la revista:

---

5 Esta incipiente investigación forma parte del Proyecto *Ideologías lingüísticas en la prensa escrita en Argentina (1810-1930). Corpus, teorías, métodos*, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y dirigido por Juan A. Ennis.

[Pulgarcito] Aprendió muchas cosas sobresaliendo entre los niños de su edad [...] sus botas le han permitido recorrer el mundo y verlo todo. Pero los años no pasan para él y sigue siendo el mismo botijín de antes (“Mis queridos amiguitos”, N° 1).<sup>6</sup>

En mi afán por saber, desearía que mi inteligencia fuese capaz de dar pasos intelectuales tan grandes como los de Pulgarcito con sus botas. (“Colaboración infantil”, N° 14)

Las botas de Pulgarcito elevarán á la cumbre de la gloria á la revista modeladora de los sentimientos infantiles. Quisiera que esta revista tuviese las célebres botas para que así fuesen más á menudo sus visitas. (“Colaboración infantil”, N° 14)

El cuento convoca a los niños en tanto lectores/escuchas de literatura infantil, la lectura familiar, extraescolar. El personaje, por su parte, encarna prototípicamente al público de la revista, la “gente menuda”, que ocupa un espacio diferenciado con necesidades específicas (aunque estas todavía no hubieran sido establecidas) respecto de la oferta editorial para adultos.<sup>7</sup>

Nuestro diario

... ¡Ay! Cuando sea hombre, no tendré más á PULGARCITO. ¡Dichoso él que siempre se queda chico!... ¿Por qué no deberíamos tener nosotros *nuestro diario*, que solo se ocupara de nosotros? ¡Y este ya llegó!... ¡Viva PULGARCITO! (“Colaboración infantil”, N° 6)

---

6 Se consigna la sección y el número de la revista, cuyas páginas no estaban numeradas.

7 Ese personaje permanece aun cuando, debido a las fallas en la consolidación del público destinatario y, por lo tanto, en la demanda, la revista pasa a dirigirse al segmento adulto.

La impresión que PULGARCITO me ha causado es excelente. Los niños no teníamos ninguna revista para entretenernos y reírnos, porque los periódicos como *Caras y Caretas*, *El Gladiador* y otros de esa especie son muy buenos y útiles para personas mayores, pero los sucesos que se ocupan políticos ó sociales. Cosas que nos son indiferentes porque no podemos apreciarlas. (“Colaboración infantil”, N° 6)

Pulgarcito asume la voz de la revista y es quien tiene comunicación directa con los lectores, en algunas ocasiones desde una primera persona del plural y en otras construyendo un sistema *yo/ustedes* o *yo/vosotros* (más adelante detallamos algunos aspectos vinculados con el uso de la lengua). El relato “Pulgarcito” es la escena englobante, su figura articula el mundo adulto, representado por los padres y la escuela, y el mundo infantil, presente en chistes, juegos, pasatiempos, fotos y ropa de muñecos, relatos moralizantes y otras formas de diversión “productiva”. La revista se instala como compañera de aventuras en la adaptación a un mundo adulto/ciudadano amortiguando la entrada. La viñeta a 4 colores de la primera tapa presenta, en un dibujo al estilo de *Caras y Caretas*, al personaje en primer plano y varios grupos de niños dispuestos en planos posteriores (estableciendo profundidad de campo, lo que la afilia con la historieta moderna) que lo esperan con ansiedad.<sup>8</sup>

Los primeros números apuntan a instalar la revista como complemento hogareño de la escuela, compañera del ocio

---

8 Es destacable el hecho de que el dibujo es poco elegante en su trazo, subordinando la estética a la función referencial. Reggiani (citado en Multinelli, 2014) señala que el descuido y el feísmo en la historieta de ese período señalan tempranamente la diferencia que se instalaría luego entre historieta humorística y el dibujo para ilustración. Por otro lado, al igual que *Caras y Caretas*, *Pulgarcito* sigue el modelo del “primer nacimiento” de la historieta, cuyos cuadros presentan textos y diálogos debajo del dibujo y no en forma de globo, como en el modelo norteamericano.

infantil. Proponen, no obstante, un ocio “productivo”. Las secciones instan a los niños a realizar labores, practicar deportes, participar de concursos diversos (todos ellos relacionados con saberes escolares). La introducción de la cosmovisión científica estatal está presente en datos sobre la producción industrial, el aprovechamiento de la tierra, los avances tecnológicos. No aparecen sistematizaciones alternativas. Con ello se convalida la orientación político ideológica de la currícula escolar normalista (diseñada, a su vez, para instalar un modelo productivo asociado al aprovechamiento de la tierra y la industrialización subsidiaria de las necesidades del agro).

Consciente de la indisoluble relación entre la existencia del público y la práctica escolar, y del hecho de que eran los padres quienes disponían su compra, la revista insiste sobre el tópico de lo útil y lo productivo.

¡Ah! ¡qué lindo, qué lindo es mi querido PULGARCITO! Se ha presentado como una promesa deliciosa para nosotros los niños; como un compañero y como un maestro al mismo tiempo. Nos instruye con cariño, nos aconseja y nos divierte sin cansarnos nunca. (“Colaboración infantil”, N° 6)

Tú diviertes, instruyes y estimulas. Mi saludo y felicitaciones á los fundadores de PULGARCITO. (“Colaboración infantil”, N° 14)

–Beba, ¿eso te han enseñado en el colegio?

–No, papá: PULGARCITO me lo ha enseñado; léelo y verás lo bueno que es, y todo lo que nos enseña, y cuando conozcas ese personaje no dejarás de comprarlo nunca. (“Colaboración infantil”, N° 6)

Los temas son de un marcado tinte liberal en su visión del trabajo, de la industrialización y de la moral cristiana. Se educan también las formas del ocio correspondientes a la burguesía: la revista expone fotografías de los eventos sociales importantes –campeonatos deportivos (fútbol, rugby y esgrima) intercolegiales (colegios ingleses de Belgrano, de monjas y hospicios para huérfanos), moda (sección “muñecas y niñas”) y labores femeninas–.

No faltaron las noticias internacionales, en especial de Italia, Francia e Inglaterra, que buscaban interpelar al nuevo público inmigrante, obligado a participar (generalmente a través de sus hijos) de la escuela, y cuyos circuitos culturales estaban siendo coartados por el Estado (en especial desde la gestión de Ricardo Rojas al frente del Consejo Nacional de Educación) en función de fortalecer el español y la cultura hispánica como rasgos homogeneizadores e instauradores de pertenencia identitaria nacional.<sup>9</sup>

Frente a discursos que veían en los niños un adulto pequeño, la revista distingue el espacio infantil a partir de asignarle un rol específico de consumidor diferenciado en tránsito hacia la ciudadanía:

Composición. La escuela es nuestra segunda casa, nuestros maestros son nuestros segundos padres [...] Hay niños que no les gusta ir á la escuela y de grandes son unos ignorantes. Los niños estudiosos y aplicados serán más tarde hombres de provecho. (“Manises”, N°11)

---

9 Sin embargo, ninguno de sus números incluyó textos del canon escolar o de escritores reconocidos, sino que el responsable del contenido de toda la revista fue invariablemente Constancio Vigil. Solo se incluyó material enviado por suscriptores, convocados sin compromiso de publicación y sin reconocimiento económico.

El trabajo constituye la base del bienestar de una familia; sin él, no habría adelantos en la ciencia y no progresarían los pueblos. El trabajo es también el que le damos á nuestros maestros, para que nos metan en la mollera las nociones del saber [...] (“Colaboración infantil”, N° 6)

“Derecho constitucional en manos de los niños. Lecciones cortas de instrucción pública” ([publicidad], N° 4)

Y al mismo tiempo presenta una versión más sencilla y despolitizada de las mismas secciones de las revistas para adultos (chistes, historietas, acertijos, cartas de lectores, noticias “sociales”, etcétera), operación que parece tener como propósito formar un público lector de revistas gestionando escenas de lectura paralelas a la lectura provechosa, es decir, independizando la lectura escolar de la lectura de entretenimiento. La revista propone una lectura no obligatoria, sino interesada, apunta a un lector que ríe, que juega, y que puede ser interpelado en su inclinación voluntaria hacia el pensamiento y la reflexión moral. Esto le permite a su vez suscribir a los ideogramas de la escuela normal: convertirse en argentino a través de la adopción del español, adquirir pautas de urbanidad, internalizar la moral cristiana y la cosmovisión tecnocrática.

## **La construcción de la instancia enunciativa: ustedes los botijas y vosotros los niños**

Los primeros números alternan formas pronominales del *vosotros*, respetando las fórmulas de tratamiento alentadas por la escuela, con el empleo de *ustedes*, propio de la región. Si bien los usos dialectales tienen lugar en los editoriales y en algunos apartados en los que el director convoca al auditorio desde un

*ethos* de la amistad y la camaradería, en la revista predominan las formas de la corrección lingüística peninsular imperante en ese período (“¡Adelante! Seguid al risueño y laborioso Pulgarcito”). Es decir que la escena extraescolar convocada por la revista no alcanza al espacio lingüístico. Esto puede responder al motivo antes señalado: la compra de la revista no debía ir en contra del interés de los padres por educar a sus hijos y la escritura de la variedad estaba explícitamente prohibida por las autoridades escolares.

Cuando los niños se expresan en las cartas de lector (sección “Colaboración infantil”) lo hacen de acuerdo con la norma escolar no solo en los aspectos lingüísticos, como el uso de *vosotros*, léxico culto y adecuación al género carta “familiar”, sino también siguiendo pautas de cortesía del mundo adulto, lejos de la sinceridad y la frescura esperable de un niño, como hemos visto en ejemplos anteriores.

Es decir que aún los géneros más íntimos o de mayor confianza estaban sujetos a las formas escolares de legitimación. En ese aspecto, la revista tenía claro el juego entre un enunciador que trataba a los niños (“mis amigos”) de *ustedes* (“botijín”, “divertirlos”, “Pulgarcito los quiere mucho a ustedes”), pero esperaba una devolución formal que extendiera el alcance de la revista al universo escolar. Esa juntura entre la lengua escolar y los registros coloquiales es espejo del doble propósito de la revista.

Las secciones principales acudían invariablemente a las representaciones escolares de la corrección lingüística. Los imperativos empleados en las instrucciones de armado de las figuras troqueladas de contratapa, en los juegos y labores se conjugaban en la segunda peninsular *vosotros* o impersonal. Los concursos correspondientes al área de lengua se alineaban con los ejercicios escolares de composición y se esperaba, aun en las cartas de lector, que los pequeños escribieran en esa lengua correcta.

[...] Antes de pasar á dar cuenta del resultado, advierto que el jurado de premios es muy severo y se fija mucho en la mala caligrafía y las faltas gramaticales de las composiciones. No pocas de éstas vienen con tan visible desaliño que esta sola circunstancia es bastante para que no sean tomadas en cuenta. (“Un sueño fantástico. Resultado del Concurso de 1.ª Categoría N.º 7”, N.º 5)

Las formas orales estaban relegadas exclusivamente al ámbito familiar o privado, ámbito que podría pensarse como exento de la coerción estatal.

Y no en balde se calza las botas de gigante que andan á razón de 7 leguas por paso (¡chúpense esa los automovilistas!) (“Viva Pulgarcito”, N.º 16)

El cochero.– Mirá, ché, lo que sentiré más que todo si llego á ser chofer de automóvil es la falta de látigo. (“Variedad de opiniones” [chiste final página] N.º 75)

#### DIÁLOGO INFANTIL

Lucía.–¿Me querís Carolino?

Carolino.–¿Tenís caramelo?

Lucía.–No, mañana tendré.

Carolino.–Bueno, hoy no te voy a quelé, mañana sí. (“Cuentos de 20 palabras”, N.º 16)

Por Sambomba, esperá y tené paciencia... No va á ir la criatura al santo de la abuela [...] (“Carbonada” [chistes cuyos protagonistas son negros], N.º 16)

Francine Masiello señala, en un artículo sobre el travestismo a fines de siglo XIX y comienzos del XX en Buenos Aires, que los datos sobre la moda, chistes, juegos y notas sociales figuraban en los márgenes de página del diario dando

lugar a la aparición del lenguaje familiar. En ese espacio, sostiene la autora, “se ponen a prueba los usos del lenguaje cotidiano [...] se ofrece un coqueteo contra la institucionalización de la lengua” (Masiello, 1994: 305).

Por medio de estas operaciones, al tiempo que introducía una escisión entre la lectura escolar y la lectura ociosa, la revista convalidaba las representaciones de la lengua correcta generadas y transmitidas por la escuela. Los lectores podían entonces leer la lengua de la región en los márgenes de la revista, pero debían conducirse lingüísticamente como lo exigían las instituciones de la nación.

## Conclusión

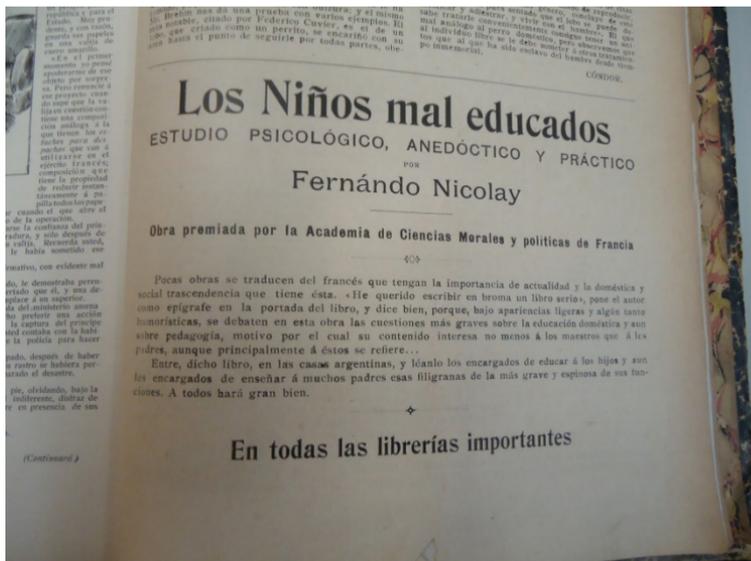
Este trabajo constituye una exploración inicial de las publicaciones infantiles en la Argentina con especial foco en el rol que cumplieron en la delimitación de la lengua como factor de identificación nacional. La revista *Pulgarcito*, antecedente de *Billiken* (esta última, conocida como la primera revista infantil argentina, cuya presencia ininterrumpida lleva casi 100 años), se ubicó tempranamente, apenas iniciados los procesos de formación del público y recientemente concebidas las condiciones para realizar una publicación moderna, en un espacio aún no explorado: el mercado infantil no escolar. En futuras intervenciones, a partir del análisis del fracaso de este proyecto y del éxito del sucesor, intentaremos explicar las condiciones de formación del nuevo público infantil, el vínculo de las revistas infantiles con la escuela y la generación de representaciones sobre la lengua nacional gestionadas desde los distintos vehículos de circulación de la palabra escrita.

## Bibliografía

- Bentivegna, D. (2011). *El poder de la letra. Literatura y domesticación en la Argentina*. Buenos Aires, Universidad Pedagógica.
- Blanco, M. (1999). La configuración de la 'lengua nacional' en los orígenes de la escuela secundaria argentina. En *Prácticas y representaciones del lenguaje*, pp. 75-100. Buenos Aires, Eudeba.
- (2003). Tras las huellas del pensamiento ilustrado: La Gramática Argentina de Rufino y Pedro Sánchez. En Arnoux, E. y Luis, C. (comps.). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, pp. 163-203. Buenos Aires, Eudeba.
- (2005). *La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios argentinos (1863-1898)*. Buenos Aires, Tesis de maestría inédita.
- De Diego, J. (dir.). (2014). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Masiello, F. (1994). Gentelmen, damas y travestis: ciudadanía e identidad cultural en la Argentina del fin de siglo. En Area, L. y Moraña, M. (comps.), *La imaginación histórica en el siglo XIX*, pp. 297-309. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- Mutinelli, F. (2014). *Aventuras de un matrimonio sin bautizar. La primera historieta moderna argentina*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional.
- Pereyra, W. (1993). *La Prensa Literaria Argentina 1890-1974. Los años dorados 1890-1919*. Buenos Aires, Librería Colonias.
- Tosi, C. (2015). La emergencia de las colecciones de literatura infantil y juvenil, y su impacto en la industria editorial. Los casos 'Robin Hood' y 'Biblioteca Billiken'. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol. 1, núm. 1, pp. 132-158.
- Varela, M. (1994). *Los hombres ilustres del Billiken. Héroes en los medios y en la escuela*. Buenos Aires, Colihue.
- Vital, S. y Spregelburd, R. (2009). Esta carta te guiará hacia Él. Análisis de escenas de lectura en *Cartas a Gente Menuda*, de Constancio C. Vigil. En Linares, M. (org.), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Luján, Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.



**Figura 3**  
**Pulgarcito N° 17**



# Dichos y hechos: apuntes sobre la enseñanza de la oralidad

Cecilia Magadán

Una obra escrita por el Abate Dinouart, allá por 1771, comenzaba así:

El cardenal Le Camus le decía al padre Lamy, del Oratorio, cuando le ofreció una de sus obras titulada *El arte de hablar*: «Es, sin duda, un arte excelente; pero ¿quién nos escribirá El arte de callar?». Porque sería prestar un servicio esencial a los hombres darles esos principios y convencerlos de que les interesa saber ponerlos en práctica. ¡Cuántos se han perdido por la lengua, o por la pluma! ¿No sabemos acaso que muchos deben a una palabra imprudente, a unos escritos profanos o impíos su expatriación, su proscripción, y que ni siquiera su infortunio ha podido corregirlos? (Abate Dinouart, 1771. *El arte de callar*)

Como se lee en las páginas de este breve tratado, la obra del Abate Dinouart estaba dirigida tanto a criticar la proliferación de las palabras habladas como la proliferación de escritos –contener la lengua, pero también contener la

pluma—. Curiosamente, la preocupación renueva su sentido en estos tiempos de redes sociales: el Abate acertaría en su doble advertencia mientras los discursos orales se imprimen ligeros y abundantes en las pantallas escritas. En este trabajo, sin embargo, romperemos el silencio para examinar qué lugar han ocupado y qué lugar ocupan hoy las prácticas de oralidad en la escuela secundaria; a partir del análisis de algunos artefactos (documentos, libros de texto, discursos) representativos en la historia de la enseñanza de la lengua en la Argentina, exploraremos cómo el habla se silenció en el espejo de la escritura hasta hacerse escuchar en las aulas mediante la voz de las conversaciones digitales.

En estas páginas, trazaremos un recorrido en cierto sentido cronológico –para el análisis de los documentos y de los materiales– y en cierto sentido dialógico, con el fin de confrontar las relaciones entre los marcos normativos, las propuestas didácticas y las prácticas de enseñanza. Para comenzar, plantearemos algunos puntos de partida teóricos que orientan nuestro trabajo; específicamente, las diferentes formas de concebir lo oral en la enseñanza de la lengua materna, así como su lugar prevalente en las interacciones cotidianas en clase. Luego, desplegaremos nuestro análisis: primero, analizaremos la presencia incipiente del habla en un corpus de libros de texto de Castellano y de Lengua de importante circulación entre los años 60 y 80; luego, describiremos el lugar que se ha dado a la oralidad en los diseños curriculares de las últimas décadas, destinados a orientar la enseñanza de Lengua en la escuela secundaria; finalmente, examinaremos el lugar que la oralidad toma en las aulas a partir de los discursos digitales,<sup>1</sup> así como algunas reflexiones de docentes en foros de debate específicos

---

1 Hablamos de “discursos digitales” para referirnos a todos aquellos textos que se producen y/o se intercambian mediante dispositivos electrónicos y/o en espacios de comunicación en red.

acerca del valor que asignan a la enseñanza del habla en sus clases. Para cerrar, debatiremos cómo ciertas tradiciones de enseñanza condicionan los juicios sobre la oralidad a la materialidad de la escritura, y así entablan ambiguas relaciones frente a la variación lingüística en las aulas.

## **I Enseñar la lengua oral: ¿puro blablablá?**

En su trabajo sobre el lenguaje oral y escrito, Halliday (1989) señala que para la mayoría de las personas alfabetizadas “lenguaje” suele significar “lenguaje escrito”, y en esa misma tradición letrada, la escritura asume las funciones sociales prestigiosas, asociadas con la educación, el gobierno, la religión. En cambio, el habla y la escucha se desarrollan sin una instrucción explícita e implican, en general, actividades menos deliberadas, pero no por esto resultan menos importantes ni menos valiosas; de hecho, añade Halliday, la mayor parte del tiempo oralidad y escritura convergen en una misma actividad discursiva, sin límites rigurosamente definidos entre ellas.

La escuela –y el aula de Lengua, en particular– constituyen un escenario emblemático de esa amalgama entre el habla y la escritura: las interacciones orales guían la enseñanza de los textos escritos y, a su vez, los textos escritos cobran sentido a partir de los “eventos de habla” (Heath, 1982), que orientan sus interpretaciones. Dice Heath: “Los eventos de habla pueden describir, repetir, reforzar, ampliar, enmarcar o contradecir los materiales escritos...” (1982: 93). Aunque es aún frecuente encontrar trabajos en los que se enfatiza el carácter autónomo del texto escrito y se traza línea (roja, azul) para delimitar diferencias formales nítidas entre oralidad y escritura –así también, en esta vía de razonamiento, se debate peregrinamente en qué columna

ubicar los discursos digitales–, varios investigadores se han inclinado a analizar las estrategias discursivas y las prácticas culturales que se entrelazan entre lo oral y lo escrito (*e.g.*, Scollon y Scollon, 1981; Street, 1984; Gee, 1996).

Por su parte, Tannen (1982) propone un “continuo oral-escrito” en el que pueden rastrearse formas basadas en lo oral y formas basadas en lo escrito: las primeras, con mayor énfasis en la naturaleza de la interacción; las segundas, en la transmisión del contenido. Así, como repara Rockwell (1991), en las aulas se observa una tendencia hacia el polo de la lengua escrita –el de la transmisión del contenido– anclada en estrategias de intercambio: “Idealmente, el maestro debe organizar la lógica de la interacción de tal manera que conduzca a la apropiación de la lógica del contenido” (1991: 31).

Al mismo tiempo, en el aula suceden otros intercambios (entre alumnos, entre docente y alumno/s): se trata de esas charlas más privadas, más simétricas (*cf.*, Rockwell, 1991), que cobran especial interés en el marco de los discursos digitales. En general, son aquellos diálogos que se continúan más allá del ámbito compartido del aula y se prolongan en espacios de intercambios en línea. En estos casos no es el docente quien queda a cargo de organizar esa lógica de la interacción; entonces, la lógica del contenido, que estructura la clase, se difumina en múltiples voces, entre el adentro y el afuera del aula.

“Así pues, preguntarse, ¿hay que enseñar el lenguaje oral?, y ¿cuál lenguaje oral?, no basta. También hay que preguntarse quién va a definir cuál lenguaje oral hay que enseñar” (Bourdieu, 1990: 122). Estas preguntas de Bourdieu nos llevan a otras sobre el continuo oralidad-escritura: ¿qué géneros orales enseñar?, ¿cómo trabajar con la conversación y con la oralidad espontánea?, ¿qué lugar dar a la “oralidad secundaria?” (Ong, 1993).

Como veremos en el análisis, la enseñanza del discurso oral en las aulas se centra con mayor fuerza en una “oralidad más deliberada y formal, basada permanentemente en el uso de la escritura y del material impreso” (Ong, 1993: 134). Por supuesto, aunque esta oralidad secundaria resulta necesaria, no siempre es suficiente: en muchos casos, tal como plantean Anderson, Brown, Shillcock y Yule (1984), el discurso informativo espontáneo puede representar un desafío para algunos estudiantes. Así, los autores proponen dar lugar a instancias de comunicación que impliquen la síntesis, la reformulación y la transmisión de contenidos –en turnos cortos o largos– para favorecer este tipo de experiencias que, como el lenguaje escrito, requieren el desarrollo de habilidades específicas.

Como un último rasgo de estas tensiones entre lo oral y lo escrito que se vuelcan en las prácticas de enseñanza, vale señalar los significados sociales y pedagógicos que se asignan al “hablar bien”. En palabras de Kress, los juicios sobre el habla representan una doble desviación: “En primer lugar, los juicios de valor social se expresan, inapropiadamente, en términos gramaticales. En segundo lugar, un modo de lenguaje, el modo hablado, se juzga, inapropiadamente, según otro modo de lenguaje, el escrito” (1983: 67). En el recorrido que sigue encontraremos huellas de estos juicios cruzados.

## **II El murmullo del habla: libros de texto que dieron que hablar**

Aunque discontinua, esta serie de recortes de libros de texto para la enseñanza de Lengua nos permitirá esbozar con algún detalle cómo el habla ha estado presente en las aulas a través de consignas de trabajo, de diferentes maneras, en diferentes épocas. Nos detenemos en una selección de ejemplos de consignas que abordan prácticas de oralidad

en obras representativas de dos épocas; para esto, las agrupamos en dos series: (1) aquellas destinadas a la enseñanza de la asignatura *Castellano* (Lacau y Rosetti, 1957, 1962; Kovacci, 1963); (2) aquellas destinadas a la enseñanza de la asignatura *Lengua* (Kovacci, 1980; Lacau y Rosetti, 1981).

Así como examina Arnoux (2001) el lugar de la oralidad en la *Gramática Castellana* de Alonso y Henríquez Ureña (1938-1939), diferentes valores y funciones se asignan a las consignas de expresión oral en las obras de la serie *Castellano* (Lacau y Rosetti, 1957, 1962; Kovacci, 1963). En estos tres libros de texto, la escritura –sobre todo literaria– se presenta como modelo y como punto de partida para la producción oral.

En Lacau y Rosetti (1957, 1962), los libros analizados remiten a una Antología que sirve como material de lectura y que ofrece “ejemplos para la enseñanza”. No obstante, en cada capítulo se incluyen breves consignas de exposición oral; por ejemplo: “Resumir oralmente el artículo de Larra” (Lacau y Rosetti, 1957:55), o “Tomando ideas de las dos evocaciones empleadas en la lectura y explicación, y en la recitación, una directa y otra indirecta, evocar a alguien ausente o muerto” (Lacau y Rosetti, 1957:77). En ambos casos (y en actividades semejantes en otros capítulos), la producción oral requiere también un trabajo previo de (re)organización de la información. Por otra parte, es interesante señalar el papel que desempeñan los “Temas de imaginación”: aunque orientados a la redacción de diferentes secuencias textuales, proponen la construcción de descripciones, narraciones o diálogos variados: “Conversación entre el sauce y el arroyo”, “Diálogo entre un pino y un cardón” (Lacau y Rosetti, 1962:186). Por último, la oralidad se hace presente con el objetivo de corregir “malos usos”; entre ellos: “Cuando una persona no ha oído bien algo, o desea hacérselo repetir, debe evitarse un feo vulgarismo que consiste en agregarle al pronombre interrogativo *qué*,

el pronombre neutro *lo*. Este error consiste en decir: *¿lo qué?* en lugar de *¿qué?*” (Lacau y Rosetti, 1957: 110).

En *Castellano III* (Kovacci, 1963), la oralidad se presenta regularmente bajo la práctica de la recitación: en cada capítulo se incluye un poema o un fragmento de un poema. También (como en Lacau y Rosetti, 1957; 1962) el texto literario se incluye como un ejemplar de lengua y como modelo de la oralidad, y los recursos paraverbales (la entonación, las pausas) cobran importancia en la relación entre gramática y lectura. En cuanto a la presencia de temas sobre variación lingüística, es interesante señalar la descripción del castellano hablado en la Argentina, que se despliega en el capítulo uno, con una nota final sobre *Lo correcto*: “La corrección en el habla es el uso de las formas aceptadas por los grupos cultos de cada país o región” (Kovacci, 1963: 27). Solo en algunos capítulos se presentan advertencias y explicaciones sobre expresiones incorrectas; en todos los casos, siempre motivadas por el tema gramatical que se está trabajando; es interesante notar que, aun si esa incorrección no resulta exclusiva del discurso oral, la explicación se apoya y ejemplifica el “mal uso” en este modo: “Así oímos frecuentemente: *Dice de que perdió el tren; Espero de que no te tardes; Pensaban de que no vendrías*; etcétera [...] Debemos decir, por lo tanto...” (Kovacci, 1963:67 [el destacado es nuestro])

La serie *Lengua* (Kovacci, 1980; Lacau y Rosetti, 1982) evidencia una renovación marcada del enfoque disciplinar. Como plantean Lacau y Rosetti, la nueva edición busca seguir “... los rumbos hacia los que se va orientando la lingüística actual: análisis del discurso (lingüística del discurso: el tópico, los conectores, las clases de discurso); el texto y el contexto (los actos del lenguaje, los operadores)” (1982: 6). Así, en secciones fijas para cada capítulo, ambas obras integran la perspectiva discursiva –“Estudio sistemático del discurso” (Kovacci, 1980) y “El discurso” (Lacau y Rosetti,

1982)– que se complementa con los contenidos de “Lengua” (gramática, normativa, vocabulario). Por otra parte, en cada capítulo de la obra de Kovacci (1980), se incluye una sección dedicada a la expresión oral y escrita: “Expresión oral y escrita está presentada como guía de actividades de aplicación y creación del alumno, en estrecha correlación con el análisis metodológico del discurso” (1980: 5); en Lacau y Rosetti (1982) se presenta un bloque de “Comunicación no lingüística” y se asigna una unidad completa a los géneros orales y la oratoria.

En Kovacci (1980), las secciones destinadas a Expresión oral y escrita despliegan diferentes contenidos: resumen oral o escrito, conversación, diálogo, narración, descripción, exposición y debate, composición oral: retrato, recitación, teatro leído. Aunque la recitación sigue teniendo un lugar importante en las actividades, se destacan algunas propuestas que abordan la oralidad de modo autónomo; por ejemplo, un ejercicio que se propone para el trabajo sobre el diálogo se centra en la oralidad no planificada y plantea un trabajo posterior de reflexión sobre las variedades lingüísticas: “Grabar un diálogo espontáneo entre los alumnos (o una conversación con el profesor), y luego escucharlo o transcribirlo y analizar los tipos de lengua empleados” (1980:56); los ejercicios que siguen se vuelcan al desarrollo de diálogos escritos. En el bloque dedicado a la normativa, se trabaja acentuación, puntuación, pero también se incluyen temas como “corrección de acentuaciones viciosas”. Al igual que en Lacau y Rosetti (1982), la descripción y el trabajo sobre los géneros discursivos (retrato, carta, debate, entre otros) se presenta detalladamente como parte del estudio del discurso y, en este sentido, también se renueva la selección de textos literarios con fragmentos de literatura juvenil, así como la puesta en página de los contenidos con diagramas visuales, ilustraciones y fotos que se vinculan

con los medios de comunicación. En síntesis, la serie *Lengua* se abre al trabajo sobre la oralidad desde una perspectiva discursiva, que se apoya en la descripción de los géneros; no obstante, coexiste en cada obra un repertorio de enfoques variados que anuncia eventuales laberintos teóricos para resolver en el aula.

### III La conversación académica: entre los discursos escolares y los diseños curriculares

Esos *retazos* de oralidad que analizamos en los libros de texto de comienzos de los años ochenta anunciaron, en cierta medida, la necesidad de una presencia concreta del habla en los documentos curriculares para el área de Lengua. Así, poco después, los *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) de los años noventa<sup>2</sup> asignarán explícitamente un bloque de contenidos a las prácticas orales que, hasta hoy –aun con diferencias en el enfoque pedagógico y en ciertos recortes disciplinares– se sostiene en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) para el Ciclo Básico (2011) y para el Ciclo Orientado (2012).<sup>3</sup> En ambos documentos se hace referencia a las prácticas de comprensión y de producción oral; entre las estrategias y los contenidos sugeridos para la enseñanza de la oralidad en Lengua: (a)

---

2 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Consejo Federal de Cultura y Educación (1995-1997). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y para la Educación Polimodal*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

3 Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Básico Educación Secundaria 1º/2º y 2º/3º años: Lengua* y para el *Ciclo Orientado: Lengua y Literatura* (2012). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En sucesivas resoluciones del Consejo Federal de Educación y Cultura N.º 247/05, 249/05 y del Consejo Federal de Educación N.º 135/11 y 141/11 se aprobaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para los años que conforman el Ciclo Básico de la Educación Secundaria en todas las áreas, incluida Lengua.

se da tanto lugar al habla espontánea (conversaciones, discusiones) como a oralidad planificada (exposiciones orales, debates, etcétera); (b) se contempla el trabajo tanto en torno a las habilidades de escucha comprensiva y crítica como a las habilidades de producción oral; (c) se consideran los recursos de la comunicación verbal, paraverbal y no verbal; (d) se vincula la oralidad con la recepción crítica en los medios de comunicación. Asimismo, se toman como punto de partida los usos del lenguaje (la lengua como práctica social, la lengua en uso, las variedades lingüísticas) y se enfatizan los aprendizajes de la lengua oral en contexto. También, vale mencionar la inclusión de los géneros de tradición oral en el eje de la literatura: mitos, leyendas, cuentos populares, coplas, chistes, entre otros. Específicamente, en los NAP para el Ciclo Orientado (2012) –el documento curricular de más reciente elaboración– se incluyen contenidos que se centran en las formas orales y conversacionales propias de los géneros digitales: “Explorar y analizar las particularidades de los modos de hibridación y mixtura de las formas de oralidad y escritura en los nuevos soportes, medios y lenguajes digitales (mensajes de texto, chat /chat de voz, teleconferencias, foros, redes sociales)”.

Excedería el alcance de este breve trabajo desplegar una historia exhaustiva de los diseños curriculares y de los programas oficiales para la enseñanza de Lengua en la Argentina. Sin embargo, es importante señalar que en la elaboración de los documentos curriculares ya mencionados (CBC, 1995-1997; NAP, 2011-2013) tuvo gran impacto la actualización de contenidos en el campo de la lingüística en el nivel universitario, acompañada por la difusión local de materiales teóricos novedosos (muchos inéditos, hasta entonces, en español). En este sentido, vale mencionar las consultas requeridas a algunos académicos del campo de los estudios lingüísticos (entre ellos, Arnoux, 1994; Kovacci,

1994) para que diseñaran recomendaciones y propuestas para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes en el área de Lengua.

También, por la vía editorial, los contenidos que pusieron en circulación los cuadernillos de *Elementos de Semiología y Análisis del Discurso* (Arnoux, 1985-1986) impulsaron una mirada semiológica sobre el lenguaje e incentivaron lecturas críticas sobre la presencia de diferentes modos (la imagen, el habla, la escritura) en los intercambios comunicativos.

A su vez, las lecturas de *Lingüística interdisciplinaria* sobre comunicación no verbal, conversación, entrevista, escritura y oralidad (Arnoux, 1987-1991) validaron estos temas y estos géneros como objetos discursivos; pronto, aparecerían incluidos, integrados o citados, en libros de texto y en propuestas de trabajo en diferentes ámbitos educativos.

## **IV El habla se imprime en las pantallas**

Aunque los diseños curriculares asignan desde hace algunos años un lugar oficial al habla en las clases de Lengua, la enseñanza de la oralidad se vuelve escurridiza. Los bloques o ejes conceptuales en los diseños del área y las consignas integradas en los manuales son, sin duda, puntos de partida pero no de llegada. El habla está presente en el aula en forma continua, pero su lugar como objeto de enseñanza es esquivo: a diferencia de la escritura y a pesar de la disponibilidad de los recursos digitales (grabadores, celulares), parece aún ser ajena al registro, ese que permite la marca, la evaluación, la nota.

Sin embargo, encontramos hoy en clase algunas formas de la conversación que están en boca de los discursos

digitales, que circulan en pantallas y se imprimen en soportes escritos. Entonces, la oralidad cobra cuerpo, se combina con otros modos y expresa nuevas inquietudes: desde estos discursos digitales, vuelve a emerger “el afuera de la lengua: las variedades rechazadas, las otras lenguas, las formas perimidas” (Arnoux, 1999: 61). Tomando distancia de la escritura escolar, estas formas de hablar en pantalla a veces “reflejan la pronunciación de todos” (Blanche Benveniste, 1998) y exigen así una reflexión continua sobre la variación lingüística. El análisis de algunas intervenciones de docentes en foros de debate precisará estas impresiones.

Las propuestas didácticas con recursos digitales en las clases (grupos de trabajo en Facebook o Edmodo, temas de discusión en Twitter), así como el uso cotidiano de dispositivos móviles entre docentes y alumnos, redoblan la presencia continua del discurso oral en las aulas. Desde los audios de voz en WhatsApp hasta las conferencias TEDx, pasando por los ya clásicos mensajes de texto que se despliegan entre grupos de conversación y entre pantallas, ese contenido de los NAP (2012) renueva su interés casi a diario: “... examinar y analizar las particularidades de los modos de hibridación y mixtura de las formas de oralidad y escritura en los nuevos soportes, medios y lenguajes digitales...”. Sin embargo, este mismo contenido recuerda la inestabilidad del habla y nos vuelve a plantear la misma pregunta que ya se hacía Bourdieu: “¿Enseñar el lenguaje oral? Pero, ¿cuál lenguaje oral?”. La oralidad se expande espontáneamente y se recrea en nuevos géneros que, a su vez, ponen en juego otras formas de variación lingüística. Una oralidad inestable, con “particularidades individuales demasiado marcadas” y también con “errores y titubeos” (Blanche Benveniste, 1998: 21), que se aleja de la variedad estándar y ya no deja medirse con la vara de la escritura.

## V Dichos y hechos: reflexionar sobre el habla para reflexionar sobre la lengua

Desde las aulas, las reflexiones de los docentes sobre sus experiencias de trabajo con la oralidad retratan algunas prácticas y también algunas inquietudes. Por un lado, varios profesores coinciden en la oralidad como “una asignatura pendiente”, como una práctica relegada en favor de la escritura. No obstante, el trabajo sobre “contenidos relacionados con la oralidad (como la conversación y sus máximas, los registros, actos de habla, etcétera)” se percibe tangible (¿evaluable?) y entonces sí se enseña. Así, notamos que, a pesar de la presencia de la oralidad como eje destacado en el currículum, en las clases, el tiempo de trabajo más intensivo suele dedicarse a la escritura, con la convicción de que el habla “se ejercita” naturalmente todo el tiempo (JD, foro en línea, 20 de abril, 2015).<sup>4</sup>

En otros casos, las prácticas de oralidad se vinculan con las posibilidades de apoyo material que brindan los recursos digitales y, casi exclusivamente, se inscriben en formas de “oralidad secundaria” (Ong, 1993). Estos textos orales refuerzan otra vez el “mandato disciplinar de la letra escrita”: desde las experiencias de infancia –la lectura en voz alta, el concurso de lectura– hasta las prácticas docentes, en las que “las nuevas tecnologías se erigen en aliadas valiosas: archivos de audio (con entrevistas, narraciones orales, radioteatros) o presentaciones o exposiciones con Power Point por ejemplo”. (DV, foro en línea, 23 de abril, 2015)

Y también irrumpen los juicios sobre el habla: “Que hable fulana que ella sabe hablar bien...”: “los alumnos se niegan

---

4 Participaciones en foros del módulo Propuestas Educativas II – Lengua y Literatura, de la “Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC” [en línea], Ministerio de Educación de la Nación. Los fragmentos de los textos seleccionados se reproducen sin edición.

a hablar frente al resto y experimentan sensaciones de inseguridad, timidez, inhibición cuando les toca a hacerlo”. Como evoca esta docente desde las voces de sus alumnos, ¿acaso el objetivo de enseñar la oralidad no es conjurar estos temores? Hemos visto que, con frecuencia, los contenidos de la oralidad se despliegan aisladamente y, así, el reconocimiento de las variedades sociolingüísticas y la reflexión sobre la variedad de normas suelen abordarse como “datos curiosos”, sin que se vinculen con las instancias de escucha y/o de producción oral. Mientras tanto, “responder cuestionarios escritos” es más tranquilizador: las formas marcadas no hablan y el silencio del papel resulta reparador. (MC, foro en línea, 22 de abril, 2015)

Por último, estas viñetas de experiencias sobre la enseñanza de la oralidad nos llevan a reflexionar sobre el valor social de la conversación en los géneros digitales. Como espacios de intercambio, esas plataformas (de trabajo, de encuentro) invitan a hablar con materiales variados y cambiantes (recortes de escritura, fragmentos de voz, imágenes con textos); también apelan a crear nuevas reglas o a reformular las conocidas para organizar los turnos y hacer avanzar la charla. Son sitios de intercambio en construcción.

## Bibliografía

- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1938-1939). *Gramática Castellana Primero y segundo curso*. Buenos Aires, Losada.
- Anderson, A., Brown, G., Schillcok, R. y Yule, G. (1984). *Teaching Talk. Strategies for production and assessment*. Londres, Cambridge University Press.
- Arnoux, E. (comp.), (1985-1986). *Elementos de Semiología y Análisis del Discurso*. Buenos Aires, Cursos Universitarios.

- (1987-1991). Vol. I: La comunicación no verbal; Vol. II: De la conversación; Vol. III: La entrevista; Vol. XI: Escritura y oralidad. En *Lingüística interdisciplinaria. Lecturas*. Buenos Aires, Cursos Universitarios
  - (1994). *Propuesta para la elaboración de los CBC*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
  - (1999). El discurso normativo en los textos gramaticales de Andrés Bello. En Arnoux, E. y Bein, R. (comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.
  - (2001). *Disciplinar desde la lengua. La Gramática Castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña. En *Homenaje a Ofelia Kovacci*. Buenos Aires, Eudeba.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). En Varela, L. (trad.), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). Lo que quiere decir hablar. En Pou, M. (trad.), *Sociología y cultura* [1984]. México, Grijalbo.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres, Taylor and Francis.
- Halliday, M. (1989). *Spoken and Written language*. Nueva York, Oxford University Press.
- Heath, S. (1982). Protean Shapes in Literacy Events: Ever Shifting Oral and Literate Traditions. En Tannen, D. (ed.), *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy*. Norwood, New Jersey, Ablex.
- Kovacci, O. (1963). *Castellano III*. Buenos Aires, Huemul.
- (1980). *Lengua I, II*. Buenos Aires, Huemul.
- Kress, G. (1983). Los valores sociales del habla y la escritura [1979]. En Fowler, R., Hodge, B., Kress, G., Trew, T. ( ) y Valente, R. (trad.), *Lenguaje y control*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Mabel Manacorda de Rosetti, M. y Palisa Mujica de Lacau, M. (1957). *Castellano I, II*. Buenos Aires, Ciordia.
- (1962). *Castellano I*. Buenos Aires, Kapelusz.
  - (1982). *Nuevo Castellano 3. Lengua y Literatura*. Buenos Aires, Kapelusz.

- Ong, W. (1993). En Scherp, A. (trad.), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* [1982]. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1991). Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase. En *Infancia y aprendizaje*, núm. 55, pp. 29-43.
- Scollon, R. y Scollon, S. (1981). *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tannen, D. (ed). (1982). The Oral/Literate Continuum in Discourse. En *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy*. Norwood, New Jersey, Ablex.

## Los autores

### Adelstein, Andreína

Doctora en Lingüística y Máster en Lingüística Aplicada (Universidad Pompeu Fabra, Barcelona). Es Profesora adjunta de Lingüística y Teoría Léxica en la Universidad de Buenos Aires. Dirige desde 2014 el Programa de Estudios del Léxico (Universidad Nacional de General Sarmiento) y desde 2003 el nodo argentino de la red Antenas Neológicas (Universidad Pompeu Fabra). Es Investigadora independiente del CONICET e Investigadora docente del área de Ciencias del Lenguaje en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Sus temas de investigación actual son la semántica léxica, neología y lexicografía. Ha publicado numerosos artículos sobre semántica nominal, terminología y morfología del español y sobre el léxico especializado y los textos, en especial respecto de la variedad argentina. Confeccionó, en colaboración, los productos lexicográficos para la compilación del *Diccionario integral del español de la Argentina*, de Tinta Fresca S.A. (2009). Es coautora con I. Kuguel de *De salarizado a corralito, de carapintada a blog: nuevas palabras en veinticinco años de democracia*

(2010) y con G. Vommaro coordinó el *Diccionario del léxico corriente de la política argentina. Palabras en democracia (1983-2013)* (2014). Editó, además, *Interfaces Semánticas* (2014).

### Albano, Hilda

Doctora en Letras (Área Lingüística) por la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, donde dicta el seminario Introducción en la Lingüística en la Maestría de Análisis del Discurso. En la Universidad del Salvador es docente de Fundamentos de Lingüística General I y II. Dicta el Seminario Elementos de análisis del discurso, en la Maestría Traducción e interpretación, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UBA. En la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, integra un proyecto UBACyT (2014-2017) y es Investigadora asesora de un proyecto PICT (2014-2017). En la Universidad del Salvador dirige el proyecto de investigación "Un esbozo de diccionario de verbos en español desde la perspectiva de la estructura argumental. Una reflexión general sobre la naturaleza sintáctica, léxica y semántica de los verbos" (2017-2019). En la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, es miembro de la Comisión de Doctorado. Publicó en colaboración el libro *Claves gramaticales del español*, 2015. Entre los últimos trabajos publicados, se cita Giammatteo, Mabel e Hilda Albano, "De la periferia oracional a la estructura interna: las condicionales argumentales", 2016.

### Ardini, Claudia Gabriela

Doctora en Semiótica por el Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Licenciada en Comunicación Social (UNC). Posdoctorado en Ciencias Sociales de la FFyL- UBA (en curso). Profesora Adjunta de Comunicación y Prácticas Educativas y del Seminario Comunicación/Educación y Narrativas Transmedia de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNVM. P.A. y de Lingüística en la Licenciatura en Comunicación Social de la UNC. Profesora de Posgrado de Especialización en Lenguajes digitales FCC-Facultad de Lenguas UNC. Líneas de investigación: Directora del Proyecto "Educación y narrativas transmedia", SECyT FCC-UNC, 2015-2017. Directora del Proyecto "Investigación-acción Desarrollo de un modelo de Coworking mutualista en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales" –UNVM, 2016-2017. Codirectora del Proyecto "Educación para la democracia", SECyT ECI-UNC, 2013-2015. Integrante del Proyecto "El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias, Secyt-UBA". Tesis doctoral: La consolidación del

discurso neoliberal en Argentina (discurso del Pte. C. Menem 1989-1999). Directora Proyecto de voluntariado ECI-UNC. "Ajedrez, estrategia de inclusión". Publicaciones: "Las narrativas transmedia en la implementación de políticas educativas. El caso 'Nuestra Escuela' en Argentina", VIII Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Universidad de la Laguna. 2016. "Desarrollo de Tic's para la participación ciudadana en el seguimiento y la evaluación de la gestión pública: una aproximación al caso Argentino". *Revista Analisis*- 2015. UAB

### Bitonte, María Elena

Magíster en Comunicación y Cultura de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Licenciada en Letras y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente desarrolla su doctorado en la UBA sobre procesos de escritura en trabajos finales de grado desde un enfoque semio-discursivo, tutelada por los doctores Elvira Narvaja de Arnoux y Oscar Traversa. Es titular del Taller de Lectura y Escritura académica del Curso de ingreso de la Universidad Nacional de Moreno (UNM). Tiene a cargo del Taller de Expresión Oral y Escrita II de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UNM. En la UBA se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Semiótica II en la Facultad de Ciencias Sociales. Es investigadora sobre temas de semiótica y medios de comunicación social, cultura digital y nuevos medios, argumentación, discurso político y producción de géneros académicos, temas a los que ha dedicado numerosas publicaciones, participaciones en congresos y cursos en grado y posgrado.

### Bombini, Gustavo

Doctor en Letras por la UBA. Profesor asociado a cargo de la cátedra "Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras" de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Director del Profesorado Universitario en Letras y Director de la Carrera de Especialización en Literatura Infantil de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, donde es profesor titular de las cátedras "Análisis y producción de materiales educativos" e "Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura". Director de Proyectos UBACyT referidos a la formación de profesores en letras y el lugar de las prácticas de escritura y de otros modos en la construcción de conocimiento didáctico y sobre la formación. Entre sus publicaciones se destacan *La Trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura, Los arrabales de la*

*literatura. Historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960) y Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura.*

### Ciapuscio, Guiomar Elena

Ph. D. en Lingüística por la Universidad de Bielefeld (Alemania, 1992). Es profesora titular regular de *Lingüística* y de *Teoría Léxica* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Directora del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso” (Filosofía y Letras – UBA). Ha publicado varios libros, entre ellos: *Wissenschaft für den Laien*, 1992, Romanistischer Verlag; *Tipos Textuales*, 1995, Eudeba; *Textos especializados y Terminologías*, 2003, IULA, Universidad Pompeu Fabra; *Varietades del español de la Argentina: estudios textuales y de semántica léxica*, Eudeba, 2013; y numerosos capítulos de libros y artículos en revistas especializadas. Se ha desempeñado como profesora visitante en distintas universidades de Alemania, Brasil, Chile, España y Suiza. Asimismo ha dirigido numerosos proyectos de investigación financiados por el CONICET, la Agencia de Promoción Científica y Tecnológica, la Universidad de Buenos Aires, Capes (Brasil), el DAAD y la Fundación Volkswagen (Alemania).

### Costa, Sylvia

Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Es Licenciada en Lingüística por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República (Uruguay). Es Profesora de Filosofía egresada del Instituto de Profesores Artigas (ANEP, Uruguay). Es Profesora Titular del Departamento de Teoría del Lenguaje y Lingüística General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Sus campos de investigación incluyen la morfología, la semántica y la lexicografía. Actualmente es responsable de la investigación Proyecto de Redes Temporales.

### Costa Silva, Bruna

Mestre em Linguística e práticas sociais, pelo Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (2017), no qual defendeu a dissertação intitulada “*Eu não trabalho de outra forma, eu penso ENEM*”: A proposta de redação do ENEM e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de

aula. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (2015). Atualmente integra os grupos de pesquisa GELIT (Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho) e ATA (Ateliê de Textos Acadêmicos), desenvolvendo pesquisas com base teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: ENEM, gêneros textuais, textos motivadores e reflexão linguística.

### di Stefano, Mariana

Doctora en Letras (Área Lingüística) por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se especializa en el estudio de la cultura escrita, desde la glotopolítica y el análisis del discurso. Es profesora de grado y posgrado en la UBA, en la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Ha dictado numerosos cursos de posgrado en universidades nacionales y del extranjero. Dirige en UNA, Área Transdepartamental de Crítica de Artes e IIEAC, el proyecto "Formación en escritura profesional y académica. Representaciones sobre géneros profesionales de la crítica de arte, la curaduría y sobre géneros académicos de titulación en UNA" (2015-2017). Y codirige el proyecto UBACyT "El derecho a la palabra. Estudio glotopolítico de las desigualdades/diferencias" (2014-2017). Entre sus últimas publicaciones se encuentran *Anarquismo de la Argentina. Una comunidad discursiva* (Cabiria, 2015); la dirección del libro *La escritura de la crítica de artes. Pautas para la formación profesional* (Biblos, 2014); *El lector libertario* (Eudeba, 2013).

### Eisner, Laura

Magíster en Análisis del Discurso (UBA) y actualmente desarrolla su tesis doctoral en el área de sociolingüística educacional. Ha integrado las cátedras de Semiología (CBC-UBA), Sociología del Lenguaje (FFyL-UBA) y Análisis del Discurso y Sociolingüística (EHyES-UNRN). Desde 2012 es Profesora adjunta en el área de Lectura y Escritura, en nivel de grado y posgrado de la UNRN. Ha participado en proyectos de investigación en las áreas de políticas lingüísticas, prácticas y representaciones del lenguaje, y escritura en el nivel de posgrado, bajo la dirección de la Dra. Elvira Arnoux y del Dr. Roberto Bein. En la UNRN, forma parte del proyecto "Socialización lingüística y desempeño escolar en estudiantes de nivel medio de la zona andina rionegrina". Ha integrado y dirigido proyectos de extensión y de articulación Escuela Media-

Universidad (UNLU, UNRN), y dictado cursos de capacitación docente centrados en el abordaje sociolingüístico de las prácticas de enseñanza de la lengua.

### Fernández, Mirta Gloria

Magíster en Análisis del Discurso (UBA) y escribe su tesis doctoral sobre Infancia y Literatura. Es Especialista en Educación (FLACSO) y en Lectura y Escritura (Cátedra UNESCO, UBA). Se desempeña como docente de Semiología, de Didáctica Especial en Letras y del Seminario de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires, donde también dirige tesis de maestría, proyectos de investigación y voluntariados en contextos de encierro. Forma parte de posgrados especializados en Educación y en LIJ. Sus libros *¿Dónde está el niño que yo fui?* y *Hurtar la palabra poética* versan sobre el rol de la poesía en la auto-percepción adolescente. Mientras, *Los devoradores de la infancia* implica una mirada histórica hacia la LIJ. Compiló y coordinó los libros *Apropiaciones Descarriadas* (2016) y *Como por encanto* (2017), ambos como producto de recientes investigaciones dirigidas (UBACyT). Recibió el Premio Pregoneros como especialista en LIJ.

### Forte, Nora Beatriz

Doctora en Letras por la Universidad Nacional Tucumán. Profesora Titular de Gramática I y Adjunta de Literatura en Lenguas Romances, en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Co-Coordinadora de la Cátedra UNESCO, sub-sede La Pampa. Ha dirigido y codirigido proyectos de investigación, entre los cuales se destacan "Estudio del léxico en el habla del santarroseño (Segunda Etapa)" (2011-2014) y "De sujetos, prácticas y saberes en el aula de Lengua y Literatura" (2013-2015). Es coautora de *La alteridad y la intimidad. Estudios argentinos de literatura francesa y francófona*. EdULPam, 2009; *Travesías literarias*.

### Gallardo, Susana

Doctora por la Universidad de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Es docente en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA, donde dicta cursos de posgrado y una asignatura en la Carrera de Especialización en Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología, y directora de la mencionada carrera. Su área de investigación es el discurso científico, desde la perspectiva de la lingüística

textual. Participa en proyectos UBACyT y ANPCyT, y ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales, y capítulos de libros. También publicó el libro *Los médicos recomiendan, un análisis de las notas periodísticas de salud* y libros de divulgación científica, como *Historia de la luz* e *Historia de los genes*. En 2011 obtuvo el Primer Premio Nacional a la Comunicación Pública de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, otorgado por el Mincyt. También obtuvo menciones en los Premios ADEPA en Periodismo Científico, en los años 2005 y 2008.

### Ghio, Adalberto F.

Magíster en Análisis del Discurso y Profesor en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como profesor adjunto de la cátedra de Lingüística de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Es Jefe de Área así como profesor de Lingüística y Gramática en profesorado de Lengua y Literatura dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Ha participado en proyectos de investigación FEPIPPOFEI y UBACyT desde 1998 hasta la actualidad. Se desempeñó como director del proyecto INFD: "La relación gramática-discurso en la educación secundaria. Un estudio histórico-disciplinar", entre 2015 y 2016. Es socio activo y miembro de la actual comisión directiva de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos. Tiene trabajos presentados en congresos nacionales e internacionales y publicaciones en revistas especializadas. Recientemente, ha publicado "El peronismo en la escuela. Un análisis lingüístico-discursivo de los manuales de historia argentina".

### Giammatteo, Mabel

Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Profesora Titular de Gramática, Sintaxis, y Fonología y Morfología en la Facultad de Filosofía y Letras de dicha universidad. Coordina la Diplomatura Superior en Ciencias del Lenguaje del ISP "J. V. González". Fue Profesora invitada en varias universidades del exterior (Massachusetts, Leipzig, Concepción de Chile, Paraíba, etc.) y dicta seminarios de grado y posgrado en universidades argentinas. Dirigió siete proyectos de investigación sobre léxico, gramática y aprendizaje (SECyT, UBA). En 1999 recibió el premio ALFAL y en 2004 su proyecto obtuvo la beca premio del Banco Santander-Río para investigación aplicada. Fue Vicepresidenta y Presidenta de la Sociedad Argentina de Lingüística. Entre sus publicaciones destacan *¿Cómo se clasifican las palabras?* en coautoría con H. Albano,

con quien coordinó los volúmenes *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples* y *El léxico: De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Junto con A. Parini publicó *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* y *El Lenguaje en la comunicación digital*.

## Giudice, Jacqueline

Licenciada en Letras (UBA). JTP de Semiología de la cátedra Arnoux de la UBA; Docente del Programa de Lectura y Escritura Académica de la Universidad de Flores (PROLEA-UFLO). Investigadora docente desde el año 2003 en proyectos UBACyT dirigidos por Bertha Zamudio, Roberto Marafioti, Elvira Arnoux, y en PICTO MECyT por Estela Moyano (UNGS, UFLO) referidos a la argumentación, la didáctica de la lengua y la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de los géneros académicos y el lenguaje de las ciencias sociales. Publicaciones: con Estela Moyano, "Género y formación de ciudadanos: la re-construcción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria" en Oteiza y Pinto (2011) *En (re) construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares*. Con Bertha Zamudio, "La doxa y la tópica como operadores del sentido común en los discursos de opinión" en Muse (2015) *Cátedra Unesco, Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Con Marcelo Godoy y E. Moyano, "Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología: avances de una investigación interdisciplinaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 69, 2016.

## Hauy, María Elena

Doctora en Letras, por la Universidad Nacional de Córdoba. Es Profesora Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Práctica Docente II y Residencia, en el Profesorado en Letras, Facultad de Humanidades de Universidad Nacional de Catamarca. Es profesora de seminarios de Maestría y Doctorado en las Universidades Nacionales de Catamarca, Cuyo y Santiago del Estero. Ha dictado cursos en la Universidad de Costa Rica y en el Instituto del Profesorado Artigas, de Montevideo. Como investigadora (Categoría I) ha dirigido proyectos en SECyT UNCA. Ha publicado *La literatura como provocación* (2004) y numerosos artículos en revistas especializadas de la Argentina y del exterior. Actualmente es Co-coordinadora de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura, subsede UNCA y Directora de la Maestría en Estudios de Lectura y Escritura, dependiente de la Facultad de Humanidades de la UNCA.

## Klett, Estela

Master en Fonética otorgado por la Universidad de la Sorbona (Francia). En 2017, la Universidad Nacional de Cuyo le otorgó un Doctorado Honoris Causa por mérito académico. Se desempeña como Titular de la cátedra de Francés y Directora del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es Docente-Investigadora con categoría I y ha dirigido ocho proyectos de investigación acreditados sobre lectocomprensión en lengua extranjera, pluralidad lingüística en la universidad y ficción en la clase de lenguas. Ha formado tesis, becarios y pasantes locales y del extranjero. Posee publicaciones en revistas especializadas, es autora de una docena de libros y ha participado como ponente en más de un centenar de eventos a nivel nacional e internacional. Sus áreas de interés se vinculan con la lectura en el medio universitario, el análisis contrastivo y la fraseología.

## Kuguel, Inés

Doctora y Profesora en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y traductora literaria y científica de Inglés del Instituto Lenguas Vivas J. R. Fernández. Se desempeñó como Profesora asociada del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde coordinó el Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura. En la Universidad de Buenos Aires se desempeñó como Profesora adjunta a cargo de Gramática (cátedra A) en la carrera de Letras. En ambas universidades nacionales integró y dirigió proyectos de investigación vinculados con el contraste gramatical entre lenguas así como con las propiedades gramaticales, léxicas y textuales del español rioplatense; también incursionó en otras áreas de investigación (semántica léxica, discurso especializado, aspectos sociales relativos al lenguaje), además de dirigir o participar de numerosas obras didácticas y lexicográficas. Publicó numerosos libros y artículos sobre temas de su especialidad, entre ellos *La semántica del léxico especializado: los términos en textos de ecología* (2010) y *El español rioplatense desde una perspectiva generativa* (SAL, coeditora con Laura Kornfeld, 2013). Nuestra querida colega falleció en junio de 2016.

## Link, Daniel

Dirige en la Universidad de Tres de Febrero el Programa de Estudios Latinoamericanos Contemporáneos y Comparados y el Centro Interdisciplinario de Estudios y Políticas

de Género y dicta cursos de Literatura del Siglo XX en la Universidad de Buenos Aires. Ha editado la obra de Rodolfo Walsh y publicado, entre otros libros, la trilogía de estudios comparados *Clases, Fantasmas y Suturas*. Es miembro del Consejo Consultivo Internacional de la colección Biblioteca Ayacucho. Dirige los proyectos de investigación "Modernidad y modernismo: un episodio crítico del comparatismo latinoamericano. Aspectos historiográficos y filológicos" y "El giro filológico en los estudios literarios comparados (siglos XX y XXI)".

### López García, María

Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires y Especialista en Procesos de Lectura y Escritura por la Cátedra Unesco-Latinoamérica. Actualmente se desempeña como docente en el Ciclo Básico Común de la UBA. Es Investigadora adjunta del CONICET, donde estudia la variedad rioplatense y las políticas de enseñanza escolar. Ha participado en proyectos de investigación en diversas instituciones argentinas y del exterior. Actualmente codirige un proyecto sobre prensa argentina del siglo XIX, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, y dirige, en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), un proyecto sobre enseñanza de la variedad rioplatense. Últimas publicaciones: "Las variedades lingüísticas del español en los libros escolares argentinos. Entre las políticas del estado y el mercado", *Estudios de Lingüística Aplicada*. México, 2017. "Aprendan el *vosotros* para hablar con los españoles en su idioma: la identificación lingüística en Argentina como tensión entre el orgullo y la minusvaloración", *Historia y Memoria de la Educación*. Madrid, 2015.

### Magadán, Cecilia

Profesora y Licenciada en Letras de la Universidad de Buenos Aires, Master of Science en Lingüística (Georgetown University – beca Fulbright), Master en Educación (Teachers College, Columbia University) y Doctora (PhD) en Lengua, Alfabetización y Tecnología (Columbia University). Se desempeña como profesora en institutos de formación docente (ISP "Dr. Joaquín V. González", IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"), en el Profesorado Universitario en Letras de UNSAM y en la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura-Cátedra UNESCO (UBA). Como consultora, ha creado contenidos digitales y cursos en línea para el portal educ.ar y para el Instituto Nacional de Formación Docente. Es autora

y editora de artículos académicos y de materiales didácticos sobre la enseñanza de Lengua. En su libro *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC* (Cengage, 2014) analiza y presenta propuestas para la integración de recursos digitales en el área de Lengua y literatura.

### Marcovecchio, Ana María

Doctora en Letras (UCA), Magíster de Alta Especialización en Filología Hispánica (Instituto de la Lengua, CSIC), Profesora y Licenciada en Letras (UBA). Es titular de Gramática Española y Lingüística (UCA), adjunta y profesora de Gramática (UBA e ISP "Dr. Joaquín V. González"). Ha sido becaria del CONICET y de la Fundación Carolina; y, desde 1994, integra grupos de investigación, a cargo de O. Kovacci y de M. Giammatteo. Condujo un Proyecto de Reconocimiento Institucional (UBA) sobre los infinitivos preposicionales. Dictó cursos de formación en enseñanza de la lengua, primera y extranjera. Es autora y coautora de estudios gramaticales del español, referidos a la modalidad, la evidencialidad y las marcas del hablante en la oración; entre ellos, sobre perífrasis verbales (en *Sintagma, Cahiers de Praxématique*), adverbios pragmatizados (en *Oralia, Spanish in Context*) e infinitivos adverbiales (en *Signo y Señal, Anuario de Letras. Lingüística y Filología o CLAC*).

### Moro, Diana

Doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Profesora Titular de Práctica I Didáctica de la Lengua y la Literatura y Adjunta de Literatura Latinoamericana II, en la Universidad Nacional de La Pampa. Codirige en el Proyecto de Investigación "Formación, invención y selección de repertorios de lectura en América Latina". Coordinadora de la Cátedra UNESCO, sub-sede La Pampa. Es autora de *Rubén Darío, Sergio Ramírez y la literatura nicaragüense*. Ed. A contracorriente, 2015 y es coautora de *Umbrales para un diálogo. Lengua y Literatura en la escuela secundaria*. EdUNLPam, 2017.





