

Homenaje a Elvira Arnoux

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

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

Homenaje a Elvira Arnoux

Homenaje a Elvira Arnoux

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

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

Autores: Angelita Martínez, Regina Celi Mendes Pereira, Bruna Costa Silva, Nora Múgica, Nora Muñoz, Mónica Musci, Cecilia Elena Muse, Darío Daniel Delicia Martínez, Susana Beatriz Nothstein, Susana Ortega de Hocevar, Constanza Padilla, Giovanni Parodi, María Cecilia Pereira, Mariana Podetti, Luis Alfonso Ramírez Peña, Karina Savio, María Luisa Silva, Adriana Speranza, Elena A. Valente, Isabel Vassallo, Alicia Vázquez y Miguel Vedda



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

Subsecretaría de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario
de Transferencia
y Desarrollo**
Alejandro Valitutti

**Subsecretaría 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 978-987-4923-40-0

© 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 IV : lectura y escritura / Angelita Martínez ... [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. 4, 354 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4923-40-0

1. Análisis del Discurso. 2. Lectura. 3. Escritura. I. Martínez, Angelita II. Bein, Roberto, coord.

CDD 808.5

Índice

Introducción	11
Variación sintáctica en español. ¿Un reto a la teoría del número verbal? <i>Angelita Martínez</i>	17
A escrita e a avilação: capacidades de linguagem na vista pedagógica da redação do ENEM <i>Regina Celi Mendes Pereira y Bruna Costa Silva</i>	33
Ausencia / presencia de la sintaxis en la retórica latina <i>Nora Múgica</i>	49
Escritura académica en estudiantes avanzados de Ingeniería en Recursos Naturales y de Licenciatura en Psicopedagogía de la UNPA: modos de decir y razonar <i>Nora Muñoz y Mónica Musci</i>	67
Escritura académica: desarrollo de la sintaxis en argumentaciones de universitarios <i>Cecilia Elena Muse y Darío Daniel Delicia Martínez</i>	83

Ejemplo, argumentación y comprensión lectora. Un abordaje desde la Psicología Cognitiva <i>Susana Beatriz Nothstein</i>	101
Una propuesta de alfabetización inicial <i>Susana Ortega de Hocevar</i>	117
El acompañamiento en las carreras de posgrado: dispositivos didácticos para la escritura colaborativa <i>Constanza Padilla</i>	133
Lectura, géneros y multitemos: hacia una cartografía del discurso escrito desde los estudios basados en corpus <i>Giovanni Parodi</i>	151
Los dispositivos argumentativos en los casos periodísticos: lecturas de estudiantes de Comunicación social <i>María Cecilia Pereira</i>	171
¿Para quién escriben los autores? Tensiones entre el lector modelo y el destinatario de una publicación <i>Mariana Podetti</i>	187
Los nuevos lenguajes y sus pedagogías <i>Luis Alfonso Ramírez Peña</i>	205
Sobre un saber no sabido: un estudio de planes de tesis de psicoanalistas <i>Karina Savio</i>	221
Construyendo interdisciplina: evaluación conductual de la Memoria Operativa, aportes lingüísticos <i>María Luisa Silva</i>	237
Las formas del imperfecto subjuntivo en español: una alternancia significativa <i>Adriana Speranza</i>	255

La lectura de la definición como estrategia argumentativa en el inicio de los estudios superiores <i>Elena A. Valente</i>	271
<i>¿Por qué enseñamos a leer?</i> La praxis de la lectura –y la escritura– en el campo de la formación de profesores de Lengua y Literatura <i>Isabel Vassallo</i>	287
Enfoques para el estudio de las consignas de escritura <i>Alicia Vázquez</i>	303
Rastros de innominados. Arte narrativo y fantasía objetiva en <i>Huellas</i> , de Ernst Bloch <i>Miguel Vedda</i>	321
Los autores	339



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

Variación sintáctica en español. ¿Un reto a la teoría del número verbal?

Angelita Martínez

Introducción

La elección del tema para este libro en homenaje a Elvira Narvaja de Arnoux está motivada por el hecho de que durante varios años compartimos el interés por las cuestiones de concordancia de número en español, en situaciones de contacto de lenguas. De dicho interés surgieron tres trabajos en colaboración (Arnoux y Martínez, 2000, 2001, 2007).

En esta oportunidad, se planteará un desafío más radical, basado en la propuesta de que la concordancia de número entre el sujeto y el verbo, si bien se manifiesta en forma muy generalizada en la lengua española, puede explicarse sin acudir al concepto de regla gramatical. La sistematicidad de la que los hablantes de español en general y de español en contacto con lenguas indígenas en particular dan cuenta, en una franja de variación morfosintáctica relacionada con el número verbal, permite abonar dicha idea.

Nos motivan muchos años de búsqueda y recolección de emisiones que no se ajustan a las llamadas reglas de concordancia y de análisis del contraste con las emisiones

canónicas formuladas por los mismos individuos. Por otra parte, la postura de Reid (2011) sobre la (in)concordancia de número en el inglés nos ha resultado fuertemente inspiradora.

En este trabajo, además de la introducción precedente, se explicitará la perspectiva tradicional de la concordancia de número entre el sujeto y el verbo y las llamadas excepciones. A continuación, se tratará de delimitar una nueva perspectiva de análisis basada en las necesidades comunicativas de los hablantes y se señalará el mencionado aporte de Reid. Nos centraremos, luego, en nuestra hipótesis sobre la variación del número verbal en los casos de sujeto compuesto para presentar, finalmente, una conclusión.

La relación de número entre el sujeto y el verbo

De acuerdo con el *Diccionario panhispánico de dudas*, de la Real Academia Española (en adelante RAE), “concordancia”, en su primera acepción referida a lo gramatical, se define como “la coincidencia obligada de determinados accidentes gramaticales –género, número y persona– entre distintos elementos variables de la oración”. El *Diccionario* añade: “Concordancia verbal es la que se establece entre el verbo y su sujeto, por ejemplo: *Esos cantan muy bien*”.

Como todos sabemos, las gramáticas de la lengua española remiten, una y otra vez, a la concordancia obligatoria de número entre el sujeto y el verbo, tal como se observa en la definición que aporta Gili Gaya (1964: 27) y que vemos recogida en términos similares por el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973):

La unidad intencional que delimita fonéticamente a la oración se revela también por las conexiones formales

que guardan entre sí las palabras que forman parte de ella. Uno de los medios gramaticales de relación interna es la *concordancia*, o sea la igualdad de número y persona entre sustantivo y adjetivo, y la igualdad de número y persona entre un verbo y su sujeto. (apart. 3.6: 386-392)

Sin embargo, la conexión formal entre el verbo y su sujeto se presenta, en el mismo texto, con excepciones en lo que respecta a la concordancia de los sustantivos colectivos, a la concordancia de sustantivos como “parte”, “mitad”, “tercio” o “resto” (apart. 3.6.5c) o a la aludida “discordancia deliberada” con fines estilísticos (apart. 3. 6.3: 387).

Por su parte, la Gramática de la Real Academia, en su última versión (2011: 12.4h) dice: “se consideran correctas secuencias como *Un grupo de funcionarios reivindican mejoras salariales*, donde se da concordancia *ad sensum* con un nombre cuantificador”.

En la misma gramática, leemos:

El complemento de los sustantivos cuantificadores descritos en el apartado anterior puede quedar tácito, como en *El veinte por ciento “estaba/estaban” de acuerdo o se “rechazó/rechazaron” una enorme cantidad*, oraciones en las que es forzoso sobrentender algún sustantivo plural o alguno no contable.

Cuando el complemento de la construcción partitiva no aparece explícito, se mantienen las mismas posibilidades de concordancia: *Los anglófonos son un 10% y el resto son emigrados*. (apart. 33.9.b)

Estas ausencias de concordancia formal en la tercera persona, que se manifiestan habitualmente, han inducido a la

RAE, a introducir el término “silepsis” como figura retórica para justificar los supuestos desvíos. En el *Esbozo*, por ejemplo, se lee:

A medida que el idioma iba acreciendo su tradición literaria a lo largo de su historia, se confirmaban las reglas generales, y al mismo tiempo se delimitaba el alcance de las anomalías que el uso sancionaba como posibles en la expresión correcta. Tales anomalías en la concordancia regular fueron legitimadas, en parte, por gramáticos y retóricos con el nombre de “silepsis”, que fue incluida en el catálogo de las *figuras de construcción*. (apart. 3.6.2b: 387)

También en otros autores (Brucart, 1997 y Martínez, 1999), se alude a la ausencia de concordancia como una licencia que lleva el nombre de “silepsis”.

Lo cierto es que las emisiones en las que el sujeto y el verbo no mantienen la concordancia de número abundan, también, en las variedades de español que compartimos en la Argentina, tanto en la escritura como en la oralidad. Los ejemplos que siguen dan cuenta de que este fenómeno se produce en individuos con características sociolingüísticas muy diferentes.

1. “Gumperz señala que comunidad lingüística es un conglomerado de individuos que se comunican, comparten un mismo código, conocen sus reglas y se diferencian de otro conglomerado con el cual no comparten código ni normas preestablecidas. Sencillamente *una comunidad que comparten y hablan* la misma lengua o variedad lingüística” (Valeria, trabajo académico, estudiante de Letras, Buenos Aires).

2. “Es una realidad que en las escuelas públicas de nivel medio nos encontramos con *estudiantes* que no solo *debe* emplear el español sino que *convive* en contacto con otra lengua como lo es el quechua” (Estudiante de posgrado, Tierra del Fuego).

3. “Que *las unidades de análisis lingüístico* –por ejemplo, el rol de caso– *se define* considerando la índole de la comunicación humana y la motivación comunicativa del empleo de las formas. La función comunicativa del lenguaje constituye la base de la cual derivar y motivar las unidades del análisis lingüístico-discursivo” (Estudiante de doctorado en Letras, Buenos Aires).

4. “Ent... *toda la familia están* allá incluso en este mes [...] ya compró mi papá pasaje [...] para irse allá (Migrante boliviano, Corpus de español de migrantes en Argentina)” (CORdEMIA, Universidad Nacional de La Plata, Bol. Grab. 5).

Como podemos ver, en (1) y (4), los sujetos refieren a entidades –comunidad, familia– que pueden ser conceptualizadas como colectivas. Si bien cada emisor presenta a la entidad mediante un sustantivo singular del que se infiere un grupo cohesionado, cuando selecciona el verbo, lo hace en plural, y, de esta manera, describe a la entidad enfatizando la individualidad de sus miembros.

En (2) y (3), la estrategia comunicativa va en sentido inverso: el emisor introduce, esta vez, entidades en plural, que ponen el énfasis en la suma de individualidades –estudiantes, unidades– y selecciona verbos en singular que opacan dichas individualidades e iluminan la conceptualización de la entidad como grupo.

Una nueva mirada

La Escuela Lingüística de Columbia¹ sostiene que la estructura morfosintáctica de una lengua no es autónoma, sino que se halla motivada por las necesidades comunicativas de los hablantes (Diver, 1995 y García, 2009). Desde este punto de vista, las formas lingüísticas ocurren donde lo hacen porque son señales significativas usadas por seres inteligentes con el fin de transmitir mensajes.

La función comunicativa del lenguaje constituye la base de la cual derivar y motivar las unidades del análisis lingüístico-discursivo, por ello, dichas unidades se definen considerando la índole de la comunicación humana y la motivación comunicativa del empleo de las formas.

Consecuentemente, para una perspectiva de tal naturaleza, no existe una clara división entre lo gramatical y lo agramatical ya que muchas expresiones aparentemente agramaticales pueden encontrar una aplicación útil para cierto contexto dado. A quienes estamos interesados en conocer el funcionamiento del lenguaje, el empleo del número verbal se nos presenta como una gran oportunidad de acercamiento a la cuestión.

Sin duda, Reid (1991, 2011) adopta este criterio. El autor hace un estudio de la variación en la (in)concordancia de número en inglés y llega a la conclusión de que “the –S suffix is part of a system that signals information about what is at the center of attention with respect to the verb” (Reid, 2011: 1092). El aludido “centro de atención” es considerado por el autor “la entidad en foco” –que habitualmente coincide con el sujeto– y el sistema al que se está refiriendo es el de “Número del foco”, que caracteriza como sigue:

1 www.csling.org.

... the Focus Number system gives speakers a second opportunity to characterize the entity in focus numerically: the first opportunity is coupled with its lexical expression (subject noun number), and the second, as it relates to the event (verb number)". Most often the two choices coincide; but not always. In choosing verb number, speakers are building upon that part of the message already established by the word or phrase describing the entity in focus (the subject), conceptually refining it –even transforming it– rather than simply echoing it. (2011: 1094)

Si bien algunos autores han asignado a la lengua española una condición de “hiperconcordancia” en comparación con otras lenguas (Marcos Marín, 1980: 178-181) creemos que, tal como puede inferirse a partir de los ejemplos anteriores, no hay motivos para pensar que en el español no ocurra algo similar a lo descrito por Reid para el inglés.

En la lengua española, como todos sabemos, el morfema -N señala la tercera persona plural y, si bien, en general, se aplica a los verbos cuyos sujetos también indican una pluralidad, en muchos casos esto no ocurre. Tampoco es categórica la selección de un verbo en singular cuando el sujeto remite a una sola entidad.

Es decir, lo que observamos –en consonancia con la argumentación de Reid para la lengua inglesa– es que, en efecto, al hablante se le presentan dos oportunidades para expresar su perspectiva sobre la asignación de número a la entidad en foco –una de ellas, en el momento de decidir su expresión léxica y la otra, cuando selecciona el número del verbo– y, a veces, por motivos comunicativos, opta por expresar el quiebre de la concordancia.

Visto así, los ejemplos anteriores cobran sentido y se hacen transparentes al análisis. En efecto, en (1) y (4), el sujeto,

por su forma, es singular y el verbo se selecciona en plural. Evidentemente, al tratarse de entidades en foco que implican ambas un conjunto de personas, a pesar de ser presentadas como totalidades singulares, el emisor decide, en su segunda oportunidad, expresar su multiplicidad.

Por su parte, en (2) y (3), el emisor propone entidades plurales pero luego las expresa como singulares mediante la terminación verbal, ante la necesidad de enfatizar un grupo cohesionado y opacar la individualidad de cada uno de sus miembros.

Desde este punto de vista, los trabajos que hemos llevado a cabo, sobre la base de distintos corpus, nos permiten sugerir que lo que la RAE considera excepciones a una regla formal son opciones que los hablantes o escritores seleccionan porque se adecuan mejor a los mensajes que desean transmitir.

Los sujetos compuestos

La regla de la concordancia a la que venimos aludiendo alcanza a los llamados sujetos compuestos, es decir, a aquellos sujetos que poseen más de un núcleo, unidos por un coordinante, como en *Juan y Pedro acordaron reunirse*.

En efecto, dice el *Esbozo* de la RAE: “Cuando el verbo se refiere a varios sujetos, debe ir en plural” (1973: 3.6.2. 387). Sin embargo, el mismo *Esbozo* (3.6.8.) remite a “pluralidad gramatical y sentido unitario” para ejemplos como *La entrada y salida de aviones ha sido suspendida, a causa de las grandes nevadas*.

Por su parte, el *Diccionario panhispánico de dudas* (2009), en “4.1. Sujeto de varios elementos en singular unidos por una conjunción copulativa”, manifiesta lo siguiente:

a) Si los elementos coordinados se refieren a entidades distintas, el verbo va en plural: *Su voz y su gesto han hecho nido en mi corazón* (Matos, *Noche* [Cuba, 2002]) y *En el patio crecían un magnolio y una azalea* (Mendoza, *Ciudad* [España, 1986]); pero si dichos elementos se conciben como una unidad, de la que cada uno de ellos designa un aspecto parcial, el verbo puede ir también en singular: *El desorden y la algarabía es total* (Leñero, *Mudanza* [México, 1979]). En ese caso es frecuente que solo lleve determinante el primero de los elementos coordinados: *La dirección y realización corrió [...] a cargo de Manolo Bermúdez* (Díaz, *Radio* [España, 1992]). El verbo suele ir asimismo en singular cuando el sujeto va pospuesto y los elementos coordinados son sustantivos abstractos o no contables, especialmente si aparecen sin determinación: *Me gusta el mambo y el merengue*.

b) (GaRamis, *Días* [Puerto Rico, 1986]); *Solo me queda ánimo y tiempo para responderle lo que sigue* (Proceso [México] 20.10.96).

Si bien, en estos casos, las gramáticas refieren a “varios sujetos”, todos los ejemplos parecen señalar que esta estrategia tiene efecto cuando el sujeto compuesto posee sólo dos núcleos. Y, efectivamente, ese es el caso que encontramos en variación, una y otra vez, en nuestro corpus.

Esta realidad nos hace considerar que, específicamente, en el caso de sujeto compuesto N+N y verbo en singular, los emisores están conceptualizando la idea de “dual”. En efecto, si bien el “dual” no está inscrito morfológicamente en la lengua española, como sí ocurre en otras lenguas tales como el griego, el hebreo, el sánscrito o el mapudungun, la posibilidad cognitiva de conceptualizarlo puede hacerse manifiesta ante la necesidad comunicativa de expresarlo y

el emisor, entonces, al no contar con recursos morfológicos específicos, recurre a una estrategia lingüística que le resulta eficaz. Como siempre, lo hace con creatividad, pero sin apartarse de las posibilidades que le brindan los significados de las unidades de su lengua.

La disrupción de la concordancia sería, en este sentido, un acto creativo que le permitiría al locutor llenar un espacio conceptual –la idea de “dual”–, como en los ejemplos siguientes, que ilustran este aspecto de la ausencia de la concordancia entre el sujeto y el verbo.

5. *“La utilización de los verboides “mirar” o “ver” y la conjugación verbal “vio” y “miró” no se debe a una mera utilización en cumplimiento con las reglas de la coherencia textual, si no que cumplen una función lúdica para reforzar la idea del desplazamiento psicológico de la protagonista cada vez que se detiene a observar su entorno, teniendo en cuenta que el recorrido realizado por ella, oscila entre el mundo “posible” (configurado como real) y el mundo sobrenatural (fantástico) y uno de los elementos en los que se evidencia el recorrido y la oscilación entre los dos mundos, es en la utilización de ver/vio cuando está relacionado a lo fantástico y mirar/miró cuando se relaciona con lo cotidiano”* (Estudiante rioplatense, Maestría en Letras).

6. *“Estuvo Alicia Kirchner y la presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo, Estela Carlotto...”* (Semnario Patagónico).

De acuerdo con nuestras investigaciones (Narvaja de Arnoux y Martínez, 2000, 2001; Martínez, 2001), en situaciones de contacto entre el español y las lenguas quechua y guaraní se observa una mayor flexibilidad en el uso de la concordancia. En efecto, las gramáticas de estas lenguas

indígenas se muestran menos rutinizadas en lo que respecta a la relación de número entre el sujeto y el verbo y es notorio que en el español de bilingües la selección del quiebre de la concordancia se presenta con mayor frecuencia relativa, como hemos mostrado respecto del español de los Andes (Martínez, 2012).

En la misma línea, los siguientes ejemplos corresponden al habla de migrantes paraguayos, bilingües guaraní-español, radicados en la provincia de Buenos Aires.

7. “Bueno y *el castellano de allá y el castellano de acá es un poco diferente* ´hm ´hm la forma de hablar tiene mucho diferencia entre ´hm ´hm Paraguay y acá” (CORdEMIA, PAR_CGZ_GUA_SC).
8. “El guaraní de allá y el castellano de acá (2.0) sí hay diferencias de decir la cosa si tiene diferente de decir la cosa; de decir y de hacer *es diferente el guaraní de allá y el castellano de acá*” (CORdEMIA, PAR_CGZ_GUA_SC).
9. “Lo que pasa es que *el boliviano y el paraguayo trabaja mucho y dice que le saca el trabajo a los argentino...* ” (Grab. PAR, CORdEMIA).

En el siguiente ejemplo, tomado de una situación de entrevista, el entrevistador, estudiante universitario rioplatense, monolingüe, dice:

10. “Y por ejemplo, *¿la navidad y el año nuevo es igual que allá?*” (CORdEMIA, PAR_CGZ_GUA_SC).

El entrevistado, bilingüe guaraní-español, opta, en este caso, por una respuesta que responde a las características de la normativa:

11. “Sí sí eso sí esos son iguales, *navidad y año nuevo son iguales* acá y allá” (CORdEMIA, PAR_CGZ_GUA_SC).

Evidentemente, en todas las emisiones consideradas, la índole de las entidades en foco constituye un factor consistente con la hipótesis de la necesidad de conceptualizar el “número dual” y encontrar, creativamente, la manera de producirlo ante la ausencia de morfemas específicos. En efecto, en los ejemplos anteriores, la relación entre “utilización” y “conjugación”, “Alicia” y “Abuelas”, “el guaraní” y “el castellano”, “boliviano” y “paraguayo”, “navidad” y “año nuevo”, se manifiesta en su mínima pluralidad interna como un espacio continuado de singularidad (Tobin, 2000: 99). Ante la necesidad comunicativa de señalar dicho espacio, la estrategia lingüística que eligen los hablantes, en congruencia con el efecto buscado, es la disrupción de la concordancia.

Sin embargo, el análisis cuantitativo de la alternancia nos muestra que estos quiebres de la concordancia no constituyen lo habitual. Muy por el contrario, como ya hemos dicho anteriormente, la concordancia de número entre el sujeto y el verbo se manifiesta en español, en general, persistente y hasta obsesiva. ¿Por qué?

Si volvemos a Reid, el autor señala al respecto, en su consideración de lo que ocurre en inglés:

The words *dog* and *bark* frequently co-occur in such phrases as *the barking dog* and *the dogs bark*, while the words *dog* and *meow* rarely if ever co-occur. The grammar of English doesn't block us from saying *a meowing dog* or *dogs meow*; we simply have little call to do so. By the same token, speakers often have reason to combine singular subjects with singular verbs and plural subjects with plural verbs: *a boy plays*, *boys play*;

and far less frequently do they have reason to cross those categories: *a people are, sex lives seems, our news-room realize, old master is*. In the analysis to come, the proposed grammar of English doesn't block us from saying even *a boy play* and *boys plays*; we just rarely if ever have reason to do so. (2011: 1092)

Si acudimos al poder de la imagen, la viñeta de Liniers nos resulta muy iluminadora:



Porque la gramática de las lenguas se construye a la luz de las necesidades comunicativas de los hablantes y de la conceptualización de mundo de la comunidad de habla, es que algunas veces esos mismos hablantes rompen con la rutina y expresan, en dicha ruptura, un mensaje nuevo. La perspectiva cognitiva que subyace a ese accionar, se ve respaldada, a veces, por pautas culturales. Para los migrantes paraguayos en la Argentina, es probable que la gramática del guaraní, que no contempla morfemas de número que constituyan un sistema de concordancia (Gregores y Suárez, 14.38, 15.438) motive, en parte, la frecuencia con que las estrategias de (in)concordancia se muestran altamente productivas.

Conclusión

Tal como hemos tratado de mostrar en esta reflexión sobre la (in)concordancia de número en español, la revisión de las categorías tradicionales que han oficiado como verdaderos principios en el análisis de la lengua, nos puede llevar a la comprensión de los usos dialectales y a la esperanza de que, en el futuro, puedan desarrollarse dialectologías que superen la mera descripción y que sean capaces de explicar la realidad del lenguaje como un *continuum* de usos variables.

La sistematización de dichos usos contribuirá, a su vez, a la comprensión del lenguaje en general y, en consecuencia, al avance de la teoría lingüística. En el caso que hemos presentado, el análisis de la alternancia observada nos impulsa a debatir con la concepción tradicional de regla de concordancia de número. En ese sentido, los espacios de interculturalidad, propios del mundo actual, constituyen un cuerpo de datos altamente prometedor para los lingüistas cuyos desvelos están puestos en entender cómo funciona el lenguaje.

Bibliografía

- Brucart, J. (1997). Concordancia *ad sensum* y partitividad en español. En *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica. Homenaje al profesor Ramón Trujillo*, t. 1, pp. 157-183. Barcelona, Montesinos.
- Diver, W. (1995). Theory. En Contini-Morava, E. y Goldberg, B. (eds.), *Meaning as explanation: advances in linguistic sign theory*, pp. 43-114. Berlín, Mouton de Gruyter.
- García, E. (2009). *The motivated syntax of arbitrary signs*. Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- Gili Gaya, S. (1964). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, Vox.

- Gregores, E. y Suárez, J. (1967). *A description of colloquial guaraní*, La Haya/París, Mouton & Co.
- Marcos Marín, F. (1980). *Curso de gramática española*, pp. 178-181. Madrid, Cincel.
- Martínez, A. (2001). Lenguas en contacto. Discordancias gramaticales y concordancias semánticas: el número. En *Actas del Congreso de ALFAL Región Norte de Europa*. Groninga, Universidad de Groningen.
- . (2012). El español de los Andes en la Argentina. Concordancias canónicas y concordancias alternativas de número. En Dankel, Fernández Mallat, Godenzzi y Pfänder (eds.), *El español de los Andes: estrategias cognitivas en interacciones situadas*. Revista *Neue Romania*, n° 4, pp. 141-164. Berlín.
- Martínez, J. (1999). La concordancia. En *Nueva gramática descriptiva de la lengua española*, t. 2, pp. 2695-2784. Madrid, Espasa Calpe.
- Narvaja de Arnoux, E. y Martínez, A. (2000). Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura. En Rébola, M y Stroppa, M. (eds.), *Temas actuales en didáctica de la lengua*. Santa Fe, Universidad Nacional de Rosario.
- . (2001). Del oído al ojo: la variación en la producción escrita. En Actas del Congreso de ALFAL Región norte de Europa. Groninga, Universidad de Groningen.
- . (2007). La enseñanza de la escritura: perspectiva discursiva y nivel oracional. En Herzfeld, A. Y Martínez, A. (coords.), *Signo y Seña*, núm. 18, pp. 193-208.
- Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- . (2009). *Diccionario panhispánico de dudas*. En línea: <<http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas>> (consulta: 02-05-2016).
- (2011) *Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología*, Madrid, Espasa Calpe.
- Reid, W. (1991). *Verb and noun number in english: a functional explanation*. Londres, Longman.
- . (2011). The communicative function of english verb number. En *Natural language & linguistic theory*, núm. 29, pp. 1087-1146.

Tobin, Y. (2000). The dual number in hebrew. Grammar or lexicon, or both? En Contini-Morava, E. (ed.), *Between grammar and lexicon*, pp. 87-117. Ámsterdam/ Filadelfia. John Benjamins.

A escrita e a aviação: capacidades de linguagem na vista pedagógica da redação do ENEM

Regina Celi Mendes Pereira y Bruna Costa Silva

Introdução

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, o texto tem desempenhado um decisivo papel, constituindo-se como importante ferramenta de comunicação e formação humana, cuja estrutura e função vêm se transformando e adquirindo novas dimensões no meio social. Nesse sentido, a atividade de escrita tem ocupado lugar privilegiado na aula de Língua, em virtude do papel de destaque por ela exercido na avaliação dos candidatos que disputam uma vaga ao Ensino Superior no Brasil, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Diante dessa realidade, surge a necessidade de que haja um retorno da avaliação feita para as redações, de modo que os candidatos possam ter acesso aos aspectos considerados falhos durante a avaliação do texto por ele produzido.

A partir do ano de 2013, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) criou um mecanismo que permite o acesso dos estudantes ao espelho da redação do ENEM com as observações para cada uma das cinco

competências avaliadas no texto. O documento que proporciona esse *feedback* é a Vista Pedagógica da redação, disponibilizada na página individual de cada candidato que realizou o exame, trazendo uma explicação da nota atribuída em cada competência, conforme os níveis previstos na Matriz de Referência para a redação.

Diante da utilização do gênero vista pedagógica, questionamo-nos até que ponto esse documento é suficiente para a compreensão, por parte do candidato, das falhas detectadas durante a avaliação do texto produzido. Nessa direção, objetivamos identificar, neste capítulo, de que forma a noção de capacidades de linguagem (DOLZ e SCNHNEUWLY, 2004) são mobilizadas durante a avaliação dos conhecimentos necessários para a escrita do texto dissertativo-argumentativo, buscando perceber o nível de informação disponibilizado ao candidato a partir da observação de cada competência.

Utilizamos, em nossa análise, a vista pedagógica de uma redação produzida no ano de 2014. Para subsidiar essa análise de cunho qualitativo-interpretativista, fundamentamo-nos nos postulados teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), com base no que propõem Bronckart (1999; 2006), Cristóvão (2007) e Machado (2005), sobretudo no que se refere à discussão acerca da ação de linguagem e das capacidades que a envolvem. Ancoradas nesses pressupostos, compreendemos que “uma das máximas defendidas pelo ISD refere-se à noção de linguagem como ação, ou seja, a partir do uso situado da linguagem, agimos na sociedade e nos desenvolvemos cognitivamente” (Pereira, 2010:174) e justifica-se o destaque conferido pela teoria à linguagem enquanto desencadeadora da atividade comunicativa e propulsora do desenvolvimento humano.

Além desta breve introdução, organizamos este capítulo em duas seções: na primeira discutimos o conceito de

capacidades de linguagem e, em seguida, situamos o entendimento desse conceito como base para a análise da vista pedagógica da redação.

Capacidades de linguagem e a atividade de escrita

As ações comunicativas assumem formas variadas e se desenvolvem por meio de atividades sociais mediadas por interações verbais. Nessa perspectiva, tomando como base o quadro teórico do ISD, consideramos que “as atividades de linguagem são diversificadas, porque suas propriedades dependem também de opções assumidas pelas formações sociais [...]” (Bronckart, 2006:138). Desse modo, assume-se que as atividades de linguagem se materializam em forma de textos-discursos e, devido à multiplicidade de atividades no processo comunicativo, esses textos diversificam-se, podendo ser apresentados na forma de gêneros também variáveis, que servem aos diferentes contextos de uso da língua.

Bronckart (1999) ressalta a atuação de um conjunto de fatores que exercem influência na organização e estruturação do texto. Esses fatores são de ordem física e social subjetiva, na medida em que todo texto resulta de um comportamento verbal implicado em um tempo espaço de produção, ao mesmo tempo em que se insere nos quadros de uma formação social, também relacionada à subjetividade do autor. Nas palavras do autor, “de um lado, representações sobre os três mundos são requeridas como contexto da produção textual [...]. De outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou referente” (BRONCKART, 1999:92).

Tais aspectos atuam diretamente no desenvolvimento do processo de construção e articulação do texto. Portanto, os agentes envolvidos nas atividades de leitura e produção de

textos mobilizam, no momento dessa ação, um conjunto de habilidades e conhecimentos, que são estruturados como capacidades de linguagem.

Cristóvão (2007:263) as define como o “[...] conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem como instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem”. Nessa perspectiva, a autora articula essas capacidades em três tipos, definidos da seguinte maneira:

Capacidades de ação: relacionadas ao contexto de produção, permitem a adaptação da produção de linguagem às representações do ambiente físico, aos papéis assumidos pelos participantes da interação e ao lugar social em que se dá essa interlocução.

Capacidades discursivas: permitem a articulação da infraestrutura do texto, por meio de ações ligadas à escolha dos tipos de discurso e das sequências textuais, composição temática e elaboração de conteúdos.

Capacidades linguístico-discursivas: permitem a realização das operações implicadas na produção dos textos, tais como “(i) as operações de textualização, que incluem a conexão, a coesão nominal e verbal; (ii) os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; (iii) a construção de enunciados, oração e período; (iv) e, finalmente, a escolha de itens lexicais” (Cristóvão, 2007:63).

Essas capacidades são mobilizadas pelo sujeito no momento da interação e tornam-se responsáveis pela tomada de decisão do autor nos vários aspectos do texto produzido. Desse modo, a avaliação das redações pauta-se na análise da

forma como esses aspectos foram mobilizados pelo candidato. No que se refere à avaliação das redações produzidas no ENEM, destacamos que esta tem como objetivo

[...] verificar competências linguísticas na dimensão textual. Isso implica considerar o desempenho linguístico do participante quanto às habilidades de demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para seleção, organização e interpretação de informações, estruturando-as em um texto dissertativo-argumentativo, no qual se constituem entidades significativas: pela tessitura textual, percebe-se a intrínseca relação entre linguagem, mundo e práticas sociais. (Brasil, 2013:11)

Associada ao termo capacidade está a noção de competência, que exerce papel fundamental na Matriz de referência para a redação do ENEM. Compreende-se que ela se materializa por meio dos recursos mobilizados pelo sujeito ao realizar uma atividade. Nesse sentido, Zabala e Arnau (2010:37), propõem que a competência consiste na “intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”. Conclui-se, pois, que as competências se estruturam por meio das capacidades mobilizadas pelo estudante, ao realizar a atividade de reflexão sobre o tema e a escrita do texto.

A Vista Pedagógica da Redação do ENEM

Antes de nos voltarmos à análise da Vista pedagógica, é importante fazermos uma rápida contextualização acerca

da Matriz de referência para a redação, tendo em vista serem os critérios estabelecidos por esse documento a base da correção das redações do exame. Elaborado pelo INEP/MEC e direcionado aos professores de Língua Portuguesa que atuam como corretores da redação do ENEM, o documento foi formulado a partir de um documento maior que guia a elaboração do conjunto de provas – indicando as competências e habilidades previstas para o aluno egresso do Ensino Médio –, com a função de orientar e uniformizar o processo de correção das redações do ENEM, tornando a avaliação mais objetiva.

No que se refere à constituição desse documento pré-figurativo, a presença de verbos no infinitivo impessoal – *Demonstrar, compreender, selecionar, interpretar, elaborar* – na descrição das cinco competências, caracteriza a sequência injuntiva que permeia todo o documento, na medida em que elenca ações que devem ser realizadas pelo candidato durante a escrita da redação. Além disso, a ausência de elementos de referência aos participantes da interação, lugar e tempo de produção marcam a existência do discurso teórico (disjuncto e autônomo), característico de gêneros prescritivos. A cada uma das competências correspondem seis níveis (variando numa escala de zero a cinco) que indicam até que ponto o candidato foi capaz de desenvolver a atividade dentro dos padrões estabelecidos. Esses níveis agem de forma direta no resultado final em que há a atribuição da nota da redação, conforme descrito na vista pedagógica.

Direcionada ao candidato/autor da redação, por sua vez, a vista pedagógica tem o objetivo de apresentar a análise do desempenho que ele obteve no processo de escrita da redação. Desse modo, por se tratar de um texto produzido pelo INEP/MEC, consideramos a construção polifônica desse gênero, na qual ressoam as vozes da instituição social, além da dos corretores, ainda que de forma indireta,

já que são eles os ‘responsáveis’ pela indicação do nível de pontuação atribuído para cada competência.

Diferentemente da Matriz de Referência, que tem um teor mais prescritivo e orientador, a vista pedagógica caracteriza-se por certo nível de interação entre os interlocutores. Esse aspecto pode ser percebido, sobretudo, a partir da marca dos elementos de referência ao destinatário, como é possível observar na figura 1:

Prezado participante,

Apresentamos o seu desempenho na prova de Redação do Enem.

Nosso objetivo é fornecer subsídios pedagógicos quanto à sua atuação em cada uma das competências. Sua pontuação em cada competência pode variar de 0 a 200 pontos.

Figura 1 – Trecho de introdução da vista pedagógica

O uso do vocativo “Prezado participante” e das marcas de segunda pessoa do singular (sua; você), bem como a presença dos verbos no presente, que “colocam os conteúdos verbalizados como concomitantes ao momento da produção” (Machado, 2005:244), sinalizam a presença do *discurso interativo* (Cf. Bronckart, 1999). Esses fatores evidenciam a existência da preocupação em manter um diálogo com o leitor, tendo em vista o caráter didático assumido pelo gênero em virtude do propósito que este visa alcançar.

Ao longo do texto predomina a *sequência explicativa*, que reafirma o objetivo de fazer com que o destinatário compreenda o que está sendo transmitido. Este aspecto é reforçado pela regularidade no uso do conector “ou seja”, de cunho explicativo, que aparece inserido logo após a descrição das competências I e III, conforme é possível verificar nas imagens que seguem ao longo da nossa análise. Além disso, na apresentação das competências predomina o uso de

verbos no pretérito que, combinado à marca de segunda pessoa – “sua nota foi”; “você atingiu” –, caracteriza a presença de outro tipo de discurso no gênero em análise, o *relato interativo*, o que pode ser visto como uma necessidade de situar o leitor e fazer referência ao momento de produção da redação que, por sua vez, difere tanto do momento de produção, quanto de recepção do *feedback*. A seguir, buscamos identificar de que maneira as capacidades de linguagem foram mobilizadas durante a correção das redações.

No que se refere às *capacidades de ação*, que estão associadas ao contexto de produção, destacamos as competências II e V. No comentário sobre a nota correspondente à segunda competência, é possível destacar uma preocupação, já prevista na Matriz de referência, em relação a dois aspectos distintos na infraestrutura do texto, já que se atenta tanto para o modo como o candidato desenvolve o gênero redação, principalmente em relação ao domínio da estrutura prevista para o tipo dissertativo-argumentativo, quanto para a organização e escolha dos argumentos para o desenvolvimento do tema solicitado.

Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa

Sua nota nessa competência foi: 120.0

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. Com essa pontuação, ou o tema da redação é desenvolvido adequadamente, porém de forma previsível, com pouco avanço em relação ao senso comum ou, embora o texto demonstre domínio adequado do tipo textual exigido, a progressão textual apresenta algum problema.

Figura 2 – Comentário para a competência 2

Ressaltamos também que, no comentário da figura 2, acima, há a apresentação de duas possibilidades para a inadequação detectada no texto (marcada pelo uso da conjunção adversativa “ou”), o que dificulta a compreensão do candidato quanto à forma como seu texto foi avaliado, tendo em vista que não há uma precisão com relação a qual dos aspectos citados mereceria uma maior atenção por parte do estudante.

Abaixo, apresentamos o quadro referente à avaliação da competência 5:

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Sua nota nessa competência foi: 100.0

Você atingiu 50% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma mediana, pouco consistente, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Figura 3 – Comentário para a competência 5

A proposição da competência V aponta para a exigência do desenvolvimento da proposta de intervenção, parte indispensável na composição da estruturação, prevista pelo exame, para o texto dissertativo-argumentativo. A competência em questão insere-se no nível das capacidades de ação, na medida em que estabelece que a proposta de intervenção precisa estar relacionada ao tema e à discussão desenvolvida ao longo do texto, tendo como base o ponto de vista defendido pelo candidato na redação. Percebemos, nesse aspecto, a tendência para uma forte influência do contexto sociossubjetivo de produção do texto, uma vez que, por meio da proposta de intervenção é possível depreender, em linhas gerais, aquilo que o candidato pensa acerca das possíveis soluções para as dificuldades enfrentadas pela sociedade, a partir do lugar social do qual ele fala.

No entanto, ao estabelecer um parâmetro de avaliação para esse aspecto do texto, a vista pedagógica acaba lançando um comentário impreciso, uma vez que não são oferecidas as condições necessárias para que o candidato identifique o porquê de sua proposta não ter atingido o nível exigido, sendo considerada como mediana, sem que haja uma explicação precisa para o que é considerado como “mediano” pelo exame.

No que tange às *capacidades discursivas*, que fazem referência à infraestrutura geral do texto, destacamos o comentário referente à competência III (Figura 4).

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Sua nota nessa competência foi: 120.0

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, ou seja, os argumentos estão pouco articulados, além de relacionados de forma pouco consistente ao ponto de vista defendido.

Figura 4 – Comentário para a Competência 3

Essa competência está associada ao modo como os argumentos estão articulados no texto, bem como à relação estabelecida com o ponto de vista defendido pelo candidato. Para tanto, é necessário que este tenha mobilizado os conhecimentos acerca dos tipos de discurso e das sequências textuais, de modo a melhor organizar o conteúdo do texto dentro do gênero solicitado, tendo em mente o efeito que buscou causar em seu interlocutor. Além disso, no trecho “limitados aos argumentos dos textos motivadores”, percebemos uma preocupação com o fato de que o candidato não se mantenha preso aos argumentos dos textos que motivam a proposta, uma vez que este aspecto da competência,

apenas estará satisfeito quando o autor do texto for capaz de transpor tais argumentos, demonstrando seu posicionamento diante do que lhe é posto.

Para as competências I e IV, predominam as *capacidades linguístico-discursivas*, que correspondem aos elementos do nível mais superficial da estruturação do texto.

Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

Sua nota nessa competência foi: 120.0

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita, ou seja, apresenta um texto com estrutura sintática mediana para o grau de escolaridade exigido, porém com alguns desvios morfosintáticos, de pontuação, de grafia ou de emprego do registro adequado ao tipo textual.

Figura 5 – Comentário para a Competência 1

Nesta primeira competência, percebe-se o enfoque em relação ao uso das regras da escrita formal da língua, no qual se destacam tanto questões puramente gramaticais (sintaxe, regência, concordância, pontuação), como também de convenções da escrita (uso inadequado de letras e/ou acentuação gráfica), como é possível perceber na figura 5.

Mais uma vez, a expressão “domínio mediano” aparece para caracterizar o nível que o candidato foi capaz de atingir na competência. Logo em seguida, o conectivo “ou seja” é utilizado para situar o candidato, levando-o a perceber a constatação de “alguns desvios” de registro no que se refere ao uso padrão da língua.

A avaliação das competências I e IV estão diretamente associadas. Na quarta competência, por sua vez, o enfoque é direcionado aos mecanismos linguísticos responsáveis pela manutenção da coesão do texto (coesão referencial, sequencial e interfrásica), e que garantem a tessitura textual.

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Sua nota nessa competência foi: 120.0

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante articula de forma mediana as partes do texto com inadequações ou alguns desvios e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

Figura 6 – Comentário para a competência 4

Nota-se, na avaliação dessa competência (figura 6), a importância atribuída aos recursos coesivos, já que o uso deles é fundamental para a manutenção da progressão temática do texto. Verifica-se, também, que, além de saber usar os elementos de coesão para alcançar o nível previsto para a competência IV, o candidato precisa usá-los dentro de um repertório variado, o que pode ser visto como um meio de demonstrar que foi capaz de desenvolver de forma competente a capacidade de domínio do uso da língua.

Para o cumprimento das duas competências – I e IV –, exige-se do candidato o domínio dos elementos microestruturais, associados ao registro gramatical, bem como dos mecanismos enunciativos e de textualização, responsáveis pela progressão temática do texto. Considerando o comentário apresentado para a discussão das duas competências, a caracterização como “estrutura mediana” não garante ao candidato a identificação satisfatória dos pontos em que essas falhas aparecem na sua redação.

Após a explanação sobre cada competência, a vista pedagógica traz um gráfico que, como podemos verificar na figura 7, resume a posição em que o candidato se encontra, de acordo com o seu desempenho na produção da redação em relação aos demais estudantes.

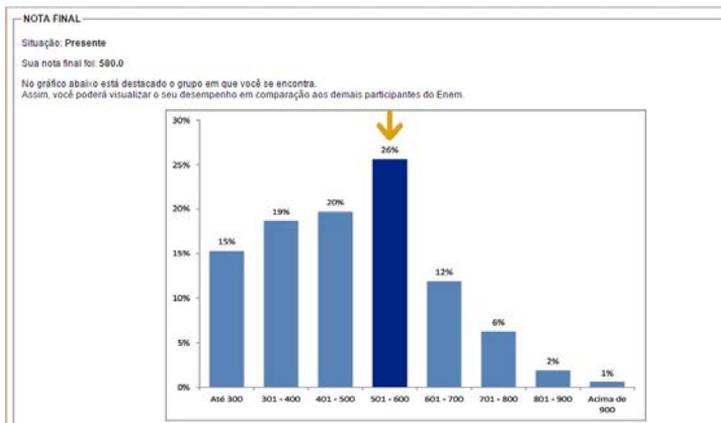


Figura 7 – Gráfico de desempenho

No gráfico é reforçado o caráter pedagógico interacional que caracteriza o documento, sinalizado pela predominância do discurso interativo na parte referente ao texto colocado no lado superior da imagem, como explicação para o gráfico que segue. O uso dos pronomes possessivos (sua, seu) e a marca de referência ao destinatário (você), reafirmam a necessidade d

e manter o diálogo com o estudante. Conforme pudemos perceber ao longo da análise, a vista pedagógica se afasta do caráter mais prescritivo previsto na Matriz de referência, e passa a adquirir as características típicas de um gênero que propõe a existência de um diálogo entre emissor e destinatário, tendo em vista a necessidade de apresentar ao candidato a avaliação do desempenho por ele obtido na produção da redação.

Considerações finais

Diante da análise apresentada, constatamos uma preocupação do INEP em avaliar, de uma forma completa, as capacidades de linguagem na produção escrita dos candidatos do ENEM, uma vez que os três tipos de capacidade de linguagem foram contemplados na Vista Pedagógica, o que comprova o caráter analítico-reflexivo do texto dissertativo-argumentativo, que exige do estudante, não apenas o conhecimento sobre a estrutura da língua, mas que ele seja capaz de articular esse conhecimento com suas experiências no mundo.

Tendo em mente que essa avaliação se dá a partir da identificação de níveis para competências previstas na Matriz de referência para a redação, julgamos pertinente destacar que a vista pedagógica acaba se constituindo em alguns momentos, como uma paráfrase desse documento, o que direciona para certa imprecisão nos comentários disponibilizados ao candidato como *feedback* da correção do texto. Isso, por sua vez, não garante um retorno satisfatório, de modo que o estudante seja capaz de detectar os pontos considerados mais insatisfatórios em seu texto.

Por se tratar da avaliação de uma prova de grande dimensão aqui no país, que abarca estudantes de todo o Brasil, a divulgação dos resultados acaba por se tornar uma atividade totalmente objetiva e sistemática. Nesse sentido, seria pertinente repensar a forma como a vista pedagógica é apresentada aos estudantes, de modo a trazer comentários que pudessem ser mais direcionados a cada redação, o que poderia tornar essa interação mais produtiva.

Referências

- Arnau, Laia y Antoni ZABALA (2010) *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil, Inep (2013) *Manual de capacitação para avaliação das redações do Enem 2013*. Campus Universitário Darcy Ribeiro. Cespe/UnB. Brasília – DF. Disponível em: <<http://www.faculdadeages.com.br/cila/manual-avaliadorENEM2013.pdf>>. Acesso em 28 de out. de 2014 às 09h13min.
- Bronckart, Jean-Paul (1999) *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ.
- _____ (2006) *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organizado por Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. São Paulo: Mercado de Letras.
- Cristovão, Vera Lúcia Lopes (2007) “Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação”. In: A. M. de M. Guimarães; A.R. Machado; A. Coutinho (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Machado, Anna Rachel (2005) “A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart” in J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Pereira, Regina Celi Mendes (2010) “Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafio para alunos e professores” in *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Schneuwly, Bernard; DOLZ, Joaquim (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*, trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Ausencia / presencia de la sintaxis en la retórica latina

Nora Múgica

1. Introducción

Es sabido que la reflexión acerca del lenguaje estuvo presente en la antigüedad latina toda vez que se vio necesario plantearse en qué consiste la lengua entendida como objeto de análisis, qué es posible conocer por medio de ella, qué es posible hacer gracias a ella, planteos que llevan, como consecuencia, a considerar la necesidad de analizar ese lenguaje y además a estudiar las formas de lograrlo.

Pero debe agregarse también que los estudios sobre las concepciones del lenguaje en la antigüedad latina se han ubicado en el movimiento que marca la relación entre la gramática y la retórica. Ciertamente, dos disciplinas fuertemente vinculadas, que comparten al lenguaje/lengua como objeto común si bien se distancian en las perspectivas. Sin duda que la gramática constituye el cuerpo central que piensa a la lengua en su constitución interna y en las maneras de usarla. En el mundo latino la gramática se percibe como asociada a la escritura. Este aspecto requeriría un estudio y un espacio particular que no permite ser

incluido en la cuestión central de este trabajo. No obstante, nos parece oportuno retomar solo como referencia lo que se lee en Desbordes a propósito de dos menciones precisas: la reflexión gramatical *la réflexion antique sur le langage est une grammaire (la reflexión antigua sobre el lenguaje es una gramática)*; y la concepción de la gramática basada en la escritura *c'est la science des ensembles de lettres, c'est à dire la apprentissage élémentaire de la lecture et de l'écriture (es la ciencia el conjunto de letras, es decir, el aprendizaje elemental de la lectura y la escritura), [...] c'est -à-dire la science des textes, une méthode permettant d'établir, expliquer, lire et juger les textes (es decir, la ciencia de los textos, un método que permite establecer, explicar, leer, juzgar los textos)* (2007: 283), consideraciones que anunciaban una de las distinciones fuertes entre las dos disciplinas, en un caso, la gramática que piensa en la escritura, en el otro, la retórica, que piensa en la exposición oral.

Así, el historiador Suetonio (*De Grammaticis et Rhetoribus*, 3 y ss.) acerca de las primeras preocupaciones sobre el lenguaje y el cultivo del lenguaje en Roma, pone el acento en tres aspectos: por un lado, en la distinción de los entonces expertos en el lenguaje (los *litterati*, aquellos que podían hablar y escribir, *dicere aut scribere*) con elegancia y estilo, que podían además interpretar a los poetas o ser ellos mismos poetas; por otro, en la rápida expansión de los estudios del lenguaje a través de las escuelas de enseñanza no solo en la *Urbs* sino también en las regiones vecinas; y en tercer lugar, en la enseñanza simultánea de la gramática y la retórica.¹

1 El eje de elaboración de la obra de Suetonio es la descripción del perfil de los *grammatici*, desde los primeros gramáticos conocidos y su trascendencia en la enseñanza y por ende, en la sociedad, seguidos de los *rhetorici*, esto es, de los maestros de retórica, así como de la presentación de las escuelas en las que se enseña gramática, sucedidas y tal vez opacadas por el prestigio y el atractivo del nuevo tipo de enseñanza aportado por las nuevas escuelas de retórica, que presentaban un distinto perfil aun cuando utilizaran métodos y procedimientos similares a los empleados para la enseñanza de la gramática, adaptados, en gran medida, de los propios de los griegos. Es decir,

Téngase en cuenta que el programa latino tiene que ver con una necesidad histórica de identidad puesto que tienen frente a sí la tradición griega, con un fuerte trabajo de reflexión, de producción y de formación (con escuelas y maestros de importante formación intelectual). Ahora bien, para el mundo latino, no obstante, absorber todos estos saberes no significó una copia o una imitación; la reflexión sobre el lenguaje se programa, en cambio, en torno a la concepción de *latinitas*, que es el más alto objetivo a partir del cual se piensa a la gramática y la retórica. Con un perfil tan claramente definido, entonces, la búsqueda en torno del lenguaje será innovadora, aunque sin dejar de ser conservadora, regida por la condición ética y estética de la moderación (del *modus*, de la medida) para el uso de las palabras y de sus combinaciones y como principio regulador de los cambios de la lengua.

En el presente trabajo, nuestro programa de abordaje está puesto en la sintaxis en cuanto a su inserción en el ámbito de la retórica. Nuestro propósito se enuncia en la pregunta de cómo se inserta la sintaxis en la teoría de la retórica (en Cicerón y en Quintiliano) o hasta qué punto y de qué manera la gramática está presente en la retórica, habida cuenta de que si la preocupación está en la *oratio* propiamente dicha, en cómo ésta se elabora de modo de producir un efecto en aquellos a los que va dirigida, ciertamente que se piensa no tanto en la palabra aislada, como en los conjuntos que forman sintagmas.

Hacemos un paréntesis para introducir una breve referencia acerca del lugar de la sintaxis en los estudios gramaticales de la antigüedad latina, para lo cual nos remitimos a

el sistema de enseñanza se sostenía, básicamente, en la declamación (*declamare*) y la lectura (en el sentido del *disputare*), técnicas a las que se sometía al alumno para aprender gramática pero que a la vez preparaban para la elocuencia.

De Lingua Latina, de Varrón. La pregunta es cómo mira la lengua un gramático contemporáneo de la producción en retórica que nos interesa.

2. La sintaxis en la gramática

De lo que disponemos de *De Lingua Latina* (libros V al X) se puede inferir que el objetivo de Varrón es escribir una gramática de la lengua latina y en ella destacar lo específicamente latino.² Si tenemos en cuenta el contenido de las partes en que Varrón divide el tratado, se infiere cuál es su concepción de gramática a partir del contenido que pretende desarrollar. Las dos citas que siguen aluden a las partes:

*Quocirca quoniam omnis operis de Lingua Latina tris feci partis, primo quemadmodum vocabula imposita essent rebus, secundo quemadmodum ea in casus declinarentur, tertio quemadmodum coniungerentur...*³
Varro VII, 110.

*Quom oratio natura tripertita esset, ut superioribus libris ostendi, cuius prima pars, quemadmodum vocabula rebus essent imposita, secunda, quo pacto de his declinata in discrimina ierint, tertia, ut ea inter se ratione coniuncta sententiam efferant [...]*⁴ Varrón, Liber VIII, I, 1.

2 Por ejemplo, dar relevancia al caso ablativo, ausente del griego.

3 Ahora bien, puesto que he compuesto en tres partes el conjunto de toda la obra *De Lingua Latina*, en primer lugar de qué manera han sido aplicados los nombres a las cosas, el segundo cómo los nombres (*vocabula*) se flexionaron en casos, el tercero de qué modo se enlazan (combinan) las palabras...

4 El lenguaje (*oratio*), como he mostrado en los libros precedentes, está por naturaleza dividido en tres partes; la primera de ellas se refiere al modo en que han impuesto los nombres a las cosas; la segunda, a la manera en que las palabras derivadas de ellas han adquirido nuevos (significados);

Esto es, las tres partes corresponden, la primera, a la *etimología* y la *semántica*, a la que dedica gran parte de su trabajo; la segunda, a la *morfología*, tanto de la declinación como de la conjugación, siguiendo el parentesco entre los miembros según el criterio analogista del sistema, o el anomalista de la variedad, y finalmente, la tercera, puede pensarse que a la *sintaxis* (a la *vocabula coniuncta*, a la estructura lógica, a la combinación, para expresar un pensamiento).

La distinción entre *verba simplicia* y *verba coniuncta* es un eje de análisis. No entraremos en la discusión acerca de si los gramáticos latinos hicieron un estudio formal de la sintaxis en el orden de las combinaciones,⁵ si bien puede deducirse; la noción misma de solecismo, señala Marc Baratin (1989), se sigue necesariamente de la combinación de las palabras.⁶

3. La sintaxis en la teoría de la retórica

Sólo de pensar que el objetivo primero y constante es el de persuadir y producir efectos sobre el otro se sigue que el pensamiento sobre la retórica así como la propia práctica se inscriben en el campo de la pragmática; y que este hecho de ejercer una acción sobre el otro tiene como protagonista al lenguaje.

la tercera, a cómo éstas, relacionadas entre sí mediante una estructura lógica, expresan un pensamiento.

- 5 Cierto es que el estudio de los casos, por ejemplo, es de orden más paradigmático que sintagmático, conducido, a nuestro entender, por la recurrencia del pensamiento a la distinción entre regularidades e irregularidades como dos sistemas gramaticales en oposición o en relación de complementariedad.
- 6 La hipótesis del conocimiento y del estudio de la sintaxis por los gramáticos latinos es sostenida por M. Baratin a partir del análisis del solecismo y además, deductivamente, por la noción de *ordinatio* presente en *De Dialéctica*, de S. Agustín. Cf. M. Baratin (1989), Primera Parte, cap. VI, "Varron et l'analyse syntaxique: les clés de la dialectique"; y Segunda Parte, Cap I, "Le paradoxe du solecisme".

Nuestro foco de atención, como se ha dicho más arriba, es hasta qué punto está presente una teoría gramatical en las disquisiciones y descripciones que competen al lenguaje, a sabiendas de que en ningún caso puede darse (ni se espera) una formulación teórica explícita; y más específicamente, la cuestión que nos conduce es qué perfil toma la sintaxis en el ámbito de la teoría de la retórica.

En este último punto, la respuesta que asumimos es que la sintaxis en la retórica latina aparece en dos formas de expresión que, en verdad, constituyen dos niveles: el de los *elementos mínimos*, y *el de la organización estructural*. Se trata, en el primer caso, de la sílaba, de la marca prosódica, de las formas de conexión, por ejemplo el caso de las conjunciones, de las partículas de relación y, al mismo tiempo, del comportamiento y uso de los nombres, verbos, adjetivos y preposiciones; se apela a la reflexión sobre estos aspectos en particular para describir los *vicios* en el orden de las figuras retóricas. La organización estructural, en cambio, tiene competencia cuando se trata de mirar la unidad mayor —y a partir de ella desgajar, de ser necesario, las partes constitutivas en calidad de unidades menores—; es decir, la configuración o formación de una estructura para caracterizar el mejor diseño de *oratio*; la estructura mejor lograda. Entramos al ámbito del *período* entendido como una estructura máxima y como la unidad discursiva por excelencia. Los aspectos sintácticos aparecen, por cierto, no desde la propia perspectiva gramatical, sino privilegiando claramente sus efectos, y lo que es más, esta inclusión / remisión se hace de manera natural y espontánea, a sabiendas, creemos, de parte del *rétor* de que se trata de un conocimiento gramatical dado, preexistente, y digamos, compartido con el auditorio.

Téngase en cuenta como hilo conductor que en la Retórica la preocupación por el lenguaje se ubica en la dimensión de la

oralidad y de la puesta en escena, de tal manera que, si ampliásemos el campo de la gramática incluyendo las unidades fonéticas y sus combinaciones, estaríamos de acuerdo en abrir un nuevo capítulo que podríamos denominar una gramática del sonido válida en el ámbito que estamos describiendo.

En síntesis, se trata de dos procedimientos que responden a dos concepciones, emparentadas pero diferenciadas: una, la de la tradición gramatical que tiende, en gran medida, a privilegiar los constituyentes mínimos, con el criterio de describir, de tener en la mano, las unidades, en una dimensión que toma en cuenta el eje del significado y, por lo tanto, distingue entre los elementos que a nivel oración tienen significado, es decir, las categorías léxicas, y los que, al menos por contraste, carecen en apariencia de significado explícito, aunque sí lo tienen en el orden funcional. La otra concepción es la que responde al andamiaje de la retórica: no toma como objeto de análisis las unidades menores, salvo, en el caso puntual, como hemos dicho, de la elaboración acerca de las figuras, sino que mira la estructura global y, a partir de ella, los efectos de sentido.

Por qué privilegiar la segunda opción: sólo por el hecho de que no es una unidad mínima ni siquiera la palabra desnuda la que puede cubrir el objetivo fundamental de la retórica, sino que una estructura completa, con todo el bagaje estructural, es la que puede adecuarse a los principios constitutivos de la retórica y a la práctica retórica.

Así pues, la retórica latina pone su acento en la estructura completa y compleja ya que en ella se consolida la relación entre un esquema o esqueleto estructural, que es la óptica sintáctica desde la que mira la configuración, y un significado, ambos acompañados y mediatizados por una organización sonora, rítmica y métrica adecuada, de tal modo que el conjunto tenga las condiciones para conseguir la captación cognitivo-perceptual del oyente.

La retórica avanza hacia un nuevo orden de elaboración en el cual no se habla de sintaxis, sino que se la registra de manera natural y práctica en dos dimensiones paralelas, en la elaboración de la unidad básica de la *oratio*, que es el período, y en el análisis y descripción de las figuras retóricas. En el primer caso, la unidad que importa se visualiza en la combinación. Por lo tanto, la teorización recae en la elaboración (y consiguiente manipulación) de la estructura. En el segundo caso, en aspectos puntuales de la sintaxis. En términos generales, la retórica se apropia de distintos aspectos de la gramática (entre ellos, el de las unidades, relaciones y combinaciones, esto es, de los constituyentes netos de una sintaxis), y hace uso de ellos en puntos específicos que tienen que ver con la forma y el significado.

El texto de Calboli que sigue consolida nuestras afirmaciones, aunque deja en pie la discusión acerca de la afirmación de que la sintaxis no ha tenido un desarrollo en la gramática latina; en *Linguistique et rhétorique: le changement contrôlé du sens*, Gualterio Calboli,⁷ al referirse a la distribución de los desarrollos lingüísticos entre la gramática y la retórica, dice:

La grammaire latine n'a pas développé une syntaxe et ceci a été d'une certaine façon délégué à la rhétorique ou mieux à la doctrine des tropes et des figures de la rhétorique. La fonction de la grammaire était celle de bloquer ou de réduire le changement de la langue. (1999: 43-59)⁸

No nos extenderemos en el análisis de esta hipótesis, pero sí diremos que coincidimos parcialmente con ella ya que

7 *Lingua Latina, Les conceptions latines I, los précurseurs*: 43-59.

8 La gramática latina no ha desarrollado una sintaxis y ésta ha sido de alguna manera delegada a la retórica o mejor a la doctrina de los tropos y de las figuras de la retórica. La función de la gramática era bloquear o reducir el cambio de la lengua.

hay evidencias suficientes de la presencia de la sintaxis en las gramáticas latinas y además tenemos en cuenta el estudio que Marc Baratin ha realizado, en el que deductivamente infiere la presencia de la sintaxis en la gramática latina.⁹

4. Sobre el mejor diseño de *oratio* y el mejor diseño de estructura

La sintaxis se evidencia en la búsqueda *del mejor diseño de oratio*, que surge de la elaboración del *mejor diseño de estructura*, entendiéndose por *mejor estructura* la más adecuada, la que se logra con mayor equilibrio de sus partes, y armónicamente enlazada, y que además, responde a los fines previstos por la oratoria. Luego, son tres los puntos que necesitamos considerar para abordar la cuestión: la *concepción de oratio* desde la perspectiva que acabamos de definir; la elaboración del *período*, entendido, justamente, como la construcción mejor lograda; y concomitantemente, el *orden de palabras* sin el cual no habría período, en el que importa la sintaxis y el significado.

4.1. La *oratio* conexas

La pregunta inicial es qué concepción de *oratio* propone la retórica latina, como para obtener el perfil adecuado a la mejor *oratio*, la *oratio* óptima. En este punto se formula la *oratio* -conexas, o *coniuncta*, que es la estructura que prevalece y que, sin lugar a dudas, se basa en la sintaxis. El ámbito en el que se trabaja la *oratio* es la *compositio*, que, en términos de Quintiliano, IX, IV es entendida como una

9 M. Baratin, 1989, *La Naissance de la syntax à Rome*.

“construcción con arte”.¹⁰ Las disquisiciones pasan por contraponer la oratio o verba *coniuncta* a la oratio *soluta* y la oratio *perpetua*, dos tipos de oratio con características distintas.¹¹ La conceptualización avanza de la siguiente manera: en primer lugar, como es habitual en la tradición retórica, la disquisición parte de la distinción entre lo natural y lo cultivado. La lógica es tomar lo natural como referente, y a partir de él, definir lo artificial, esto es, lo hecho con arte, lo cultivado; de aquí, la oposición *natura vs cultum*, que no se la ve como una disyunción excluyente sino, por el contrario, en una relación de complementariedad: lo cultivado no puede darse sin lo natural y ambos confluyen en el *ars*. Hacia este lugar deriva la teoría de Quintiliano ya que el paso siguiente es la integración de ambos componentes, Luego, si se entiende que la *compositio* es una “construcción con arte”, los pares *natura-cultum* se acercan, se constituye *natura-ars*, y se arriba, de este modo, a la caracterización de *ars orandi* (arte de la palabra). Así, pues, Quintiliano se distancia de quienes consideran que lo mejor, lo óptimo, es lo natural, por el solo hecho de que precede a lo cultivado, y se distancia porque esta concepción tendría como consecuencia el fin de todo arte oratorio.

Qu., I.Or.IX, iv., 3 (Ed. Loeb) “Qui si id demum naturale esse dicunt, quod natura primum ortum est et quale ante cultum fuit, tota haec ars orandi subvertitur”¹²

¿Qué es lo óptimo, entonces? No es ni lo natural ni lo propio del arte. Es la conjunción de ambos. De este modo,

10 Preferimos la traducción “construcción con arte” a la de “estructura artística, con arte”, en Edición Loeb.

11 Para esta exposición nos remitimos a Quintiliano, *liber VIII* y *IX*.

12 “Si consideran que solamente es natural lo que ha sido originado por la naturaleza y nunca recibió un cultivo posterior, éste es el final de todo el arte de la oratoria”.

reformula lo natural diciendo que “por sobre todas las cosas, es más natural lo que la naturaleza permite que se haga con perfección”. La dicotomía se rompe: lo natural es el sostén inicial sobre el cual se construye lo cultivado, pero lo construido con arte no suspende lo natural sino que lo absorbe y en su conjunto forman un nuevo atributo. Entonces, en Quintiliano, *natura* y *cultum* se corresponde con *naturalis* / *artificialis*, esto es, la naturaleza habilita la creación.

IX,iv., 5-6 “Verum id est maxime naturale, quod fieri natura optime patitur” (“Lo que es más natural es lo que la naturaleza permite que sea hecho lo mejor posible”).

En síntesis, la reflexión tiene dos pasos: primero, lo *cultum* no se opone o diferencia de lo natural sino que perfecciona lo natural; segundo, lo natural habilita el desarrollo con arte, para lograr lo perfecto, completo, bien logrado. En este marco, la forma de *oratio* bien lograda, completa y perfecta es la *oratio conexas*, aquella en la que intervienen conexiones, combinaciones, diseño, aspectos propios de la sintaxis,

Ahora bien, si de la trabazón de las palabras, de las conexiones internas que permiten generarla se deriva la estructura, importa la *colocación de las palabras*. Este conjunto sintáctico se orienta al auditorio para lo cual se suman a la estructura los sonidos y el ritmo. La significación se da con la intervención del conjunto complejo, acento, medida, melodía, sonidos, y las palabras armadas en un texto. No se piensa en significación sólo de las partes por sí mismas. La mirada está puesta en el conjunto.

Luego, la mejor *oratio*, la *oratio conexas*, se apoya en tres puntas: la estructura textual (in *texto iungantur*), el *numerus* o ritmo y el *modus* o melodía. Así descripta, la *verba coniuncta et vineta* conforma una estructura con una sintaxis trabada, enlazada, y se distingue de la *verba soluta* que es la

que —señala Quintiliano— aparece en los diálogos y en las cartas, y de la *verba perpetua*, construcción preferentemente paratáctica, en serie, repetida, a la que se califica como frágosa, esto es, ruda, e interrumpida. La distinción es como se ve, de orden sintáctico y ésta es, claramente, la posición de Quintiliano:

Qu. IX, iv., 6 “Fortius vero qui incompositum potest esse quam vinctum et bene collocatum? (“¿Cómo puede ser más fuerte lo que no tiene compositio (lo incompositum) que lo enlazado y bien colocado?”)

Ahora bien, ¿cómo se obtiene la trabazón, el enlace en la linealidad de la prosa?

4.2. La sintaxis del orden de las palabras

En el marco de una disposición flexible de las palabras y de los sintagmas, que es una característica básica de la lengua latina, la estructura visible está sostenida por un esquema, esqueleto o andamiaje sintáctico constituido por las relaciones funcionales a través de los casos, las relaciones anafóricas y sostenida por los nexos, las conjunciones, y los elementos de subordinación, cuya colocación, al menos en la prosa aun cuando sea prosa retórica, delimita el comienzo y el final de una estructura.¹³ Esto es, la licencia en la colocación de palabras / sintagmas está dentro de una organización sintáctica bien demarcada.

El recurso básico y primero es la colocación de las palabras o de los sintagmas. Si analizamos una estructura frecuente en la prosa oratoria latina (que bien puede describirse

¹³ Los relativos se anteponen e introducen una relativa, las conjunciones completivas, *ut, ne*, etcétera. lo mismo, de igual modo las oraciones con *cum, quia, quod*, etc.

como una organización en la forma de pinzas sintácticas), se puede apreciar cabalmente cómo esa distribución genera un diseño trabado, que dibuja imaginariamente semicírculos consecutivos para terminar en un remate final y en un cierre; o bien se alarga en palabras sucesivas, finales que generan una sensación de calma y que preparan para una nueva apertura. Las relaciones sintácticas, particularmente las que expresan las funciones gramaticales, son las que realizan este trabajo. El orden de palabras, como decimos, es un factor determinante, y a él se añaden las conjunciones que explicitan, en el orden sintáctico y semántico, las relaciones entre las partes.

El hipérbaton lleva a su punto más alto la organización que estamos considerando: está basado también en una sintaxis, en lo que puede llamarse una sintaxis discontinua. Pero está trabado, tiene una trabazón que ostenta los mismos recursos gramaticales que hemos visto, sólo que se presenta con grandilocuencia y osadía.

Por su estructura sintáctica, el hipérbaton no está exento de una recuperación de tipo anafórica, a través de los demostrativos, o bien está expuesto a que no se recupere y que la sintaxis lleve a armar el círculo para el cual un núcleo pospuesto enlaza el constituyente enviado hacia delante. El procedimiento es de naturaleza estrictamente sintáctica, y puede sintetizarse diciendo que se logra a partir de la relación entre los núcleos y los complementos, núcleos representados por categorías léxicas que esperan un complemento en la sintaxis.¹⁴

14 Cf A:M: Devine y Laurence D. Stephens, *Discontinuous Syntax. Hipérbaton in Greek*. Oxford; cf. N. Múgica.

4.3. La mejor organización: el período

La oración es una unidad gramatical, pero no, una unidad del discurso. El *período*, en cambio, sí aparece como la unidad básica de la elocución. El período es la realización más acabada de la *oratio conexas*. El punto de resonancia en nuestra propuesta es la focalización en la estructura global, total y, a partir de ella, en las partes constitutivas y en su organización.

Quintiliano, al igual que Cicerón, valora al período como un conjunto textual, y conjunto de significación. El ritmo, los sonidos, el acento, la métrica, es decir, todos los elementos articulatorios y perceptuales dan la forma final a la trabazón interna dada por la sintaxis. Por lo tanto, el período es una unidad sintáctica, semántica, rítmica y fonética. Su estructura contiene partes, los incisos y los miembros, pero estas partes no tienen significado en sí mismas. Los enlaces están dados por la forma sintáctica y por aspectos fónicos que se siguen de la métrica. No es una sucesión homogénea; por el contrario, la construcción periódica está formada por partes, que se identifican como *Koma y Kolon* (miembros e incisos), partes estructurales del todo a las que no se les atribuye independencia ni sintáctica ni semántica. No obstante, ¿en qué sentido, entonces, nos preguntamos, interesa reflexionar sobre las partes? En cuanto a que las partes son extensiones definidas, en las que el protagonismo lo tienen el metro, la medida, la sucesión de breves y largas. El análisis del metro a partir de las combinaciones de largas y breves siguiendo diferentes esquemas completa el efecto de sentido. El período es, en síntesis, una estructura perfecta, esto es, bien lograda, acabada, y es la mejor de una *oratio conexas*.¹⁵ Redondea una unidad de sentido.

15 Qu. IX; IV, 22. *At illa connexa series tres habet formas: incisa quae κομματα dicuntur, membra quae*

No obstante, no toda elocución responde a esta conjunción tan armónica y bien lograda de factores sintácticos, semánticos y fónicos. La retórica latina recoge la distinción planteada por Aristóteles entre el estilo o elocución continua y el estilo o elocución periódica y tiende a la busca de una estructura con un cierre, una culminación, que puede preverse de modo que produzca agrado en los oídos. Por eso, en el cap. IX, Libro tercero de la *Retórica*, Aristóteles escribe esta definición: “llamo continua la elocución que no tiene fin en sí misma, a no ser que se haya concluido el tema tratado. No resulta agradable porque no tiene límite, y todos desean ver su fin”, y grafica el concepto con una analogía, diciendo: “los corredores jadean y sucumben en la meta, en tanto que si ven el final, no se fatigan”. Y por el contrario, llama periódico al estilo que tiene circuitos, una construcción que tiene principio y fin en sí misma y una extensión fácil de abarcar con la mente. La forma en períodos es agradable, sostiene, ya que el oyente cree que retiene algo, dado el carácter determinado de lo que se le propone. No prever y no ver que algo es conducido a un término es desagradable. Y esto sucede porque la elocución periódica tiene número, es decir, ritmo, y se sabe que todos retienen más los versos que la prosa, porque tiene número y entonces, tiene medida.

Pero si se piensa en una prosa que llegue a los oídos y que produzca deleite, la *variatio* es una condición constante cuando se trata de describir un discurso desde la retórica. La acción se liga al estímulo sensible que se quiere producir en el oyente y esto hace que se tenga en cuenta la variación

κῶλα, περίοδος, quae est vel ambitus vel circumductum ver continuatio vel conclusio. In omni porro compositione tria sunt genera necessaria: ordo, iunctura, numerus” (“La composición más conexas es la que tiene tres partes: los incisos que se denominan κομματα, los miembros, κῶλα, περίοδος, que es que los latinos llaman ambitus, circumductum, continuatio o conclusio. Además, en toda estructura con arte tres cualidades son necesarias: orden, juntura y ritmo”).

en la forma, ya que, lo contrario, la reiteración de una misma estructura aunque sea muy bien lograda, produciría, inexorablemente, el cansancio y el desinterés. De aquí que, si bien se concibe la construcción periódica como la mejor, no deja de tenerse en cuenta el periodo simple, aquel que consta de un solo miembro, siempre y cuando ese solo miembro no sea tan corto que precipite al oyente.

5. Síntesis final

En la presente exposición ha sido nuestro interés desentrañar el lugar que ocupa la sintaxis en el ámbito de la retórica latina, en el conjunto de las reflexiones hechas desde la teoría como desde la práctica. Por eso, el recorrido partió de una concepción, la de oratio conexa, para luego analizar su realización en el orden de las palabras, en la constitución del periodo. En todos esos espacios está la sintaxis y, en términos generales, la gramática de la lengua, sea en su morfología como en las combinaciones y en la presencia de los elementos sonoros. La retórica latina no ha desatendido ninguno de los elementos de la lengua, sea la palabra, la combinación de palabras, la formación de palabras, las sílabas, las consonantes y las vocales. Ha analizado su timbre y su color, su densidad métrica, su aporte de significación.

Cabe decir, como síntesis, que la retórica latina, como antes la griega, tuvo que elaborar una teoría acerca del lenguaje a partir de ciertas ideas lingüísticas, de una puesta al día directa sobre la lengua misma, sobre los elementos que esta ofrecía interrogándose sobre su forma, su significado y sobre todo lo que el conjunto implica en la puesta en acción, porque en cada reflexión está presente el oyente.

Bibliografía

- Baratin, M. (1989). *La Naissance de la Syntaxis à Rome*. Paris: Editions du Minuit.
- Arnoux, E. y Bein, R. (comp) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Calboli, G. (1999). *Linguistique et Rhetorique: le changement contrôlé du sens*, du Centre Alfred Ernout. Paris: Presses de l' Université de Paris-Sorbonne.
- Desbordes, F., (2007). *Idées grecques et romaines sur le langage. Travaux d'histoire et d'épistémologie*. Lyons: ENS Éditions.
- (1999). *Le prope et l'imprope de Quintilien. Lingua Latina Conceptions latines du sens et de la signification*. Recherches linguistiques du Centre Alfred Ernout. Paris: Presses de l' Université de Paris-Sorbonne.
- Devine, A.; Stephens, L. (2000). *Discontinuos Syntax. Hipérbaton in Greek*. Oxford.
- Múgica, N. (2003). Las ideas lingüísticas en la tensión Gramática /Retórica Latinas, en *Revista de Letras* (Facultad de Humanidades y Artes, UNR).
- (2008). El Hyperbaton. Una relación entre la Gramática y la Retórica en *Rhetor* nº 1. Buenos Aires: Publicación de la Asociación Internacional de Retórica.
- (2014). El orden de las palabras en latín en Gerardo Cánepa Alvarez, María José González, Cristina Píppolo (Eds). ANEP: Montevideo.
- Múgica, N. y Pérez, L. (2003). La palabra persuasiva: retórica y poder en la oratoria cíceroniana (en col.) en *Discurso, poder y política en Roma*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2006). *Retórica Latina. lenguaje y Persuasión*. Rosario: Nueva Hélide.

Escritura académica en estudiantes avanzados de Ingeniería en Recursos Naturales y de Licenciatura en Psicopedagogía de la UNPA: modos de decir y razonar

Nora Muñoz y Mónica Musci

Introducción

Los sujetos de la comunidad universitaria perciben entre sí cierta comunión de intereses, formas de pensamiento y acción que funcionan como factores de cohesión y los aglutinan alrededor de un “universo racional” (Riera, 2015: 132). En este sentido, es admisible anticipar que las funciones comunicativas principales en el discurso académico de esa comunidad sean la exposición/ explicación y la argumentación, tal como lo han corroborado algunos estudios en ese sentido (Parodi, 2007; Castelló, 2009). Dichas funciones comunicativas son variantes del llamado “discurso del razonamiento”, cuyo dominio es requerido en los estudiantes avanzados, especialmente para la acreditación de ciertas asignaturas finales, bajo la forma de monografías, planificaciones, planes de intervenciones, etcétera en los que la escritura juega un rol preponderante. Tal es el caso de las asignaturas Plan de Manejo de Fauna (IRNR) y Práctica Profesional (Psicopedagogía) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), que demandan

trabajos complejos de escritura para su aprobación final. Si consideramos que pertenecen a disciplinas representativas de las ciencias naturales y las ciencias sociales respectivamente, nos parece interesante examinar las similitudes y contrastes entre ambas, ya no en textos consagrados y legitimados al mayor nivel científico, sino en los de los estudiantes que, al transitar el último tramo de sus carreras, aspiran a ser aceptados como miembros legítimos dentro de la comunidad discursiva respectiva. Examinamos, en particular, los procedimientos, estrategias y modos de decir centralizados en a) la definición y construcción del problema (datos y razonamientos); b) modos de dialogar con la tradición discursiva de la disciplina; c) inscripción de la subjetividad; d) propuestas de soluciones (segmento de recomendaciones).

Desarrollo

Una similitud destacable es que el esquema de pensamiento predominante es el de problema-solución.¹ Para plantear el problema adecuadamente y, sobre todo, para proponer una solución, se requiere de la competencia profesional adquirida en la formación académica. En los casos analizados se trata de problemáticas, patologías o carencias que exigen una intervención concreta en la realidad. Sin embargo, el objeto de dicha intervención es cuantitativa y cualitativamente diferente: en IRNR los trabajos refieren a intervenciones en el manejo de especies de fauna silvestre, mientras que en Psicopedagogía se trata de diagnósticos y

1 Más allá del planteo de Popper, para quien el puntapié inicial de cualquier currir científico –sea en el ámbito natural o social– nace a partir de una pregunta problemática a resolver, en las asignaturas que investigamos la impronta de ese propósito es más acentuada y explícita.

tratamientos individuales de niños con distintas problemáticas cognitivas.

Otra similitud que debemos señalar es la hibridez de estos géneros discursivos, en el sentido de que reúnen rasgos del discurso académico entramados con los del discurso profesional (Navarro, 2012; Muñoz y Musci, 2014). En efecto, se trata de géneros de transición escritos en la zona/etapa de frontera que supone el último trayecto de formación universitaria. Los estudiantes actúan y escriben “como si” fueran profesionales bajo la supervisión de los docentes universitarios. Esta simulación reproduce las coordenadas enunciativas de situaciones del mundo laboral. Y, en el caso de Psicopedagogía, consideramos que se va más lejos aún, ya que los alumnos (cuasi-profesionales) interactúan con niños y familias que han sido derivados a la consulta desde la escuela.

A continuación, focalizaremos en los contrastes que hemos identificado como recurrencias remarcables en las maneras de pensar y decir el conocimiento, diferenciadas por carrera /disciplina:

a) Definición y construcción del problema: datos y razonamientos

En los textos que escriben los alumnos de Práctica de Psicopedagogía, el segmento destinado a clarificar el problema (el diagnóstico) es muy extenso y merece un tratamiento pormenorizado. Asume la forma de un discurso razonado que construye sus datos a partir de la caracterización del paciente y su familia por medio de un relato comentado de las entrevistas con el niño, la caracterización de sus acciones y producciones (dibujos y *tests*), las entrevistas con sus padres y los dichos de sus maestros. Los datos

obtenidos tienen, de este modo, una fuerte impronta interpretativa y constituyen la base de sustento para que el practicante ofrezca sus hipótesis sobre los motivos de las perturbaciones de aprendizaje, buceando en los significados ocultos de dichos, gestos y conductas. Esta búsqueda de desciframiento de signos ocultos, muy cercana al discurso del psicoanálisis, impregna la superficie de estos textos, en los que predomina el modo de razonamiento por el síntoma y el indicio.

El historiador Carlo Ginzburg (2013 [1989]) ha denominado “paradigma indiciario” a este modo de razonamiento en el que las causas se deducen de los efectos. El modelo de este paradigma es el de la semiótica médica, que permite diagnosticar las enfermedades (inaccesibles a la observación directa) a partir de los síntomas superficiales. Los informes diagnósticos producidos por los alumnos operan con este tipo de razonamiento, los escritores apelan a cierto “repertorio” de indicios que se maneja en la disciplina para interpretar rasgos de comportamiento, dichos, conductas y producciones de los pacientes y sus familias:

1. ... las angustias y sufrimientos de M habrían dejado marcas, a modo de *huellas* digitales, en la modalidad de interpretación del mundo y en las maneras de relacionarse con el conocimiento. (RR)

2. ... durante los primeros encuentros, se mostró *reservada* y *callada*, su *postura corporal* tuvo voz *propia*. Resultó *muy significativo* observar, con frecuencia, cómo intentaba comenzar a decir “algo” pero por alguna razón, no podía; abría su boca, cerraba y se mordía los labios, prefiriendo mantenerse callada. (MDF)

3. ... *detrás* de este personaje hay un niño que sufre por el lugar que le han asignado, de niño grande, *niño que*

se puede cuidar solo, y de niño que no necesita de sus padres. Reconocer esa realidad le provoca angustia. (SLB)

En ocasiones este modo de razonamiento asume la forma de una analogía completa, en la que la relación entre el indicio y su causa es de semejanza:

4. ... la niña coloca fichas de dominó sobre el escritorio, sobre estas animales y frente a mí cercos de plástico, los cuales impedían que los animales salieran. En nuestro octavo encuentro realiza el mismo juego pero coloca una doble barrera. Creo que esos animales representan sus conocimientos, sus saberes, lo que no puede mostrar, pero que quiere comenzar a salir, por eso es necesario colocar barreras más fuertes y en mayor cantidad para que esto no suceda. (LBT)

5. Por ejemplo, juega a buscar el camino correcto en laberintos, lo que podría estar representando la búsqueda de posibles respuestas a esos interrogantes referidos a su historia personal. (TG)

Los indicios, así leídos como síntomas a la vez que despliegan los diversos aspectos del problema, conducen a conjeturas sobre las *verdaderas* causas de la perturbación del aprendizaje motivo de la consulta. Los textos exhiben, además, abundante vocabulario relacionado con el campo semántico de la interpretación de lo oculto: ‘desciframiento’, ‘pesquisa’, ‘vislumbrar’, ‘emergente’, ‘desentrañar’, ‘marcas’, ‘huellas’, ‘conjeturar’, ‘esconder’, ‘encerrar’, ‘síntoma’, ‘símbolo’. Estas palabras aparecen en todas las producciones que hemos analizado y contribuyen a configurar un discurso de indagación basado en indicios.

Los trabajos finales del Plan de Manejo de Fauna siguen un formato textual predeterminado, que comienza por la *identificación* de la especie faunística a manejar con procedimientos de clasificación y descripción:

6. Clasificación: Familia *Chinchillidae*; Género *Lagidium*; Especie *Lagidium wolffsohni*. Su nombre común es chinchillón anaranjado, también conocido como vizcacha montesa del sur, Vizcacha de la Patagonia y Pilquín. Es un animal similar al chinchillón común, pero más grande. Un individuo adulto pesa alrededor de 3 kg. La cabeza y el cuerpo miden en promedio 47 cm de longitud... (Chinchillón)

Lo que podemos llamar “diagnóstico” (en analogía con las operaciones de la asignatura anteriormente descrita) se da, en este caso, *a posteriori* de la identificación de la especie:

7. Este animal presenta un problema central que es la disminución de su abundancia y su área de distribución. De esta manera corre el riesgo de que se conformen poblaciones aisladas genéticamente. (Chinchillón)

Las fuentes de obtención de los datos son diversas, pero predomina la información bibliográfica, aunque también se acude a consultas y entrevistas a expertos en forma personal. El segmento suele incluir, además, ilustraciones, mapas e infografías variadas. El apartado siguiente es destinado a plantear y delimitar el problema con precisión, lo que constituye específicamente el “diagnóstico”. Aquí, se abre al estudiante la posibilidad de demostrar sus habilidades argumentativas, puesto que debe justificar los motivos de la elección de la especie brindando razones bien fundamentadas. El tipo de argumento predominante es el de causa-efecto:

8. Entre las principales causas de amenaza se destacan la acelerada reducción y deterioro de los hábitats ante el avance de distintas actividades humanas [...] A su vez este esparcimiento se ve incrementado durante el verano, coincidiendo con los estadios reproductivos y de crianza... (Chinchillón)

Un rasgo a destacar es que se exige un orden de prioridades en la enumeración de *causas*:

9. Entre los principales factores de amenaza de la especie, y en orden de prioridades, podemos citar: La modificación del hábitat por la ganadería extensiva / Actividades humanas no planificadas/La caza furtiva /La predación de los perros [aquí aparece la observación del docente señalando que esta pareciera ser una causa más prioritaria que la anterior] /Enfermedades /Especies introducidas. (Pudu puda)

b) Modo de dialogar con la tradición discursiva de las disciplinas

Las consignas que guían la escritura del trabajo final de la Práctica de Psicopedagogía estipulan que se deben incluir justificaciones teóricas de las hipótesis y del diagnóstico y la descripción de las técnicas utilizadas. Esta exigencia implica la elaboración de un aparato referencial que dé cuenta del manejo adecuado de la bibliografía específica, legitimando el propio discurso, mostrándolo familiarizado con las voces expertas del campo disciplinar (Ramírez Gelbes, 2013). En estos textos, la vinculación entre el propio texto y las autoridades del área siempre se manifiesta a través de formulaciones lingüísticas de acuerdo y aceptación: ‘expresar’,

‘plantear’, ‘sostener’, ‘aludir’, ‘aclara’, ‘explicitar’, ‘exponer’, ‘postular entre otros’, ‘coincidiendo con’, ‘tomando la línea teórica propuesta por’, ‘trayendo los aportes de’, ‘en palabras de’. Predominan la literalidad por sobre el parafraseo y las citas integradas, en las que el nombre del autor es asumido en el propio texto, en detrimento de las no integradas. En ningún caso aparece la cita como contrapunto para plantear desacuerdos ni para dar lugar a nuevos interrogantes al vincular el material teórico con la práctica concreta.

En el trabajo final de Manejo de Fauna aparecen abundantes referencias bibliográficas en la sección de Identificación de la especie y en la de Justificación de la elección. En la primera –de neto corte descriptivista– son frecuentes las referencias a obras de autores determinados, sin citación directa, por paráfrasis:

10. Su presencia se encuentra condicionada a la presencia de árboles de gran porte que aparecen aislados, usados para perchar y nidificar (Bellocq et al, 2002) (Águila coronada)

En la segunda sección hay predominio de referencias a organismos nacionales e internacionales (Unión Internacional por la Conservación de la Naturaleza, Convención sobre el Comercio Internacional de Especies Amenazadas de Flora y Fauna Silvestre), que avalan, como citas de autoridad, los argumentos esgrimidos. En ningún caso hay citas refutativas, lo cual es entendible si tenemos en cuenta que no se trata de un trabajo de investigación sino de una propuesta de intervención. En el resto de las secciones disminuyen las menciones bibliográficas, característica que se encuentra en directa relación con el hecho de que en ellas se deja mayor espacio para la creatividad del alumno en el desarrollo de su propia voz.

c) Inscripción de la subjetividad

En Psicopedagogía aparece una huella marcada del enunciador en su discurso, que es requerido por las normas propias de la disciplina, muy emparentada con la Psicología, en la que los sentimientos y sensaciones (transferencia y contratransferencia) son ingredientes básicos de la teoría y la práctica. El enunciador se muestra explícitamente en escena, hay abundantes recursos de “personalización” (Navarro, 2014) o “auto-referencia” (Castelló, 2011). Esto se ve en el uso de la primera persona en pronombres personales o posesivos, en relatos en los que el enunciador es protagonista o en los que evalúa su propia práctica:

11. ... desde un primer momento A me muestra su saber, sus heridas... (LT)

12. La práctica profesional me permitió desplegar recursos propios... mediante los cuales pude sostener y acompañar a la paciente. (TG)

Al mismo tiempo, esta abundante presencia y asunción de la subjetividad exhibe bajos grados de compromiso epistémico en modalizaciones “orientadas mayoritariamente a la restricción y atenuación de las afirmaciones y a la exhibición de los modos de obtención del conocimiento como justificación de un saber que se revela conjetural e incierto” (Musci, 2015):

13. Juega a buscar el camino correcto en laberintos, lo que podría estar representando la búsqueda de posibles respuestas. (TG)

14.... posiblemente no haya una conexión con el objeto de conocimiento (TG)

15. Se hipotetiza que tal vez la paciente ha comenzado a pensar y a resignificar parte de su historia (TG)

16. En relación a los episodios violentos, al parecer, repercutió en su modo de organización (TG)

En cambio, en Manejo de Fauna los trabajos analizados no dan paso a la subjetividad explícita en ningún caso. No aparece la primera persona ni modalizadores que atemperen la asertividad o expresen duda. Cuando asoma algún rasgo que pudiera interpretarse como subjetivo (aun nominalizado por el alumno bajo el sustantivo “interés”) es reemplazado por el docente por expresiones neutras (“existencia”):

17. La selección de esta especie se basa principalmente por interés en la observación de un gran número de individuos... ← corrección del docente, que propone la siguiente redacción “se basa en la **existencia** de un gran número”, a la que agrega la acotación [*parece empírico así, y personal, no basado en observaciones profesionales*]. (GC)

También se propicia evitar la incertidumbre:

18. El objetivo del plan de manejo es disminuir el número poblacional de la Gaviota Cocinera (*Larus dominicanus*) con el fin de mitigar potenciales conflictos... ← acotación del docente [*Si solo fueran potenciales no se puede justificar un plan de manejo*]. A lo que agrega más adelante: [*...debe haber más contundencia en lo que se basa para encarar un plan de manejo*]. (GC)

d) Propuestas de soluciones: segmento de Recomendaciones

La recomendación experta es un tipo de acto de habla directivo específicamente profesional. Se trata de una destreza comunicativa por medio de la cual se ofrece a un cliente o paciente posibles vías de acción eficaces para lograr objetivos deseados por este y fundadas en información especializada (Montolío y López, 2010).

Los escritos de los alumnos de Psicopedagogía dedican poco desarrollo a la propuesta de tratamiento futuro del paciente que diagnosticaron. Hay escasas recomendaciones y sugerencias y las que se explicitan en general atenúan el grado de impositividad y dejan mayor margen de acción al destinatario mediante el uso del “se” impersonal:

19. Se recomienda la continuidad del tratamiento psicopedagógico. (RR)

20. Se propone continuar acompañando a T para que logre afianzar su autoría de pensamiento. (SB)

O mediante expresiones despersonalizadas:

21. Es necesario que se produzca esa reintegración, en caso contrario la paciente quedaría permanentemente ligada al profesional. (TG)

Cuando se asume la primera persona, la recomendación toma el *status* de sugerencia, diluida por el uso de verbos de opinión y/o el uso del condicional:

22. Si bien la etapa de tratamiento no ha finalizado, considero de todos modos, que sería importante que

en un futuro E pueda recibir nuevamente atención psicopedagógica. (PS)

23. Creo necesario seguir utilizando la estrategia lúdica. (LT)

24. Otra estrategia podría ser la creación de un pequeño libro. Los personajes creados posibilitarían que A pueda proyectar y depositar sus aspectos más internos, necesidades, deseos. (LT)

En Manejo de Fauna, por su parte, las Intervenciones de Manejo ocupan el núcleo central del trabajo. Se despliega una enumeración pormenorizada de las acciones a implementar sin vacilaciones, con una asertividad muy marcada que se complementa en las secciones siguientes con la mención de los requerimientos necesarios para su ejecución y la identificación de los “actores clave”. Es decir, muestran gran seguridad y explicitud respecto a los agentes concretos que llevarán a cabo las acciones recomendadas:

25.Productores ganaderos locales (beneficiarios) / Secretaría de Desarrollo Sustentable y Ambiente de Tierra del Fuego / Entes reguladores (AFIP, RENTAS, ADUANA, etcétera) (Guanaco)

Las recomendaciones, en este caso, se acercan al grado mayor de impositividad, en consonancia con la presentación en tercera persona, en ocasiones bajo expresiones metonímicas (García Negróni, 2008) del tipo “... el Plan de Manejo pretende”, la ausencia de modalizadores e, incluso, la presentación de las acciones bajo la forma de nominalizaciones o verbos en infinitivo, con una búsqueda de efecto de objetividad muy acentuada:

26. Aquí se detallan las intervenciones que se efectuarán para lograr los resultados que el Plan de manejo pretende: –Capturar ejemplares silvestres vivos mediante el uso de trampas –Cría en cautividad de animales adultos capturados en su ambiente natural – Cruzamientos reproductivos controlados – Marcado de las crías que van a ser reintroducidas. (Chinchillon)

Conclusiones

Los escritos de los alumnos de las dos carreras tienen algunos elementos en común: todos plantean un esquema problema / propuesta de solución. La escena de enunciación es aproximadamente la misma: se trata en todos los casos de trabajos académicos solicitados para aprobar instancias finales dentro de un trayecto de formación pedagógica. A esta función “escolar” se le suma, sin embargo, una característica especial: el referente construido en los discursos alude a casos de la vida real. Estos dos factores conjugados impactan en la cualidad híbrida de estos discursos, que los hacen similares en cuanto a su lugar a medio camino entre lo académico y lo profesional.

En cuanto a los modos predominantes de razonamiento, en IRNR, atendiendo a su inscripción dentro de las ciencias naturales, las relaciones semánticas entre los enunciados en juego suelen ser de causa-efecto: “x causa y”. El principal itinerario que recorre el razonamiento puede ser sintetizado en la siguiente secuencia: observar - identificar - cuantificar - aplicar cálculos - obtener resultados - extraer conclusiones - elaborar recomendaciones. En Psicopedagogía, y por tratarse de relaciones o interacciones con y entre seres humanos, no es pertinente plantear conexiones causales, sino

correlaciones. En esta disciplina, se detectan razonamientos por el indicio y por analogía, con gran peso de operaciones de inferencia, que también podríamos representar en una secuencia: indicio/síntoma - conjetura motivacional - propuesta de tratamiento - recomendación.

El trazo en común en las dos carreras, mencionado inicialmente como la búsqueda de soluciones a problemas que demandan intervenciones, apunta a propiciar un tipo de razonamiento llamado “pragmático” como propuesta de acciones para el logro de consecuencias futuras: “hagamos x para lograr y”; pero configurado bajo la forma de un acto de habla de *recomendación* que muestra marcadas diferencias en el modo de decir. En consonancia con lo afirmado por Montolío y López (2010), puede reconocerse una escala en el abanico de las formulaciones lingüísticas que vehiculizan recomendaciones, escala que va desde expresiones explícitas de mayor impositividad que dejan poco margen de opciones al destinatario, tal como se relevan en el Plan de Manejo de Fauna— hasta expresiones menos impositivas —que implican mayor grado de optatividad, como las del Informe de Diagnóstico de Psicopedagogía—.

En cuanto a la inscripción de la subjetividad, podemos postular una importante diferencia en los textos analizados. En los textos de Psicopedagogía registramos una marcada huella del enunciador, posicionamiento requerido y alentado por la propia disciplina, pero al mismo tiempo una fuerte mitigación de su compromiso con la certeza de lo enunciado.² Los textos del Plan de Manejo de Fauna se

2 Resulta interesante agregar que, en una rápida comparación con trabajos de diagnósticos provistos por profesionales psicopedagogos en ejercicio, notamos que en estos últimos aumenta notoriamente la asertividad y refuerzo del compromiso. Será objeto de futuros estudios indagar más a fondo este notable viraje en el posicionamiento, que podría relacionarse con el cambio de *status* de aprendiz a experto como factor condicionante, y no tanto con la naturaleza “social” o “natural” de la disciplina en cuestión.

acercan mucho más claramente al polo de mayor objetividad, hacia el que los docentes encauzan claramente sus consignas, observaciones y correcciones.

No encontramos diferencias apreciables en los modos de decir respecto de la tradición discursiva de las disciplinas. El recurso a la citación bibliográfica parece cumplir funciones paralelas en las tres áreas: sirve de apoyo, de referencia, de justificación, y en ningún caso es puesto en discusión ni se ofrecen puntos de vista contrapuestos. Esto puede deberse, en parte, a las características de estos discursos, que buscan iluminar casos reales para proponer soluciones, y no discutir posiciones teóricas, como podría ocurrir en un informe bibliográfico o una investigación.

Pensamos que la tarea de contrastar lo que efectivamente aparece en la escritura académica de los alumnos puede ser un punto de partida interesante para aportar a un ejercicio meta-cognitivo que involucre a docentes y alumnos e ilumine los supuestos que subyacen a sus propias prácticas de escritura y, consecuentemente, a su pensamiento.

Bibliografía

- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo *et al.*, *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*. Madrid, Morata.
- Castelló, M. *et al.* (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. En *Revista Signos*, vol. 44, núm. 76, pp. 105-117.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. En *Revista Signos*, vol. 41, núm. 66, pp. 5-31.
- Ginzburg, C. (2013 [1989]). *Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales*. En Ginzburg, C. (2013). *Mitos, emblemas e indicios*. Buenos Aires, Prometeo.

- Montolio, E. y López, 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. Santiago de Chile, Ariel.
- Muñoz, N. I. y Musci, M. (2014). "Escritura de géneros profesionales en la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales Renovables (IRNR) de la UNPA: el Plan de Manejo de Fauna". Ponencia presentada en Actas del Congreso Nacional Cátedra Unesco Subselección Rosario. La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 16 y 17 de octubre. En línea: <<http://hdl.handle.net/2133/4843>>.
- Musci, M. (2015). "Dificultades para asumir una voz profesional: la escritura del trabajo final de la práctica en la licenciatura en Psicopedagogía de la UNPA". Ponencia presentada en II Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y VII Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, 21 al 24 de abril.
- Navarro, F. (2012). "¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional". Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Letras. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 22 al 27 de noviembre. En línea: <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Navarro_2012_Que-son-los-generos-profesionales.pdf>.
- (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. En *Revista signos*, vol. 40, núm. 63, pp. 147-178. En línea: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0718-09342007000100008> (consulta: 05-09-2015).
- (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile, Ariel.
- Ramírez Gelbes, S. (2013). *Cómo redactar un paper. La escritura de artículos científicos*. Buenos Aires, Noveduc.
- Riera, G. E. (2015). Tensiones y conflictos en las concepciones y programas de escritura académica. En *Traslaciones*, vol.2, núm. 3, pp. 127-152.

Escritura académica: desarrollo de la sintaxis en argumentaciones de universitarios

Cecilia Elena Muse y Darío Daniel Delicia Martínez

Introducción

Desde el Área de Lingüística Aplicada del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba), subsede¹ desde el año 1999 de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento en la calidad y la equidad de la educación para América Latina, se han desarrollado numerosos estudios multinivel sobre la situación de la lectura y la escritura en los diferentes ámbitos educativos. Asumidas estas destrezas como procesos cognitivos complejos que necesariamente se concretan en coordenadas socioculturales, la principal voluntad de esos estudios ha sido la de servir de diagnóstico para efectuar mediaciones remediales en las diversas problemáticas configuradas en torno de la comprensión y la producción discursivas.

1 La subsede Córdoba de la Cátedra UNESCO fue propuesta en el año 1999 por la Dra. Elvira Narva-ja de Arnoux, coordinadora de la sede Argentina. Es así como el Dr. Hugo Juri, Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, resuelve adherir a la creación de la subsede (Resolución Rectoral Nº 1796/99) con el fin de desarrollar, desde el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la entonces Escuela Superior de Lenguas, acciones coordinadas internacionalmente para el mejoramiento docente en lectura y escritura.

El vínculo establecido entre la entonces directora del Centro de Investigaciones Lingüísticas, doctora Magdalena Viramonte de Ávalos, y la doctora Elvira Narvaja de Arnoux alentó y fortaleció la tarea que desde el año 1975 se realizaba en ese espacio académico. Las sucesivas acciones desplegadas durante esos años abarcaron no solo investigaciones teóricas y aplicadas, sino también intervenciones extensionistas, de transferencia y de docencia, sostenidas sobre la comunidad educativa. Por ejemplo, respecto a la formación de formadores fueron múltiples las cohortes que egresaron de la Pos-titulación Docente en Lingüística Aplicada a los Procesos de Lectura y Escritura (UNC, 2000-2010).

El tema del presente estudio se ordena en las referidas investigaciones y, específicamente, se entronca con un derrotero que comenzó a trazarse en el año 2008, cuando surgió una línea de trabajo interesada en describir la riqueza y la densidad léxica, la madurez sintáctica, y la coherencia y la cohesión textual en producciones escritas de estudiantes de los niveles primario y secundario. Esta labor derivó, en el año 2010, en indagaciones en las que se abordaron los mismos aspectos, pero esta vez en la reproducción escrita de textos expositivos (orales y escritos) de alumnos de escuela media y de universidad (Proyectos SECyT-UNC. Dirección: Viramonte de Ávalos y Muse. 2010-2011, 2012-2013).

El panorama investigativo expuesto sentó las bases del estudio *La argumentación escrita en la universidad: secuencia textual, complejidad sintáctica y calidad discursiva* (SECyT-UNC, 2014-2015) en el que se analizó, en argumentaciones elaboradas por estudiantes universitarios, la modalidad de construcción de encadenamientos de significados a nivel de la secuencia textual, la coherencia y la cohesión, y la arquitectura sintáctica.

En este trabajo nos enfocaremos en este último aspecto que, esencialmente, repara en cómo el discurso

pauta el empleo de los recursos ofrecidos por la gramática. Reportamos entonces parte de los resultados de dicha investigación que, desde los postulados de los estudios sobre el *desarrollo tardío del lenguaje* y la *alfabetización lingüística* y echando mano al aparato teórico del denominado *enfoque funcional discursivo*, evaluó cómo se complejiza la sintaxis de textos argumentativos escritos producidos por estudiantes de segundo y quinto año de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Encuadre teórico

Según los estudios sobre *desarrollo lingüístico tardío*, los cambios formales y funcionales que se desencadenan en el lenguaje guardan relación con la influencia que ejercen sobre este las prácticas de lectura, escritura y reflexión meta-lingüística (Nippold, 1994, 1996; Berman, 2004). Conforme a este postulado, el estudio presentado en este trabajo examina la ontogénesis de la sintaxis desde una perspectiva que vincula la experiencia del hablante y la construcción de los textos. Se trata del *enfoque funcional discursivo*, según el cual el discurso “guía” la sintaxis en lo referido al uso de estructuras, tanto clausulares como supra-clausulares (Berman y Slobin, 1994; Katzenberger, 2004; Nir-Sagiv y Berman, 2010).

Desde la mirada funcional discursiva, describir el desarrollo sintáctico a lo largo de la escolarización (la formación universitaria, en nuestro caso) implica considerar, entre otros aspectos, el modo en que se organiza la información textual (la secuencia) en donde la sintaxis se realiza. Nuestra atención se volcó en la secuencia argumentativa, la cual, de acuerdo con la tipología textual formulada por Adam (1992), fue analizada como secuencia textual dominante o

englobante con intención de convencer o persuadir y asentada en una situación polémica o de confrontación. Esta secuencia presenta un esquema básico libre de tesis y antítesis, y además, implica partir de una hipótesis y esgrimir argumentos para arribar a una conclusión (Adam, 1992, 1995; Calsamiglia Blancafort y Tuson Valls, 2007).

A la luz del enfoque funcional discursivo, la secuencia textual puede concebirse como una unidad configurada por paquetes clausulares (PCL), dispositivos básicos para analizar el desarrollo de la *complejidad sintáctica*. Esta noción designa la habilidad lingüístico-comunicativa para realizar distintas combinaciones clausulares y supra-clausulares durante la elaboración de un discurso. Su análisis repara en dos dispositivos básicos: la cláusula y el PCL. Por cláusula se entiende “cualquier unidad que contiene un predicado unificado [...] que expresa una sola situación (actividad, evento, estado)” (Berman y Slobin, 1994: 660). Un PCL, por su parte, es una unidad textual que típicamente consta de varias cláusulas vinculadas por criterios sintácticos, temáticos o discursivos.

Al interior de los PCL, según Nir-Sagiv y Berman (2010), se pueden descubrir cinco tipos de relaciones inter-clausulares y, dentro de ellas, otras subclases más delimitadas, tal y como se muestra en la Tabla 1. Es importante aclarar que, en este aspecto, nuestra investigación siguió los planteos generales de los autores de referencia; sin embargo, también se integraron las adaptaciones realizadas por Crespo Allende, Alfaro Faccio y Góngora Costa (2011) y por Delicia (2012) para el estudio de la complejidad sintáctica en lengua española:

Tabla 1. Clases y subclases de relaciones clausulares

Isotaxis	Construcciones de única cláusula [ISO]: estructuras libres, totalmente aisladas respecto de cláusulas anteriores o posteriores.
	Construcciones con cláusula principal [ISO-CP]: cláusulas que suelen iniciar un PCL; sintácticamente, establecen una relación de adyacencia con otras cláusulas.
Parataxis simétrica	Parataxis simétrica por yuxtaposición [PAR-YUX]: estructuras asindéticas en una relación semántico-discursiva con una cláusula principal. La yuxtaposición no se entiende aquí en el sentido definido en las gramáticas; es más bien una estructura pragmáticamente motivada, al interior de un mismo PCL.
	Parataxis simétrica por coordinación: relación nexativa o asindética (por <i>yuxtaposición</i> , en la gramática) entre cláusulas. El sujeto (pronominal o nulo) de este tipo de relación puede ser igual ([PAR-IS]) o diferente ([PAR-DS]) respecto de la cláusula principal.
Parataxis asimétrica	Parataxis asimétrica con coordinación de elipsis [PAS-VE]: construcción en la que se coordinan, con o sin nexo, dos o más cláusulas, de las cuales una posee predicado elíptico.
	Cláusulas completivas: relación que incluye cláusulas de complemento directo, sujeto y término de preposición, con verbo finito [PAS-CMP] o no finito [PAS-CMP-NF].
Hipotaxis	Cláusulas hipotácticas relativas [HIPO-RL]: introducidas por un pronombre, adverbio o determinante relativo, establecen una relación especificativa respecto de un sustantivo-antecedente, que puede estar expreso o incorporado.
	Cláusulas hipotácticas adverbiales: expresan nociones tales como concesión, consecuencia, causalidad, finalidad, entre otras, sea por medio de un verbo conjugado [HIPO-ADV] o de una forma no personal [HIPO-ADV-NF].
Endotaxis	Refiere a un proceso de anidación por el cual ciertas construcciones, principalmente relativas [ENDO-RL] y adverbiales [ENDO-ADV], están insertas, como incisos, dentro de otra cláusula. Este proceso se advierte también en construcciones parentéticas.

Extraído de Delicia (2015).

En el siguiente texto se pueden observar algunos ejemplos de los conceptos presentados *ut supra*,² a lo que se suma también el marcado de los PCL. La producción corresponde a un estudiante de quinto año; en ella se destacan los indicadores de las variables estudiadas a los fines de que *visualmente*, se repare en su uso. La codificación ha sido ubicada junto al predicado del tipo de relación clausular que se pretende ilustrar:

Quinto año – Sujeto/texto N° 9 – Masculino

- PCL 1 Como un río silencioso, que atraviesa [ENDO-RL] el mundo entero y los seres humanos, evoluciona [ISO-CP] el habla, evolucionan [PAR-DS] las lenguas.
- PCL 2 Luego de la disertación de Gabriel García Márquez en un congreso en Zacatecas, la gramática y ortografía de la lengua española revive [ISO] calurosas discusiones.
- PCL 3 La propuesta de García Márquez aborda [ISO-CP] una discusión secular donde posiciones antagónicas deberían encontrarse [HIPO-RL] para analizar [HIPO-ADV-NF] la realidad lingüística del español.
- PCL 4 El uso distinto para la zeta y la ce, para la ge y la jota, la desaparición de la ve y de la hache, el exterminio de la cu y la ce e, incluso, la supresión de acentos, representa [ISO] indudablemente una posición innovadora.
- PCL 5 García Márquez propone [ISO-CP] que se simplifique [PAs-CMP] la ortografía española para dar [HIPO-ADV-NF] respuesta a variadas demandas y la polémica suscitada no es [PAR-DS] más que la bisagra entre sociedad y normativa.

2 Casos de “parataxis simétrica con igual sujeto” y de “endotaxis adverbial”, que no aparecen en el texto ejemplo, se muestran a continuación: [PAR-IS] = ...las normas de la ortografía ya son lógicas y sencillas, o bien se ajustan a la complejidad propia e innata del idioma y sus componentes... (5.to año – Sujeto/texto N.º 15 – masculino); [ENDO-ADV] = ...Es posible y hasta conveniente continuar con la enseñanza de las normas ortográficas [...], sin martirizar ni subestimar a un adulto que comete errores de este tipo, sobre todo si estos son ocasionales... (5.to año – Sujeto/texto N.º 18 – femenino).

- PCL 6 No se trata [ISO-CP] simplemente de binomios escandalosos, más bien \emptyset (se trata) [PAs-VE] de respuestas a la realidad que afronta [HIPO-RL] el docente en la enseñanza de lengua española en la actualidad.
- PCL 7 Ante los continuos fracasos de aprendizaje de la ortografía, no resta [ISO-CP] más que revisar [PAs-CMP-NF] los indicios de fallas, y aquí, Raúl Ávila, por ejemplo, denuncia [PAR-DS] la complejidad e irracionalidad de ciertas prescripciones que los alumnos no alcanzan a comprender [HIPO-RL].
- PCL 8 En la sociedad de hoy, la capacidad de expresarse [PAs-CMP-NF] y de escribir [PAs-CMP-NF] se ha convertido [ISO-CP] en una problemática ineludible, ya que compromete [HIPO-ADV] en muchos aspectos la cognición del hombre y su relación con los demás ¿Por qué entonces detenerse [PAs-CMP-NF] en posiciones protectoras o conservadoras de la cultura del español y su evolución silenciosa? La quietud no otorga [PAR-YUX] respuestas eficaces.

La información que brinda el análisis del texto precedente puede sintetizarse de este modo:

- Número de PCL: 8
- Número de cláusulas: 25
- Relaciones sintácticas:
 - . [ISO]: 2
 - . [ISO-CP]: 6
 - . [PAR-YUX]: 1
 - . [PAR-IS]: 0
 - . [PAR-DS]: 3
 - . [PAs-VE]: 1
 - . [PAs-CMP]: 1
 - . [PAs-CMP-NF]: 4
 - . [HIPO-RL]: 3

- . [HIPO-ADV]: 1
- . [HIPO-ADV-NF]: 2
- . [ENDO-RL]: 1
- . [ENDO-ADV]: 0

Metodología

Los conceptos descriptos precedentemente se instrumentaron para analizar argumentaciones elaboradas por estudiantes universitarios, habida cuenta de la asociación entre las variables complejidad sintáctica y nivel académico. En este sentido, nuestra hipótesis predijo que conforme los estudiantes avanzan en su formación académico-disciplinar, la arquitectura sintáctica de sus producciones argumentativas escritas se complejiza significativamente. La comprobación de esta hipótesis se realizó dentro de un estudio de alcance descriptivo con diseño no experimental, transeccional y retrospectivo, y con enfoque cuantitativo sin pretensiones de generalización (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

La investigación se llevó a cabo sobre una muestra aleatoria de estudiantes de segundo y quinto año de las carreras de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se consideraron niveles académicos no contiguos dado el interés de apreciar cambios manifiestos en la complejidad sintáctica de los textos escritos por los participantes a medida que ascienden en su formación (siempre desde la óptica del desarrollo del lenguaje y de la alfabetización lingüística). En cuanto a la elección de estudiar la secuencia argumentativa, se fundamentó en que son escasos los estudios de corte funcional que han analizado su desarrollo de la sintaxis (por ejemplo, Nippold, 1994; Nippold, Ward-Lonergan y Fanning, 2005; Delicia, 2015).

Se aplicó una prueba de escritura piloto a quince participantes de cada nivel de formación, la cual permitió hacer necesarios ajustes al momento de relevar los datos definitivos. La muestra completa quedó conformada por un total de treinta estudiantes por nivel, de los cuales se obtuvieron sesenta textos en total. Tanto la prueba piloto como la definitiva consistieron en la lectura de un texto de divulgación sobre un tema controversial. Fue así como se logró desencadenar la redacción de un texto en el que se tomara una posición argumentativa. En el caso de la prueba definitiva, cuyos resultados se informan en este trabajo, los estudiantes leyeron el texto *Zien años de zolodax* (Rico y Grijelmo, *El País*, 1997).

En el corpus recolectado se identificaron y codificaron los PCL, dentro de los cuales se delimitaron las relaciones clausulares ya descritas. Con base en este procesamiento, se realizaron diferentes operaciones de estadística descriptiva por medio del programa IBM SPSS-2011 (versión 20). Es importante destacar que al cálculo estadístico precedió un análisis para verificar la interpretación de los datos según criterio de *dependencia interna* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010: 473).

Resultados

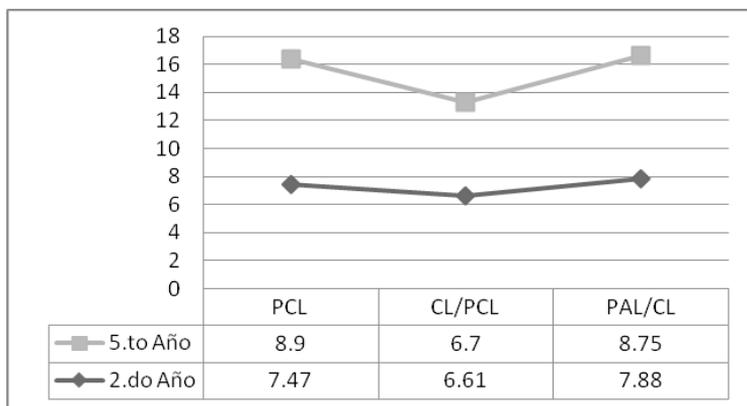
Complejidad sintáctica y nivel académico

El primer acercamiento a la complejidad sintáctica de las argumentaciones producidas por los participantes del estudio se efectuó en la consideración de tres mediciones: 1) la cantidad de PCL, 2) el número de cláusulas por PCL y 3) la cantidad de palabras a nivel intraclausular. Se aclara que este informe global toma en cuenta el análisis propuesto

por Beers y Nagy (2009) y por Meneses, Ow González y Benítez (2012).

Dicho informe se ilustra a través de la Figura 1, en la cual se aprecia que los textos argumentativos de quinto año presentan un número mayor de PCL ($M=8,90$ D. E.= $3,95$), de cláusulas por PCL ($M=6,70$ D. E.= $2,78$) y de palabras por cláusula ($M=8,75$ D. E.= $2,05$) que los textos de segundo año, en donde las cuantificaciones asumen los siguientes valores respectivamente: $M=7,47$ D. E.= $2,73$; $M=6,61$ D. E.= $2,01$ y $M=7,88$ D. E.= $1,60$.

Figura 1. Complejidad sintáctica según el nivel académico



Prueba U de Mann-Whitney: PCL = $0,18$ - CL/PCL = $0,86$ - PAL/CL = $0,06$.

La significatividad estadística del contraste entre medias presentado fue corroborada empleando el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney. Se optó por este *test* en virtud de que la Prueba de Kolmogorov-Smirnov reportó un valor mayor al $0,05$ y ello señala que los datos no se

distribuyeron normalmente. Según la U de Mann-Whitney, se aprecia un nivel crítico bilateral (p) superior a 0,05 en todas las categorías analizadas; de ahí que no existan diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre los estudiantes de segundo y de quinto año.

Tabla 2. Relaciones sintácticas generales y nivel académico

NIVEL ACADÉMICO		ISOTAXIS	PAR. SIMÉTRICA	PAR. ASIMÉTRICA	HIPOTAXIS	ENDOTAXIS
Segundo Año	Media	7,93	9,47	12,50	15,23	1,26
	Desv. típ.	2,91	5,46	7,05	6,22	1,48
	Suma	238	284	375	457	38
	% de la suma total	47,0%	43,8%	47,5%	44,9%	45,8%
Quinto Año	Media	8,93	12,17	13,80	18,66	1,50
	Desv. típ.	4,21	5,60	6,05	5,37	1,47
	Suma	268	365	414	560	45
	% de la suma total	53,0%	56,2%	52,5%	55,1%	54,2%
Prueba U de Mann-Whitney		0,52	*0,02	0,31	*0,02	0,48

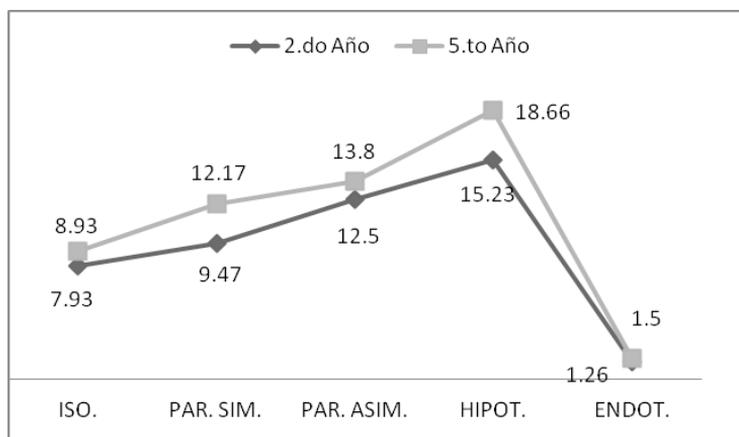
Prueba U de Mann-Whitney

Si se consideran los cinco tipos de relaciones clausulares que definen la arquitectura sintáctica de un discurso (lo cual, en relación con el abordaje anterior, constituye un nivel de análisis más específico), se observa que las argumentaciones de quinto año aventajan a las producidas por los estudiantes de segundo año. Es decir, tal y como se reporta en la Tabla 2, en las producciones del curso más avanzado hay una mayor presencia de todas las categorías interclausulares (se ilustran estos resultados en la Figura 2, *ut infra*).

Ahora bien, la Tabla 2 informa además que las diferencias entre segundo y quinto año no son estadísticamente importantes en la mayoría de las categorías sintácticas comparadas (v. U de Mann-Whitney, $p > 0,05$). Constituyen la excepción a este comportamiento homogéneo los datos

referidos a la parataxis simétrica y a la hipotaxis, cuyas medias sí contrastan de modo representativo: 9,47 contra 12,17 en el caso de la primera y 15,23 contra 18,66 en el caso de la segunda. Estas diferencias, cuya cuantía mayor corresponde a quinto año, son significativas en la estadística, pues la *p* de la U de Mann-Whitney asume un valor 0,02 inferior al nivel alfa estimado en 0,05.

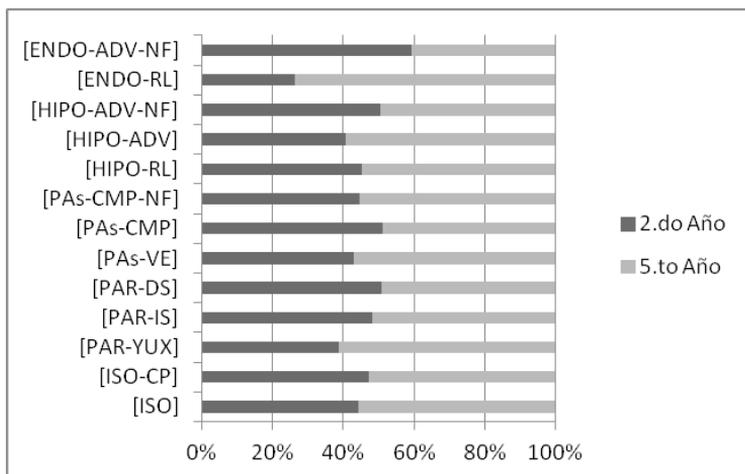
Figura 2. Relaciones sintácticas generales y nivel académico



En un análisis más específico de la complejidad sintáctica, las Figuras 3 y 4 muestran los porcentajes y las frecuencias absolutas de los subtipos de relaciones interclausulares hallados en el corpus de segundo y quinto año. Se puede apreciar cierta homogeneidad en el empleo de la mayoría de las estructuras clausulares. Sin embargo, debe destacarse un uso prevalente en quinto año de construcciones sintácticas, como la parataxis por yuxtaposición (segundo=38,80%, *f* 133; quinto=61,20%, *f* 210), la hipotaxis relativa (segundo=45,20%, *f* 235; quinto=54,80%, *f* 285), la hipotaxis

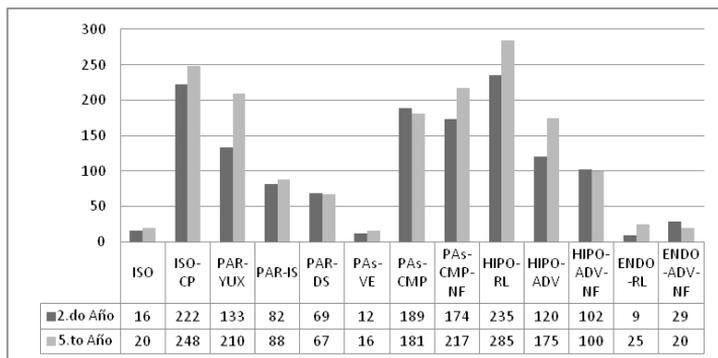
adverbial (segundo=40,70%, *f* 120; quinto=59,30%, *f* 175) y la endotaxis relativa (segundo=26,50%, *f* 9; quinto=73,50%, *f* 25).

Figura 3. Relaciones clausulares según el nivel académico (porcentajes)



Las estructuras referidas, comparadas en sus valores promedio, marcan diferencias estadísticamente significativas entre las producciones argumentativas de segundo y las de quinto, ya que en todas ellas (de acuerdo con la Prueba U de Mann-Whitney) se aprecia un nivel crítico bilateral (*p*) inferior a 0,05: 0,04 en el caso de la yuxtaposición; 0,005 en el caso de las cláusulas hipotácticas relativas y adverbiales, y 0,02 en el caso de la endotaxis relativa.

Figura 4. Relaciones clausulares según el nivel académico (frecuencias absolutas)



A modo de cierre

La hipótesis de la investigación enunciaba que, al progresar en su formación académico-disciplinar, los estudiantes universitarios demuestran una arquitectura sintáctica más consolidada en sus producciones argumentativas. Según pudimos observar, la corroboración de este supuesto ha sido parcial: el dato empírico demostró que existe homogeneidad en el uso de la mayoría de las estructuras clausulares y supra-clausulares por parte de los alumnos de los niveles de formación comparados.

Esta situación descubre áreas disponibles para la intervención didáctica, en las cuales con seguridad la educación lingüística puede efectuar importantes aportes. En este sentido, cabe pensar los resultados en sus implicancias pedagógicas ubicándolos en el marco de la discusión sobre el lugar que ocupa la actividad metalingüística (donde la gramática juega un papel principal) dentro de los procesos de alfabetización. Al respecto, Arnoux (1996) se ha manifestado de la siguiente manera:

Actualmente existe un consenso generalizado en asignar a las competencias metacognitivas [...] gran importancia en el desarrollo de las funciones intelectuales. Dentro de la metacognición, la reflexión metalingüística configura un plano privilegiado, por su contribución a los procesos multifuncionales que involucran al lenguaje. (Arnoux, 1996: 183)

La reflexión metalingüística, entonces, no constituye una dimensión de rango subyacente en la promoción de los aprendizajes sobre la lengua. Por el contrario, sus consecuencias para la enseñanza de la comprensión y la producción textual se tornan fundamentales al momento de diseñar dispositivos didácticos que, por ejemplo, impulsen el empleo de la gramática para “empaquetar” información por medio de diferentes operaciones sintácticas.

Resulta interesante, en ese orden de ideas, tener presente la propuesta de Arnoux, Nogueira y Silvestri (2006) de retornar a la relación *texto-enseñanza de la gramática*. Esto es, de revisitarse una gramática que “recupere la tradición de las artes de escribir ilustradas, interesadas por la organización de la frase [...], los procedimientos de amplificación y los fenómenos asociados con el dispositivo enunciativo”. (De) mostrar esta necesidad en la enseñanza de los procesos de producción escrita a estudiantes universitarios ha sido el espíritu del presente trabajo.

Bibliografía

Adam, J. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. París, Nathan.

----- (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. En *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 25, pp. 9-22.

- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. En *Revista Signos*, núm. 39, pp. 9-30.
- Arnoux, E. (1996). Documento fuente. En *Fuentes para la transformación curricular. Lengua*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Beers, S. y Nagy, W. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genres? En *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, núm. 22, pp. 185-200.
- Berman, R. (ed.). (2004). *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic development study*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tuson Valls, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Crespo Allende, N., Alfaro Faccio, P. y Góngora Costa, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. En *Onomázein*, núm. 24, pp. 155-172.
- Delicia, D. (2012). Gramática y discurso en la educación lingüística cordobesa: índices de riqueza léxica y madurez sintáctica en la producción escrita adolescente. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. [Inédito]
- (2015). Desarrollo de la sintaxis, argumentación y orientaciones en la enseñanza de la lengua. En *Forma y Función*, núm. 28, pp. 135-153.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.
- Katzenberger, I. (2004). The development of clause packaging in spoken and written texts. En *Journal of Pragmatics*, núm. 36, pp. 1921-1948.
- Meneses, A., Ow González, M. y Benítez, R. (2012). Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5º básico. En *Onomázein*, núm. 25, pp. 65-93.
- Nippold, M. (1994). Persuasive talk in social contexts: Development, assessment, and intervention. En *Topics in Language Disorders*, núm. 14, pp. 1-12.

- (1996). Proverbs comprehension in youth: the role of concreteness and familiarity. En *Journal of Speech and Hearing Research*, núm. 39, pp. 166-176.
- Nippold, M., Ward-Loneragan, J. y Fanning, J. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults. En *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, núm. 36, pp. 125-138.
- Nir-Sagiv, B. y Berman, R. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rhetoric. En *Journal of Pragmatics*, núm. 42, pp. 744-765.

Ejemplo, argumentación y comprensión lectora. Un abordaje desde la Psicología Cognitiva

Susana Beatriz Nothstein

Una de las prácticas habituales que deben llevar a cabo los estudiantes que inician los estudios superiores es la lectura de textos argumentativos pertenecientes a distintos géneros. El abordaje de este tipo de fuentes supone la puesta en juego de varias habilidades de lectura que le permitan a quien lee jerarquizar el contenido, relacionarlo con el contexto de producción y de circulación, y evaluarlo. Para esto último, por una parte, es importante que el alumno cuente con herramientas que le faciliten acceder a los modos de organización de la información leída y así construir claves de lectura. Por otra parte, es necesario que el alumno posea las representaciones adecuadas acerca de lo que implica leer en un contexto universitario. Como es sabido, las mayores dificultades que los estudiantes presentan se relacionan con la carencia de algunas de esas herramientas necesarias que permiten ingresar al texto así como con una representación de la tarea de lectura y de su rol como lectores que no siempre coinciden con lo que se demanda en el nivel superior, es decir, con una lectura esencialmente crítica.

En este contexto, nos interesa particularmente estudiar los modos en que es interpretado el ejemplo en textos argumentativos. La *psicología cognitiva* ofrece aportes significativos para abordar la comprensión; en particular, las perspectivas que sostienen que, en su nivel más profundo, la comprensión requiere la elaboración de un modelo situacional de aquello a lo que se refiere el texto, y que no siempre coincide con el contenido explícito del enunciado en cuestión (van Dijk y Kintsch, 1983; García Madruga *et al.*; 1999).

Para ello, en primer lugar, haremos una breve referencia al marco teórico. En segundo lugar, analizaremos a la luz de estos algunos casos de ejemplos correspondientes a textos argumentativos y fragmentos de exposiciones de estudiantes que inician sus estudios superiores.¹ A partir de este análisis, esbozaremos reflexiones acerca de los distintos niveles de comprensión del ejemplo en función de la argumentación. Concluiremos que los problemas que se reflejan en la comprensión de los ejemplos iluminan sobre las dificultades en la comprensión de textos predominantemente argumentativos.

Las inferencias y el proceso de comprensión

Las inferencias, tal como lo señalan diversas investigaciones al respecto (Nicholas y Trabasso, 1979; van Dijk y Kintsch, 1983; Sperber y Wilson, 1994; De Vega, 1995; entre otros), pueden derivar con mayor o menor claridad de las claves del texto. Así, en algunos casos, el material lingüístico de un enunciado permite realizar una inferencia (“Pedro

1 El material analizado corresponde a un corpus sobre historia de divulgación e historia académica que se ha empleado en el marco del *Taller de Lectura y Escritura de Semiología* (cátedra Arnoux) en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. La compilación de textos y el material de trabajo estuvieron a cargo de Elena Valente y Susana Nothstein, y fueron supervisados por María Cecilia Pereira.

ya no bebe”, permite inferir sin error que anteriormente Pedro bebía). En cambio, en otros enunciados las inferencias que contribuyen a la interpretación dependen del conocimiento del mundo; se trata de llevar a cabo inferencias que estructuran lo real (“Dejó la propina al mozo y se fue” requiere del tipo de conocimiento aludido).

¿Qué sucede con el ejemplo?, ¿qué tipo de inferencias debería producir el lector, particularmente cuando el ejemplo es empleado como recurso argumentativo? Para dar respuesta a los interrogantes anteriores es conveniente considerar la noción de ejemplo. Perelman (1977), retomando los aportes de la retórica clásica, clasifica las técnicas argumentativas en tres grupos: los argumentos cuasilógicos, los fundados en la estructura de lo real y los que fundan la estructura de lo real. El ejemplo, así como la ilustración, la metáfora y la analogía, pertenecen a esta última clase y se caracterizan por dar lugar al establecimiento de una regla general o un modelo a partir de un caso particular y conocido. En palabras del filósofo, “argumentar por el ejemplo es presuponer la existencia de una serie de regularidades de las que los ejemplos darán una concreción” (Perelman, 1977: 143). En tal sentido, el ejemplo tiene en la argumentación la función de revelar una regla o ley. Esta puede aparecer explícita en el texto o, por el contrario, puede estar implícita. En este último caso especialmente, el lector debe completar la información *no visible* y, para ello, las inferencias que debería generar corresponden a las del último tipo que hemos referido. De ahí que, dentro del marco teórico, será importante considerar el modelo estratégico-interactivo de van Dijk y Kintsch (1983), sus posteriores reformulaciones (Kintsch, 1988; Johnston, 1989; van Dijk, 1999; Gutiérrez Calvo, 1999) y las reflexiones y conclusiones derivadas de su aplicación (Cubo de Severino, 2005; Arnoux, 2010, entre otras).

De acuerdo con el modelo de van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch (1988), hay tres niveles de comprensión de un texto: el superficial, la base del texto y el modelo de situación. El primero de los niveles remite a las palabras, a las oraciones y a las relaciones lingüísticas entre ellas. El segundo nivel (la base del texto) se refiere a la estructura semántica. El tercer nivel corresponde, por un lado, a la elaboración de la información del texto a partir del conocimiento previo del lector y, por otro, a la integración de la información provista por el texto con el conocimiento previo de quien lee. Este último nivel resulta fundamental para construir una adecuada representación del texto y de la situación.

En el proceso de lectura, para van Dijk y Kintsch (1983) un lector con un determinado sistema cognitivo interactúa con un texto escrito producido por un autor que también posee un sistema cognitivo y que deja en el texto instrucciones coherentes con su propio sistema cognitivo acerca de cómo debe ser comprendido el mensaje que quiere transmitir. Dada la variedad de instrucciones del texto (desde la diagramación gráfica y espacial hasta las estrategias proposicionales), es posible que parte del mensaje responda a la experiencia del autor y que el lector la desconozca. Para que este último pueda acceder a lo desconocido, lleva a cabo actividades mentales que se denominan *estrategias o procesos inferenciales*, esquemas muy flexibles que se constituyen en la memoria a largo plazo, se orientan hacia la comprensión, operan en los distintos niveles referidos e interactúan entre sí en las diversas etapas del proceso de comprensión (Molinari Marotto, 1998: 122). Las inferencias facilitan el ir de los hechos a una situación, de un argumento a otro, etcétera, y permiten la elaboración de conclusiones, etapa que contempla –como señalan Sacerdote y Vega (2005) a partir de van Dijk y Kintsch (1983)– dos fases: 1) formación de hipótesis o predicciones, vinculada a la intuición y a la

imaginación; 2) confirmación de hipótesis, vinculada al proceso inferencial mismo.

El ejemplo, de acuerdo con Castro de Castillo y Puiatti de Gómez (2005), corresponde a una categoría procedimental, es decir, a una de las estrategias mediante la cual se realizan las categorías convencionalizadas canónicas de la secuencia argumentativa (narratio o punto de partida, tesis, demostración y conclusión). La ejemplificación, cuando aparece en la demostración,² refuerza la tesis. En tal sentido y como hemos anticipado, requiere el completamiento de datos que no suelen estar explícitos; en otras palabras, requiere que la información no visible en la superficie textual sea activada y relacionada con la que sí lo está. A medida que avanza en la lectura o que relea, el lector formará hipótesis preliminares que confirmará o rechazará a partir de los procesos inferenciales que generará por su conocimiento lingüístico, pero fundamentalmente por su conocimiento acerca del mundo, almacenado en la memoria a largo plazo.

Para nuestro trabajo, resulta pertinente hacer también una breve referencia a la incidencia del género o del tipo textual en la generación de inferencias. Tomaremos, para ello, los resultados de las investigaciones de León *et al.* (2003) que –aunque centradas en textos narrativos y expositivos– resultan significativas en tanto que, retomando trabajos anteriores que habían comprobado la incidencia del género de un texto en la generación de distintos tipos de inferencias (Graesser, 1981; Graesser, Hoffman y Clark, 1980), se interrogan acerca de si el tipo textual produce patrones

2 En otros trabajos llevados a cabo, hemos analizado también la función argumentativa del ejemplo cuando se lo presenta en el punto de partida (Nothstein, S., "La lectura de textos argumentativos en el inicio del nivel superior: el ejemplo y su incidencia en la comprensión". En *Prolingua*, Revista electrónica del Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, vol 8, núm 1, 2013. Disponible en: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/16895>).

diferentes de inferencias respecto de otros y sobre la influencia del tipo textual en el procesamiento de las inferencias. Al respecto, León *et al.* (2003) concluyen que los diversos géneros, debido fundamentalmente a las características propias del contenido y la estructura entre ellos, activan no solo diversidad de inferencias, sino también de procesos de memoria necesarios para generarlas. En síntesis, los autores señalan que la frecuentación con un género por parte de un sujeto hace que este construya una representación mental, “un género mental” (León *et al.*, 2003: 170). Este conocimiento –muchas veces, implícito– genera expectativas de lectura que inciden en los mecanismos u operaciones de lectura que se realizan. Profundizar las investigaciones en géneros que no han sido objetos privilegiados de los trabajos llevados a cabo hasta el momento permitiría, según León *et al.* (2003), conocer más sobre los procesos que se efectúan durante la lectura. En tal sentido, nuestra propuesta intentará hacer una aproximación a los procesos de lectura en el caso de textos argumentativos.

La lectura de los ejemplos en un género argumentativo

Con el propósito de indagar en las dificultades de lectura de fuentes argumentativas de quienes inician los estudios superiores, hemos elaborado actividades de trabajo diversas que nos permitieran constituir un *corpus* de trabajo. Para este caso, hemos seleccionado un conjunto de exposiciones derivadas de la lectura de un texto argumentativo. En ellas, hemos observado que de un total de cuarenta alumnos, un 60% presenta dificultades a la hora de exponer argumentos. Una de esas dificultades es exponer como argumentos lo que son ejemplos de una regla más general. A continuación, ilustraremos lo descripto.

Referiremos, en primer lugar, un fragmento del artículo “Falsos mitos y viejos héroes”, escrito por las historiadoras Hilda Sabato y Mirta Lobato, y publicado en la *Revista Ñ*. En el texto, las autoras toman una postura adversa al modo como Felipe Pigna y Mario Pergolini interpretan la historia argentina en la serie emitida por televisión entre 2005 y 2008 *Algo habrán hecho por la historia argentina*. Ofrecen para ello diversos argumentos, de los cuales transcribimos uno:

Tres. Para acomodar la realidad a su versión del pasado, el programa incluye omisiones, errores, anacronismos y tergiversaciones sobre hechos que son conocidos y han sido largamente analizados. Apenas algunos ejemplos: el rol revolucionario de Saavedra y de las milicias que él comandaba queda totalmente desdibujado, pues entraría en contradicción con su imagen de antihéroe (frente a Moreno); se tergiversa el lugar de Gran Bretaña en las guerras de independencia (sólo se habla de presiones que habría ejercido ese país contra la “voluntad independentista” y no de las conocidas actuaciones en sentido inverso); se reducen los conflictos entre unitarios y federales a la disputa por las rentas de aduana; se distorsiona la historia del sufragio, pues al presentar ese tema para la coyuntura de 1820/21 y el ministerio de Rivadavia —“el malo”— se omite toda referencia concreta a la ley de 1821 que estableció el voto activo para todos los varones adultos libres; en cambio se pasan dos imágenes: la primera refiere a un discurso pronunciado por Dorrego —“el bueno”— cinco años más tarde y la segunda teatraliza una escena de comicios inverosímil según los estudios actuales sobre elecciones (2005).

En el párrafo citado es posible advertir que aparece la regla enunciada al comienzo, en otras palabras, la información resulta “visible”: “Para acomodar la realidad a su versión del pasado, el programa incluye omisiones, errores, anacronismos y tergiversaciones sobre hechos que son conocidos y han sido largamente analizados”. A continuación, las autoras enumeran una serie de ejemplos: el modo como se considera en el programa la figura de Saavedra, el rol de Gran Bretaña en las guerras por la independencia argentina, la forma como el programa refiere al enfrentamiento entre unitarios y federales, etcétera. Todos los ejemplos presentados manifiestan una regularidad: los hechos históricos, según las autoras, han sido alterados respecto de los documentos o estudios que hay sobre ellos. Así, Pigna y Pergolini construyen, para Sabato y Lobato, “su” versión del pasado.

El texto completo fue presentado a estudiantes que ingresaban al nivel superior como actividad diagnóstica inicial y, luego de una ejercitación previa de comprensión, se les solicitó que expusieran el problema que desencadenaba la polémica, la posición de las historiadoras al respecto y los argumentos con los que la sostenían. A continuación, presentaremos tres fragmentos correspondientes a los textos de los alumnos, que refieren al párrafo citado del artículo.

- a. Sabato y Lobato argumentan que se tergiversa el papel de Gran Bretaña en las guerras de independencia porque solo se habla de las presiones ejercidas contra la voluntad independicista y no de las actuaciones a la inversa. Otro argumento que dan es que el conflicto entre los federales y unitarios se reduce a las disputas por las rentas de la aduana.
- b. En lo que resta del artículo, las historiadoras mencionan hechos del programa que refuerzan y confirman

sus críticas, tales como mostrar a Rivadavia como “corrupto y coimero” sin hacer mención de sus obras, la reducción de los conflictos entre unitarios y federales a la “disputa por las rentas de la aduana”, se distorsiona la historia del sufragio.

- c. Las autoras se refieren a que los protagonistas presentados son buenos o malos, los héroes no presentan matices ni atenuantes y los antihéroes son los corruptos y los traidores. En síntesis, como dice Pergolini, “la Argentina es siempre la Argentina”.

Los tres ejemplos presentados evidencian modalidades de lectura diversas. En el primer caso, es posible observar que el alumno enumera los casos particulares, incluso los señala como argumentos distintos, y no puede leer la vinculación entre ellos y la primera frase del párrafo.

En el segundo caso, el estudiante omite la generalización que debe inferirse del tratamiento que se hace en *Algo habrán hecho por la historia argentina* de la figura de Rivadavia, según Sabato y Lobato. Las historiadoras ejemplifican, con algunas escenas del programa, que Dorrego siempre aparece como un héroe y que, en contraposición, Rivadavia es el antihéroe. Estos casos particulares permiten explicitar la regla siguiente: “el programa reitera y refuerza las visiones más patriotas de la historia argentina”.

En el tercer caso, el estudiante presenta como argumento una síntesis que las autoras esbozan luego de describir la forma como el programa en cuestión presenta a San Martín, a Rivadavia y a Dorrego, entre otros. Nuevamente, como en el segundo ejemplo considerado, se omite la regla.

En síntesis, los problemas relativos a la lectura del ejemplo como técnica argumentativa pueden tipificarse del siguiente modo:

1. En el primer fragmento, los ejemplos se leen como argumentos distintos, es decir, no se advierte que cada uno convalida una misma afirmación.
2. En el segundo fragmento, se percibe la lectura de una orientación argumentativa general pero no la regla.
3. El tercer fragmento muestra que los casos no se enuncian, se generaliza parcialmente. Tampoco se percibe la regla ni se logra comunicar la orientación argumentativa de la fuente.

Las dificultades en la comprensión de los ejemplos

¿En qué medida el marco teórico aludido permite explicar las dificultades de lectura descritas? Si consideramos las investigaciones de León *et al.* (2003), podemos afirmar que en los dos primeros casos los estudiantes poseen una representación mental del género más adecuada que en el último. Esta representación les permite generar una expectativa de lectura que se corresponde con la del género en cuestión (nota de opinión) y, en efecto, advierten su finalidad argumentativa: “Sabato y Lobato argumentan que...”, “Otro argumento que dan es que...”, “... mencionan hechos del programa que refuerzan y confirman sus críticas...”.

En contraposición, en el tercer caso, la orientación argumentativa del artículo queda diluida. Además de lo ya señalado respecto del ejemplo, tampoco se refiere claramente la polémica. En tal sentido, la voz de Pergolini aparece como cita de autoridad (“En síntesis, como dice Pergolini, ‘la Argentina es siempre la Argentina’”) cuando, en realidad, representa la postura adversa al punto de vista de las historiadoras. Tal como lo han señalado los estudios sobre las inferencias, las

limitaciones en la memoria operativa influyen en la generación de inferencias; en consecuencia, el sujeto no puede activar información de su conocimiento que se vincula con el contenido del texto. Selecciona entonces la información que le resulta más probable y coherente con lo que lee, o no supera la reconstrucción del nivel superficial o de base.

También de acuerdo con el modelo estratégico-interactivo (van Dijk y Kintsch, 1983), su relación con las inferencias y las clasificaciones de estas últimas que se han hecho a partir de estudios posteriores, podemos señalar que el fragmento seleccionado, si bien explicita la regla que ilustran los ejemplos y provee, en tal sentido, información para generar inferencias, requiere su elaboración, que depende de los conocimientos previos del sujeto. Es decir, para la construcción del modelo de situación es necesario llevar a cabo inferencias elaborativas. En otras palabras, si el estudiante tiene conocimientos de la historia argentina y de algunos de sus actores principales y es capaz de evocarlos, le resultará más visible porque las historiadoras ejemplifican las tergiversaciones de la historia que para ellas ocurren en el programa de Pigna y Pergolini oponiendo la figura de Saavedra a la de Moreno y la de Rivadavia a la de Dorrego, entre otros aspectos. A pesar de que la mención de la regla es un elemento facilitador, la cantidad de recursos cognitivos que deben ponerse en juego obliga a inferencias estratégicas, que requieren mayor tiempo. El texto prevé, posiblemente, un lector cuyos conocimientos le permitirían emplear menor cantidad de recursos cognitivos y llevar a cabo inferencias automáticas, es decir, en menos tiempo y de manera no consciente. Las producciones de los estudiantes, en su mayoría muestran –con distinto grado– no responder a la expectativa del autor respecto del lector y no logran, en consecuencia, llevar adelante los procesos inferenciales necesarios.

A partir de lo anterior, el docente debe afrontar dos desafíos. El primero se vincula con la reposición de información; el segundo, el cual nos interesa particularmente, se corresponde con desarrollar actividades con los estudiantes que, desde un taller de lectura, les permitan automatizar determinadas estrategias de comprensión.

En cuanto al primer aspecto señalado, consideramos que es imprescindible hacer notar a los estudiantes la necesidad de contextualizar lo leído. En tal sentido, si bien todo texto suele contar con elementos paratextuales que permiten hacer hipótesis respecto del contenido, en el ámbito académico, resulta fundamental reponer datos a través de la consulta a otras fuentes. Entre otros, referencias biográficas de un autor, disciplina de pertenencia, corriente en la que se inscribe, pertinencia de lo que se lee en la asignatura y/o su lugar en el programa en el que se inserta.

Respecto del segundo desafío, al docente le cabe acompañar, mediar el desarrollo de estrategias inferenciales. De esta manera, andamiará la(s) lectura(s) y facilitará paulatinamente el acceso a los textos. Un camino posible, dada la imposibilidad de medir con exactitud los conocimientos previos de los estudiantes, es la elaboración de cuestionarios que contengan preguntas inferenciales. Es decir, un tipo de pregunta cuya respuesta no se encuentra en el texto, sino que este provee pistas que, a partir de una elaboración por parte del estudiante, permiten hallar la respuesta. En efecto, las preguntas inferenciales facilitan la reconstrucción del modelo de situación en la medida en que promueven la (re)elaboración del texto desde los esquemas de conocimiento del lector o de la puesta en relación del texto con la información del contexto que se haya repuesto.

Conclusiones

Los desafíos a los que aludimos en la sección anterior trascienden el trabajo con el ejemplo y se orientan hacia lo que, en términos de Kintsch (1994), se denomina aprendizaje a partir del texto. Esta línea de investigación resulta particularmente interesante para nuestra preocupación en la medida en que distingue entre *recuerdo* y *aprendizaje* de un texto. El primero –el recuerdo– equivale a la capacidad de reproducir al menos la esencia del contenido; el aprendizaje, en cambio, implica valerse de la información que un texto provee y conjugarla con el conocimiento previo para resolver problemas o inferir nuevos hechos.

En tal sentido, consideramos significativo –en particular para estudiantes que inician sus estudios superiores y, en consecuencia, deben afrontar la lectura de géneros nuevos y desconocidos respecto de a los rasgos composicionales y estilísticos, y cuyo contenido puede resultar más complejo– el trabajo con el ejemplo en función argumentativa. Los casos que hemos analizado ilustran modos de leer que no construyen una representación coherente del texto, dado que no integran los casos particulares con una regla general, que incluso aparece explicitada. Centrarse, entonces, en actividades que andamien y orienten al estudiante a “visualizar” la regularidad –en palabras de Perelman (1977:57), a la que los casos dan concreción o viceversa– contribuirá al desarrollo de inferencias estratégicas. Un trabajo progresivo de comprensión que atienda a las reflexiones que sobre esta se han hecho desde el enfoque de la psicología cognitiva no solo le permitirá al docente evaluar el proceso inferencial, sino fundamentalmente incidir en el modo como los estudiantes generarán conocimiento al articular información del contenido del texto y características de su estructura con información del contexto y conocimientos previos.

Bibliografía

- Arnoux, E. (2010). Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional. En *Cuadernos de Lingüística*, núm. 5, pp. 9-30.
- Cubo de Severino, L. (coord.), *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba, Comunicarte.
- De Vega, M. (1995). Backward updating of mental models during continuous reading of narratives. En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, núm. 21, pp. 373-385.
- García Madruga, J. A. et al. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona, Paidós.
- Graesser, A. C. (1981). *Prose comprehension beyond the world*. Nueva York, Springer-Verlag.
- Graesser, A. C., Hoffman, N. y Clark, L. (1980). Structural components of reading time. En *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, núm. 19, pp. 135-151.
- Gutiérrez Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En de Vega, M. y Cuetos, F. (coord.), *Psicolingüística del español*. Madrid, Trotta.
- Johnston, P. (1989). *Reading comprehension assessment. A cognitive basis*. Newark, International Reading Association.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction integration model. En *Psychological Review*, núm. 95, pp. 163-182.
- (1994). Text comprehension, memory and learning. En *American Psychologist*, núm. 49, pp. 294-303.
- León, J. A. (coord.). (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y aprender*. Madrid, Pirámide.
- León, J. A., Escudero, I. y van den Broek, P. (2003). La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias elaborativas. En León, J. A. (coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid, Pirámide, pp.153-170.
- Molinari Marotto, C. (2000 [1998]). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.

- Nicholas, D. y Trabasso, T. (1979). Toward a taxonomy of inference for history comprehension. En F. Willkins, J. Becker y T. Trabasso (ed.), *Information, integration by childrens*. Nueva York, Hillsdale, pp.243-265.
- Perelman, C. (1997 [1977]). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Colombia, Norma.
- Sabato, H. y Lobato, N. (2005). Falsos mitos y viejos héroes. En *Revista Ñ*.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid, Visor.
- van Dijk, T. (1999). Context Models in Discourse Processing. En van Oostendorp, H. y Goldman, S. (eds.), *The construction of mental representations during reading*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp.123-148.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, Academic Press.

Una propuesta de alfabetización inicial

Susana Ortega de Hocevar

Introducción

El presente artículo abordará el proceso de alfabetización de los niños pequeños, es decir que se centrará en la compleja problemática inicial de la enseñanza del lenguaje escrito. Este proceso transita, al igual que el lenguaje hablado, por diversas instancias o fases en su desarrollo. La primera de ellas es la denominada *alfabetización emergente* (Ferreiro y Teberosky, 1979), desde el enfoque psicolingüístico, o *temprana*, desde la perspectiva sociocultural (Neuman y Roskos, 1998).

Efectuaré una breve descripción de esta modalidad de alfabetización, de la importancia en el desarrollo del lenguaje escrito para centrarme en los ejes que sustentan una propuesta didáctica de alfabetización, que ha sido validada a través de varios años de aplicación en una escuela experimental de la Universidad Nacional de Cuyo y, en numerosas instancias, en otros establecimientos educativos a cargo de ex alumnas de grado y posgrado o integrantes de los equipos de investigación que dirijo.

La adopción de una concepción de la escritura como un acto social, cultural, motivacional, afectivo y cognitivo, sustentada por los postulados epistemológicos actuales, me llevó a posicionarme en una postura sociocognitiva, cuyos principales ejes y principios serán desarrollados. Finalmente explicitaré cómo realizar su aplicación en el aula y una breve reflexión a modo de cierre.

1. Encuadre teórico

1.1. El concepto de alfabetización

Si bien existen numerosas definiciones de alfabetización a lo largo de la historia, vinculadas con distintas concepciones antropológicas, políticas, sociales, culturales y educacionales, en la actualidad se han rechazado todas aquellas de tipo pragmático, vinculadas al logro de la codificación y decodificación de grafemas y fonemas, a la lectura y la escritura de letras, sílabas, palabras y oraciones sin sentido (Braslavsky, 1991).

La lectura y la escritura son concebidas, en el nuevo paradigma que adoptamos, como habilidades de orden socio-cultural-cognitivo. Si se tiene en cuenta el sujeto educativo que inicia este proceso, alfabetizar es lograr que el niño llegue a escribir con significación y a leer comprensivamente. Es decir, que desde los primeros contactos con el lenguaje escrito, el niño debe conocer el sentido y los propósitos de la lectura y la escritura y, a partir de las primeras manifestaciones de su desarrollo en su propio medio, debe lograr al final del primer año o del segundo de escolarización básica, si no se presentan dificultades, la apropiación de la escritura, para enriquecer paulatinamente su producción y comprensión y reflexión sobre el uso de su lengua.

El acceso al simbolismo de la escritura es el resultado de un largo proceso evolutivo cuyos primeros antecedentes, siguiendo a Vigotsky (1988), se pueden encontrar, en el gesto, el juego, el dibujo y, finalmente en la escritura. Este investigador, a principios del siglo pasado, ya señaló la importancia de las primeras escrituras de los niños que él denominó *prehistoria del lenguaje escrito*. Para llegar a la escritura el niño, siguiendo con el pensamiento de Vigotsky, tiene que realizar un descubrimiento básico: que no solo se pueden dibujar objetos sino también palabras: *Gracias a este descubrimiento, la humanidad alcanzó el brillante método de la escritura mediante palabras y letras; esto mismo es lo que conduce a los niños a la escritura* (p.173).

A fines del siglo XX el estudio de estas primeras manifestaciones del niño cobró gran importancia y, a partir de la denominación de Sulzby (1983), se las englobó bajo el nombre de *alfabetización emergente*, desde la perspectiva del denominado *constructivismo natural o piagetiano*. Otros investigadores, enrolados en el constructivismo social prefieren denominar a este proceso *alfabetización temprana* (Neuman y Roskos, 1998; Braslavsky 2004). El cambio de nombre, si bien se refiere al mismo período, implica un cambio profundo en las concepciones teóricas, didácticas y políticas.

En esta propuesta didáctica, que a continuación desarrollaré sintéticamente, contemplo los aportes expresados anteriormente. Si bien la voy a enunciar en forma lineal, por exigencias de índole lingüística, no puedo dejar de señalar la recursividad de todos los procesos involucrados.

1.2. Ejes teóricos que sustentan la propuesta

1.2.1. Los procesos de representación del sistema alfabético de escritura en sujetos en vías de alfabetización: *alfabetización emergente* (Ferreiro

y Teberosky, 1979; Yetta Goodman, 1986), o temprana (Neuman, y Roskos, 1998; Braslavsky, 2004, 2005)

Se han propuesto varias definiciones de alfabetización emergente y todas concuerdan en que los niños pequeños poseen numerosos conocimientos sobre lectura y escritura antes de ingresar al sistema formal. Sulzby y Barnhart (1992:150) la definen como: *las conductas de lectura y escritura de los niños pequeños que preceden a la alfabetización convencional y luego evolucionan hacia ella*. En su mayor parte estas investigaciones fueron realizadas con niños provenientes de hogares alfabetizados.

Los autores que emplean la denominación de alfabetización temprana no niegan los aportes de las investigaciones citadas anteriormente, acerca del proceso de alfabetización que realiza un niño que nace en el seno de un hogar alfabetizado. Amplían el universo a todos los niños. Estos nuevos aportes nos llevan a la consideración de que no todos los niños han vivido este proceso de igual manera, a incluir la diversidad en la escuela e instaurar este proceso desde la más temprana infancia: cuando el niño ingresa a las Salas maternas. Debido a ello la presente propuesta adopta la conceptualización de alfabetización temprana que implica no solo un giro en lo pedagógico-didáctico sino también la toma de decisiones fuertes a nivel de políticas educativas en torno a la alfabetización.

1.2.2. El desarrollo del lenguaje oral

Este desarrollo, en sus aspectos esenciales, se logra entre los 4 y los 5 años. Pero, si bien es cierto que la competencia comunicativa de un niño normal, con una adecuada socialización primaria y sin problemas de orden afectivo, es considerable ya que ha logrado avances importantes en todos los componentes del sistema, aunque estos no han alcanzado aún su pleno desarrollo. Además, hay que tener

en cuenta que esta competencia ha sido adquirida intuitivamente y el docente deberá ejercer su mediación sobre ella, para iniciar en los niños procesos reflexivos acerca de lo que se hace, cuestión imprescindible para el logro de la lengua escrita.

Dado que este tema ha sido y es muy estudiado por numerosos autores, me interesa considerar otra perspectiva de esta compleja problemática. Considero que uno de los factores a tener en cuenta cuando se analizan las causas que motivan el fracaso escolar es la lengua que se utiliza en el aula. Amparados en la premisa de que el niño ingresa a la escuela, básicamente, para adquirir la lengua escrita, es decir la lectura y la escritura, además de las matemáticas, muchos docentes no tienen en cuenta que la lengua oral del niño no está totalmente desarrollada, mucho menos cuando estamos hablando del Nivel Inicial y del Primer Ciclo de la primaria. A esto se debe sumar que la lengua que utiliza el docente no es la misma del alumno, lo que hace que muchas veces no comprenda lo que le están explicando o lo que debe hacer. Son numerosas las diferencias entre los enunciados del adulto y los del niño que pueden originar dificultades en la comprensión y son precisamente estas diferencias las que hay que focalizar para evitar el fracaso (Ortega de Hocevar, 2014: pp. 56-60).

1.2.3. *El desarrollo de la conciencia lingüística*

Mattingly (1980) introduce un nuevo concepto teórico: *la conciencia lingüística*, partiendo de un concepto opuesto al de K. Goodman (1976) y Smith (1978), que consideran que aprender a leer es una extensión natural de aprender a hablar. Mattingly caracteriza la diferencia entre percibir el habla y leer en términos de actividades lingüísticas “primarias” y “secundarias”. Las actividades lingüísticas “primarias” de percibir y producir el habla son naturales

en todos los seres humanos. Aprender a leer y escribir, por el contrario, plantea dificultades a muchos niños a pesar de que sean competentes en el uso de la lengua. Es por ello que expresa que leer y escribir no son habilidades lingüísticas primarias sino secundarias. Este autor y otros investigadores consideran que al ser la lectura y la escritura actividades lingüísticas secundarias requieren *conciencia lingüística* o un conocimiento metalingüístico de ciertos aspectos de la actividad lingüística primaria. En este desarrollo adquiere especial tratamiento el trabajo con la *conciencia fonológica*.

Numerosas investigaciones realizadas en las dos últimas décadas destacan la importancia de la relación entre la *conciencia fonológica* y los logros alcanzados en el aprendizaje de la lectura y la escritura. A estos estudios, realizados en su mayor parte desde la Psicolingüística deben sumarse en nuestro siglo los aportes de las neurociencias. Al respecto Dehaene (2015: 42) sostiene:

[La conciencia fonológica] Forma parte de las competencias fundamentales que acercan al niño a la lectura [...] La aparición de la conciencia fonológica es una de las etapas claves en el camino de la lectura. Sin embargo, la investigación muestra que puede acelerarse su adquisición si se realizan juegos lingüísticos desde edades tempranas.

Nuestra propuesta incluye una variada selección de estrategias, juegos y actividades para el desarrollo de la conciencia lingüística.

1.2.4. El desarrollo de la movilidad enunciativa

El trabajo sobre la movilidad enunciativa es muy diferente del trabajo que tradicionalmente se realiza en

la escuela que focaliza la enseñanza en la articulación, la sintaxis y el léxico. El abordaje de lo lingüístico no debe ser realizado desde las teorías de la lengua como sistema sino desde una perspectiva discursiva apoyada en la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1971, 1977). Desde esta perspectiva el objetivo es lograr mensajes adaptados a la situación de enunciación, teniendo en cuenta los parámetros lingüísticos. La movilidad enunciativa está muy ligada al origen socio-cultural del niño y tiene una importancia fundamental en el momento de comprender y asumir la especificidad de la escritura. En general, los niños emplean una lengua dependiente de la situación (enunciados de proximidad) y esto les ocasiona problemas en el momento del aprendizaje de la escritura, ya que esta requiere de una lengua que se apoya en un marco restringido de referencia, dentro del contexto inmediato de la expresión (enunciados de distancia) (Darrault, 2000).

1.2.5. Los procesos de comprensión y producción textual sustentados por la Psicolingüística

He considerado los valiosos aportes de los modelos cognitivos de escritura (Flower- Hayes, de 1981, reformulado en 1982 y divulgado en nuestro país en 1994 (versión que citamos); Hayes, 1996), socio cognitivos, (Camps, 1995; Castelló, 2002) y psicolingüístico (van Dijk y Kintsch, 1983). Con respecto a la lectura se han tomado insumos de los modelos interactivos (K. Goodman, 1976; Rumerlhart, 1980; F. Smith, 1978; Solé, 1992) y transaccional (Rosenblatt, 1996).

1.2.6. El desarrollo de la competencia narrativa

Darrault (2000) considera que la competencia narrativa es una competencia profunda que permite al niño comprender y producir relatos bien formados, manifestados

en diferentes lenguajes disponibles: oral, escrito, corporal, imagen, etcétera. Sostiene que esta competencia será determinante en la puesta en marcha de las operaciones cognitivas necesarias para la lectura de los textos escritos. *La competencia narrativa juega un rol primordial en la constitución de un verdadero lector: aquel que tiene acceso al sentido global de un texto* (p. 4). También es necesario tener en cuenta los aportes de Bruner, (1991) quien examina cómo entran los niños, desde muy pequeños, en el significado, cómo aprenden a dar sentido, especialmente sentido narrativo, al mundo que los rodea. Sostiene: *es el impulso humano para organizar la experiencia de un modo narrativo lo que asegura la elevada prioridad de estos rasgos en el programa de adquisición del lenguaje* (p. 85). Pero, advierte que si bien existe esta predisposición primitiva e “innata”, inmediatamente la cultura dota a los niños con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que comienzan a participar muy pronto. Esto posibilita que los niños, desde los tres o cuatro años, usen sus narraciones para halagar, engañar, adular, justificar, obtener lo que quieren, sin provocar una confrontación con las personas a las que están solicitando o convenciendo de algo. También aprenden a interpretar las intenciones de los demás.

El niño, poco a poco, de la mano de los mismos relatos que le leen o le cuentan o que él lee a “su manera” y, que luego recuenta, ingresa, gracias a la función imaginativa, desde lo perceptual y contextualizado a lo no vivido, a lo *no ahora*, a lo *no aquí* al *yo-tú*, aprendiendo a solucionar los distintos problemas discursivos que se le presentan. Tiene la posibilidad de ingresar a “otros mundos”, o mundos alternativos. Para lograrlo tiene que realizar un trabajo de descontextualización, seguido de una nueva contextualización, que es uno de los condicionamientos básicos para el logro del

lenguaje escrito desde una perspectiva sociocognitiva.

1.2.7. Los aportes pedagógicos de las teorías socioconstructivistas: la mediación pedagógica o el aprendizaje asistido

Zona de desarrollo próximo: es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigostky, 1988).

Andamiaje (Bruner, 1987): Para este investigador el andamiaje está constituido por todas las acciones verbales y no verbales, a través de las cuales personas adultas y niños mayores apoyan el desarrollo del pequeño organizando y segmentando su esfuerzo en el desempeño de las actividades.

Construccionismo colaborativo: Nelson (1988) intenta reconciliar teóricamente la actividad cognitiva interna del niño con la influencia y la determinación del medio social. Ambos son igualmente importantes en el proceso de construcción del conocimiento. La mente individual del niño se vuelve socio-cultural a través de un proceso de desarrollo en el que el lenguaje juega un rol fundamental.

Participación guiada: implica al niño y sus cuidadores o compañeros en dos tipos de procesos de colaboración: a) la construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos; b) la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo. Los procesos de participación guiada se basan en la intersubjetividad. (Rogoff, 1993).

Escenas atencionales conjuntas: son interacciones sociales en las que el niño y el adulto “atienden conjuntamente a una tercera entidad”, y cada uno, también a la atención

que presta el otro a esa tercera entidad, durante un lapso de tiempo razonablemente prolongado (Tomasello, 2007:125)

1.3. Concepción holística del socioconstructivismo

El holismo se entiende como la síntesis de unidades organizadas en un todo. Vigotsky posee una concepción holística del constructivismo; basa su postura en tres aspectos: a) se opone al procedimiento de análisis, que se puede denominar *de descomposición*, de conjuntos psíquicos complejos en sus elementos, ya que se obtienen como resultado productos distintos al del conjunto analizado. b) Se resiste a la fragmentación de la enseñanza cuando se desentiende del contexto social y cultural. Señala que hay que tener en cuenta la construcción social del aprendizaje como un todo: la escuela en su contexto social y el aula en su contexto institucional. c) Deben aceptarse modelos didácticos que unifiquen el pensamiento con la palabra en el significado.

En síntesis, un modelo holístico socioconstructivista de la alfabetización temprana se refiere tanto a la situación del aprendizaje en el contexto de la escuela y su organización institucional, como al abordaje de los contenidos (lectura y escritura). Se entiende que al tener en cuenta los cambios culturales producidos por las nuevas tecnologías, el término cambiante de alfabetización también las incluye.

La propuesta didáctica

La aplicación en el aula de esta propuesta supone la selección de variadas estrategias y la realización de múltiples acciones en forma sistemática y recursiva (Ortega de Hocevar, 2014). Ellas son:

- » Efectuar un diagnóstico inicial a efectos de determinar los conocimientos que poseen los niños acerca del lenguaje escrito.
- » Respetar el proceso de alfabetización emergente o temprana que están realizando los niños.
- » Desarrollar el lenguaje oral. Esto es fundamental en todos los casos pero particularmente en el de los alumnos con necesidades educativas especiales. Las dificultades que puedan tener los alumnos en el empleo de la lengua oral, tales como: mala articulación, empleo de un vocabulario concreto, problemas en los distintos componentes: morfológico, sintáctico, semántico, pragmático, van a tener una repercusión directa en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Debido a ello los docentes tendrán que seleccionar las estrategias más adecuadas para superar estas dificultades.
- » Desarrollar la conciencia lingüística, con especial énfasis la fonológico- grafémica y la léxico-semántica. Este desarrollo debe realizarse a partir de propuestas lúdicas, seguidas de la reflexión acerca de lo que se está realizando. Enfatizo la necesidad de que los niños, de una manera lúdica, atractiva, significativa, desarrollen habilidades cognitivas de reflexión sobre los elementos que emplean en el lenguaje oral (palabras, sílabas, fonemas), conciencia que sí es necesaria para el logro de la escritura, para dar ese paso, del “saber hacer” (lengua oral) al “saber acerca de” (lengua escrita).
- » Esperar que los niños logren la relación fonema-grafema. Este logro no es fácil para ningún niño y menos aún para aquellos que tienen dificultades, pero es muy importante, ya que significa que el niño terminó su proceso de *alfabetización temprana* y está en condiciones de comenzar el de *alfabetización avanzada*.

- » A partir de este logro, iniciar el proceso de alfabetización avanzada. Es decir, sistematizar el aprendizaje y empleo de las convenciones, siempre en instancias de comprensión y producción textual. Sistematizar implica trabajar con los grafemas que poseen dificultades, (b/v, c/s/z, j/g, y/ll, h, c/k/q, qu, gu, entre otros) mediante actividades que les permitan ir distinguiendo cuándo se usan, cuáles son las restricciones de empleo (por ejemplo, “z” sólo se usa seguida de a/o/u pero nunca de e/i), el grafismo correcto en sus distintas versiones, su lugar en la palabra, etcétera. Esta sistematización dará origen a la creación de la conciencia ortográfica, imprescindible para lograr la internalización de todas las convenciones. La sistematización se debe realizar en instancias de producción y comprensión, ya que es cuando se emplean los distintos signos de puntuación y entonación, el empleo de mayúsculas, etcétera.
- » Producir y comprender textos en forma sistemática y permanente en todas las áreas del currículum.
- » La enseñanza de estrategias de lectura comprensiva deben ser enseñadas por el docente. Se comienza a trabajar la comprensión de los textos a partir de la lectura que realiza el docente desde las Salas de Nivel Inicial.
- » En cuanto a la enseñanza de estrategias de escritura, cabe el mismo comentario que para el ítem anterior. En este caso sugiero comenzar con la escritura de textos colectivos escritos por el docente, pero experimentando en forma conjunta todo el proceso, desde la planificación a la revisión y reescritura, continuar luego con la escritura en díadas o parejas y, finalmente, en forma individual. De esto se desprende que cada una de las secuencias didácticas que se planifiquen debe

incluir el desarrollo de las tres competencias en forma equilibrada. La competencia lingüística siempre debe ser en apoyo y a partir de las otras dos.

- » Favorecer las actividades de reflexión en todas las instancias.

A modo de conclusión

Una propuesta de didáctica de la lectura y la escritura no debe descuidar algunos criterios que son claves para la implementación de la misma:

- » Seleccionar estrategias que simplifiquen las complejas actividades de lectura y escritura, es decir, que no se planifiquen actividades que supongan una sobrecarga de índole cognitiva.
- » Planificar gradualmente los saberes declarativos sobre el texto que deben conocer los niños. Particularmente se debe atender: a) la selección y caracterización de tipos textuales, en función del desarrollo de las habilidades de escritura de los niños y b) la descripción del funcionamiento de las unidades lingüísticas, desde la perspectiva del discurso, es decir con una simplificación de los saberes teóricos.
- » Favorecer la reflexión consciente sobre la propia actividad de lectura y escritura. Esto tiene una doble importancia: Por un lado está íntimamente vinculada al proceso mismo de aprendizaje de la lectura y escritura. Además, desde el punto de vista de la didáctica, el registro de los procesos de reflexión explícita de los “aprendices” de lectores y escritores permite ampliar los conocimientos acerca de la actividad misma en sus instancias de aprendizaje y desarrollo.

Esta propuesta, como se puede apreciar, se distancia del recorrido habitual que se realiza en la mayor parte de nuestras escuelas. Dejo el desafío de tomarla o no. Para terminar reitero el concepto de alfabetización que expresé al inicio. En él está implícito que alfabetizar es precisamente sortear lo que Alisedo y colaboradoras (1994:136) denominan el “*período técnico*”, es decir apropiarse del lenguaje escrito como código recíprocamente complementario del lenguaje oral. Frente a esto dejo para la reflexión final la misma pregunta que se formulan estas autoras: *¿Es útil y funcional que el niño pase los primeros años de su escolaridad convencido de lo contrario?*

Referencias bibliográficas

- Alisedo, G., Melgar, S. y Chiocci, C.(1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Benveniste, E. (1971) *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- (1977) *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Braslavsky, B. (1991) *La escuela puede*. Buenos Aires: Aique.
- (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: FCE.
- (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Bruner, J. (1987) *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós
- (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
- Camps, A. (1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, pp. 51-64.
- Castelló, M. t (2002) De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, XXXV, 52-53, 149-162.

- Darrault, I. . (2000). *Hacia una política de prevención en la escuela. Las dificultades y los trastornos del lenguaje oral y escrito*. Documento Inédito. Traducción: M. V. Gómez de Erice. Mendoza: FEEyE.
- Dehaene, S. (2015) *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Flower, L. y Hayes, J. (1994) La teoría de la redacción como proceso cognitivo en *Textos en contexto. 1 Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura y Vida.
- Goodman, K. (1976) Behind the eye: What happens in reading. En Singer, H. y Ruddell, R. (Eds.), *Theoretical models avid processes of reading*, 2nd edition. Newark, Delaware: IRA.
- Goodman, Y. (1986) *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*”. En: Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 107-127). Buenos Aires: Siglo XXI
- Hayes, J. (1996) Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura en *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Capítulo I: 1-27.
- Mattingly, I. (1980) Reading, linguistic awareness and language acquisition. En: *Hanskins Laboratories SR-61*, 135-150.
- Nelson, K. (1988) *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza
- Neuman, S. y ROSKOS K. (Comps.) (1998) *Children's Achieving. Best Practices in Early Literacy*. Newark: IRA.
- Ortega de Hocevar, S. (2014) *Didáctica de la lectura y la escritura. Una propuesta de alfabetización inicial*. Mendoza: EFE
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós
- Rosenblatt, L. (1996) El Modelo Transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto. 1. Los procesos de lectura y Escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- Rumelhart, D. (1980) Schemata: The building blocks of cognition. En Spiro, R.J.,

- Bruce, B.C. y Brewer, W.F. (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum
- Smith, F. (1978) *Reading*. London: Cambridge University Press.
- Sole, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ice-Grao.
- Sulzby, E. (1983) Beginning readers' developing knowledges about written language. Final report to the National Institute of Education (NIE-80-0176). Evanston, IL: Northwestern University.
- Sulzby, E., Barnhart, J. (1992) La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores en Irwim, J., Doyle, A., (Comp), *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires: Aique.
- Tomasello, M. (2007) *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

El acompañamiento en las carreras de posgrado: dispositivos didácticos para la escritura colaborativa

Constanza Padilla

Introducción

Las investigaciones sobre escritura en los estudiantes de posgrado han cobrado una importante visibilidad en las últimas décadas, debido a los múltiples desafíos que implican la elaboración y aprobación de una tesis, entre los que podemos mencionar el dominio complejo de estrategias discursivas y, especialmente, argumentativas.

En el contexto argentino, se destaca la labor llevada a cabo por Elvira Arnoux y su equipo, tanto en relación con los numerosos talleres y seminarios de lectura y escritura académicas, desarrollados en diversas carreras de posgrado de la Argentina y de Brasil desde hace casi dos décadas, como en cuanto a las investigaciones realizadas en torno a la problemática de la producción de conocimiento en el nivel de posgrado (Arnoux *et al.*, 2004; Arnoux, 2006, 2009 y 2012; Pereira y di Stefano, 2007; entre otros).

En tal sentido, el propósito de este capítulo es considerar dichos aportes en relación con las propuestas de acompañamiento a la escritura académica implementadas en estos

seminarios y talleres con los dispositivos didácticos que se orientan a aprovechar las potencialidades de la *escritura colaborativa*.

Para ello, se analizará este concepto de *escritura colaborativa* (Flower, 1994), promovido por estos espacios curriculares, a la luz de un conjunto de conceptos teóricos que se han vuelto emergentes en las últimas décadas, tales como los de *escritura epistémica*, *argumentación académica*, *extrañamiento*, *apropiación participativa* y *aprendizaje colaborativo*, que permiten ponderar la necesidad y los alcances de estas propuestas de acompañamiento.

La *escritura epistémica* (Castelló, 2006) refiere a la posibilidad de transformar conocimiento gracias a un determinado modo de gestionar el proceso de escritura. La *argumentación académica* (Padilla, 2012) apunta a integrar tres dimensiones de las prácticas argumentativas científicas —lógica, retórica y dialéctica—, indispensables para encarar una escritura de complejo alcance, como es el caso de una tesis de posgrado. El *extrañamiento* (Coulon, 1997) y la *apropiación participativa* (Rogoff, 1997) dan cuenta del pasaje por el que transitan los maestrandos y doctorandos hasta apropiarse del discurso especializado de sus disciplinas, en el que juega un papel fundamental el grado de participación en prácticas académicas (exposición en encuentros científicos, publicación en revistas del área disciplinar, participación en equipos de investigación, entre otros).

Por su parte, el *aprendizaje colaborativo* (Bruffee, 1999; Lillo Zúñiga, 2012) permite ponderar el impacto de la discusión y el intercambio de significados en grupos de trabajo tendientes a la resolución de problemas de escritura en distintos niveles de organización, por cuanto se conceptualiza la colaboración como un proceso en donde las personas negocian y comparten significados, orientados por la resolución de problemas y manteniendo una concepción compartida

del mismo (Roschelle y Teasley, 1995). De este modo, se plantea que la colaboración ayuda a los estudiantes a aprender más profunda y eficientemente en el corto plazo que cuando aprenden solos (Bruffee, 1999). De esto se deriva la importancia de articular no solo las tareas de lectura y escritura, sino también las instancias de discusión oral en los grupos de trabajo; en particular, el efecto potencialmente epistémico que pueden tener dos tipos de interacción áulica (Mercer, 1997, 2001): la *conversación de discusión* y la *conversación exploratoria*, frente a la *conversación acumulativa*, que no tendría esta potencialidad.¹

La escritura epistémica como concepto articulador de los desafíos del posgrado

Se ha extendido, en el ámbito de los estudios sobre escritura, la consideración de sus potencialidades epistémicas. Ya Vygotsky, en la primera mitad del siglo XX, había señalado el rol determinante del lenguaje escrito en el desarrollo cognitivo, caracterizándolo como un “complejo sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño” (1979: 160).

Otro hito fundamental en la conceptualización de cómo la cultura escrita ha modificado el desarrollo de las sociedades y comunidades, lo constituyen los trabajos del antropólogo británico Jack Goody. Sus teorizaciones han alimentado la corriente de investigaciones en didáctica del francés que se interesa por la importancia cognitiva y cultural de la apropiación del escrito y, en particular, por su función epistémica. Para Goody, interesarse solo por la dimensión

1 La *conversación exploratoria* es desarrollada, en relación con los talleres de escritura en el posgrado, por Pereira y di Stefano (2007).

intersubjetiva de la escritura implica arriesgarse a no ver su rol fundamental en la elucidación de nuestros propios pensamientos (Blaser, 2007). En tal sentido, Goody sostiene: “La escritura transforma significativamente y de muchas maneras la naturaleza misma de la práctica del lenguaje” (1979: 143).

El legado de Goody no es ajeno a la institución escolar, puesto que ha contribuido, particularmente en los ámbitos anglófono y francófono, a modificar la concepción que la escuela ha tenido durante largo tiempo con respecto a la escritura (Barré-de Miniac, 1995).

Sin embargo, es necesario destacar que la función epistémica que se le atribuye no es inherente a su naturaleza, sino que depende de cómo se desarrolle este proceso. Al respecto, Scardamalia y Bereiter (1992) proponen la distinción entre dos modelos explicativos de la composición escrita, que han denominado *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*. El primero da cuenta de un escritor *novato* que entiende la escritura como el “decir lo que se sabe sobre un tema”, con un limitado conocimiento de los modos de hacerlo y del destinatario del escrito. El segundo, en cambio, da cuenta de un escritor *experto* que conceptualiza la escritura como un doble problema a resolver: de contenido (qué decir) y retórico (cómo decirlo). En tal sentido, los autores señalan que es la interacción dialéctica entre estos dos espacios-problema la que podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En esta misma dirección, Castelló (2006: 6) destaca:

Quando hablamos de escritura epistémica, nos referimos a la posibilidad de generar o transformar conocimiento gracias a una determinada manera de gestionar el proceso de composición. Evidentemente,

no todas las situaciones de escritura generan conocimiento o lo transforman. Para que ello suceda se requiere disponer de un conjunto de estrategias que nos permitan reflexionar sobre lo que queremos conseguir con un determinado texto y que nos obliguen a tomar decisiones respecto a la forma de organizar la información, a la relectura de textos, a la reconsideración de ideas previas, o a la clarificación de algunas cuestiones que finalmente redundan en una nueva comprensión de la información sobre la que hemos estado trabajando.

Relacionado con esto, Cros y Barré-de Miniac (1993) descubrieron, en una investigación sobre escritura profesional, que los docentes franceses eran los que menos escribían en comparación con otros profesionales, como médicos, arquitectos y asistentes sociales. Según estas autoras, la relación de los docentes con la escritura es conflictiva, ya que muchos de ellos no han establecido un lazo con la misma porque la relacionan con los saberes consagrados o con modos de escritura literaria muy sofisticados.

De todos modos, Cros (2011) señala que, desde hace dos décadas, el desarrollo creciente de talleres con la modalidad de análisis de las propias prácticas, ha ido favoreciendo el trabajo con una escritura “formadora o profesionalizante” que favorece el aprovechamiento de sus tres funciones: *epistémica*, *heurística* y *comunicativa*. La primera, en los términos ya mencionados, permite tomar distancia de lo escrito y volverlo objeto de reflexión con vistas a producir una transformación del pensamiento, a la vez que conduce a hacer emergentes preguntas inesperadas y numerosas hipótesis interpretativas, a veces contradictorias de gestionar (*función heurística*). Por su parte, la *función comunicativa* propicia el pasaje del escrito *centrado en el escritor* al texto

centrado en el posible lector (Flower, 1979), pero también, de la *escritura privada*, que ayuda a generar, ordenar, aclarar y relacionar las propias ideas, a la *escritura pública* (Carlino, 2006) que expone estas ideas a los destinatarios aunque también nos expone en nuestra propia imagen autoral. Se entiende la primera como la escritura del descubrimiento en la que se tiene a uno mismo como interlocutor. De lo que se trata es de lograr un paso de la *escritura privada* que consta de diferentes sub-escritos subsidiarios del propio proceso de investigación —también llamados *escritos de trabajo* o *intermedios* (Chabanne y Bucheton, 2002)—, tales como anotaciones, apuntes, recordatorios, etcétera, hacia otra lo suficientemente madura que esté lista para ser comunicada. Algunos autores (García Debanc, Laurent y Galaup, 2009, entre otros) destacan la potencialidad de este tipo de textos, dado que están vinculados con un contenido en elaboración, producto de un proceso reflexivo sobre el propio escrito.

Es la escritura comunicativa, en interacción con la epistémica y la heurística, la que nos enfrenta con las múltiples posibilidades de interpretación de nuestro escrito y con una negociación de sentidos que nos exige afinar nuestro control sobre cada palabra o enunciado que vamos expresando, a partir de una toma de distancia y evaluación constante de nuestro propio proceso escriturario.

En tal sentido, esta función comunicativa de la escritura nos abre nuevos horizontes, tanto a nosotros mismos como a los que comparten una comunidad de prácticas (Cros, 2011), en la medida en que permite generar diferentes puntos de vista y buscar nuevos argumentos para sostenerlos o modificarlos. En esta dirección es que cobra relevancia el planteamiento de la dimensión epistémica de la argumentación en tanto “recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento” (Leitão, 2007:

3), ya que los procesos de revisión de las propias perspectivas, a partir de la confrontación con otras, permiten transformaciones cognitivas, a la vez que las formas autorreguladoras del pensamiento posibilitan la reflexión sobre los límites del propio conocimiento.

Ahora bien, para que se desplieguen los procesos de revisión de los escritos, es conveniente que se los someta a discusión en una relación de co-presencia. Al respecto, es pertinente recuperar el concepto de *conflicto socio-cognitivo* (Perret-Clermont, 1984) —a partir del concepto piagetiano de *conflicto cognitivo*—, que da cuenta de la potencialidad de la discusión oral, aunque ninguno de los participantes tenga la respuesta adecuada:

Es tan beneficioso el conflicto que se establece con un punto de vista superior al propio, como el que se produce con un punto de vista menos avanzado o del mismo nivel pero que representa la centración opuesta. En efecto, en ciertos momentos del desarrollo, los esfuerzos por resolver la situación conflictiva y llegar a un acuerdo conducen a todos los participantes a construir nuevas coordinaciones entre las diversas centraciones que están en juego. (Lerner, 1992: 8)

En congruencia con estos aportes, el enfoque del *aprendizaje colaborativo* (Bruffee, 1999; Lillo Zúñiga, 2012) —estudiantes que trabajan en grupos de investigación, tutoría entre pares, ayuda mutua en la edición y revisión de textos— apunta a destacar la potencialidad de la experiencia grupal en la generación de aprendizajes individuales, por cuanto la construcción del conocimiento a través de esta forma de interacción genera mejores y mayores resultados que si el proceso se realizara de manera individual. A largo plazo, el aprendizaje colaborativo es la mejor

preparación para el mundo profesional, ya que los estudiantes miran más allá de la autoridad de los profesores, practican el arte de la interdependencia y construyen conocimiento en el camino de las disciplinas académicas (Bruffee, 1999).

Ahora bien, una cuestión crucial en los estudios superiores —relacionada con la dimensión epistémica de la escritura— es el conocimiento y dominio gradual de los géneros científico-académicos, que presentan diversos rasgos de acuerdo a su adscripción a una determinada comunidad disciplinar. Al respecto, se señalan las diferencias que asume cada texto según la rama disciplinar de la que se trate, ya que incluso se observan variantes dentro de una misma especialidad (Parodi, 2007, entre otros). En este sentido, el docente, como especialista de un campo determinado, juega un rol fundamental para guiar al estudiante en la lectura y escritura de los textos propios de cada disciplina. La evidencia demuestra que el conocimiento genérico no se aprende de modo espontáneo, incluso en los estudiantes de posgrado, sino que requiere que estos sean orientados en la lectura y escritura de los textos que se leen y escriben en su área disciplinar, a fin de que puedan alcanzar su dominio y participar como miembros activos de su comunidad de especialidad.

De todos modos, más allá de las diferencias disciplinares, resulta productivo el concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2012), que apunta a integrar tres dimensiones de las prácticas científicas: la dimensión lógica, que exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones; la retórica, que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales —a través de los *pasos retóricos* (Swales, 1990)—, y la dialéctica, que se abre a la consideración de otros puntos de vista o resultados de investigación,

sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional.²

En relación con estos procesos de apropiación de las restricciones genéricas, el pasaje del *extrañamiento* a la *afiliación* (Coulon, 1997), como un trayecto de tensiones entre el conocimiento de estas restricciones de complejidad creciente y su aceptación, solo se da plenamente en contextos de *apropiación participativa* (Rogoff, 1997),³ que supone un compromiso mutuo en el que dos o más individuos participan de una actividad socialmente significativa, de modo tal que la apropiación va desarrollándose mediante esfuerzos compartidos, guiados por la comprensión y adhesión a objetivos comunes.

De allí, entonces, la necesidad de redefinir el concepto de escritura, en los términos de un proceso cognitivo e interactivo social, que permite la negociación de significados, lo que implica una fuente de tensión y conflicto entre las múltiples fuerzas que conforman ese significado: el contexto social y cultural, las demandas del discurso, y las propias metas y conocimiento del escritor (Flower, 1994). Es a través de esta negociación que las expectativas sociales, las convenciones discursivas, y las metas propias y conocimientos del escritor se convierten en voces interiores en conflicto. En respuesta a estas tesis confrontadas, los escritores se embarcan en una activa negociación de significado en el interjuego de alternativas, oportunidades y restricciones (Flower, 1994).

2 Estas distinciones son realizadas a partir de una reinterpretación de la tríada clásica *logos, pathos* y *ethos*, y de los aportes de las perspectivas lógicas, retóricas y dialécticas de la argumentación. Para una revisión de estas nociones y líneas, *cfr.* Plantin (2007).

3 Este concepto, elaborado a partir de la reformulación del concepto de *apropiación o interiorización* (Vygotsky, 1979 y Leóntiev, 1981), busca destacar que los procesos sociales e individuales se producen en forma simultánea. Por ello, su planteamiento se orienta a enfatizar que la apropiación se da en la propia participación, al mismo tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación.

Dispositivos didácticos para la escritura colaborativa

El mapeo teórico realizado permite valorar los aportes de Elvira Arnoux y su equipo, en relación con los diversos dispositivos didácticos implementados en numerosos talleres y seminarios de tesis, tendientes a aprovechar las potencialidades de la escritura colaborativa. Como señala Arnoux:

los seminarios de tesis conjugan actividades diversas en relación con escritos que los alumnos deben producir. Escrituras y reescrituras resultan de presentaciones orales que se inscriben en cadenas de reformulaciones destinadas a diferentes escuchas. Los tesistas leen sus textos que, a su vez, son leídos por sus pares y los coordinadores. La oralización del escrito acompaña muchas de las prácticas y es el entrenamiento que la defensa activa. El aprendizaje de la textualidad académica se desarrolla en estos espacios “mediadores” donde las interacciones verbales a partir de lo escrito los definen. (Arnoux, 2009: 160)

Desde sus inicios, los seminarios y talleres de escritura promueven los procesos de *apropiación participativa*:

hacen presente al tesista la comunidad discursiva en la que va a ingresar, le *da cuerpo* y fomenta los vínculos cooperativos que sostendrán muchas de sus futuras prácticas científicas: los que participan deben, entonces, comprometerse a leer generosa y críticamente los textos que se van presentando como participantes en un proceso de iniciación comunitaria. Los coordinadores, directores y expertos convocados deben asumir el rol de orientar y controlar ese ingreso para que sea lo más exitoso posible (Arnoux, 2006). Seminarios

y talleres constituyen, entonces, mediaciones formativas centradas en la enseñanza/aprendizaje de la textualidad (Bronckart, 2004) (Arnoux, 2009: 139).

En este aprendizaje de la textualidad juegan un rol fundamental las diversas actividades que se promueven para la apropiación de la cuestión genérica, a partir tanto del conocimiento de los géneros científico-académicos que circulan en el posgrado y en la comunidad disciplinar, como de la representación global de la propia tesis que deben ir construyendo los maestrandos o doctorandos a través de procesos graduales de transformación epistémica:

A la problemática genérica se agrega la necesidad de que el estudiante vaya modelando una representación de su propio trabajo (Arnoux, 2010) que articula el eje temático que asigna pertinencia a las distintas partes, la orientación argumentativa global (lo que se va a demostrar, el aporte que se va a realizar), los pasos de la investigación, la estructura del escrito “tesis” (y la exigencia de progresivos ajustes entre investigación y textualización), la dimensión valorativa que destaque los aportes en relación con un campo del saber y la representación del destinatario. La escritura, no solo como instrumento de comunicación y facilitadora del desempeño académico oral sino también como herramienta semiótica del pensar, así como la interacción con pares y expertos en el marco de las instancias pedagógicas implementadas permiten la construcción de esa representación global de la tesis. (Arnoux, 2012: 29)

Esta representación global, que se activa inicialmente a través de consignas de escritura del tipo “¿Qué te propones realizar como trabajo de tesis?”, va modificándose a medida

que los tesisistas van trabajando con los diferentes y complejos aspectos del género tesis, desde el índice provisorio, que sufrirá numerosas modificaciones, hasta la articulación de los diferentes capítulos, poniendo énfasis tanto en los aspectos organizativos locales y globales como en los aspectos locales pero estructurantes de la tesis en su conjunto —postura enunciativa, epígrafes, notas al pie, modos de citación, fenómenos asociados a la puntuación periférica; es decir, todo lo referido a la disposición gráfica del texto y a los fenómenos de resalte, entre otros—.

La postura enunciativa, por ejemplo, es un aspecto que se trabaja especialmente, ya que debe lograrse un equilibrio entre “borrado enunciativo y sobre-enunciación” (Arnoux, 2009: 151).⁴

Sobre esa modalización de los enunciados que sin perder el efecto de objetividad van construyendo la voz propia, es necesario trabajar en el taller. Desde una perspectiva próxima, Anne Jorro (2004) señala que una de las dificultades en este nivel educativo es la de instaurar una “postura enunciativa” que “testimonie la manera como el sujeto que escribe se hace presente en el texto, convoca otras voces y teje entre su propia voz y la de otros una escritura”. Así como en las primeras entregas el borramiento enunciativo es más fuerte, en las posteriores (al adquirir seguridad el tesisista gracias a los avances en la investigación propia) se modula la sobre-enunciación del género con la acentuación de la orientación argumentativa. (Arnoux, 2009: 152)

4 Rabatel (2004) define la sobre-enunciación como la “expresión interactiva de un punto de vista cuyo carácter dominante es reconocido por los otros enunciadores” (Cfr. Arnoux, 2009: 151).

Los diferentes aspectos involucrados en la resolución de la escritura de la tesis son trabajados de manera gradual y recursiva, a través de la constante interacción con los pares y los coordinadores, en un genuino contexto de aprendizaje colaborativo del cual se benefician todos los integrantes del taller:

La escritura estabiliza los avances del tesista resolviendo provisoriamente las tensiones entre investigación y textualización, entre adopción de un modelo genérico y la adaptación a los requerimientos del propio trabajo de tesis, entre imposiciones institucionales y discursividades disciplinares, (...) entre el borramiento enunciativo propio del discurso teórico y la necesidad de imponer una voz de autor que domine el juego de los enunciadores, entre remisiones intertextuales y orientación argumentativa propia.

Por su parte, la escritura es para el coordinador la posibilidad de reconocer (a partir de las vacilaciones, los desajustes, los saltos argumentativos, las fisuras, el desorden discursivo) las dificultades que el tesista enfrenta en ese momento y puede así orientarlo con mayor precisión.

Para los integrantes del taller, la lectura de los escritos de los compañeros estimula la objetivación de los problemas, el reconocimiento de nuevos modos de resolución y la identificación de fenómenos generadores de determinados efectos de sentido. (Arnoux, 2009: 160)

Conclusiones

La necesidad de acompañamiento de los tesisistas en las carreras de posgrado se ha convertido, en las últimas décadas, en una preocupación que debe ser atendida institucionalmente. En tal sentido, es indispensable convertir los programas de posgrado en espacios de construcción, investigación y discusión de los saberes en proceso, a través del diseño de dispositivos que permitan revisar las matrices que priorizan el aprendizaje individual y minusvaloran el aprendizaje colaborativo.

Al respecto, tanto las investigaciones como las propuestas pedagógicas implementadas por Elvira Arnoux y su equipo plantean las potencialidades epistémicas de la escritura colaborativa, que implica tanto la interacción sistemática entre los pares tesisistas, coordinadores y expertos, como la participación genuina en las prácticas académicas de la comunidad disciplinar.

Bibliografía

- Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. En *RLA*, núm. 44, pp. 95-118.
- . (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. 143-168. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- . (2010). Los trabajos finales en las carreras de posgrado: el proceso de escritura. En Mainero, N. y Mazzola, C. (eds.), *Los posgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica*. San Luis, Nueva Editorial Universitaria (Universidad Nacional de San Luis).
- . (2012). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En Vázquez, A., Novo, M., Jakob, I. y Pelizza, L. (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, pp. 25-39. Subsede Universidad Nacional de Río Cuarto

- de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. En línea: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf> (consulta: 15-05-2017).
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. En *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-16. En línea: <https://www.academica.org/paula.carlino/169.pdf> <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/articulos.htm> [último acceso 5-3-2016].
- Barré-de Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (note de synthèse). En *Revue française de pédagogie*, núm. 113, pp. 93-113.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en didactique pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.), Faculté des Études Supérieures, Université Laval, Québec.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*, 2a ed. Londres, The Johns Hopkins University Press.
- Carlino, P. (2006). "La escritura en la investigación". Documento de trabajo número 19. *Serie Documentos de trabajo. Escuela de Educación*, Buenos Aires: Udesa. En línea: <<http://live.v1.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.pdf>> (consulta: 15-05-2017).
- Castelló Badia, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. En *el Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Chabanne, J. C. y Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. París, Presses Universitaires de France.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París, Presses Universitaires de France.
- Cros, F. (2011). Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants ? En *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, núm. 10, pp. 1-5.

- Cros, F. y Barré-de Miniac, C. (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. París, ESF Editeur.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. En *College English*, núm. 41, pp. 19-37.
- . (1994). *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*. Illinois, Southern Illinois University Press.
- García-Debanco, C., Laurent, D. y Galaup, M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. En *Pratiques*, núm. 143-144, pp. 27-50.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. París, Les Éditions de Minuit.
- Jorro, A. (2004). Écrire...oui, mais comment ?. En Piolat, A. (dir.), *Écriture: approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En Kronmüller, E. y Cornejo, C. (eds.), *Ciencias de la mente: aproximaciones desde Latinoamérica*, pp. 5-32. Santiago de Chile, J. C. Sáez.
- Leóntiev, A. (1981 [1959]). *Problems of the development of mind*. Moscú, Progress Publishers.
- Lerner, D. (1992). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- Lillo Zúñiga, F. (2012). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. En *Revista de Psicología UVM*, vol. 2, núm. 4. En línea: <<http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista-detalle.php/4/25/contenido/aprendizaje-colaborativo-en-la-formacion-universitaria-de-pregrado>> (consulta: 15-05-2017).
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.
- . (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, Paidós.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. En *Magis*, vol. 5, núm 10, pp. 31-57.

- Parodi, G. (2007). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira*. Valparaíso, Universitarias de Valparaíso.
- Pereira, C. y di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. En *Signos* vol. 40, núm. 64, pp. 405-430.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social: aprendiendo con los compañeros*. Madrid, Visor Libros.
- Plantin, C. (2007). Argumentation studies and discourse analysis: the french situation and global perspectives. En *Discourse Studies*, vol. 4, núm. 3, pp. 343-368. Londres, SAGE Publications.
- Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. En *Langages* vol. 38, núm. 156, pp. 3-17.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J., del Río, P. y Álvarez, A. (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, pp. 111-128. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Roschelle, J. y Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En *Computer Supported Collaborative Learning*, vol. 128, pp. 69-97. Heidelberg, Springer.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pp. 43-64.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Lectura, géneros y multisémiosis: hacia una cartografía del discurso escrito desde los estudios basados en corpus

Giovanni Parodi

Introducción

En las últimas décadas ha existido un interés creciente por conocer los géneros que se leen y escriben a través de distintas disciplinas en ámbitos académicos y profesionales (Cubo de Severino, 2005; Moyano, 2013; Navarro, 2014; Parodi, 2008a, 2010a; Parodi y Burdiles, 2015). Desde este escenario, en el presente capítulo me propongo avanzar en la línea de proveer evidencias que contribuyan a la construcción de una cartografía de los géneros que se leen en diversos contextos (Parodi, 2008a, 2014, 2015; Parodi y Burdiles, 2015; Parodi y Julio, 2015).

En primer lugar, se identifican los géneros del discurso escrito de la economía a partir del Corpus PUCV-UCSC-2013 (compuesto por 222 textos), caracterizando así las prácticas discursivas a través de las cuales interactúan estudiantes y profesores universitarios en este ámbito disciplinar. En segundo lugar, presento un primer acercamiento a una panorámica de las configuraciones cartográficas a partir de los rasgos genéricos escritos que circulan en diversas

comunidades disciplinares a nivel universitario y profesional. Estos ejes genéricos en proceso de construcción revelan los accesos discursivos escritos para saber y hacer tanto en el mundo académico como en la vida profesional, ya que estos constructos lingüísticos, cognitivos y sociales actúan como claves para la construcción de conocimientos especializados. La propuesta se basa y emerge del análisis sistemático de más de cuatro mil textos recolectados en entornos naturales y ecológicos. Los principales hallazgos revelan diferencias genéricas entre los discursos de las disciplinas de las ciencias sociales y humanas en comparación con otros de las ciencias básicas.

Algunas de las preguntas que orientan este capítulo son las siguientes:

- 1) ¿Se construye y comunica el conocimiento especializado del mismo modo en disciplinas diversas?,
- 2) ¿Qué géneros discursivos vehiculan el conocimiento en ciertas disciplinas?,
- 3) ¿Qué géneros discursivos leen y escriben los estudiantes en formación de pre y postgrado?,
- 4) ¿Existen diferencias entre los géneros de las ciencias sociales y humanidades y los de las ciencias básicas?, y
- 5) ¿Cómo podemos ayudar, desde los estudios basados en corpus, al desarrollo de habilidades lingüísticas a partir de los hallazgos empíricos?

El capítulo se organiza del siguiente modo. En el marco teórico se expone brevemente una panorámica de las concepciones en torno a los géneros del discurso. En el segundo

apartado, se presenta sucintamente la descripción del corpus de textos. Junto a ello, se ofrecen los resultados de la identificación de géneros y su discusión. En el siguiente apartado, se presenta y comenta la cartografía de géneros y rasgos multidimensionales. Se cierra el capítulo con un conjunto de reflexiones y proyecciones.

1. Marco de referencia

Tal como se adelantó, en esta parte del capítulo se aborda una discusión sobre los géneros del discurso y también se analizan algunos de sus rasgos, tales como la multimodalidad y la disciplinariedad.

1.1. Diversas concepciones acerca de los géneros del discurso

La noción de género del discurso ha resultado, a veces, un tanto polémica. Su definición ha sido abordada desde escuelas que, en ocasiones, fueron consideradas aparentemente opuestas. Parte de esta discusión ha estado marcada por cierta ambigüedad denominativa, empleándose en momentos como sinónimos términos aparentemente similares aunque relacionados, tales como “tipo de texto”, “superestructura” y “registro” (van Dijk, 1988; Biber, 1988, Martin, 1992; Paltridge, 2002; Egbert, 2015). Desde estas opciones teóricas alternativas, el concepto de género del discurso puede ser considerado elusivo, aunque existe un amplio y rico panorama de contribuciones de cómo abordarlo (Miller, 1984; Freedman y Medway, 1994; Hyon, 1996; Parodi, 2010b; Bazerman, 1994, 2012; Bhatia, 2012; Martin, 2012; Swales, 1990, 2004, 2012; Shiro, Charaudeau y Granato, 2012). Al respecto, Artemeva y Freedman (2015), superando la clásica propuesta de Hyon (1996) que identifica

solo tres tradiciones fundamentales, proponen ir más allá y reconocen la existencia de nuevas conceptualizaciones originales, entre las que se distingue una línea europea, otra brasilera e, incluso, una tradición chilena. No obstante esta diversidad de posturas, Swales (2009, 2012) ha detectado una cierta unificación y propone que hoy en día podría existir un acercamiento entre escuelas de pensamiento que podrían haber sido percibidas como opuestas en el pasado.

Ahora bien, buscando avanzar en la comprensión del constructo género del discurso, en este estudio, adherimos a la definición de Parodi (2008b), ya que en ella se observa una visión integral de la noción de género. Este acercamiento psicosociolingüístico ofrece una visión tridimensional del género en su naturaleza constitutiva (dimensión lingüística, cognitiva y social), así como un marco conceptual de cómo son procesados y producidos por los hablantes/escritores y los oyentes/lectores.

En nuestra opinión, esta opción teórica permite aproximarse a las variaciones que experimentan los géneros, a partir de las decisiones que toman los hablantes al momento de un intercambio comunicativo. Es posible así, a partir de estudios de corpus digitales, estudiar los rasgos de los textos de un género y llegar a caracterizarlo tanto sincrónica como diacrónicamente.

De modo más específico, destacamos algunos principios de la propuesta conceptual de Parodi (2008b, 2014):

- a) Los géneros se articulan de un modo complejo y dinámico desde las dimensiones social, lingüística y cognitiva.
- b) La relación entre estas tres dimensiones no es simétrica, y se establece como una interacción complementaria en la que cada uno de estos planos aporta a la

articulación de la definición de género. La dimensión lingüística es postulada como la que conecta a la cognitiva y la social. De modo especial, destacamos la dimensión cognitiva como central, dado que otorga estabilidad y sustento al constructo.

- c) El énfasis en lo cognitivo implica que el contexto no está exclusivamente “allá afuera”, sino que básicamente se constituye como un artefacto cognitivo.
- d) Los géneros se construyen y adquieren socioconstructivamente, lo que quiere decir que ello ocurre mediante un proceso situado y ejecutado por medio de cogniciones distribuidas en un contexto variable de situaciones sociales y culturales.
- e) Los géneros se construyen a partir de entornos tanto formales como informales y de demandas comunicativas específicas, y son los procesos de lectura y escritura en contextos académicos y profesionales a modo de herramientas educativas los que apoyan la construcción eficiente de géneros disciplinares.
- f) La oralidad, como es natural, resulta el modo básico de construcción y adquisición de géneros. La escritura, como modo instrumental secundario no innato en la especie humana, permite fijar regulaciones discursivas especializadas y otorga cierta estabilidad relativa a determinados formatos genéricos. Adicionalmente, en los géneros escritos se albergan tradiciones discursivas que andamian la construcción de conocimientos especializados, generados dentro de comunidades disciplinares.

1.2. *Multimodalidad y disciplinariedad*

Son diversos los investigadores que coinciden en señalar que la atención reciente a los rasgos multimodales de los textos no es otra cosa que el descubrimiento de lo obvio (Kress y van Leeuwen, 2001; Kress, 2009; van Leeuwen, 2011; Scollon y Scollon, 2009). Si bien el logocentrismo imperante en lingüística opacó durante un tiempo importante el estudio de otros sistemas semióticos, no es menos cierto que lingüistas fundacionales contemplaron siempre otros sistemas fundamentales aparte del verbal (Saussure, 1969; Benveniste, 1999; Halliday, 1982). Así, la inminente presencia de, entre otros, los sistemas tipográfico, gráfico, matemático, y del color y de la diagramación junto al sistema verbal, hoy se conciben como constitutivos de los textos escritos y, por ende, de los géneros discursivos (Parodi, 2010b, 2014; Parodi, Boudon y Julio, 2014; Parodi y Julio, 2015). Ello ha llevado al replanteamiento definitivo del concepto de texto, ya no como unidad de significados construidos eminentemente desde el sistema verbal. Este creciente interés por dar cuenta de la realidad efectiva de los géneros ha impulsado la exploración de los tipos de artefactos multisemióticos que caracterizan la variación genérica y disciplinar (Lemke, 1998; Gunnarsson, 2009; Parodi, 2010b, 2014; Taboada y Habel, 2013). Los hallazgos empíricos que comienzan a conformar un panorama de los géneros en cuanto a sus rasgos multimodales revelan que existen distinciones muy importantes que deben ser tomadas en cuenta cuando se busca, por ejemplo, apoyar la formación académica o profesional de lectores o escritores.

Al mismo tiempo, los géneros del discurso también han mostrado diversidad a través de las disciplinas en contextos universitarios y profesionales (Johns, 2002; Hyland y Bondi, 2006; Parodi, 2008a, 2009; Christie y Maton, 2011;

Gardner y Nesi, 2013; Egbert, 2015). Por una parte, algunos de ellos son creados específicamente para servir propósitos comunicativos de tipo académico, mientras que otros son “importados” desde contextos más prototípicamente laborales o científicos (Parodi, 2008a, 2010b, 2014; Bolívar y Parodi, 2015).

2. El Corpus PUCV-UCSC-2013

El Corpus PUCV-UCSC-2013 fue construido a partir de información proveniente de los programas de asignaturas de dos carreras universitarias de pregrado que imparten el área de economía en dos universidades chilenas: Ingeniería Comercial y Contador Auditor. Por esta razón, se realizó un trabajo en conjunto con las autoridades y especialistas de estas carreras para determinar la línea disciplinar específica de economía. También se recolectaron los materiales complementarios usados en el desarrollo de las clases por los profesores a cargo de las asignaturas del área de economía. En definitiva, por medio de los procedimientos descritos, se compiló un corpus total de 222 textos (Parodi, Julio y Vásquez-Rocca, 2015). Luego de la recolección de los textos, se llevó a cabo la identificación de los géneros discursivos. Para esto, se utilizó la *Matriz de Identificación de Géneros Discursivos* (MIGD), desarrollada inicialmente por Parodi, Venegas, Ibáñez y Gutiérrez (2008) y empleada en diversos trabajos de nuestro equipo de investigación.

3. Resultados y discusión

El Gráfico 1 da cuenta de los géneros identificados y los porcentajes de ocurrencia de textos por cada género.

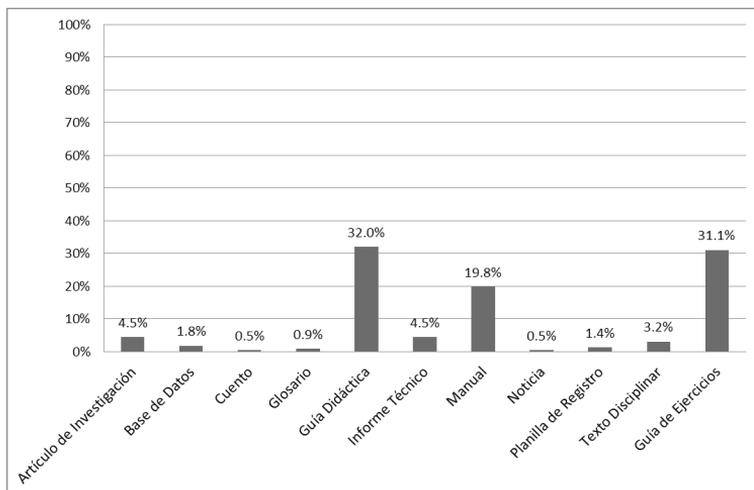


Gráfico 1. Los géneros discursivos en el corpus PUCV-UCSC 2013.

Como se aprecia en el gráfico, se identificaron once géneros discursivos en el corpus PUCV-UCSC-2013, donde solo tres tienen un porcentaje de ocurrencia significativo. Estos son: guía didáctica (32%), guía de ejercicios (31,1%) y manual (19,8%). En un segundo grupo e igualados numéricamente se encuentran el artículo de investigación (4,5%) y el informe técnico (4,5%) y, en un tercer lugar, el texto disciplinar (3,5%). Con un porcentaje de ocurrencia menor, se encuentran la base de datos (1,8%), la planilla de registro (1,4%), el glosario (0,9%), la noticia (0,5%) y el cuento (0,5%).

Tal como se desprende del tipo mayoritario de géneros identificados, los resultados permiten inferir que los profesores de esta área disciplinar de las carreras en estudio muestran una especial preocupación por los procesos de enseñanza/aprendizaje en el área de economía. En parte, ello se basa en que los géneros predominantes del corpus recolectado comparten el macropropósito comunicativo

de “instruir”. Junto a ello, los dos géneros con mayor ocurrencia (guía didáctica y guía de ejercicios) corresponden a materiales preparados por los profesores de las asignaturas en contextos de clase y lo que buscan es enseñar distintos conceptos y procedimientos. Otro dato relevante a considerar en este análisis es que, a veces, el género manual puede emplearse como insumo para la construcción de estos dos otros géneros (guía didáctica y guía de ejercicios), ya que en su diseño se aprecian segmentos retórico funcionales provenientes del manual, en particular del apartado conceptualización y ejercitación (Parodi, Boudon y Julio, 2014).

El segundo grupo de géneros identificados se compone de textos más especializados que provienen de ámbitos académicos pero también profesionales, como el caso del informe técnico. A pesar de la comparativamente baja ocurrencia de este género, todos son textos que resultan muy relevantes en el desarrollo disciplinar especializado de los estudiantes, pues actúan como nexo de entrada al mundo profesional. Un análisis más detallado de los textos del género informe técnico permitió identificar distintos tipos de informes especializados. De esta forma, el informe técnico se constituye como un macrogénero, el cual agrupa a diversos informes que se diferencian, entre otras cosas, por las temáticas que tratan, las instituciones que los emiten, las audiencias originales declaradas y los grados de especialización en la materia informada.

Por último, el tercer grupo de géneros que presenta las ocurrencias más bajas está compuesto por base de datos, planilla de registros, noticia y cuento. Estos géneros se encontraron en algunas asignaturas de economía en donde se emplean como insumos para trabajos en clases, tales como la realización de ejercicios individuales y grupales, según declaran los profesores encuestados en una investigación de tipo etnográfica efectuada con el fin de conocer

sus opiniones respecto de los géneros del corpus. El análisis de la composición genérica de este corpus contrasta con estudios previos en que se ha identificado regularmente una distinción entre el discurso académico de las Ciencias Sociales y Humanidades (CSyH) y el de las Ciencias Básicas (CB): el género prototípico de mayor presencia en el discurso de las CB ha sido el manual y el de mayor ocurrencia en el discurso de CSyH ha sido el texto disciplinar (Parodi, 2008a, 2010a, 2015). De acuerdo a los hallazgos aquí mostrados, el discurso académico de la economía, clásicamente del ámbito de CSyH, se revela como más cercano al de CB en cuanto al modo escrito en que se comunica su información y, consecuentemente, al modo en que se aproxima a los estudiantes en la construcción del conocimiento disciplinar. Esto ocurre básicamente debido a la importante presencia del manual, la guía didáctica y la guía de ejercicios. Así, la identificación de un número significativo de manuales (44 ejemplares de 222 analizados) en la formación universitaria de economía contrasta con el discurso académico de otras disciplinas del área, tales como psicología y trabajo social a nivel de pregrado (Parodi, 2008c) e historia, literatura y lingüística a nivel de postgrado (Parodi, 2012, 2014), en donde este género es de escasa o nula ocurrencia.

4. Hacia una cartografía multidimensional

Los hallazgos reportados a partir del Corpus PUCV-2010 y del Corpus PUCV-UCSC-2013, junto a otros hallazgos previos (Corpus PUCV-2006 y Corpus PUCV-2008) permiten construir un amplio panorama de la comunicación escrita, tanto académica como profesional a través de las disciplinas. Siguiendo las palabras de Matthiessen (2015), lo que emerge de estos datos es que diferentes disciplinas

muestran diversos recursos genéricos y multimodales los que operan como *centros de gravedad* que ofrecen diferentes ejes potenciales para la construcción de significados para saber y hacer tanto en los mundos académicos como profesionales. Así, las variaciones genéricas se despliegan haciendo uso de rasgos cartográficos de longitud y latitud, según cada situación comunicativa. Desde nuestros hallazgos empíricos basados en corpus, nuestra propuesta se articula a partir de la identificación de géneros académicos y géneros profesionales. Estos géneros escritos, identificados a lo largo de un conjunto de disciplinas, tienen como ejes los procesos de lectura y escritura. A continuación, la Figura 1 busca capturar la multidimensionalidad de las variaciones funcionales.

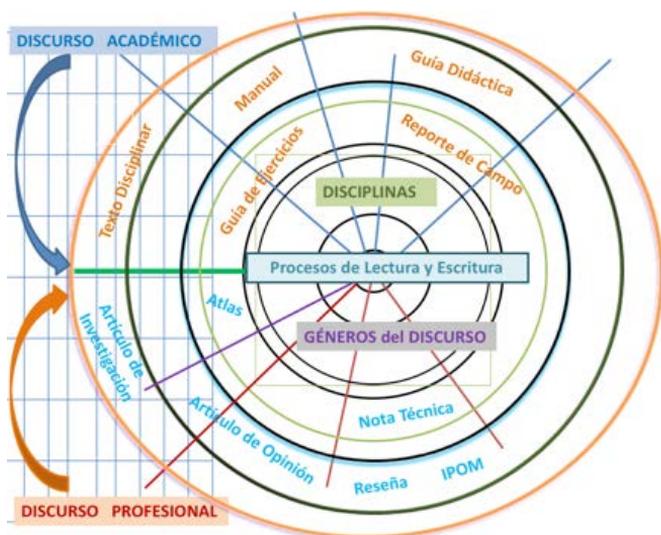


Figura 1. Cartografía inicial de géneros y procesos de lectura y escritura.

Como se puede apreciar, los géneros no se construyen ni operan como entidades monolíticas en un solo espacio académico o profesional y es entonces factible que ellos sean medios de comunicación en contextos diversos, dependiendo de las necesidades de los escritores y lectores. Las líneas concéntricas así como las transiciones de uno a otro dominio intentan mostrar estos pasajes comunicantes. Por ejemplo, el hecho de que los manuales sean prototípicos del mundo académico y se identifiquen mayoritariamente con el contexto escolar, no impide que ellos también sean parte de la comunicación en el mundo laboral y circulen en empresas e industrias. No obstante ello, su contexto original de producción es el mundo académico. Esto ha hecho que, al encontrarse en el mundo profesional, Bolívar y Parodi (2015) los denominen *géneros importados*.

Esta propuesta inicial puede verse enriquecida si consideramos un conjunto de otros rasgos, tales como los diversos sistemas semióticos constitutivos de los géneros escritos, los rasgos léxico-gramaticales, las organizaciones retórico discursivas y las diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanidades y de las ciencias básicas y de la ingeniería. La Figura 2 da cuenta de una propuesta compleja:

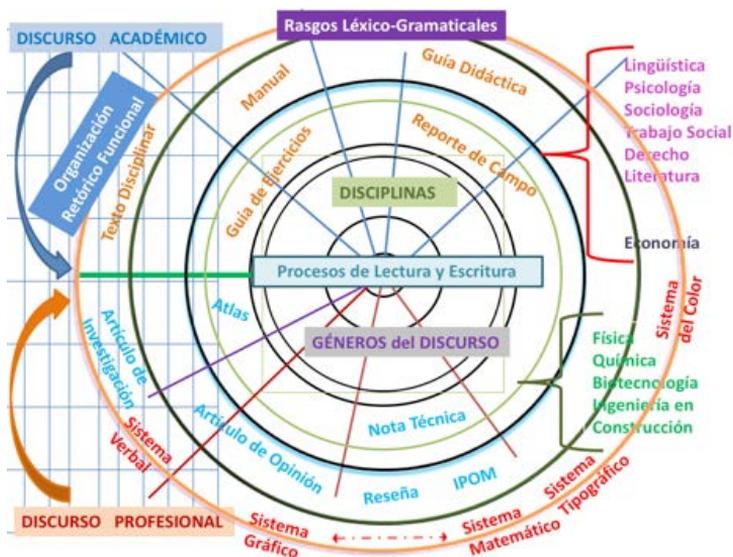


Figura 2. Cartografía avanzada multidimensional.

Esta propuesta en desarrollo debería llegar a permitir “mapear” en la cartografía un género y asociarle ciertos rasgos desde las dimensiones aquí incluidas. La relativa estabilidad transitoria de algunos géneros permitiría que la cartografía contara con una cierta permanencia de sus rasgos en el tiempo y posibilitara, por ejemplo, servir de insumo al diseño de materiales de apoyo al desarrollo de estrategias de lectura.

Comentarios de cierre

Los hallazgos indican que en el corpus de economía se identificaron once géneros, pero que solo tres son relevantes en cuanto a su frecuencia de ocurrencia. Ello revela una especial atención a los mecanismos discursivos

eminentemente didácticos que apoyan la construcción de conocimientos disciplinares en lectores semilegos. Los datos del corpus indican que la guía didáctica, la guía de ejercicios y el manual se constituyen en los géneros más prototípicos en la formación universitaria en esta disciplina.

La supuesta búsqueda de objetividad científica en el discurso de la economía ha sido motivo de debate en investigaciones previas (McCloskey, 1983, 1985, 1994; Klamer, 1990; Khun, 1970; Parodi, Boudon y Julio, 2014) y encuentra evidencias controvertidas en los datos de este estudio. La importante presencia de manuales en economía se corresponde con los hallazgos de otras investigaciones en donde este género es característico de las ciencias básicas. Contrariamente, el género manual ha mostrado escasa o nula ocurrencia en otras disciplinas de las ciencias sociales y humanidades. Esta cantidad relevante de textos de un género instruccional sugeriría que el discurso de la economía dispondría de un cuerpo de conocimientos altamente consensuados que permiten una enseñanza relativamente homogénea, similar al discurso de las ciencias experimentales y de la ingeniería. No obstante ello, al estudiar más en detalle los rasgos de estos manuales, se ha llegado a señalar que el Manual sería un “género en tránsito disciplinar”, pues busca alcanzar una cierta objetividad, pero carece muchas veces de respuestas únicas (Parodi, Boudon y Julio, 2014).

En cuanto al desarrollo acumulativo de hallazgos a partir de diversos corpus durante los últimos años, cabe señalar que la propuesta de una cartografía de géneros constituye un desafío que avanza en la línea de los estudios de corpus. En lo formal, el formato aquí presentado de la cartografía debe mejorar su modo de mostrarse desde una dimensión muy plana a una más interactiva y en diversos planos con perspectiva. Solo así será posible llegar a vislumbrar con mayor definición los ejes interactuantes en la construcción de ciertos significados.

Como parte de las actuales acciones en curso, el proyecto mayor de investigación (FONDECYT 1130033), desde donde emerge el presente capítulo, contempla el diseño y construcción de un prototipo de *Corpus para aprendientes de economía*, en formato web y de disponibilidad en línea. Junto a lo anterior, también nos encontramos avanzando hacia el diseño y puesta en práctica de investigaciones experimentales con soporte tecnológico de tipo *eye tracker*. Basados en los datos aquí reportados, estamos realizando registros de los movimientos oculares y el modo en que estudiantes se enfrentan al procesamiento de textos, por ejemplo, del género IPOM.

Bibliografía

- Artemeva, N. y Fredman A. (2015). *Genre Studies around the globe: Beyond the three tradition*. Bloomington, Trafford.
- Bazerman, C. (1994). *Systems of genres and the enactment of social intentions*. En Freedman, Aviva y Medway, Peter (eds.), *Genre and the New Rhetoric* (pp. 67-85). Londres, Taylor y Francis.
- (2012). A Genre based theory of literate action. En *International Conference Rethinking Genre 20 Years Later*, Ottawa.
- Benveniste, É. (1999). *Problemas de Lingüística General II*. Madrid, Siglo XXI.
- Bhatia, V. (2012). Critical reflections on genre analysis. En *Ibérica*, núm. 24, pp. 17-28.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bolívar, A. y Parodi, G. (2015). Academic and professional discourse. En M. Lacorte (eds.) (2014), *Routledge encyclopedia of hispanic applied Linguistics*, pp. 459-476. Londres, Routledge.
- Christie, F. y Maton K. (eds.). (2011). *Disciplinary: Functional Linguistics and sociological perspectives*. Londres, Continuum.

- Cubo de Severino, L. (coord.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases de discurso académico-científico*. Córdoba, Comunicarte.
- Egbert, J. (2015). Publication type and discipline variation in published academic writing. Investigation statistical interaction in corpus data, en *International Journal of Corpus Linguistics*, núm 20(1), pp. 1-29.
- Freedman, A. y Medway P. (eds.). (1994). *Genre and the new rhetoric*. Londres, Taylor y Francis.
- Gardner, S. y Nesi H. (2013). A classification of genre families in university writing. En *Applied Linguistics*, núm. 34(1), pp. 25-52.
- Gunnarsson, B. (2009). *Professional discourse*. Londres, Continuum.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Hyland, K. y Bondi M. (eds.). (2006). *Academic discourse across disciplines*. Frankfurt, Peter Lang.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: implications for ESL. En *TESOL Quarterly*, núm 30(4), pp. 693-722.
- Johns, A. (ed.). (2002). *Genre in the classroom*. Nueva Jersey, Erlbaum.
- Klamer, A.. (1990). The textbook presentation of economic discourse. En Samuels, W. (ed.) *Economics as discourse. An analysis of the language of economics*, pp. 129-154. Londres, Kluwer.
- Kress, G. (2009). What is mode?. En Jewitt, C. (ed.), *The routledge handbook of multimodal analysis*, pp. 54-67. Londres, Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres, Arnold.
- Lemke, J. (1998). *Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text*. En Martin J. y Veel, R. (eds.), *Reading Science*, pp. 87-113. Londres, Routledge.
- Martin, J. (1992) *English text: System and structure*. Filadelfia, Benjamin.
- (2012). Grammar meets genre: Reflections on the Sydney School. En *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, núm. 22, 47-95.

- Matthiessen, C. (2015). Register in the round: registerial cartography. En *Functional Linguistics*, núm. 2, pp. 9: 2-48.
- McCloskey, D. (1983). The rhetoric of Economics. En *Journal of Economic Literature*, núm. 31(2), pp. 482-504.
- (1985). *The rhetoric of Economics*. Madison, University of Wisconsin Press.
- (1994). *Knowledge and persuasion in Economics*. Cambridge, CUP.
- Miller, C. (1984). Rhetorical community: The cultural basis of genre. En Fredman, A. y Midway P. (eds.), *Genre and the new rhetoric*, pp. 67-78. Londres, Taylor y Francis.
- Moyano, E. (ed.). (2013). *Aprender ciencias y humanidades: Una cuestión de lectura y escritura*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (coord.). (2014). *Manual de escritura para carreras de las humanidades*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Paltridge, B. (2002). Genre, text type, and the english for academic purposes. En Johns, A. (ed.), *Genre in the Classroom*, pp.73-90. Nueva Jersey, Erlbaum.
- Parodi, G. (ed.). (2008a). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, EUV.
- (2008b). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En Parodi, G. (ed.), *Género académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*, pp. 17-36. Valparaíso, EUV.
- (2008c). La organización retórica el género Manual: ¿Una colonia encadenada?. En Parodi, G. (ed.), *Género académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*, pp. 169-198. Valparaíso, EUV.
- (2009). El corpus académico y profesional del español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. En *Estudios Filológicos*, núm 44, pp. 123-147.
- (ed.). (2010a). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile, Ariel.
- (2010b). Multisemiosis y Lingüística de Corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el Corpus PUCV-2010. En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, núm. 48(2), pp. 33-70.

- (2012) ¿Qué se lee en los estudios doctorales?: Estudio empírico basado en géneros a través del discurso académico de seis disciplinas. En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, núm. 50(2), pp. 89-119.
- (2014) Genre organization in specialised discourse: Disciplinary variation across university textbooks. En *Discourse Studies*, núm. 16(1), pp. 65-87.
- (2015). Variation across university genres in seven disciplines: A corpus-based study on academic written Spanish. En *International Journal of Corpus Linguistics*, núm. 20(4), pp. 469-499.
- Parodi, G., Boudon E. y Julio C. (2014). La organización retórica del género manual de economía: un discurso en tránsito disciplinar. En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, núm. 52(2), pp. 133-163.
- Parodi, G. y Burdiles G. (eds.). (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile, Ariel.
- Parodi, G. y Julio C. (2015). Más allá de las palabras: ¿Puede comprenderse el género discursivo Informe de Política Monetaria desde un único sistema semiótico predominante?. En *Revista ALPHA*, núm. 41, pp. 133-158.
- Parodi, G., Julio, C. y Vásquez-Rocca L. (2015). Los géneros del Corpus PUCV-UCSC-2013 del discurso académico de la economía: el caso del Informe de Política Monetaria. En *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, núm. 15(2), pp. 179-200.
- Parodi, G., Venegas R., Ibáñez R. y Gutiérrez R. (2008). Los géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos. En Parodi, G. (ed.), *Género académico y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, pp. 43-59. Valparaíso, EUV.
- Saussure, F. (1969). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Losada.
- Scollon, R. y Scollon S. (2009). Multimodality and language. A retrospective and prospective view. En Jewitt, Carrey (ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*, pp. 170-180. Nueva York, Routledge.
- Shiro, M., Charaudeau P. y Granato L. (eds.). (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid, Iberoamericana.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.

- (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (2009). Worlds of genre-metaphors of genre. En Bazerman, C., Bonini A. y Figueiredo D. (eds.), *Genre in a changing world*, pp. 3-16. Indiana, Parlor Press.
- (2012). A text and its commentaries: Toward a reception history of „Genre in three traditions“. En *Ibérica*, núm 24, pp. 103-115.
- Taboada, M. y Habel C. (2013). Rhetorical relations in multimodal documents. En *Discourse Studies*, núm. 1(15), pp. 65-89.
- Van Dijk, T. (1988). *Texto y contexto*. Madrid, Cátedra.
- Van Leeuwen, T. (2011). *The language of colour. An introduction*. Nueva York, Routledge.

Los dispositivos argumentativos en los casos periodísticos: lecturas de estudiantes de Comunicación Social

María Cecilia Pereira

Introducción

Concebido como un tipo de noticia particular por el modo en que narra los acontecimientos, el caso periodístico ha sido visto como un híbrido entre los géneros periodísticos y los literarios, que atrapa a los lectores por sus rasgos estilísticos y su carácter sorprendente. Quienes estudian los efectos que produce su comunicación subrayan el impacto personal y la sorpresa o el miedo como las emociones construidas en ellos para interpelar a los lectores. Desde el punto de vista cognitivo se han destacado los dilemas de la vida real de los que algunos son portadores y se ha puesto el acento en que demandan la activación de memorias pretéritas diversas para su interpretación (Rey, 2007). Entre los trabajos recientes sobre estos géneros en la Argentina, Fernández Pedemonte (1999, 2010) señala que las notas que él denomina “casos conmocionantes” o “disonantes” despliegan estrategias de verosimilización para neutralizar la incertidumbre producida por el evento anómalo:

El relato de acontecimientos violentos que atentan contra nuestro “sentido común” se encuentra con el problema de promover un lector modelo que no tiene un marco donde emplazar esos hechos. En los casos policiales “extraños” los medios ponen en acción estrategias de verosimilización, como la formulación de conjeturas explicativas simples o la conexión forzada de distintos episodios violentos, que tienden a neutralizar la incertidumbre, pero a costa de generar prejuicios sociales. (Fernández Pedemonte, 1999)

Para el autor, los procedimientos narrativos y descriptivos presentes en estos casos periodísticos, a la vez que muestran el evento como una ruptura con lo que se considera normal, recolocarían el hecho en algún marco conocido desde el cual reducen la extrañeza del fenómeno, de tal manera que se muestre siempre como algo externo al sistema, irregular y fácil de condenar. El autor destaca, además, que la anomalía pone en movimiento un contraste entre dos conflictos: uno estructural de índole social y uno coyuntural vinculado con el evento (Fernández Pedemonte, 2010: 34-35).

Las teorías de la argumentación permiten estudiar un aspecto de ese contraste entre coyuntura y estructura al atender a los vínculos entre la singularidad a la que refiere el caso y el modo en que es puesta en relación con sistemas de valores y creencias propios de algún sector de la doxa. El análisis de esas relaciones complejas permite, también, ampliar la caracterización de los casos periodísticos y distinguir en ese género las distintas relaciones que se establecen entre el evento conmocionante y los elementos dóxicos que le asignan un sentido.

Con el fin de profundizar en el tratamiento de los casos periodísticos, en el Seminario Teoría de la Argumentación de la Universidad Nacional de Moreno se planteó a un grupo

de alumnos de cuarto año de la carrera de Comunicación Social el estudio de distintos casos periodísticos que a juicio de los mismos estudiantes resultaran significativos. Los alumnos realizaron un relevamiento de notas publicadas en diarios de tirada nacional sobre el caso seleccionado y desarrollaron su análisis a partir de las herramientas teóricas ofrecidas en el seminario, entre las cuales el concepto de “dispositivo argumentativo” propuesto por la doctora Elvira Narvaja de Arnoux (2012)¹ resultó central. El estudio de las relaciones entre lo particular y lo general que posibilita este tipo de dispositivo permitió avanzar en el abordaje de los casos conmocionantes estudiados y evaluar si efectivamente todos ellos operan consolidando principios de los sistemas dóxicos dominantes en el momento de su publicación o si algunos producen otros efectos no neutralizadores y generan eventualmente cuestionamientos que tienen distintos impactos en la sociedad. En este trabajo presentaré los resultados de la experiencia realizada.

Los dispositivos argumentativos

Elvira Narvaja de Arnoux (2012) estudia los discursos que giran en torno de lo singular atendiendo a los dispositivos argumentativos en los que la singularidad es integrada. Concibe estos dispositivos como “modos de intelección y de enunciación de la articulación entre datos y conceptos, que dan lugar a diferentes configuraciones del vínculo argumentativo entre lo particular y lo general” (2012). Analiza así el funcionamiento de los dispositivos argumentativos

1 En este homenaje a Elvira Narvaja de Arnoux quiero destacar que no han sido solo los conceptos por ella propuestos los que han orientado este y otros trabajos. Las referencias a sus publicaciones siempre estimulantes resultan insuficientes, pues no incluyen los consejos, las explicaciones, las sugerencias y el afecto constantes que he recibido de Elvira.

que adoptan la forma que la tradición retórica denominó "ilustración", donde lo particular, además de tener la fuerza de un dato probatorio, refuerza o consolida normas, leyes o principios instituidos en el campo en el que se inscribe la singularidad analizada y los dispositivos que se estructuran bajo la forma de la "analogía", en la que dos casos particulares son vinculados por un mismo principio general (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958). También estudia la forma denominada *caso* por André Jolles (1972 [1930]), analizada en profundidad en la obra de Passeron y Revel (2005), donde lo particular opera como una representación de lo general capaz de interrogar lo aceptado. Como señala Narvaja de Arnoux, el ejemplo ilustrativo, la analogía y el caso permiten, a través de referencias a lo particular, "mostrar lo bien fundado de una norma o simplificar, por su carácter más concreto, el acceso a ella, o –y esto es lo específico del caso– interrogar su alcance o validez" (2010).

Estos dispositivos atraviesan los géneros y han permitido avanzar en el estudio de discursos profesionales, como el de los psicoanalistas, el de la predicación cristiana y el de los periodistas (Narvaja de Arnoux, 2012 y 2013, Narvaja de Arnoux, di Stefano y Pereira, 2010), describir regularidades en la organización de artículos académicos de distintas disciplinas (Pereira, 2013) o explicar algunas variaciones intra-genéricas en artículos provenientes de distintas tradiciones en el campo de la psicología (Pereira, 2012).

El análisis de estos dispositivos también resulta productivo para el estudio de los casos periodísticos conmocionantes. En efecto, en este género lo particular adopta la forma de un relato que se va ajustando a medida que se conocen más datos sobre lo acontecido. Como se trata siempre de un relato fuertemente orientado, de las noticias se infieren enunciados generales congruentes con el posicionamiento del medio que los publica y que establecen relaciones

diferentes con las creencias dominantes en distintos sectores del mundo social. Lo singular del caso no se asocia con axiomas, leyes o conceptos teóricos como en el campo científico o en el jurídico, sino con elementos dóxicos (Amossy, 2000) o ideologemas (Angenot, 1989), generalmente implícitos. Así, considerados desde el punto de vista argumentativo, los casos conmocionantes se vinculan con el contexto en el cual el acontecimiento se ha producido y, a la vez, con alguna “ley general” que su estructuración revela, consolida o interroga. En la medida en que las relaciones entre casos particulares y enunciados generales son diversas, el análisis del dispositivo argumentativo empleado en los casos periodísticos estudiados por los alumnos mostró que estos no proveen solo “conjeturas explicativas simples” (Fernandez Pedemonte, 1999) o que únicamente ratifican lo que se presenta como sabido, sino que también pueden operar cuestionando elementos centrales de un sector de la doxa.

Los dispositivos en los casos periodísticos conmocionantes: el trabajo realizado con los estudiantes de Comunicación Social

El estudio de casos periodísticos que emprendieron los alumnos estuvo orientado por las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué una o varias noticias resultan caratuladas como “caso”?
2. ¿Qué tipo de enunciados generales o “leyes” se infieren del relato del caso conmocionante? ¿Esos enunciados generales formaban parte del conjunto de los valores y saberes dominantes en el sentido común en el momento de su publicación? ¿El relato del caso refuerza

las creencias o, por el contrario, interroga la doxa y hace emerger problemas que el sector de la sociedad al que está dirigida la nota intuye, pero que aún no exterioriza?

3. ¿Lo general que permite interpretar el caso puede asociarse con prejuicios, valores o disvalores propios del sistema de representaciones ideológicas del medio en el que se publica el caso? ¿Se registran diferencias entre los distintos medios? ¿En qué aspectos?

Los estudiantes que participaron de esta experiencia no seleccionaron espontáneamente casos en los que estuvieran involucradas elites políticas o del espectáculo, sino, en general, casos de tipo policial que afectaban a personas comunes, salvo un trabajo que se centró en el caso Monzón, de 1988, y otro que abordó el denominado triple crimen de General Rodríguez, de 2008. Para proceder al análisis recurrieron a los aportes de distintas teorías de la argumentación: algunos analizaron los datos que integraban el relato de las noticias a partir del modelo de Toulmin; otros tomaron los *topoi* de la teoría de Argumentación en la Lengua, algunos trabajaron con el concepto de “estereotipo”, a partir de las lecturas de Ruth Amossy, el de máxima ideológica de Marc Angenot o el estudio de las técnicas de la Nueva Retórica. Presentaron un escrito de una extensión de 8 carillas en el que exponían el marco teórico, los rasgos sobresalientes del caso seleccionado y el análisis realizado. El trabajo tuvo una devolución individual y una defensa oral al final del dictado de la asignatura, en la que se discutió el dispositivo argumentativo que los casos estudiados ponían en juego. A continuación presento, a partir de las lecturas realizadas por los estudiantes, los tres tipos de “casos” que el grupo distinguió atendiendo a las preguntas del ítem 2,

referidas a los dispositivos argumentativos que intervienen en su organización.

El caso ilustra un enunciado dóxico aceptado o amplía su alcance

En el 30% de los trabajos se observa que el tratamiento del caso se realiza mediante el dispositivo argumentativo de la *ilustración*. A través de este procedimiento, el caso ratifica creencias presentes en el mundo social en la medida en que el enunciado general con el que se vincula el relato se inscribe dentro del patrimonio tópico común. Los trabajos que integran este grupo mostraron que ciertos eventos devienen casos, o bien por la importancia social de los involucrados, por su poder de impacto sobre la agenda de los medios o, a la inversa, por el poder de la agenda que los instala. Pero en todos ellos, el evento es asimilable a otros ya conocidos y el avance de la investigación sobre el caso en los distintos tramos del relato que se va dando a conocer en los medios ratifica, con variantes mínimas, el mismo enunciado general implícito (o explícito) que no resulta novedoso o desconocido para el público. Así, en los siguientes ejemplos del corpus, los casos conmocionantes ilustran máximas del tipo “las redes de adopción clandestinas o los pederastas son los culpables de la desaparición de niños pequeños” (1), o “el trabajo insalubre y mal pago es propio de los sistemas ilegales de trata de personas” (2):

1. En el trabajo sobre el caso Madeleine McCann, de 2007:

La desaparición de Madeleine McCann se convierte en caso periodístico porque da visibilidad a un problema latente en el mundo entero: la desaparición de chicos, presuntamente por pederastas o redes de

adopción clandestinas. (Nicolás Arroyo, Trabajo final de Teoría de la Argumentación, 2014)

2. En el caso Ezequiel Ferreyra, de 2008, la estudiante destaca:

A partir de este caso se descubre que todas las personas que allí trabajaban [Nuestra Huella S.A.] manipulaban agrotóxicos, hasta los más pequeños, y que la situación de la familia no era la única, por lo que había allí era un sistema de trata [...]. Este caso periodístico revela algo que no entra como tema de agenda. Es algo que está presente en la sociedad, pero de lo que no se hablaba en los medios. (Romina Ayré, Trabajo final de Teoría de la Argumentación, 2014)

Los trabajos de este grupo también mostraron cómo el dispositivo de la *ilustración* muchas veces funciona ampliando el alcance de la regla o norma. Esta ampliación no cuestiona la norma, sino que hace más contundente su aplicación en un número mayor de situaciones particulares o de participantes (3), y ese es uno de los motivos por los cuales el evento se presenta como un caso:

3. El estudio del caso llamado triple crimen de General Rodríguez, de 2008, concluye:

El análisis mostró una ampliación del alcance del enunciado general 'la mafia tiene acuerdos con la policía' [...]. En principio se lo consideró como un crimen mafioso más, pero en realidad se escondía un complejo entramado que implicaba medicamentos y narcotráfico. La hipótesis de este trabajo es que este hecho se convirtió en hecho noticioso porque reveló que en

Argentina se estaba gestando el contrabando de medicamentos con la participación de funcionarios políticos, empresarios de la industria farmacéutica y narcotraficantes mexicanos, además del surgimiento de una nueva droga, la efedrina. (Nicolás Campopiano, Trabajo final de Teoría de la Argumentación, 2014)

El caso ilustra por su carácter reiterado o extremo un enunciado dóxico y genera efectos que implican transformaciones en la organización legal, jurídica o administrativa de la sociedad

Un 40% de los trabajos mostró cómo el dispositivo de la *ilustración* que organiza ciertos casos conmocionantes, lejos de neutralizar su efecto desestabilizador, puede generar impactos en el sistema legal o administrativo (4) y (5). Es decir, algunos de los casos estudiados no solo consolidan creencias, máximas ideológicas o principios éticos compartidos por un sector de la opinión pública, sino que tienen efectos fuera de la esfera periodística.

4. El caso Wanda Taddei, de 2010, “derivó en que dos años después se incorporara al Código Penal la figura del femicidio” (Lorena Barros, Trabajo final de Teoría de la Argumentación, 2014).
5. En el caso de las hermanas satánicas de Saavedra, de 2000:

... los estereotipos vinculados con la locura como lugar para la interpretación del crimen ocuparon un segundo plano respecto de aquellos que le otorgan a las sectas religiosas un poder negativo [...]. Desde los medios,

las muertes estuvieron vinculadas con el tratamiento de las sectas, como organizaciones místicas, de ocultismo y enseñanza de rituales satánicos [...]. El caso expuso a la luz pública el desarrollo de sectas y organizaciones no reglamentadas. Se implementó luego del 2000, en forma más exhaustiva, un registro detallado de las organizaciones denominadas sectas. Si bien no entran dentro de la ley de cultos, se brinda un registro de entidades religiosas, anotándolas, si realizan reuniones, predicaciones o enseñanzas, como Asociaciones Civiles, ONG. (Rignola, Trabajo final de Teoría de la Argumentación, 2014)

Fernández Pedemonte (2010) comenta este tipo de casos, pero sin destacar el movimiento metonímico propio del dispositivo empleado: con el caso, siempre violento y extremo, es la ratificación de una creencia, de una presunción o de una norma ya visualizadas por el cuerpo social lo que termina impactando o produciendo cambios en la organización social. El caso de la muerte del soldado Omar Carrasco, al que se le atribuye la suspensión del servicio militar obligatorio, o el de María Soledad Morales, que generó cambios políticos importantes en Catamarca, pueden pensarse desde la activación del mismo dispositivo argumentativo de la *ilustración* que adquiere la forma extrema del “antimodelo” (Perelman y Tyteca, 1978). Los enunciados generales del tipo “existen maltratos y abusos en el servicio militar de los que son responsables las instituciones de la Nación” o “el ejercicio semifeudal del poder en Catamarca lleva a abusos inadmisibles”, no fueron novedosos ni generaron una interrogación en el sistema de creencias y saberes de la opinión pública del momento, sino que oficiaron ratificando a partir de un caso extremo, máximo, algo que “se suponía”, “se sabía”.

El caso conmocionante interroga la doxa y desestabiliza creencias dominantes en el mundo social con distinto tipo de impacto

Algunos casos conmocionantes no operan ratificando creencias dominantes, sino interrogándolas. El tratamiento periodístico activa, entonces, el dispositivo argumentativo del *caso*. Como señala Narvaja de Arnoux:

... el cuestionamiento ocupa el frente de la escena, lo que se ilustra es la inadecuación de un determinado sistema gracias a la presentación de un *caso* que expone aquella inadecuación con particular claridad. Posiblemente, algo se convierte en caso cuando la norma ya ha perdido vigencia. (2010)

El caso conmocionante muestra, cuando despliega este dispositivo, la necesidad de un ajuste en el sistema de creencias y en las normas a ellas asociadas. Así, por ejemplo, el caso García Belsunce, de 2002, puso en duda ciertas máximas ideológicas instaladas sobre la seguridad en los barrios cerrados, muy consolidadas en esos momentos de crisis social, además de discutir los estereotipos que asociaban el crimen con los sectores populares. El tratamiento de la muerte de María Marta García Belsunce, que generó las más variadas hipótesis explicativas, no pudo ser abordado desde el dispositivo de la *ilustración*, sino que activó el del *caso*, generando cuestionamientos a distintas normas y creencias en torno de la familia tradicional pudiente, la apacible vida en el *country* y las normas éticas que allí dominan, la supuesta moralidad de los que luego se consideraron encubridores, entre otros.

Un 20% de los trabajos del seminario registraron otras noticias conmocionantes que presentan el mismo dispositivo

argumentativo. Cuando *caso* refuta contundentemente un enunciado dóxico (6), se le atribuyó, además, la fuerza de incidir en la modificación de un aspecto de la organización social:

6. El caso Blumbreg, de 2008, según la lectura propuesta, modifica la idea

... que dominaba en el sentido común de que un hombre sin poder político está inerme frente a los acuerdos entre bandas delictivas y miembros de la policía. Lo que debe quedar claro [concluye el trabajo] es que de un modo u otro, según los medios, Juan Carlos Blumberg fue quien logró darle relevancia a este hecho. Se ha mencionado al comienzo que en aquella época ocurrían gran cantidad de secuestros, la pregunta sería ¿por qué se recuerda el de Axel Blumberg por sobre los demás? Se cree haber respondido a ella. Juan Carlos Blumberg fue quién sirvió para que ocurra un cambio, por él se modificó el Código Penal y se sancionaron nuevas leyes. (Romina Roncoroni, Trabajo final de Teoría de la Argumentación, 2014)

Otras veces, la forma *caso* interroga un sector de la doxa e introduce una duda. Un trabajo (7) de este grupo aborda el caso Candela, de 2011, a partir del concepto de estereotipo y observa el tipo de interrogación a las creencias que el tratamiento periodístico generó.

7. El escrito concluye que:

... los medios de comunicación construyen representaciones discursivas en torno de la figura de Carola Labrador que cuestionan el estereotipo de “la madre ideal”

[...]. Los razonamientos analizados se sostienen sobre una representación de Candela para el periódico como una niña víctima de explotación sexual. Paralelamente, el medio corre a la madre de la postura de protectora y la muestra como una proxeneta. (Alejandra Quispe, Trabajo final de Teoría de la Argumentación, 2014)

Conclusiones

El estudio del funcionamiento del dispositivo promovió, en el contexto del Seminario, la lectura crítica de los casos. Los alumnos fueron orientados a rastrear el modo en que se argumentaba en ellos y el valor de los enunciados generales no dichos sino sugeridos por la orientación de la narración. La experiencia permitió distinguir:

1. Algunos casos periodísticos conmocionantes que son abordados de modo tal que consolidan a la manera de la *ilustración* ideas dominantes en un sector de la doxa. Aquí, el tratamiento del evento tiende a neutralizar la incertidumbre que suscita el hecho anómalo. El caso es leído desde algún marco ya instituido para tratar el evento (un caso más de corrupción policial, un caso más de trata de personas, de gatillo fácil). Algunos casos conmocionantes que emplean el dispositivo de la *ilustración* amplían el alcance o el campo de validez de la norma en cuestión, lo que explica el tipo de tratamiento mediático que reciben. Ahora bien, no siempre se trata de la ratificación de un problema cuya solución está lejos de ser encontrada en la organización social del momento. En algunas ocasiones el caso es percibido, por su carácter extremo, como el punto de partida de cambios en la organización legal o administrativa de la sociedad.

2. Otros casos periodísticos exhiben cuestiones que no habían sido objeto de tratamiento en los medios. Los estudiantes analizaron el tratamiento de estas noticias conmocionantes, o algunos aspectos de ellas, a partir del dispositivo argumentativo del *caso*, en el que lo singular permite interrogar los marcos generales en los que habitualmente se lo inscribe, las normas y los estereotipos vinculados con ese particular. En esos casos, la singularidad interroga los saberes, valores y creencias del sentido común o cuestiona un sector de la doxa y, cuando el caso mismo adquiere una fuerza refutativa importante de las posiciones dominantes, llega a producir una modificación en los marcos legales que rigen en un campo social.

Los casos estudiados por los alumnos han sido objeto de numerosos análisis que atienden especialmente a su organización narrativa y a las representaciones sociales que instalan (Fernández Pedemonte, 2010; Rey, 2007). La consideración de los dispositivos argumentativos presentes en su tratamiento permitió avanzar en su caracterización al registrar las relaciones entre la singularidad del caso y los enunciados generales, sus vínculos con las creencias en campo social y el impacto que generaron. Estos casos hacen emerger conflictos diversos que van desde acciones de protesta desencadenadas por la ratificación de alguna creencia o norma que muestra el caso, pues es presentado como una prueba más –y extrema– de que algo no funciona como debe funcionar (la seguridad, la justicia, etcétera), hasta la instalación de temas y de conflictos que no eran asumidos como tales por la opinión pública. En unos y otros, el dispositivo argumentativo que los organiza difiere.

Bibliografía

- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. París, Nathan.
- Angenot, M. (1989). *La parole pamphlétaire. Contribution à la typologie des discours modernes*. París, Payot.
- Fernández Pedemonte, D. (1997). Los otros en los relatos periodísticos de casos policiales disonantes. En Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, 1-5 de septiembre. Santos, Brasil. En línea: <<http://www.eca.usp.br/associa/alaic/Congreso1999/11gt/Dami%C3%A1n%20Fern%C3%A1ndez%20Pedemonte.rtf>> (consulta: 15-04-2016).
- (2010). *Conmoción pública. Los casos mediáticos y sus públicos*. Buenos Aires, La Crujía.
- Jolles, A. (1972 [1930]). *Formes simples*. París, Seuil.
- Narvaja de Arnoux, E. (2010). Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional. En *Cuadernos de Lingüística*, vol. 5, n° 1, pp. 5-30. Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.
- (2012). Potencialidades y limitaciones de los dispositivos argumentativos que articulan materiales clínicos y reflexión teórica en los escritos del campo psicoanalítico. En *Cogency. Journal of reasoning and argumentation*, vol. 4, n° 2, pp. 47-75.
- (2013). Ejemplos y analogías. Discursividad política y didactismo en alocuciones públicas de Domingo Faustino Sarmiento. En Bonnin, J.; Marafioti, R. y Moy, M. (eds.), *Signos en el tiempo: cine, historia y discurso*, pp. 153-178. Buenos Aires, Biblos/Universidad Nacional de Moreno.
- Narvaja de Arnoux, E., di Stefano, M. y Pereira, M. (2010). Materiales clínicos y supervisión: escritos del campo psicoanalítico. En Parodi, G. (ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, pp.185-213. Madrid, Planeta.
- Passeron, J. y Revel, J. (dirs.). (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités, En *Penser par cas*, colección Enquête, n° 4, pp. 11-44. París, Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales.
- Pereira, M. (2012). Variación genérica y práctica profesional: el caso clínico en revistas de especialidad. En Cestero Mancera, A.; Molina Martos, I y Paredes García, F. (eds.), *La lengua, lugar de encuentro*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones

de la Universidad de Alcalá. En línea: <https://www.academia.edu/10759714/La_lengua_lugar_de_encuentro_Actas_del_XVI_Congreso_Internacional_de_la_ALFAL_Alcal%C3%A1_de_Henares_6-9_junio_de_2011_> (consulta: 18-05-2016).

----- (2013). La formación de escritores y lectores en la universidad: análisis de resultados del trabajo en torno de las relaciones entre lo particular y lo general. En Actas Congreso Internacional Lectura y Escritura en la Sociedad Global, 12-14 de junio, pp. 156-178. Barranquilla.

Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. ([1958], 1970). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruselas, Universidad de Bruselas.

Rey, G. (2007). *Los relatos periodísticos del crimen*. Bogotá, Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.

¿Para quién escriben los autores? Tensiones entre el lector modelo y el destinatario de una publicación

Mariana Podetti*

Todas las publicaciones prevén un determinado destinatario: a veces es un público general, a veces son grupos más acotados de lectores. Cuando una editorial recibe un original de autor para ser transformado en un libro, uno de los objetivos de la lectura que hacen los editores es asegurarse de que los textos se adecuen al destinatario de la publicación.¹ Esto significa no perder de vista el propósito de la publicación (ya sea informar, entretener, enseñar, etétera) y, sobre todo, evaluar correctamente las competencias lingüísticas y culturales de los lectores a los que se espera alcanzar. Errores o inconsistencias en la adecuación de los textos al propósito y al destinatario pueden determinar el fracaso de la comunicación con los lectores.

* Agradezco a Marcela Castro, Daniela Rovatti y Virginia Ruano por la lectura de versiones preliminares de este artículo, y por sus atinados comentarios.

1 El proceso de edición consta de varias etapas y, en muchos casos, comienza antes de la escritura del original (Piccolini, 2002a). En la etapa denominada "edición propiamente dicha" o *editing*, los editores leen el original de modo minucioso y trabajan junto con los autores para que el texto cumpla con los requisitos establecidos para su publicación. La adecuación de los textos al destinatario previsto es particularmente necesaria en las publicaciones técnicas (es decir, no literarias), que suelen tener públicos acotados (*ibid.*: 126; Samson, 1993).

Con frecuencia, los editores recibimos originales que, orientados a determinado público, eligen, sin embargo, estrategias textuales que parecen apuntar a otro destinatario. En algunos casos, por diversas razones (de índole comercial, legal o política, cuando no se trata de un simple descuido) esta inadecuación se detecta incluso en textos publicados.

La lingüística y el análisis del discurso ofrecen herramientas que pueden colaborar para identificar estos casos fallidos y buscar posibles soluciones. En este sentido, la exploración que propongo a continuación se enmarca en un esfuerzo de más largo plazo, de vincular el campo de los estudios lingüísticos con el de la edición.² Este trabajo tiene, por lo tanto, un doble propósito: por un lado, mostrar la necesidad de diferenciar –teóricamente y en la práctica– los conceptos de destinatario de la publicación (es decir, el público que se espera alcanzar) y lector modelo del texto (el destinatario diseñado por las estrategias textuales); por otro lado, revisar las herramientas de la lingüística que pueden ayudar a los editores a detectar los casos en los que estos dos sujetos no coinciden, e identificar posibles estrategias de intervención.

Del destinatario al lector modelo

Aunque los términos parecen referirse a entidades similares (y, a veces, se los emplea casi como sinónimos), convendrá revisar el origen teórico de cada uno para precisar su definición en el marco de este artículo.

La teoría de la comunicación –en un modelo que Roman Jakobson amplió y popularizó para los análisis semióticos

2 Como docentes de la carrera de Edición (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), Marcela Castro y yo dictamos, en 2008 y 2009, los seminarios de grado *Editing* de originales no literarios y *Las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva editorial*, en los cuales desarrollamos posibles vínculos entre ambos campos. En ese espacio surgieron las reflexiones que expongo en este artículo.

y lingüísticos en las décadas de 1950 y 1960– identificó el destinatario con el receptor (o el decodificador) de un texto, es decir, quien recibía y decodificaba el mensaje según las reglas de un código específico (Jakobson, 1984: 20 y ss.). En este modelo, como en los que se desarrollaron a partir de él, matizándolo o complejizándolo (por ejemplo, Kerbrat-Orecchioni, 1986), tanto el emisor o destinador como el receptor o destinatario tenían el estatus de sujetos empíricos.

Aunque Jakobson preveía la retroalimentación, se trataba de un modelo unidireccional que hacía residir la fuente del sentido en el emisor. Es decir, desde esta perspectiva, para que la comunicación resultara exitosa el receptor debía asignar al texto el sentido que el emisor tenía la intención de darle.

Desde algunas corrientes de la teoría literaria, también se propuso el modelo contrario, que le otorgaba al lector la libertad de dotar a los textos de sentido. Algunos autores sostuvieron, incluso, que es la lectura la que crea el texto, es decir, que el texto no existe hasta que el receptor lo crea, independientemente de las intenciones del emisor.

Finalmente, otras corrientes teóricas afirman que el sentido se construye en el cruce entre ambos procesos: la emisión o producción y la recepción o reconocimiento.³

En el marco de la historia de la lectura, Roger Chartier (1988: 42 y ss.), por ejemplo, se refiere a la tensión entre los editores y los autores –que pretenden guiar el sentido de los textos–, por un lado, y los lectores –que “cazan furtivamente”, al decir de Michel de Certeau–, por otro. En el seno de esa tensión (en el cruce “entre las propiedades de los lectores, y los dispositivos escriturarios y formales de los textos”) se produce el sentido. Esto significa la postulación de cierta asimetría o desfase entre producción y recepción.

3 En Podetti (1992) he desarrollado con mayor detalle la presentación de estos tres modelos de circulación del sentido.

Porque, aunque el texto en producción define un “campo de efectos de sentido posibles” (Verón, 1987: 130), los eventuales receptores podrán actualizar uno u otro de esos efectos. Sin embargo, tampoco pueden actualizar cualquier efecto: este está, de alguna manera, previsto en producción.

Ahora bien, desde la teoría de la enunciación, el destinatario (como pareja del enunciador) se redefinió, en términos más abstractos, ya no como el sujeto empírico que recibe efectivamente el mensaje, sino como una construcción discursiva. Desde este punto de vista, tanto el enunciador como el destinatario son sujetos ideales que se inscriben en el discurso a partir de huellas puramente lingüísticas.⁴

El concepto de lector modelo, introducido por Umberto Eco (1981), se enmarca en esta búsqueda teórica, solo que focalizada en los textos escritos, y en particular en la ficción narrativa. Nada impide, sin embargo, generalizar muchas de sus observaciones a otros géneros y tipos textuales.

La descripción de Eco se vincula con el tercer modelo de circulación de sentido, ya que plantea que el lector “actualiza” el texto (un “mecanismo perezoso”) rellenando sus espacios en blanco; coopera con él y lo completa. En la medida en que el texto prevé que será completado, postula determinada competencia –gramatical, semántica y pragmática, a la vez que cultural e ideológica– en su lector.⁵ En este punto, está claro que el lector no es el sujeto empírico, sino

4 Este deslizamiento semántico de los términos llevó a oposiciones conceptuales como las parejas “enunciación / enunciado o enunciación” / “acto de enunciación”, que pretendían establecer una línea divisoria entre la actividad lingüística empírica y un nivel de análisis en el plano discursivo. A pesar de este esfuerzo, es recurrente en la bibliografía la oscilación en la referencia de estos términos. Véanse, al respecto, Todorov (1972) y Charaudeau (2005).

5 La tensión entre autores y lectores que postula Chartier en el pasaje citado arriba es representada por Eco como un conflicto que se desarrolla en el interior del texto: “a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar” (*ibíd.*: 76).

una estrategia textual: “un texto se emite para que alguien lo actualice; incluso cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta y empíricamente”. Para el receptor empírico, Eco parece reservar a continuación el término “destinatario”, que ubica como parte del modelo de comunicación. Como contrapartida, al autor empírico se opone el autor modelo, otra estrategia textual, cuyas intenciones están contenidas virtualmente en el enunciado (Eco, 1981: 90).

De acuerdo con esto, en la medida en que el lector modelo (construido por las estrategias textuales) más se parezca al destinatario concreto, el texto podrá ser actualizado en mayor consonancia con las intenciones del autor modelo. Mientras mayor sea la brecha entre ambas figuras, más probabilidad habrá de que la lectura efectivamente producida se distancie de la prevista en el texto por las estrategias de los autores (y, en una publicación, por las estrategias de los editores).

¿Cómo prevé el texto a su lector modelo? El texto define una lengua (un código escrito), un tipo de enciclopedia (es decir, una competencia cultural e intertextual), un patrimonio léxico y estilístico (frases hechas, reglas de los géneros), un género discursivo y determinadas circunstancias de enunciación (informaciones sobre el emisor, la época y el contexto social del texto; suposiciones sobre la naturaleza del acto lingüístico, género, tema), que excluyen a algunos potenciales lectores e incluyen a otros.

Desencuentros entre el destinatario y el lector modelo

Los desajustes entre el lector modelo construido por un original (o una publicación) y los destinatarios reales a los que se espera llegar son más frecuentes de lo que cabría esperar. ¿A qué puede deberse la brecha? Las razones son diversas: o bien el autor o el editor no tuvieron en cuenta a

su destinatario, o bien la competencia de los lectores no fue adecuadamente prevista: se la subestimó o se la sobreestimó; se incluyó información no pertinente para el destinatario; faltaron explicaciones; el registro resultó demasiado formal, coloquial o informal; la sintaxis, excesivamente compleja o el vocabulario, demasiado técnico. Se espera del lector una cooperación que este no puede ofrecer.

Esto puede no ser problemático en los textos con función estética –que, como señala el mismo Eco, prevén y alienan la iniciativa interpretativa del lector–. Pero, en los textos técnicos, el desajuste puede hacer fracasar el propósito de la publicación. A continuación presento cuatro casos emblemáticos de problemas que suelen encontrarse en originales técnicos, y que la lectura editorial debería detectar.

1. Los autores se dirigen a sus pares, no al destinatario definido para la publicación

El siguiente es un fragmento de un original para un capítulo de Matemática de un manual dirigido a alumnos de cuarto año de educación primaria.

Suma de las medidas de las amplitudes de los ángulos interiores de un triángulo

Si se considera un rectángulo, es sencillo determinar que la suma de todas las medidas de las amplitudes de sus ángulos interiores es 360° , pues sus cuatro ángulos son rectos, es decir, miden 90° .

Si se traza una diagonal a un rectángulo se obtienen 2 triángulos rectángulos congruentes.

<ilustración: rectángulo con una diagonal marcada>

Por lo tanto, la suma de las amplitudes de los ángulos interiores de cada uno de esos triángulos rectángulos es 180° .

<ilustración: triángulo rectángulo abc con sus ángulos marcados>

<Epígrafe> $a + b + c = 180^\circ$ para *todo* triángulo rectángulo.

Y si el triángulo no es rectángulo... ¿será igual a 180° la suma de las medidas de las amplitudes de los ángulos interiores? Si en un triángulo cualquiera se traza la altura correspondiente a uno de sus lados, quedan formados dos triángulos rectángulos. La suma de las medidas de las amplitudes de los ángulos interiores en cada uno de esos triángulos es 180° , pues cada triángulo es rectángulo.

El autor modelo se preocupa en este texto por la precisión científica antes que por la transposición didáctica y elige un registro excesivamente técnico. Está claro que lo que se mide en un ángulo es su amplitud, y que se suman las medidas. Tradicionalmente, esta expresión se abrevia como “la suma de los ángulos interiores de un triángulo”. El afán de precisión lleva a que el autor modelo ofrezca información no pertinente para el destinatario (alumnos de 9 años en promedio), que prolongue innecesariamente las frases, transforme la explicación en un galimatías y dificulte enormemente la comprensión.

¿En qué momento debería el editor detectar el problema? Cuando se recibe el original, se realiza una primera lectura, global –que se conoce como lectura de *macroediting*–, cuyo objetivo es asegurarse de que el texto tenga la calidad

esperada, decidir si se continúa con el proceso de edición y hacer el diagnóstico del tipo de intervención que se requerirá en el momento de *microediting*, en el que se revisan unidades acotadas (apartados, párrafos, oraciones, palabras).⁶ Una de las cuestiones que el editor debe evaluar en esta primera lectura es si la selección de información y el registro son adecuados al destinatario. En este caso, después de la primera lectura será necesario conversar con los autores para acordar el grado de exactitud o detalle que es conveniente exigir al texto para que, sin tergiversar los conceptos teóricos, logre su propósito: explicar a niños de 9 años cómo es posible establecer que la suma de (la medida de la amplitud de) los ángulos interiores de un triángulo es 180° .

2. Los autores se dirigen a un blanco que no es el destinatario del texto

El siguiente fragmento pertenece a un original de un libro dirigido a docentes acerca del uso de las imágenes en la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Con el propósito de “ilustrar” una reflexión que contribuya a la tarea docente, expondremos algunos aspectos didácticos y analizaremos algunos casos particulares [...].

Es necesario que las imágenes que representan este tipo de objetos [observados por microscopios o telescopios, que no pueden percibirse a simple vista], cuenten siempre con un epígrafe explicativo. Generalmente también se requiere incluir marcas o flechas que destaquen los detalles que se consideran relevantes. En el caso de ob-

6 Para la definición de la etapa del *editing*, así como para la caracterización de sus dos momentos (*macro* y *microediting*), puede consultarse Piccolini (2002b).

servaciones telescópicas o fotos satelitales es importante que se mencione desde dónde fue tomada la imagen y a qué distancia se encuentra el objeto fotografiado, así como explicitar qué tratamiento recibió la imagen que se publica, por ejemplo si se agregaron o modificaron colores. También es deseable que se explique de una manera accesible el tipo de instrumentos y de procesos utilizados para captar y representar la imagen. Del mismo modo, las imágenes microscópicas deben estar acompañadas de explicaciones completas y accesibles que mencionen el tipo de microscopio con que fueron obtenidas, el procesamiento que recibió la muestra (tipo de corte, técnica de tinción, etcétera) y la magnitud del aumento con que es observada.

Esta información, que está íntimamente involucrada en la construcción de la imagen, debe estar disponible para el lector no experto, ya que le permite dimensionar en qué medida estas representaciones son aproximaciones a la realidad y no la realidad misma.

El autor modelo declara su propósito de colaborar con la tarea docente y exponer aspectos “didácticos”. Sin embargo, acto seguido señala, de manera prescriptiva (con expresiones como “es necesario”, “se requiere”, “es importante que”, “es deseable que”, “debe/n”, que expresan una modalidad de enunciación imperativa), acciones cuyo sujeto no es el docente, sino los editores que publican las imágenes científicas. Son los editores los responsables de asegurarse de que las imágenes tengan epígrafe explicativo, marcas o flechas para destacar detalles, la indicación de la fuente y el modo de tratamiento. El lector modelo de este original es, o bien, un estudiante o un aprendiz de la tarea de edición de imágenes de Ciencias Naturales, o bien, en el peor de los

casos, un editor que desconoce su tarea específica. Los docentes (los destinatarios explícitos de la publicación para la que se escribió este original) permanecen fuera del texto, como espectadores. El autor modelo los hace asistir a una polémica en la que no participan.

Esta evidente inadecuación del lector modelo al destinatario de la publicación también debería ser detectada en la etapa de *macroediting*. El editor podrá consultar a los autores por qué consideran pertinente incluir esta información en un libro destinado a docentes. Si el objetivo es que los docentes tengan conciencia de todos los datos con los que es necesario acompañar una imagen de este tipo para poder interpretarla adecuadamente (por si ellos mismos buscan en diversas fuentes imágenes para mostrarles a sus alumnos, o por si descubren que la información falta en los libros que usan), será necesario reescribir el fragmento de modo que identifique las acciones que podría realizar un docente en estos casos (detectar la información faltante; buscarla, si es posible, en fuentes confiables, para completar los datos; enseñarles a sus alumnos cómo interpretarla).

3. Los autores se dirigen a destinatarios vinculados con el lector, pero que no son los lectores del texto

El siguiente fragmento adaptado de una nota periodística fue incluido, como texto complementario, en un original de autor destinado a un libro de Ciencias Sociales para segundo ciclo de educación primaria.

Discriminar en la escuela

Calificativos como “gordo”, “villero”, “bolita”, “paragua” forman parte del lenguaje cotidiano con el que se discrimina a muchos chicos y adultos.

También hay prácticas discriminatorias silenciosas, pero igualmente dolorosas, que se instalan en las aulas y en los patios de escuelas de todos los sectores sociales. ¿Cómo se puede aprender en ambientes en los que uno se siente humillado y despreciado? Esta realidad constituye un problema social y pedagógico que debe resolverse.

Surge entonces la pregunta sobre qué hacer en la escuela. Generalmente se cree que la discriminación es una “cuestión de actitud”, es decir, formas de actuar, y que bastan las buenas intenciones para que esas situaciones se modifiquen. En realidad, se trata de sentimientos difíciles de modificar porque forman parte de la identidad de cada uno [...]

Para cambiar las prácticas discriminatorias, hace falta producir otras reflexiones sobre nuestras propias identidades, y sobre la cultura y la sociedad en la que vivimos. Hay que tomarse en serio la formación ética y política de nuestros alumnos, darles espesor y complejidad, para promover una relación más pluralista y abierta con nosotros mismos y con los otros. (Dussel, I. Un problema social y también pedagógico, diario *Clarín*, 23 de marzo de 2005).

El tema de la discriminación es difícil de enunciar, ya que cada palabra despierta connotaciones que corren el riesgo de ser leídas de un modo que difiere de la intención de los autores. Tal vez por eso en este texto se evita la mención de sujetos humanos: casi hasta el final, los verbos adoptan la forma impersonal (“se discrimina”, “se puede aprender”, “uno se siente humillado y despreciado”, “se cree”, “hace falta producir...”, “hay que tomarse en serio”) o bien corresponden a sujetos abstractos (“prácticas discriminatorias [...] que se instalan”,

“un problema [...] que debe resolverse”). El autor modelo evita identificar tanto a las víctimas como a los victimarios, pero plantea la discriminación como “un problema social y pedagógico”, es decir, propio de pedagogos.

Solo en el último párrafo, en la conclusión propositiva, la reflexión se personaliza con un nosotros inclusivo: “nuestras propias identidades”, “la sociedad en la que vivimos”, “nuestros alumnos”, “con nosotros mismos y con los otros”. El autor modelo se identifica expresamente con los docentes y los ubica, a la vez, en el lugar de lector modelo.

Sin embargo, los destinatarios de la publicación son, en primer lugar, los alumnos. ¿Tiene sentido incluir un texto que –publicado en un medio periodístico, con un propósito y un destinatario diferente– no los interpela, sino que se refiere a ellos en tercera persona? ¿Cuál es el objetivo de reproducir esta cita? ¿Se espera que los alumnos se identifiquen con los victimarios, con las víctimas, con ambos o con ninguno? En este caso, no es posible reescribir el fragmento; convendrá que el editor proponga su reemplazo por otro cuyo lector modelo esté más cerca del destinatario efectivo.

4. Los autores evalúan equivocadamente la competencia de los lectores

El siguiente fragmento pertenece a un original de un libro de historia argentina para el nivel secundario, y presenta el marco económico internacional en el que se gestaron los procesos revolucionarios americanos del siglo XIX.

Las transformaciones socioeconómicas en el mundo atlántico (1780-1820)

A partir del siglo XVI diversos circuitos comerciales ultramarinos fueron conectando a Europa con

las colonias americanas, África y Asia, conformando a partir de entonces un espacio de tráfico mercantil de alcance mundial. Esos intercambios se facilitaron sobre todo por la disponibilidad masiva de metales preciosos americanos que incentivaron el comercio europeo y potenciaron la expansión de las manufacturas de numerosas regiones, especialmente en Inglaterra, Francia, Alemania y los Países Bajos. Sumado a esto, la creciente trata de esclavos permitió una mayor presencia de las potencias europeas en las regiones africanas, espacio que se amplió para los negocios al conectarse también con los mercados de productos asiáticos. Asimismo, el aumento del comercio ultramarino posibilitó el crecimiento de una burguesía mercantil que enlazaba sus riquezas a los negocios comerciales con distintos puntos del planeta.

Como durante el siglo XVII las recurrentes crisis económicas en Europa frenaron el impulso expansivo de aquel creciente comercio ultramarino, algunos Estados impulsaron una serie de medidas proteccionistas para preservar sus producciones de la competencia exterior y favorecer la producción de bienes exportables. Esta política conocida como “mercantilismo” permitió la instalación de compañías navieras en distintos lugares del planeta, estableciendo las mismas una serie de monopolios comerciales a través de los cuales se efectuaba la mayor parte del comercio colonial.

Pero fue desde el siglo XVIII que Europa se convirtió en el “taller del mundo”, y en líder comercial mundial al intercambiar masivamente sus productos manufacturados o industriales a cambio de las materias primas y alimentos que provenían de los otros continentes.

De esa manera algunas naciones europeas, como Inglaterra y Francia, obtuvieron una posición de predominio económico. Esa transformación impulsó cambios profundos en la organización económico-social, que impactaron en la agricultura, la manufactura, la demografía y el mundo urbano. Al tiempo que también las revoluciones burguesas afianzaron una nueva sociedad capitalista, en cuyo seno se desarrollaron nuevas clases sociales como la burguesía y los trabajadores industriales.

El lector modelo de este texto está familiarizado con una abundante terminología específica, ya que esta no se define ni se ejemplifica, sino que se da por supuesta: “mundo atlántico”, “circuitos comerciales ultramarinos”, “tráfico mercantil”, “metales preciosos americanos”, “manufacturas” (y “productos manufacturados o industriales”), “potencias europeas”, “burguesía mercantil”, “medidas proteccionistas”, “bienes exportables”, “monopolios comerciales”, “revoluciones burguesas”, “sociedad capitalista”. En términos de Eco, se trata de un lector capaz de “abrir el diccionario” a cada una de estas expresiones, la mayor parte de las cuales tienen referentes abstractos y reconocen su origen en marcos teóricos sistemáticos (disciplinares o filosóficos). Es un lector que puede comprender, por ejemplo, que la expresión “esos intercambios” tiene el mismo referente que el “tráfico mercantil de alcance mundial” –una equivalencia que no resulta obvia para cualquier lector– y decodificar los relatos implícitos en nominalizaciones como “disponibilidad masiva de metales preciosos americanos”, “creciente trata de esclavos” o “recurrentes crisis económicas”.⁷

7 Las nominalizaciones son sustantivos derivados de verbos o adjetivos. Por ejemplo, la frase “disponibilidad masiva de metales preciosos americanos” expresa el resultado del proceso denotado

La competencia supuesta en el lector modelo difícilmente coincida con la de un estudiante promedio de los últimos años de la educación secundaria.

Sin embargo, el texto respeta el orden cronológico y presenta un encadenamiento claro entre los procesos que menciona, sus causas y sus consecuencias. ¿Qué medidas podría tomar un editor? En primer lugar, analizar con el autor si todos los procesos descritos en el fragmento deben estar presentes, o es posible resumir o englobar algunos de ellos en procesos más generales, o introducir directamente sus resultados (por ejemplo, reemplazando la narración de la secuencia de transformaciones por una descripción de las características del mundo hacia fines del siglo XVIII, sin detallar cómo o por qué llegó a conformarse de esa manera).

Una vez resuelto este punto, se podrá decidir qué parte de la terminología específica es imprescindible que los alumnos conozcan, y analizar si corresponde definirla en el cuerpo del texto o bien en un glosario. Finalmente, revisar la sintaxis para evitar las nominalizaciones que contienen procesos en forma implícita y obligan al lector a “abrir” un relato para cada una de ellas.

El trabajo de autoría y edición, entre el lector modelo y el destinatario

Una de las recomendaciones que Patricia Piccolini hace a los editores al leer un original es –para una de las dimensiones

por la oración “Los metales preciosos americanos estuvieron disponibles en forma masiva”. Esta oración forma parte de un relato que habría que contextualizar en un proceso más amplio (la conquista y la explotación de los recursos naturales americanos), ubicado en tiempo y espacio. Al carecer de la información acerca del relato completo, el lector no especializado podría reponer la oración, pero no los datos faltantes, como el beneficiario implícito (para quién estaban disponibles los metales preciosos).

de la lectura editorial– colocarse “en el lugar de los destinatarios finales de la obra” con el objetivo de “estimar razonablemente competencias de lectura y conocimientos previos” e “imaginar intereses, propósitos de lectura y lugares destinados a ella” (2002a: 130). Hemos sugerido que, para operacionalizar este tipo de lectura, son muy provechosas algunas de las herramientas que ofrecen los estudios lingüísticos y semióticos, en particular, la teoría de la enunciación.

El análisis minucioso del lector modelo inscripto en el texto permite comprobar cuán cerca o cuán lejos está de las competencias que asignamos a los destinatarios efectivos de la publicación, y pensar posibles estrategias de intervención. Los textos pueden ser “perezosos”, pero los autores y los editores no podemos permitirnos ese lujo si queremos que las publicaciones alcancen a sus destinatarios previstos.

Como señala Judith Tarutz (1992: 16), el editor no es un segundo autor, sino “un primer lector, un defensor del usuario y un asesor”. Diferenciar el punto de vista editorial del de los autores es fundamental para reconocer para quién están escritos los textos, y para no perder de vista al destinatario de la publicación.

En este trabajo he intentado dirigirme tanto a lingüistas como a editores, grupos profesionales con competencias variadas y heterogéneas. Este doble destinatario ha colocado a este artículo en el centro de la paradoja, ya que no ha podido escapar a la tensión entre el destinatario previsto y un lector modelo difícil de delinear. Queda la esperanza de haber podido resolver la tensión en la medida suficiente como para que esta reflexión constituya un aporte tanto para el campo de la lingüística como para el de la edición.

Bibliografía

- Charaudeau, P. (2005). Destinatario. En Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (dirs.), *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Chartier, R. (1988). Textos, impresos, lecturas. En *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona, Lumen.
- Jakobson, R. (1984 [1975]). El lenguaje común de antropólogos y lingüistas. En *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Ariel.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Hachette.
- Piccolini, P. (2002a). La edición técnica. En Esteves, F. y de Sagastizábal, L. (comps.), *El mundo de la edición de libros*. Buenos Aires, Paidós.
- . (2002b). ¿Qué es editar un original? Guía de cátedra de Edición Editorial. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Podetti, M.; Qués, M. y Sagol, C. (1992). Sobre la ley del malentendido y sus matices. En *Política, medios y discurso en la Argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Samson, D. (1993). Los públicos de la información técnica. Traducción de la cátedra de Edición Editorial, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En *Editing technical writing*. Nueva York, Universidad de Oxford.
- Tarutz, J. (1992). *Technical editing*. Cambridge, Hewlett Packard.
- Todorov, T. y Ducrot, O. (1972). Énonciation. En *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. París, Seuil.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona, Gedisa.

Los nuevos lenguajes y sus pedagogías*

Luis Alfonso Ramírez Peña

Introducción

Esta es una propuesta que argumenta en favor de una pedagogía dialógica, interpretativa y crítica del lenguaje. Inicialmente, se presentan algunas afirmaciones acerca del lenguaje en la modernidad y su enseñanza, luego sobre la aparición del lenguaje digital y la imagen en representación de contenidos. Posteriormente, con algunos elementos discursivos comunes al uso del lenguaje en la cultura moderna y la cibercultura, se recomiendan procedimientos para una docencia orientada a lograr una condición agentiva en el uso del lenguaje.

La escritura de la modernidad

La cultura moderna constituyó sus sentidos en las posibilidades que le ofrecía un lenguaje reducido a la

* Este ensayo es resultado de las reflexiones suscitadas a partir de la línea de investigación Pedagogía y didáctica del lenguaje, del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás.

representación conceptual y constituida en los textos escritos. El texto se convertía en el modelo a seguir en el cumplimiento de los fines de la educación y de la investigación científica, garantizados por la profundidad en los procesos metódicos que explicaban los textos de observación, y en la construcción de un texto final de la verdad resultante de las verificaciones de las hipótesis. En la educación en su conjunto, y en todas las etapas y fases, se interpretaba y reelaboraban los contenidos de los textos autorizados por sus autores en los límites de los ámbitos de las disciplinas. Un académico, o un profesor distinguido, era aquel cuya escritura entraba en el reconocimiento de los pares que también integraban los privilegios de haber superado las espontaneidades y liviandades del lenguaje oral. La disciplina, incluso en la ciencia natural, era la creación de ejes de sentido que compartían diversos textos cuyos contenidos sustentaban la verdad paradigmática del momento, independientemente de las subjetividades de sus autores y de las relaciones de poder y de visiones de mundo que pudieran sostener.

Los textos de las disciplinas de los académicos del desarrollo del conocimiento y de la investigación científica eran enseñados por los mismos investigadores a partir de modelos metodológicos aprendidos para presentar los mejores artículos científicos y las recomendaciones de asesores y directores de tesis o evaluadores. Aprender a elaborar esos textos de la modernidad no era la tarea que precisamente asumían los profesores del lenguaje porque la función que se habían asignado era enseñar las letras, la gramática, y la práctica denominada lectura y escritura, en la superficialidad de contenidos inmanentes y desconectados de otros textos que los fundamentaban y los presuponían. Eran las lecturas de resúmenes de los contenidos locales, con garantía de cohesión en las proposiciones explícitas, las que

podían permitir una idea central y de funcionamiento autónomo. La obligación de leer o escribir desde los planteamientos y sus argumentos aparecía, entonces, cuando el estudiante debía sustentar y defender textos de grado, especialmente, en maestrías y doctorados.

No se advertía que los textos, lejos de ser unánimes y unificados en un sentido, son producidos desde el punto de vista del locutor, porque “los enunciados revelan el modo en que es observado el mundo” (Narvaja de Arnoux, 2002: 14) y que permiten una específica organización del conjunto de intertextos acogidos por la voz propia y distribuidos en jerarquías argumentativas, narrativas o descriptivas, según las necesidades de tratamiento del conocimiento o contenido, establecidas entre el productor y sus virtuales interlocutores. Se mantenía el convencimiento de que los enunciados de los textos reproducían objetivamente a un supuesto mundo real y unificado. Limitaciones que también podían imponer en la enseñanza porque no se le examinaba desde la comunicación. Las autoridades de la escritura y sus profesores rechazaban cualquier interferencia de la oralidad en sus textos. Ni el lenguaje escrito ni el lenguaje oral habían sido convertidos en campos de investigación desde la perspectiva de su función en el cumplimiento de actos de comunicación, el ámbito natural y la razón de ser del lenguaje. La concepción del método analítico con la cual surge en la filosofía el gran interés por la constitución del mundo en las palabras y las proposiciones repercutió en los modelos teóricos y metodológicos del desarrollo de la lingüística; modelo teórico que no daba espacio para reconocer que el lenguaje surgía en el ser humano a partir de sus necesidades de acción social con la comunicación. Desde el estructuralismo, los lingüistas fueron capaces de construir modelos ideales para simular el lenguaje, como el modelo del signo de Saussure, el de oración de Chomsky, o el de texto de Van

Dijk. Se diría que por su idealidad eran modelos válidos para explicar la unanimidad de enunciados y textos en su idealidad, pero no en las diferencias de sus realizaciones.

La teoría del lenguaje constituida con el modelo del signo inspirado por las propuestas de algunos filósofos analíticos, especialmente Russell, Frege y Wittgenstein, limitó su enfoque a la palabra y su combinación en la atribución y la predicación. Pero luego surge el giro pragmático con repercusiones en las teorías del lenguaje y en la explicación de las cosas que se pueden hacer con las palabras. Posteriormente, aparecen enfoques que apuntan a examinar el lenguaje como un acto de comunicación, pero sin una repercusión importante para pensar en estos enfoques de la enseñanza, como sí lo tuvo en las didácticas de la lengua extranjera a partir de la propuesta teórica de M. Halliday.

Examinar el lenguaje en su uso, como acto de la comunicación, ha producido efectos contradictorios, como los permanentes desencantos en los resultados de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Ni las necesidades humanas, ni los propósitos de la pragmática, ni los presupuestos temáticos, ideológicos, y afectivos, ni los ámbitos en los cuales se producen los textos, han sido de interés general en las teorías y enfoques metodológicos para la lectura y la escritura. A este respecto cabría preguntarse: ¿Qué lenguaje se está enseñando? ¿Qué se está entendiendo por lenguaje? ¿El lenguaje se enseña o se aprende? ¿Los individuos que saben cómo comunicarse exitosamente en cualquier medio, ya sea digital, oral o escrito, conocen suficientemente el lenguaje? ¿Lo pueden explicar? ¿Lo saben usar eficientemente?

Son innumerables los textos que se han producido para la orientación en la enseñanza, tanto del lenguaje sobre los niveles o enfoques de formación, como de las competencias, del género discursivo y los intentos de incluir los nuevos lenguajes (Vásquez, 2005; Cassany, 2006; Carlino, 2006;

Pérez y Zayas, 2007 y Batanelo, 2011). Varios de estos textos mantienen las aspiraciones de enseñar la lengua o la idealidad de los textos; algunos pocos incursionan por los postulados de la comunicación, y otros por los efectos primarios del lenguaje de la cibercultura.

No es suficiente con enseñar la gramática oracional partiendo de modelos que en la práctica nunca se producen y que no contribuyen en nada a mejorar el uso del lenguaje en la comunicación real, adecuada a los ámbitos y necesidades que se le presenta a cada uno de los individuos. Posiblemente, lo que se está formando son hablantes incommunicados e inútiles en la interacción humana. Así, resulta fácil reducir el lenguaje a los significantes verbales y a su función denotativa, desconociendo las amplitudes y las posibilidades de medios para la comunicación y la significación en el uso. Con frecuencia, a los niños y jóvenes les enseñaban la manera correcta del lenguaje, ortografía, léxico y gramática, pero no les indicaban cómo usarlo para defenderse, para crear o para aportar al logro de sociedades justas y respetuosas de las diferencias personales y grupales.

Una nueva cultura: la cibercultura

La cultura de la escritura se ha venido reemplazando por la cultura digital o cibercultura, consiguiendo nuevos medios y espacios tecnológicos de comunicación (Castells, 1998; Landow, 2009; Pons, 2013; Tascón y Quintana, 2012 y Kirkpatrick, 2011). Dicha cultura ha superado la escritura y ha terminado con las normas, los fundamentos y la unidad del sujeto. La comunicación ha sido dominada por una tiranía mensajera de la imagen, los vaivenes de los poderes, las dependencias del consumo, y las paradojas y contradicciones de los sujetos. Estos últimos son considerados

como seres despojados de esperanzas del tiempo porque viven del presente inmiscuidos en voces que les asedian y les construyen su propio sentido. Ahora el diario vivir está integrado por las más diversas acciones y modalidades de comunicación. Cada persona puede ser el nodo de una red de relaciones comunicativas y de discursos que la atrapan en un laberinto de sentidos, que escasamente permite luces en la complejidad, cuando intenta reconocer la falsedad o el vacío en que se acomoda para dar el siguiente paso. Son comunicaciones intrincadas más allá de la apariencia de los significantes verbales que van y vienen en la dirección que las necesidades y los consumos lo requieran.

Los tiempos actuales han surgido con un cambio radical en las relaciones comunicativas y en el uso del lenguaje debido al énfasis en presiones intersubjetivas, superando en gran parte la función representativa y conceptual del lenguaje. En términos de la comunicación, cobra más importancia la estrategia significativa que la información, condición efectiva en la nueva función política y estratégica de los medios masivos de comunicación. El surgimiento de cada una de las personas en los grupos sociales significa el comienzo de una lucha permanente por abrirse camino en una complejidad de redes significativas en las que el sistema social mantendrá sometido al individuo, sin que este pueda advertirlo. Las familias, los grupos, los medios y, especialmente, la institución escolar intentan prepararlo para la integración a los modos de significar e interpretar sus prácticas culturales y sociales.

Las redes sociales son medios de distribuir, organizar y circular información y conocimiento; conforman una globalización universal con una compleja red de relaciones, integrada por múltiples conexiones que se entrecruzan o se incluyen, a partir de las cuales afloran grupos y subgrupos culturales de alcances y límites nunca definibles. Esta

condición ha permitido en los tiempos contemporáneos desarrollar tecnologías de la comunicación que interconectan y facilitan la circulación de información, o simplemente, de comunicación entre diferentes puntos de las redes de las cuales forman parte los usuarios. La cultura digital o cibercultura es una nueva organización, distribución y constitución de los saberes, con representaciones mediadas y condicionadas por los intereses ideológicos y políticos de los centros de poder en que se ha distribuido la geopolítica y la economía del mundo. El sentido político y económico de los mensajes de las redes, como Facebook, Twitter, etcétera, son interpretadas por los usuarios en sus necesidades de ocio y, en menor grado, de información. El entretenimiento y el goce de lo inesperado y cómodo no deja espacio para advertir su uso político y de seguridad con que intereses políticos o comerciales controlan su ejercicio y su uso.

Sin embargo, los lenguajes humanos jamás han sido planos ni neutrales en sus usos, sino que han incluido, de alguna manera, la presencia significativa en el significante de su origen, de sus referencias o temas, y de las condiciones en que se asume a los potenciales interlocutores. Precisamente, la retórica griega fue posible cuando reconoció que, desde la consideración del interlocutor y de la inclusión de citas o menciones de autoridades del saber, el interlocutor podía construir un discurso efectivo. Esta propiedad polifónica, en principio, fue explicada por Volóshinov en la perspectiva social para mostrar la relación dialógica establecida entre un locutor y su interlocutor, cuyas voces se entrecruzan en el enunciado:

La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento so-

cial de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados. (1992: 132)

Desde una perspectiva diferente, la condición multisémica, hasta cierto alcance, fue prevista para el lenguaje verbal por Jacques Derrida (1989), al atribuirle a la palabra una capacidad deconstructiva, debido a la potencialidad significativa ocasionada por las múltiples relaciones de surgimiento posible de las mismas.

Así, el funcionamiento poliglósico e hipertextual es una propiedad de la construcción del discurso en cualquiera de los lenguajes. Toda producción del discurso en el ordenador, en la escritura, o en la expresión oral, genera un resultado discursivo signifiante y significativo, manteniendo disponibles relaciones con otras voces y textos implícitos, ya sean ideologías, saberes, creencias, puntos de vista, presupuestos acerca del interlocutor, o explícitos, como las citas directas o indirectas, los cuadros, los gráficos, las notas aclaratorias... No tiene sentido pensar en los discursos como si fueran una unanimidad de sentido que espera ser entendida por un lector que cumpla los mismos requisitos para todas las lecturas. La producción de cualquier mensaje es un intento de darle forma a una unidad de sentido, pero articulando otros sentidos de otros discursos y dejando huellas disponibles para otras lecturas según los intereses y capacidades interpretativas de los lectores. La producción unificada del sentido se le escapa al autor de la escritura y la enunciación. El resultado es, a la vez, una combinación de la presencia subjetiva del autor en los modos de referir y en la preconcepción establecida sobre su interlocutor.

Sin embargo, este complejo entrecruzamiento de voces, propio de los discursos, ha sido atribuido por especialistas solamente al lenguaje digital; por el contrario, a los lenguajes oral y escrito, les asignan la propiedad lineal,

como secuencia espacial en el caso del lenguaje escrito, y del tiempo en el lenguaje oral (Virno, 2003). Esta apreciación lineal del discurso fue resultado de la reducción del lenguaje a los significantes, sin ninguna inclusión de los significados o los sentidos. Sin embargo, cualquiera de los discursos en lenguaje oral, escrito o digital, conserva la propiedad multívoca y polisémica, por preformar y orientar mensajes y sentidos con la potencialidad deconstructiva de las palabras, y la articulación de otros textos y discursos en la simultaneidad significativa del discurso en construcción. La linealidad temporal o espacial del significante, sin considerar los juegos y los poderes de los sentidos profundos de los que hacen parte los actores de los discursos, también fue un criterio de George Landow (2008), cuando opone el lenguaje verbal al lenguaje digital. Los sistemas de información digital, al igual que el lenguaje verbal escrito u oral, tienen la propiedad de virtualidad e intertextualidad. El lenguaje verbal también es virtual porque construye un virtual interlocutor.

Se está superando el pensamiento moderno porque la unicidad y la uniformidad de los conceptos y las decisiones se reemplazan por la pluralidad y la diversidad de voces y opiniones. La uniformidad ya no es el paradigma de la buena ciencia o del arte perfecto y menos del habla. Tampoco es aplicable a los lenguajes completamente reglados y sistemáticos, como en el discurso de la enseñanza de la física o la matemática, o en la elaboración de un artículo científico de los mismos temas: en estos sus contenidos se acomodan al dominio del locutor y a la hipótesis de condición o dominio del interlocutor. En la clase, depende del profesor y de sus estudiantes; y en el artículo científico, del autor y de los posibles evaluadores.

La cibercultura y el lenguaje digital, en medio de la posmodernidad y la globalización, constituyen la tercera gran

revolución humana en estos campos de la comunicación. Aparentemente, esta no debería tener ninguna novedad porque utiliza también palabras del lenguaje verbal, pero obviamente, en suplemento, complemento o en sustitución de la escritura, significa una prelación de las relaciones y el impacto al interlocutor. De un lenguaje con predominio de la significación en la referencia se pasa a significar con dependencia, principalmente, en la construcción de una interlocución.

Es evidente el cambio que el transcurrir del diario vivir en la cibercultura, la globalización y la condición posmoderna y multipolar han impuesto respecto de otras maneras de manejar el tiempo, superar los espacios y las relaciones entre los individuos. Todos los espacios están a la mano, pero no alcanza el tiempo para nada.

La intersección de comunicación y cultura abre a los maestros del lenguaje la oportunidad de incidir en el mejoramiento de la educación y en la formación de sujetos del discurso, cambiando la visión del lenguaje y los modos de enseñarlo. El reto prioritario ya no es enseñar a escribir y leer “correctamente”, sino aprender a no dejarse intimidar por los mensajes, a no ser objeto de seducciones inocuas, a alertarse para descubrir las hegemonías que controlan las significaciones.

La imagen y la mediatización

Es indudable que hoy el medio de significación más frecuente es la imagen en todas sus modalidades, aunque con predominio de lo visual, ya sea en la publicidad, en la interacción personal, en el arte, en la docencia, etcétera. La imagen permite “la sociedad del espectáculo” (Debord, 2005), en una comunicación cuyos contenidos no van más

allá del impacto en el aquí y el ahora de su encuentro con el consumidor. Esto genera una condición ventajosa de los estrategias mediáticos para impactar y mantener vigentes controles en los actos de los individuos y en el ejercicio de la participación y de la democracia.

El reto es alertar y formar a los educandos para deconstruir y desarticular la red que los atrapa con significaciones inconmensurables. Para ello, es preciso entender que los seres humanos se encuentran atrapados en las redes de información que niegan la condición de sujetos e impiden cualquier intento de ser. Urge que los individuos se reconozcan como partes vivientes de una cultura informatizada y mediatizada, advertir que los medios utilizados en las redes de información no se reducen a la escritura conceptual, sino, y en mayor frecuencia, a la imagen, especialmente audiovisual, y a los sistemas digitales. Se requiere reconocer que cada uno de los individuos no es el comienzo de una comunicación, sino uno de los terminales y que eventualmente, puede desarrollar condiciones de interlocutor o eslabón de otra cadena de discursos y textos. Además, hay que considerar que las redes de información y los medios se muestran en imágenes, en percepciones para lograr la utilidad, pero que esconden razones y motivaciones que solo comienzan a descubrirse cuando se razona en la búsqueda interpretativa de los mensajes y voces ocultas. Se hace imperativo reconocer que ya no se vive en esos lenguajes de la unidireccionalidad y linealidad pregonadas por los lingüistas ni en la unanimidad de voces en los significantes mediadores.

En las anteriores condiciones de la cultura y el funcionamiento del lenguaje surge el interrogante acerca de qué debe aprender el individuo para enfrentar la condición de dependencia de la imagen utilizada en gran parte de los actos de comunicación que debe emplear. ¿Cuál es la función del profesor del lenguaje para que los estudiantes puedan

traspasar los simulacros, la invisibilidad y el engaño de los mensajes contruidos estratégicamente por los comunicadores y reductores de las realidades de apariencia, a través de la imagen? ¿Cómo enfrentar las seducciones creadas por estos lenguajes? ¿Cómo escaparse de la inconsciencia en el uso del lenguaje verbal, sobre todo el de las prácticas comunicativas diarias utilizadas en la publicidad, la televisión, la Internet y la música, que seduce y controla a sus usuarios?

La educación podría contribuir a que ese individuo, en formación, entienda su propio proceso en su condición de integrante y participante en las culturas y ordenamientos sociales; y a que se abra camino para superar las imposiciones significativas con el ocultamiento de los verdaderos sentidos e intenciones de quienes tienen los turnos en la emisión mediadora de los lenguajes y los discursos.

Es necesario repensar la lectura como un esfuerzo de entendimiento de aquello que rodea e interesa a los seres humanos. No solo se lee lo que está escrito en los textos, también se accede a otras personas, a la cultura significativa, a los acontecimientos y al mismo ser. Del modo de lectura de todos los tipos de textos, significaciones y mensajes dependen los triunfos en la vida, los buenos resultados en la educación, y los éxitos laborales y sociales. Los seres humanos viven interpretando los mundos culturales, sociales e individuales para crear y escribir nuevas realidades. La persona que no entiende el mundo, o que no sabe cómo leer sus propias circunstancias, es víctima frecuente de la manipulación y el engaño, es improductiva, se subestima y son pocas sus posibilidades para hacerse reconocer y aportar a los desarrollos sociales, incluso al de sí mismo.

El discurso académico, a pesar de estar pasando también por una transformación digitalizadora, puede mantenerse en un esfuerzo de respaldar la producción. Así, la lectura en el marco de la argumentación, argumentación considerada

como la posibilidad de estructurar el discurso, sitúa al autor en su condición de agente activo, ya que los mínimos componentes son la propuesta o afirmación, la definición de principios, conceptos o marco teórico desde donde se propone y los argumentos que respaldan dicha afirmación. Construir los textos con estas condiciones, transforma a su productor, le brinda capacidades para cuestionar el mundo, para dudar y proponer respuestas. La lectura académica tiene el mismo derrotero argumentativo: la interpretación crítica consiste en tener condiciones para identificar planteamientos y modos de sustentarlos del autor, además para que el lector pueda contraargumentar y criticar las debilidades del texto leído. En la universidad no hay espacio para hacer ensayos sin planteamientos, ni lecturas de resúmenes o repetición. Y como afirman Narvaja de Arnoux, di Stéfano y Pereira:

... el alumno desarrollará su capacidad interpretativa en la medida en que aprenda a controlar su propio proceso cognitivo involucrado en las lecturas; en la medida en que adquiera conocimientos sobre las características de los textos a leer y en general sobre el lenguaje, para que pueda llevar a cabo su “cooperación” con el texto; y en la medida que tenga claro su rol como lector, cómo y para qué se espera que lea. (2002: 9)

Para terminar, es necesario, ante esta nueva condición de la cultura y su dependencia del lenguaje digital y de la imagen, orientar los procesos educativos al uso activo y consciente de todas las formas de comunicación. También, generar la capacidad de agenciamiento en cada uno de los individuos para que, aunque tenga que convivir en espacios plenos de imágenes y de lenguajes digitalizados ya naturalizados, pueda enfrentar las seducciones, los controles y las

adiciones que se puedan ocasionar. La educación y la enseñanza del lenguaje pueden ayudar para que los individuos construyan autonomías, formen sus propias opiniones y hagan propuestas, siempre sustentados. Esta es una educación que permite a las personas aprender y entender conscientemente los problemas de las tecnologías, la ciencia y los grupos sociales, incluso hasta su propia condición y todos los poderes constituidos en los discursos y las comunicaciones. Así, la persona aprende, críticamente, a identificar los usos y estrategias del lenguaje que intentan de convertirla en una repetidora y aplicadora de dogmas y afirmaciones que, por defender intereses particulares, tergiversan o falsean las verdades.

La estructura argumentativa de los textos digitales, orales o escritos, debe tenerse en cuenta como uno de los temas de aprendizaje porque es el medio con el cual convencen a los receptores de mensajes con falacias y entimemas basados en los intereses de los autores de dichos mensajes. Pero la argumentación, como estructuración de los textos, también sirve para sustentar los puntos de vista originales y para respaldar los planteamientos en una discusión académica. El conocimiento del funcionamiento de la argumentación libera a los individuos y los convierte en agentes porque pueden entender las estrategias discursivas usadas para engañar, a la vez que les permite sustentar y defender sus opiniones responsablemente.

Un esfuerzo didáctico puede concentrarse en buscar lecturas comprensivas, analíticas y críticas; lecturas que obviamente dependen de las situaciones y necesidades en la comunicación. Pero la importancia de tener capacidad de interpretación crítica radica en que, a partir de ella, el usuario podrá advertir y apartarse de los intentos de persuasión propios de aquellos mensajes hechos para impactar y seducir, en Internet, en la publicidad o en cualquier otro medio.

Quise, con estas reflexiones abreviadas, mencionar los puntos críticos para proyectar modos de enfrentamientos a la condición de sumisión y dependencia de las noticias, la publicidad y los textos que engañan, aprovechándose de las nuevas tecnologías de la información, que son medios eficaces para disfrazarse en el contacto directo con el otro, mediante la estrategia impactante de la imagen y del espectáculo.

También quiero dejar la inquietud y la sugerencia a los profesores de lenguaje para que entiendan la complejidad con la cual los poderes dominantes, a través de las formas de significación, seducen, justifican y controlan las relaciones sociales de acuerdo con sus intereses. Seguramente, con este entendimiento del funcionamiento y utilización del lenguaje, podrán sacar el mejor provecho de la condición de profesores de semejante herramienta y conseguirán cumplir la responsabilidad social de ser orientadores para la construcción de las mejores relaciones entre los individuos, para que sean justos y transparentes en el respeto y el reconocimiento de las diferencias con el otro.

Bibliografía

- Batanelo, L.; Amaya, J.; Covaleda, J.; García, L.; Hoyos, A.; Rivas, E. y Rodríguez, M. (2011). *Estrategias didácticas y pedagógicas para la clase de lengua castellana*. Ibagué, Universidad del Tolima.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza.

- Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Valencia, PRE-TEXTOS.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Anthropos.
- Kirkpatrick, D. (2011). *El efecto Facebook. La verdadera historia de la empresa que está conectando el mundo*. Barcelona, Planeta.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0. Teoría Crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós.
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid, Alianza.
- Tascón, M. y Quintana, Y. (2012). *Ciberactivismo. Las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas*. Madrid, Catarata.
- Vásquez, F. (ed.). (2005). *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Cali, Universidad del Valle.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid, Traficantes de sueños.
- Volóshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza.

Sobre un saber no sabido: un estudio de planes de tesis de psicoanalistas

Karina Savio

Introducción

Un saber que no se sabe. Este enunciado, que evoca el descubrimiento freudiano –el saber del inconsciente, saber que se esconde en los intersticios del significante, que solo se puede alcanzar a través de la experiencia analítica–, puede aplicarse, sin desatender la ajenidad del campo, al proceso que comprende la elaboración de un plan de tesis. Esta extraña analogía pierde su condición de tal si pensamos que escribir un proyecto de investigación para presentar en una carrera de posgrado, de maestría o de doctorado, no solo involucra múltiples conocimientos y destrezas ignorados por el estudiante, sino que también implica un saber relativo a aquello que se quiere investigar. Ubicar la *quaestio*, el problema que guiará al tesista en el laberinto de su investigación, es quizás una de las actividades más espinosas de la labor. Mientras que en algunos casos el estudiante puede definir con precisión la pregunta que moviliza su trabajo, en otros, esta tarea resulta abrumadora, ya sea por la dificultad de delimitar el tema en cuestión, ya sea por la dificultad de

transmitirlo. Y es aquí donde los talleres de tesis, en tanto espacios pedagógicos, pueden intervenir allanando este sinuoso camino.

Enmarcado en los trabajos que abordan la escritura en posgrado, este artículo se propone estudiar un grupo de planes de tesis escritos por psicoanalistas de una maestría en psicoanálisis, con el objetivo de identificar aquellos desajustes en el texto que emergen frente a la complejidad de precisar el objeto de análisis. No nos interesa en estas líneas estudiar las particularidades del decir psicoanalítico en su cruce con el lenguaje académico que se observan en estos planes,¹ sino reflexionar acerca del modo en que la ausencia de una idea directriz incide en su escritura. El reconocimiento de esta clase de problemas es, en verdad, medular para el funcionamiento de los talleres de tesis, ya que permite incorporar dichos dilemas a su dinámica y discutirlos de manera anticipada con los maestrandos.

Recordemos que los obstáculos que el alumno enfrenta en el largo trayecto que emprende para obtener su titulación han comenzado a ser indagados desde hace ya algunos años. Numerosas investigaciones se han centrado en la problemática de la escritura en posgrado y han abordado, entre otros aspectos, los diferentes géneros discursivos con los que el tesista se encuentra, entre ellos: monografía, tesis y defensa de tesis.² En este marco, el plan de tesis ha sido un formato que ha quedado relegado hasta el momento. En efecto, la mayoría de los trabajos académicos reflexionan en

1 He publicado diversos artículos sobre el entrecruzamiento entre el discurso académico y el discurso psicoanalítico en tesis escritas por psicoanalistas y sus correspondientes defensas. Entre otros, véase Savio (2009, 2012, 2015a y 2015b).

2 Un antecedente ineludible y destacado es la investigación dirigida por Elvira Narvaja de Arnoux bajo el nombre *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, que se ha desarrollado dentro de la programación 2004/2007 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

torno a las estrategias empleadas en los distintos talleres de tesis siguiendo un eje pedagógico, incluyendo en el análisis otro tipo de materiales discursivos.³

La propuesta del taller

El corpus que aquí incorporamos proviene de un taller que se dicta el último año de la Maestría en Psicoanálisis de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Este taller –denominado Taller de Investigación y Preparación de la Tesis IV–⁴ es, como su nombre lo indica, el cuarto y último seminario relativo a la producción de las tesis. Según figura en el programa, su objetivo es el de ubicar las dificultades en la formalización de los planes de tesis, con el propósito de facilitar la elaboración del proyecto que se entrega para concluir la maestría.

La propuesta de los encuentros consiste en discutir grupalmente los planes trabajados hasta ese momento. Muchos de ellos están muy avanzados y otros, por diferentes circunstancias, entre las que se destaca el cambio en el objeto de interés de la investigación, apenas esbozan algunos puntos del plan. En cada reunión los estudiantes, que previamente les han entregado sus trabajos a los docentes, presentan los diversos proyectos, ya sea a través de una lectura pormenorizada del plan o de alguna de sus partes, o de un comentario general. Al término, los talleristas y compañeros intervienen haciendo preguntas, solicitando alguna ampliación sobre algún tramo en especial, manifestando dudas, resaltando contradicciones o marcando sugerencias.

3 Véase, por ejemplo, Narvaja de Arnoux (2006 y 2009), Carlino (2003 y 2009).

4 El docente responsable del taller es el psicoanalista Gabriel Lombardi. En el año 2015, he participado como docente colaboradora junto a Vanina Muraro.

Esta dinámica promueve la mirada crítica de las producciones de los presentadores, pero también la del resto del grupo. Esta modalidad se complementa, además, con la exposición de ciertas problemáticas a cargo de los docentes, que conciernen a la escritura del plan de tesis y lineamientos básicos sobre la escritura de la tesis y su defensa.

Algunas palabras sobre los planes de tesis

Antes de comenzar con el análisis señalemos algunas cuestiones vinculadas a la elaboración del plan de tesis. A primera vista, podría pensarse que la presentación de este escrito es una instancia formal en el camino para la titulación. En este sentido, entregar el plan de tesis es un requisito institucional, previo a la escritura de la tesis. El proyecto es, en este contexto, evaluado por autoridades académicas y, de ser aprobado, habilita al maestrando a un segundo momento: la producción de la tesis. Esta arista administrativa no agota, sin embargo, la utilidad de este género. En efecto, la preparación reflexiva de este trabajo, además de constituir el primer paso del arduo recorrido que emprenderá el tesista, es un elemento facilitador del trabajo investigativo posterior, en tanto contribuye a orientar el proceso. De esta forma, cuanto más consistente es el plan, más sólida es la base de la labor futura.

Aquellos manuales de escritura académica que abordan la confección de los proyectos de investigación siguen esta perspectiva y acentúan su aspecto organizador. Mientras que en el manual de Gloria Mendicoa (2003: 28), por ejemplo, se plantea que el proyecto de tesis es un ordenador y constituye un nexo entre la idea y la acción, en el de Cristina Dalmagro (2007: 51) se lo caracteriza, también, como un ordenamiento lógico de los diversos aspectos que conforman

la actividad a desarrollar. En este último se afirma que el proyecto de tesis es un bosquejo esquemático de las ideas del estudio, que proporciona ayuda y que funciona como un esqueleto del trabajo. Daniel Dei (2006), por su parte, manifiesta que es una guía que le sirve al tesista en el control del proceso de investigación y en el seguimiento del cumplimiento de los plazos de realización.

Ahora bien, en estas líneas analizaremos los diecinueve planes de tesis que se expusieron en el taller en 2015. La extensión de estos trabajos es variable: desde las cuatro carillas hasta las treinta y siete, aunque la mayoría ronda las quince páginas. Están estructurados, a su vez, en los siguientes apartados: Introducción, Problema, Preguntas de la investigación,⁵ Estado del arte, Marco teórico, Hipótesis, Objetivos, Metodología y Referencias bibliográficas. En algunos casos se incluye un resumen al comienzo y un índice tentativo de la tesis al final.⁶ Es interesante mencionar que, a pesar de que los estudiantes son inexpertos en la preparación de este tipo de textos, en los talleres previos no se les había acercado bibliografía pertinente sobre la escritura de un proyecto de investigación ni tampoco se les había entregado planes de tesis como modelo.

De la lectura y análisis de este material se desprenden problemáticas de distinta índole que, de manera esquemática, podríamos reunir en dos grupos: el primero, asociado al desconocimiento de las convenciones características de la escritura académica, del género “plan de tesis” y de las partes de una investigación; y el segundo, vinculado a la ausencia de un propósito específico.

Por un lado, respecto del primer grupo, se perciben dificultades relativas a los rasgos de la escritura académica:

5 En muchos casos estas preguntas están incluidas dentro del problema.

6 En este punto, algunos maestrandos realizan un breve resumen de cada capítulo.

problemas en la práctica de citación (ausencia de los sistemas de referencias empleados, confusión entre citas textuales y de parafraseo), en el sujeto de la enunciación (utilización arbitraria de la primera persona del singular y del plural), en el uso de un registro informal y de subjetivismos no adecuados a la escritura académica y en la organización textual. Asimismo, se advierten cuestiones referidas a la falta de familiaridad del género y de las partes de una investigación: inclusión de elementos propios de la tesis (mención de los resultados obtenidos en la investigación), introducciones subjetivas, problemas en el armado del Estado del Arte (incorporación de bibliografía inapropiada, confusión con el apartado relativo al marco teórico), dificultad en la distinción entre bibliografía empleada y materiales de análisis, entre otros.

Por otro lado, en relación con el segundo grupo, observamos ciertos problemas que podemos identificar con la falta de un objetivo preciso que oriente la investigación. La dificultad en definir un propósito se refleja materialmente en la escritura de los planes dando lugar a determinados síntomas: ausencia de títulos o títulos que no se correlacionan con lo enunciado, proliferación de temas, desplazamiento en el objeto de estudio, introducciones imprecisas, problemáticas poco definidas, antecedentes que no responden el objetivo de la investigación, problemas en el planteamiento de objetivos e hipótesis y, por último, ausencia de diálogo entre las distintas partes. Como hemos afirmado en la introducción, en este artículo pondremos el foco solamente en este segundo grupo en particular. Y a ello nos dedicaremos en la sección siguiente.

Hacia la búsqueda del problema

Encontrar el interrogante que guiará la investigación es quizás una de las tareas más críticas del proceso. La

demanda por la originalidad de la tesis, la multiplicidad de intereses del maestrando, la falta de experiencia en los quehaceres investigativos son, entre otras, variables que entorpecen la delimitación de una línea de investigación. No menos complejo es, por otra parte, una vez hallado este interrogante, convertirlo en el hilo conductor del plan, aportando a la cohesión y a la coherencia del texto. Esta idea sobre la que se trabajará posee, a su vez, un carácter dinámico: puede surgir antes de la escritura, pero también puede variar a partir del descubrimiento de materiales o de nuevos intereses. Los casos que aquí presentamos dan cuenta de que la falta de claridad respecto de esta idea directriz, ya sea porque el tesista aún no ha logrado especificarla, ya sea por su dificultad de transmitirla, se refleja en sus producciones. En efecto, el análisis de ciertos desajustes discursivos que se rastrean en estos escritos permite ubicar el lugar en el que se encuentra posicionado el maestrando respecto del asunto a investigar. Trabajar sobre estos puntos con los tesistas en los talleres contribuye a facilitarles esta laboriosa tarea.

A lo largo del taller hemos observado que diversos alumnos entregan borradores de sus planes de tesis sin un título tentativo que le permita al lector anticiparse al tema que se aborda o con títulos que no responden plenamente a lo planteado en el texto. En ambas situaciones hemos localizado cierta dificultad en precisar las problemáticas a investigar. Una maestranda, por ejemplo, titula su proyecto: “Conductas disruptivas de los niños en las escuelas que interpelan al psicoanálisis”. No obstante, la institución educativa ocupa un lugar marginal dentro del proyecto y no es mencionada en la Introducción:

Desde la Psiquiatría, los trastornos de conducta incluyen: comportamientos desafiantes, disruptivos, opo-
sicionistas, de hostilidad y agresivos. ¿Es qué acaso un

niño puede quedar por afuera de estas descripciones? [...] Entonces pareciera que algunas manifestaciones sintomáticas de los niños pueden considerarse un tipo de enfermedad que debe ser curada por medio de una medicación. [...]

¿Dónde queda la historia de ese sujeto? ¿Por qué el sujeto se sustrae de los significantes que marcan su historia? ¿Que sucede en las operaciones de alienación y separación cuando el sentido imaginario y simbólico no se enlazan?⁷

La tesista comienza su plan con estas líneas. Vemos aquí que las preguntas que ella introduce no reenvían a lo que figura como título, sino que están en relación con aspectos teóricos del problema. La lectura del escrito comprueba cierta ambigüedad respecto del eje a seguir, que oscila entre su práctica profesional y la teorización psicoanalítica.

Otra de las dificultades frecuentes es la proliferación de los temas desarrollados en los trabajos. En este sentido, algunos planes, que señalan un objeto de estudio específico, despliegan otros puntos que no están en conexión con la problemática principal. Esta ramificación, que se manifiesta materialmente en escritos muy extensos, genera, como efecto de sentido, que el problema quede desdibujado. Tal es el caso del proyecto de una maestranda que propone articular el discurso esquizofrénico con la obra de Samuel Beckett. Su plan, que abarca unas treinta carillas, despliega innumerables temáticas, como el bilingüismo y la auto-traducción, entre otras, que no reenvían al objetivo final –la esquizofrenia en los personajes beckettianos–, objetivo que

7 Todos los ejemplos son transcripciones literales, por lo que conservan errores gramaticales, ortográficos, sintácticos.

se pierde en este enmarañada configuración textual. La discusión posterior con esta tesista confirma la existencia de cierto conflicto en torno a la formulación del problema.

Variar el objeto de estudio es otro de los síntomas que permite visualizar esta misma incertidumbre. Algunos proyectos definen un eje de análisis que luego modificarán en otras partes del plan. Una maestranda señala en su Introducción:

Lo que puede o no acontecer en el curso de la conversación con el psicótico, [...], se vinculan ciertamente a lo que Lacan ha postulado como su mecanismo, a saber, la forclusión del Nombre-del-padre (Lacan, 1957-1958), y en ese sentido responde a la lógica del significante [...]. Basándonos en principio en nuestra propia casuística, pero también en la relectura de casos de la literatura analítica y psiquiátrica, sostendremos entonces la hipótesis de que esta lógica puede dar cuenta de lo que puede o no acontecer cuando se interpreta en las psicosis, y se trata de fundamentarla.

Y, en otro lugar del plan, afirma:

Creemos en ese sentido que debemos indagar tanto las referencias explícitas e implícitas en Lacan en este pasaje de la lógica del significante a la poética, así como explorar otros discursos que justamente intentan dar cuenta de esa dimensión del significante que excede a lo lingüístico.

Observamos, entonces, que mientras que en el primer fragmento la tesista manifiesta su interés de abordar la psicosis desde la lógica significante, en el segundo se desvía este propósito al expresar una articulación ya no con esta

lógica, sino con la poética. Este segundo recorte se contrapone así con lo expuesto, creando cierta vacilación sobre el asunto a tratar.

En el corpus analizado hallamos, a su vez, que en diversas introducciones los maestrands no logran dar cuenta acabadamente del propósito perseguido, produciendo una presentación imprecisa. Recordemos que la Introducción es una zona primordial de los planes de tesis: es aquí donde el escritor debe transmitir al lector su proyecto de investigación de una manera concisa y atractiva, despertando su curiosidad. Es esencial, por ello, sintetizar los puntos básicos del futuro trabajo para que, de esta manera, el evaluador acceda a la propuesta realizada. Hemos percibido que la dificultad encontrada en este apartado no responde, por lo general, a un desconocimiento de su funcionalidad, sino que está vinculada a la falta de claridad respecto del objetivo. Un tesista da inicio a su plan de la siguiente manera:

La presente tesis se propone abordar la mediación penal desde la perspectiva de la imposible síntesis o complementariedad entre Psicoanálisis y el Derecho penal (bastión del campo Jurídico). Si bien Psicoanálisis y Derecho han sido temas de diversos trabajos académicos, que proponen articulaciones posibles, desde esta paradójica propuesta se parte del hecho de la no relación entre ambos campos, ya que si bien confluyen sus intereses en ciertas temáticas comunes, es desde perspectivas y objetivos opuestos.

Este comienzo propone, de manera vaga, la mediación penal como objeto de estudio, afirmando la no complementariedad entre el saber psicoanalítico y el saber propio del derecho penal. Luego de este párrafo el maestrando

desarrolla brevemente esta “no relación” y, para cerrar, refiere al dispositivo de mediación penal en Buenos Aires. Vemos así que en esta Introducción no queda claro cuál es el propósito específico del proyecto, lo que se comprobará posteriormente con la lectura del resto del plan y con la exposición del maestrando.

Notamos también que en muchos de los proyectos el apartado relativo a la delimitación de la problemática no alcanza a ser resuelto discursivamente por los maestrandos, lo que genera cierto entorpecimiento en la lectura y confusión respecto del eje del plan. Esta parte es un punto fundamental en el escrito, ya que es el lugar en el que el tesista define y puntualiza aquello que está interesado en investigar. El siguiente ejemplo constituye el apartado vinculado al problema de un trabajo titulado “La transexualidad desde el punto de vista lacaniano”:

Si bien desde el psicoanálisis lacaniano se han realizado investigaciones sobre la temática en términos generales, se advierte que las mismas no son exhaustivas y concluyentes respecto a la ubicación del transexual dentro de una u otra estructura subjetiva, cuestión que se torna aún más compleja frente a las características de la época, con el avance de la ciencia médica y la novedosa legislación. Su ubicación a nivel estructural resulta de conclusiva importancia a la hora de pensar en la dirección de la cura.

Se podría deducir que la pregunta que conduce esta investigación interroga la estructura en la transexualidad. Sin embargo, esta problemática no es referida con nitidez ni tampoco el proyecto se atribuye explícitamente a esta finalidad. De hecho, en la discusión posterior la tesista confirma su dificultad en precisar el tema de su interés.

En ciertos casos advertimos, por otra parte, que la tesis sostenida en el problema ya figura como parte de los antecedentes, lo que habilita a cuestionar el aporte de la investigación. De esta forma, se desvirtúa una de las características esenciales de estos trabajos: su originalidad. Una maestranda propone lo siguiente:

“Depresión” que en primera instancia no significa nada –para la escucha del analista–, habrá entonces que indagar para lograr pesquisar de qué se trata en ese sujeto en particular [...]. Además de tener en cuenta que no implica un síntoma patognomónico de ninguna estructura.

Y en el Estado del Arte cita a Claudio Godoy:

Cómo abordar entonces la depresión desde el psicoanálisis –se pregunta el autor–, afirma que no se trata en primera medida de una entidad clínica, por lo tanto no está configurada como algo homogéneo, en efecto, una forma de intervenirla es dando lugar a los dichos del sujeto. Se trata de pesquisar este fenómeno en la estructura y la singularidad del caso por caso.

Aquello que la testista esgrime en tanto afirmación –la depresión no se correlaciona con ninguna estructura– ha sido planteado previamente en un trabajo anterior. De allí que se desprenda la necesidad de ubicar cuál es la propuesta original de esta alumna.

Otro de los síntomas que se desprende del análisis se asocia con la formulación de los objetivos y de las hipótesis. En efecto, a pesar que deben estar en consonancia con el resto del plan de tesis, en diversos proyectos se establecen objetivos e hipótesis sobre aspectos o temas que nunca fueron

mencionados en el escrito. Este es el caso de una alumna cuyo interrogante se articula con la psicosis en Lacan, pero que enuncia, entre otros objetivos, los siguientes:

En la Psiquiatría:

Investigar las fuentes principales sobre el fenómeno de la interpretación delirante como trastorno del lenguaje.

A partir de la consideración de otras referencias:

Situar la crisis de la interpretación en el campo de las Artes y Humanidades.

Ni la psiquiatría ni el campo de las artes y humanidades son introducidos en su investigación previamente. Aparecen por primera vez en la enumeración de los objetivos.

Otro estudiante, al que le interesa abordar la noción de “trabajo” en Lacan, expresa como hipótesis auxiliares problemáticas que tampoco se desarrollan ni se mencionan anteriormente, desdibujando así su propuesta inicial:

1. El concepto de Lazo social es una relectura de la psicología de las masas de Freud, dándole una vuelta con la noción de discurso.
2. El concepto de alienación que plantea Lacan durante esos seminarios no es con respecto al trabajo como lo indica Marx, sino al lenguaje.

Finalmente, la falta de diálogo entre los distintos apartados da cuenta, también, de la ausencia de una idea directriz

que articule y conduzca el proyecto. Es frecuente, en este sentido, leer planes cuyos distintos apartados presentan perspectivas diferentes, que empantanar el sentido final. A modo de ejemplificación podemos referirnos a un proyecto cuyos objetivos generales son:

Identificar y describir los diferentes estatutos que Freud y Lacan le otorgaran a la fobia a lo largo de sus conceptualizaciones.

Describir y precisar el carácter peculiar de la fobia en articulación con sus múltiples estatutos.

Y como hipótesis:

Lo propio y peculiar de la fobia, y que constituye su carácter problemático, consiste en su pluralidad, razón por la cual podríamos hablar, entonces, de las fobias en plural:

Se presenta como un estadio en la constitución de la subjetividad en tanto respuesta a la castración materna como hecho de estructura en conjunción a la irrupción de lo pulsional. Funciona, de este modo, como puerta de entrada a las neurosis ya que puede virar hacia la histeria o la neurosis obsesiva.

Se puede ver aquí que las afirmaciones que la tesista incluye como hipótesis no responden en su totalidad a lo enunciado en los objetivos generales. De esta forma, se desvanece la especificidad del problema que se analizará.

Conclusión

La lectura y el análisis de los planes de tesis de los cursantes de una maestría en psicoanálisis evidencian la existencia de ciertos desajustes internos que remiten al conflicto y a la tensión que emergen frente a la ausencia de una idea directriz que encauce el entramado discursivo que allí se plantea. En este sentido, estas huellas develan la complejidad que conlleva la búsqueda, formulación y transmisión del problema de investigación que guiará y orientará el futuro trabajo. La falta de títulos o títulos inadecuados, la proliferación de temas, el desplazamiento del objeto de estudio, las introducciones imprecisas, los problemas poco definidos, antecedentes que responden el objetivo planteado, objetivos e hipótesis que no se correlacionan con lo desarrollado y partes del plan que no dialogan entre sí constituyen síntomas que manifiestan la necesidad del maestrando de particularizar el asunto a investigar.

El taller de tesis, en tanto espacio pedagógico, permite, a través de los intercambios colaborativos entre los talleristas y los colegas, retomar aquellas zonas de los proyectos que revelan la dificultad de ajustarse a una línea de investigación. De esta forma, los encuentros, entre otras acciones, promueven la reflexión respecto de la pregunta que articula el proyecto, contribuyendo así a pulir la propuesta. Marcar estos lugares e interrogarlos da lugar a ese saber, que está presente en los planes de tesis, pero que todavía no alcanza a ser enunciado. Ponerlo en palabras habilitará el proceso de reescritura y de reformulación y favorecerá, finalmente, a la elaboración de un escrito ceñido al interés del tesista.

Bibliografía

- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. En *Anales del Instituto de Lingüística*, vols. 24-26, 2002-2004, pp. 41-62. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En Narvaja de Arnoux, E. (dir.) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 220-239. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Dalmagro, M. (2007). *Cuando de textos científicos se trata*. Córdoba, Comunicarte.
- Dei, D. (2006). *La tesis. Cómo orientarse en su elaboración*. Buenos Aires, Prometeo.
- Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesistas. Lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 44, n° 1, pp. 95-118. Santiago de Chile, Universidad de Concepción.
- (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. En Narvaja de Arnoux, E. (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 138-162. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Savio, K. (2009). Sobre la escenografía en defensas de tesis de psicoanálisis: entre la tradición y la creación. En *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, n° 1-2, pp. 77-93. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- (2012). El género tesis y el psicoanálisis: algunas precisiones sobre esta extraña relación. En *Texturas*, año 12, n° 12, pp. 93-108. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- (2015a). La construcción de saber en psicoanálisis: un estudio de tesis lacanianas argentinas. En *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 33, vol. 61, pp. 139-164. Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2015b). Desobedeciendo el ideal: la producción de tesis en psicoanálisis. En *Traslaciones*, vol. 2, n° 3, pp. 99-126. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.

Construyendo interdisciplina: evaluación conductual de la Memoria Operativa, aportes lingüísticos*¹

María Luisa Silva

Introducción

Una de las aspiraciones epistemológicas del desarrollo científico en ciencias humanas y sociales, especialmente desde mediados del siglo XX, ha sido la de construir miradas interdisciplinarias que permitan comprender la totalidad del fenómeno conductual, en tanto sistema complejo

1 Este trabajo procura ser un homenaje a la labor de la Dra. Elvira Narvaja de Arnoux, pues considero que tanto su trabajo incansable y su profunda convicción nos han permitido contar con proyectos tangibles en los que, desde diferentes espacios (la formación universitaria de grado y posgrado, la investigación, la divulgación científica, la formación de redes de investigación y trabajo con Latinoamérica y Europa, etcétera), se han brindado respuestas interdisciplinarias a dilemas de la agenda social. Además, su presencia y labor nos han guiado para preservar y desarrollar un valor regente y definitorio para todo científico social. La Dra. Narvaja de Arnoux transmite, con cada uno de sus quehaceres, una permanente y profunda actitud inquisitiva y reflexiva hacia la Lengua, como objeto multiforme y heteróclito de conocimiento. Esa actitud, lejos de resultar distante, solemne o adusta, nos contagia siempre un afán dichoso y profundamente humano. Gracias a su labor he aprendido que los científicos como sujetos sociales en nuestras sociedades y comunidades tenemos la oportunidad de construir círculos virtuosos, es decir: con nuestro quehacer podemos colaborar —breve y muy provisionalmente, tal vez— para solucionar algunos de los problemas que estudiamos.

(García, 2011). No obstante, al constituir un propósito por demás loable y necesario, los que trabajamos en campos interdisciplinarios sabemos de las múltiples dificultades que esta empresa conlleva. Entre las que con mayor frecuencia hallamos se encuentran la creciente especialización del conocimiento, la consolidación y la burocratización del saber en las academias e instituciones; situación que implica, entre otras cuestiones, la regulación de los modos de acercamiento científico, y, también, la empresa costosa de articular situaciones de diálogo entre los científicos (García, 2011).

El trabajo que se presenta en este artículo ha sido fruto de una labor interdisciplinaria. Se exponen brevemente algunos de los avatares del diseño y desarrollo de un producto tecnológico: un test de evaluación de la Amplitud y funcionamiento de Memoria Operativa (Silva *et al.*, 2015).

Tanto el instrumento como el proceso de gestión, diseño y manufactura representan no solo una contribución al campo de la Psicología Clínica y al de la Evaluación Cognitiva sino que, además, constituyen la evidencia de que solo gracias al diálogo constante entre disciplinas es posible arribar a soluciones y demandas de nuestras sociedades complejas, posmodernas y altamente tecnológicas.

La Memoria Operativa: constructo dependiente de los sistemas simbólicos

¿En qué consiste la Memoria Operativa?

El concepto de *Memoria Operativa o de trabajo* (MO) o *working memory* es un constructo desarrollado a partir de la presencia de fenómenos que no podían ser interpretados dentro del Modelo de funcionamiento de la Memoria propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968).

Postular la presencia de un retén responsable de los mecanismos o procesos implicados en el control, la regulación y el mantenimiento activo de información relevante para la ejecución de tareas cognitivas complejas, permitió explicar actividades que suponen procesos de recuerdo y procesamiento de información en instancias temporales mediatas y concurrentes (Miyake y Shah, 1999). La MO retiene activos los productos de los procesos cognitivos realizados sobre estímulos previos, mientras se llevan a cabo nuevas operaciones sobre nuevos estímulos, permitiendo de este modo relacionar y recuperar información temporalmente separada (Baddeley, 1999).

Se han postulado dos modelos para explicar el funcionamiento de la MO: uno desarrollado a partir de la propuesta de Baddeley y Hitch (1968) y otro a partir de la propuesta de Just y Carpenter (1992). El primer modelo, llamado de *bucle fonológico* o multicomponente (Baddeley y Hitch, 1968) está constituido por tres componentes: un procesador ejecutivo central y dos sistemas dependientes: el bucle fonológico y el módulo visoespacial.

El ejecutivo central desarrolla variedad de actividades: controla el flujo de información, la recuperación del conocimiento de la memoria a largo plazo, el control de la acción y la planificación de múltiples actividades cognitivas concurrentes (Baddeley y Hitch, 1968; Baddeley, Emslie, Kolodny y Duncan, 1998). Los lineamientos de funcionamiento descritos para este modelo han permitido llevar a cabo una serie de investigaciones que proporcionan evidencia acerca de la relación entre las restricciones de la MO y la adquisición, durante la infancia, de actividades cognitivas complejas que repercuten en las posibilidades de éxito escolar².

2 Existe un importante grupo de investigaciones que aportan evidencia empírica acerca de la relación entre capacidad y funcionamiento de la Memoria Operativa con el éxito (o el fracaso) escolar (Gathercole y Pickering, 2000).

El segundo modelo, llamado Teoría de capacidad en comprensión (Just y Carpenter, 1992), es un modelo computacional en el que la capacidad de almacenamiento y la de procesamiento de la MO deben compartir (y competir por) una limitada cantidad de recursos o niveles de activación (por ejemplo, la cantidad de atención requerida para completar la actividad cognitiva). Se entiende como *almacenamiento* a la habilidad de retener temporalmente información verbal que ha sido procesada, en tanto que el *procesamiento* se define como aquellas computaciones sobre el estímulo lingüístico que pueden generar varios tipos de representaciones lingüísticas (por ejemplo variaciones léxicas, morfológicas o gramaticales del estímulo inicial).

Recientemente, han alcanzado mayor consenso un grupo de teorías lingüísticas que postulan que la Sintaxis es la manifestación de la disposición evolutiva (tanto desde la perspectiva filo como ontogenética) de las formas fonológicas por las que se optimiza el procesamiento y almacenamiento del estímulo lingüístico en la MO, asunción que está recibiendo creciente evidencia empírica a su favor (Bybee y Hopper, 1998; Kibrik, 2007).

Aunque en los dos principales modelos de funcionamiento de la MO (ver revisión en Injoque-Ricle, Barreyro y Burin, 2012) no se contempla el rol de la sintaxis, ciertos supuestos y la evidencia empírica nos permiten pensar que la estructuración sintáctica cumple un rol cardinal. Se ha observado que varía la capacidad de realizar tareas de la MO cuando se procesan oraciones de diferente dificultad sintáctica (Fedorenko, Gibson, Rohde, 2006) o ante una serie de palabras inconexas frente a la articulación en sintaxis normal o anómala.

Pese a la creciente adhesión y consenso que reciben modelos teóricos que asumen la interrelación entre sintaxis, capacidad y procesamiento en la MO, no hemos hallado programas de investigación que indaguen sistemáticamente acerca de

la relación entre la disposición sintáctica y el funcionamiento de la MO³. No obstante, si atendemos a modelos en los que se postula la interrelación de las capacidades cognitivas y que también consideran a la sintaxis como parte de los procesos simbólicos por los que se optimiza el procesamiento, es posible llevar a cabo un programa de investigación en este sentido. Esta empresa supone, por ejemplo, abordar el estudio de las relaciones de complejidad sintáctica y de desarrollo de la MO no solo en grupos de adultos escolarizados sino también, por ejemplo, desde una perspectiva evolutiva o desde la evidencia que proveen diferentes patologías, diseñando actividades que evalúen en forma concurrente ambos desempeños.

¿Cómo se evalúa el funcionamiento de la MO?

Tanto las diferencias en la configuración de los modelos, como las que caracterizan los procesos que se llevan a cabo en la MO, condujeron a diseñar diferentes tipos de actividades para evaluar su funcionamiento.

Por un lado, existen pruebas que evalúan la capacidad de almacenamiento: miden la capacidad de retener temporalmente una determinada cantidad de unidades de información, es decir, unidades simbólicas, en combinaciones aleatorias y sin conexión entre sí. Se propone a un sujeto que repita, luego de la escucha o lectura, series de estímulos (reactivos) formados por dígitos. Las series presentan una estructura acumulativa; al cambiar de serie se incrementa un dígito en la secuencia⁴. Cuando el sujeto comete tres errores consecutivos, la tarea se suspende. El puntaje es la

3 Posiblemente, una de las causas por las que ha sido escasamente explorada esta relación sea la preeminencia de modelos sintácticos en los que se afirma la independencia del módulo sintáctico de otros módulos de procesamiento cognitivo.

4 De esta forma, por ejemplo, la secuencia 1 está compuesta por estímulos de dos dígitos, la secuencia 2 por reactivos de tres, y así sucesivamente hasta la secuencia 8 que presenta nueve dígitos.

cantidad de series y de secuencias que el sujeto pudo recordar. Al resultado de esta tarea se lo denomina amplitud (*span*) de memoria. Un sujeto adulto escolarizado presenta un rango que oscila entre las secuencias 7 a 10; medida que se ha demostrado que se encuentra influida por factores individuales (nivel de estrés acumulado, nivel de ansiedad ante la tarea, etcétera) o contextuales (por la funcionalidad social y/o nivel de habituación al sistema simbólico).

En cuanto a la Tarea de almacenamiento y procesamiento concurrente se ha diseñado otro tipo de tareas. Una actividad es la de Recuerdo de dígitos en orden inverso⁵.

Otra tarea es la de Amplitud con oraciones. Se presenta a los sujetos una oración, el sujeto evaluado debe leer la frase —a su propio ritmo— en voz alta, luego debe decidir si lo enunciado en la oración es verdadero o falso y recordar la última palabra de la oración. Según el nivel de la serie en el que la oración se encuentra⁶ se pide al sujeto, al término del último juicio de verdad de la última oración de la serie, que recuerde y enuncie ordenadamente solo las últimas palabras de cada oración. De esta forma, por ejemplo en el nivel 1 (cuatro series de dos oraciones), el sujeto debe, al término del segundo juicio de la serie, enunciar las dos palabras finales de cada oración. El número de frases en cada serie va en aumento, de manera que también es creciente el número de palabras a recordar tras la lectura⁷. La medida de la am-

5 Esta actividad evalúa la capacidad para recordar una serie de cifras, como en la tarea Amplitud de dígitos, pero al formular lingüísticamente la serie se debe invertir el orden del reactivo. Se suspende al tercer error consecutivo. El puntaje se calcula considerando la mayor cantidad de series y de secuencias que el sujeto ha podido resolver.

6 El esquema incremental de series resulta análogo al de la Tarea de almacenamiento de dígitos.

7 Aunque en esta tarea se evalúa la capacidad de funcionamiento concurrente de la MO, los procesos cognitivos implicados competen esencialmente a procesos lingüísticos: procesar el contenido fonológico de cada oración, asignarle un contenido semántico, considerar su estatuto referencial y proferir el juicio de verdad o falsedad (con todos los subprocesos de producción lingüística).

plitud es el nivel en el cual el sujeto ha respondido correctamente al menos en dos de las tres series.

Inicialmente, esta tarea se planteó solo como una actividad de evaluación en lectura (Daneman y Carpenter, 1980), por lo que se denomina *Amplitud lectora*; para el español Elosúa, Gutiérrez, García Madruga, Luque y Gárate (1996) presenta una adaptación. Entre los requisitos que la tarea debe respetar para evaluar el constructo MO, se encuentran: que las series de frases no estén relacionadas semánticamente, que las palabras a recuperar sean sustantivos bi o trisílabos, que los sustantivos no guarden entre sí relaciones semánticas y que las frases posean, en el caso de la evaluación en adultos, entre once y dieciséis palabras y en el caso de niños⁸ entre cinco y ocho palabras.

Pese a que el diseño de las pruebas posee un elevado consenso, en virtud de sus características psicométricas y de la evidencia que han provisto, consideramos, desde un punto estrictamente lingüístico, que no resultan instrumentos eficaces para captar la incidencia de la sintaxis en el funcionamiento de MO. Aunque en las evaluaciones consideradas (Barreyro y Flores, 2010; Carriedo y Rucián, 2009 y Elosúa *et al.*, 1996) se controla la cantidad de ítems léxicos, la configuración sintáctica de las series y de los reactivos resulta asistemática y poco rigurosa. Se observa que, en una misma secuencia, se presentan oraciones con diferente grado de complejidad sintáctica, como si el costo de procesamiento de estructuras sintácticas simples o anidadas fuera indistinto. Además, en una misma serie se presentan cláusulas existenciales con complementos de diferente complejidad sintáctica o se homologan estructuras disímiles⁹.

8 Las adaptaciones relevadas permiten evaluar a niños a partir de los 10 años (Barreyro y Flores, 2010; Carriedo y Rucián, 2009).

9 También se presenta, como estructura análoga para evaluar el funcionamiento de la MO, una estructura dislocada del tipo: "Con sus bonitos ojos me dirigió una profunda mirada" (Elosúa *et*

Pareciera que, tanto la versión de Elosúa *et al.* (1996) como la de Carriedo y Rucían (2009) han considerado que resultaba más adecuado traducir al español los estímulos de la versión de Daneman y Carpenter (1980) que construir estímulos en español, por lo que ciertos enunciados semejan transliteraciones del inglés¹⁰ o presentan problemas.

Del análisis concluimos que, al desconocer la incidencia de la sintaxis, no solo se homologan estructuras de diferente nivel de complejidad sino que se desconoce la diferente función informativo-discursiva que cada una de las estructuras lleva consigo y con ello se homogeneizan las diferencias de empaquetamiento que cada estructura supone (Elvira, 2009; Kibrik, 2007). Desconocer la incidencia de la sintaxis en la capacidad de procesamiento de la MO implica no solo suponer irrelevante la evidencia que señala que la conformación sintáctica impacta en el funcionamiento de la MO (Fedorenko, Gibson, y Rohde, 2006) sino también la que ha demostrado que las variaciones sintácticas correlacionan con la frecuencia de uso de la forma y con su grado de adaptabilidad comunicativa (López Ornat, Fernández, Gallo, y Mariscal, 1986). Además, se desconocen variables léxicas (la relación entre posibilidad de procesamiento y frecuencia) y semánticas (la relación entre procesamiento en la MO y diferencias en la generación de inferencias).

En síntesis, observamos que en la construcción de los estímulos de las Pruebas de amplitud se ha minimizado la incidencia del lenguaje en tanto medio cognitivo-simbólico,

al., 1996) y una oración encabezada por una cláusula temporal (o relativa libre de *cuando*) del tipo: "Cuando vimos que tenía fiebre fuimos a avisar al médico".

- 10 Por ejemplo, entre las frases de práctica se encuentra: "Debido a la lluvia y el fuerte viento no pudimos seguir mucho tiempo en moto". (*Due to the rain and the wind we can not ride more on motorbike*). También existen errores gramaticales, por ejemplo, *dequeísmo*: "El jefe de policía informó al presidente de que los terroristas planeaban matarlo".

y de la sintaxis, tanto en la consideración de los aspectos puramente formales como en aquellos aspectos lingüístico- funcionales y cognitivos (Givón, 1992).

Nueva propuesta de evaluación de la Memoria Operativa

Dado que no existen baterías destinadas a evaluar las relaciones entre la configuración sintáctica, la MO y los mecanismos atencionales, nos propusimos diseñar una batería de pruebas que permitiera evaluar estos constructos. También nos propusimos que la evaluación creara una situación de administración y toma de datos adscripta a los postulados ecológicos de producción de actividad simbólica (Bateson, 2000) y a los de la *cognición situada* (Engeström y Cole, 1997). Estas consideraciones nos llevaron a conformar un equipo interdisciplinario con psicólogos, psicolingüistas, psicopedagogos, especialistas en literatura infantil y bioingenieros para el diseño una batería digital de evaluación de funciones lingüísticas y cognitivas.

La versión digital está constituida por doce pruebas: ocho de ellas originales y las restantes adaptaciones. La batería está compuesta por pruebas de evaluación de:

Memoria Operativa: se considera la capacidad de almacenamiento en relación a diferentes sistemas simbólicos (Memoria de dígitos y Memoria de monosílabos, ambos en secuencia analógica o directa), la capacidad de almacenamiento y procesamiento concurrente (Memoria de dígitos en secuencia inversa, Amplitud de escucha – cuatro versiones considerando diferencias en la organización sintáctica y Recuerdo de estructuras en contexto de renarración) y la capacidad viso- espacial (Memoria de secuencia de dibujos).

Producción de discurso narrativo: evalúa y compara el desempeño sintáctico ante diferentes tareas (producción narrativa libre, a partir de imágenes y renarración a partir de estímulo lingüístico e imagen, atendiendo a diferencias de clase textual —dos narrativas ficcionales, una con base en una narrativa de experiencia personal y otra en un relato fantástico—).

Sintaxis: evalúa la producción de estructuras sintácticas con función referencial y

Atención

El resultado ha sido *Batería digital ecológica de evaluación de funciones lingüísticas y cognitivas* (Silva, et al., 2015), producto realizado por un convenio entre el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIMPE), el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la empresa Grupo Neuropsi. La administración de una versión *beta* del instrumento evaluó el desempeño de 110 niños de 5, 7 y 9 años y se atendió, además de la obtención de datos para el análisis, a considerar el funcionamiento de las interfaces y testear su adaptabilidad y funcionalidad en este nuevo soporte.

A continuación, describiremos brevemente las características de la prueba de Amplitud de escucha, en relación a las modificaciones introducidas con intención de atender a los aspectos criticados. Se respetaron las pautas metodológicas de la tarea, elaborando reactivos organizados en series y secuencias incrementales. La sucesión de actividades propuesta es: escucha de la frase, formulación del juicio de verdad y, ante la finalización de la secuencia, enunciación de las últimas palabras de las frases, comenzando por la de

la última frase escuchada. Dado que la prueba se ha diseñado para evaluar capacidades cognitivas y lingüísticas, también en niños pequeños (desde 5 años), se diseñaron frases que poseen entre cuatro y nueve palabras. Otras pautas metodológicas han sido: la distribución aleatoria de la asignación de valores verdad, el requisito de que las palabras a recordar fueran sustantivos concretos o abstractos de alta frecuencia tanto en el dialecto rioplatense como en el habla infantil y que ni las frases ni las palabras a recordar estuvieran semántica, temática o fonotácticamente relacionadas entre sí para evitar que estos recursos pudieran ser utilizados como facilitadores u obstaculizadores en la resolución de la actividad .

La mayor modificación devino de la necesidad de atender a la incidencia de sintaxis. Para ello, se diseñaron cuatro tipos de pruebas o “series de complejidad sintáctica” que presentan reactivos con diferentes estructuras. Cada una de las series posee la siguiente conformación:

Serie A: núcleo léxico¹¹, verbo y complemento de objeto léxico.

Serie B: determinante, núcleo léxico, verbo, complemento de objeto no léxico (determinante y núcleo léxico).

Serie C¹²: determinante, núcleo léxico, cláusula relativa

11 En virtud de que las estructuras pueden estar formadas por un lexema complejo o por construcciones, hemos distinguido entre estructuras léxicas formadas por un lexema complejo —morfema de palabra, alomorfo de género y alomorfo de número en singular—, o no léxicas. En el caso de las estructuras no léxicas se aclara su conformación entre paréntesis. En el caso de las cláusulas relativas, se aclara su estructura distinguiendo entre Cláusulas relativas simples y complejas.

12 En las series C y D, a diferencia de las anteriores, se prefirieron, en virtud de la modificación que introducen las Cláusulas relativas, estructuras de sujetos o complementos de objetos con determinantes y núcleos léxicos en plural.

simple (relativo y verbo), verbo y complemento de objeto léxico y,

Serie D: determinante, núcleo léxico, verbo y complemento de objeto no léxico (determinante, núcleo y cláusula relativa de complejidad mínima¹³ —relativo, verbo y complemento de objeto léxico—).

En cuanto a la estructura de asignación de valor de verdad, se procuró que se coligiera de la proposición de la cláusula principal, por lo que las proposiciones de las cláusulas relativas siempre resultaron verdaderas.

Otras consideraciones a las que se atendió fueron las siguientes:

Que el audio a escuchar fuera una voz “amigable”, que facilitara la resolución de la actividad. Se eligió una voz femenina, con una articulación clara y una modulación acorde, de una directora y actriz de teatro infantil, que también realizó la locución de todos los estímulos que se presentan en el audio. Este hecho propendió a la familiarización con el audio y no generó distorsiones en la percepción de las unidades de información.

Que se implementara un control riguroso de la presentación temporal del estímulo. Este requisito empleó al máximo las posibilidades que ofrece la digitalización; dado que se ha comprobado que las diferencias de presentación constituyen un factor que incide en las diferencias registradas en la medida de *span*.

13 Denominamos Cláusulas relativas de complejidad mínima a las Cláusulas relativas que poseen un verbo cuyo complemento de objeto es léxico.

Dado que la ejecución de las pruebas de la Batería se planteó como una actividad lúdica, la formulación lingüística de los reactivos presentaba proposiciones en las que los niños no solo formulaban juicios de verdad o falsedad sino que, también, hallaban situaciones divertidas o cómicas.

Asimismo, como se pretendía que los niños se involucraran con la actividad, las primeras frases de la Serie A poseen un silencio para que el entrevistador complete con el nombre del participante evaluado. El niño escucha:“(Nombre del chico/a) tiene alas” y“(Nombre del chico/a) tiene pelo”. Mientras que el evaluador también integra su voz y participación a la actividad.

Primeros resultados de la aplicación de testeo

La aplicación piloto de la versión *beta* nos permitió obtener un cuerpo de datos que actualmente se encuentran en etapa de procesamiento, acerca de la relación entre las medidas de almacenamiento y procesamiento de la MO con la estructuración sintáctica, la capacidad de producción y recuperación de cláusulas complejas y el desempeño atencional.

Por otro lado, hemos obtenido un grupo de observaciones de índole cualitativa que nos han permitido evaluar el grado de adecuación de diseño del instrumento y nos orientan acerca de las características que asume el uso de las capacidades lingüísticas y cognitivas en tareas demandantes, como la que se presenta en la evaluación de Amplitud de escucha.

Estas observaciones nos permitieron ponderar la eficacia y potencialidad del instrumento y del soporte, ya que estas conductas proveen evidencia de que los niños resolvieron la tarea en términos de una actividad de cognición situada. Asimismo, estas observaciones nos permiten refinar y modificar el diseño preliminar de la Batería.

Observamos que, para ciertos grupos de niños, es necesario contar con la posibilidad de que existan estímulos con ítems léxicos de baja dificultad fonológica. Para los niños de ascendencia coreana, la articulación de sustantivos que poseían consonantes laterales – vibrantes o líquidas– (por ejemplo “carpintero”, “albañil”) implicaba un esfuerzo de articulación tan demandante que ponía en riesgo la capacidad de almacenamiento concurrente. También reconocimos que los niños utilizan con frecuencia un grupo de estrategias para recordar: articular en voz baja ciertos segmentos de los estímulos, utilizar sus dedos para contar la cantidad de palabras en recuerdo, generar estrategias asociativas ad hoc o armar escenas mentales (muchas con estructura secuencial narrativa) que vinculan las palabras a recordar. Así, por ejemplo, un niño de 9 años relató que pudo realizar la tarea y recordar exitosamente las palabras *fuego*, *bufanda*, *melón* y *vueltas* porque: “Hice un fuego en mi mente, puse la bufanda, el melón y de la calesita una flecha que decía vueltas, no calesita”.

Consideramos que el grado de libertad con la que los niños explicaron las estrategias metacognitivas utilizadas, así como la sugerencia de ajustes o cambios¹⁴ que realizaron, resulta una evidencia indirecta del grado de adecuación del instrumento así como de la eficacia en la construcción de un entorno ecológico de evaluación. Los aportes que los niños realizaron nos plantean el desafío de incorporar a la Psicometría un horizonte interdisciplinario y etnográfico: plantear la construcción colaborativa (evaluador-evaluado) de instrumentos de evaluación conductual.

14 Los niños aportaron sugerencias para modificar el contenido de las oraciones, introducir cambios con respecto al tiempo de exposición a los estímulos, etcétera.

Conclusiones

En este trabajo hemos delineado algunas de las problemáticas que consideramos junto con los objetivos y requisitos que, a partir del diálogo interdisciplinario, nos planteamos para construir una prueba de evaluación de la MO. El instrumento, como herramienta de evaluación y diagnóstico, se encuentra en las instancias iniciales y para que su aplicación se extienda debe satisfacer previamente requisitos psicométricos (por ejemplo establecer el nivel de validez y confiabilidad y *baremi-zarlo*). No obstante, consideramos que la construcción de un instrumento, en tanto objeto científico socialmente tangible, es un proceso complejo y que resulta auspicioso que las instancias iniciales resulten de provecho y muy informativas con respecto a la distancia entre objetivos y resultados.

Bibliografía

- Atkinson, R., y Shiffrin , R. (1968). Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. En J. Spence, y K. Spence (eds.), *Psychology of Learning and Motivation*, vol. 2 , pp. 89–195. Nueva York, Academic Press.
- Baddeley, A. (1999). *Memoria Humana: teoría y práctica*. Madrid, McGraw-Hill.
- Baddeley, A., y Hitch, G. (1974). Working Memory. En G. H. Bower (ed.), *Psychology of Learning and Motivation*, vol. 8, pp. 47-90. Nueva York, Academic Press.
- Baddeley, A., Emslie, H., Kolodny, J., y Duncan, J. (1998). Random Generation and the Executive Control of Working Memory. En *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 51(4), pp. 819-852.
- Barreyro, J. P., y Flores, M. (2010). Tarea de amplitud de oraciones escuchadas: Validez y fiabilidad de una tarea de capacidad de memoria de trabajo para niños. En *Revista Argentina de Neuropsicología*, núm. 15, pp. 1-13.
- Barreyro, J. P., Burin, D. y Injoque-Ricle, I. (2012). Working Memory Structure in Children: Comparing Different Models During Childhood. En *Escritos de Psicología*, vol. 5, núm. 2, pp. 27-38.

- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago, University of Chicago Press.
- Bybee, J., y Hopper, P. (2001). Introduction to Frequency and the Emergence of Linguistic Structure. En J. Bybee, y P. Hopper (eds.), *Frequency and the emergence of linguistic structure*, pp. 1-25. Filadelfia, John Benjamins Publishing.
- Carpenter, P. A. y Daneman, M. (1980). Individual Differences in Working Memory and Reading. En *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, núm. 19, pp. 450-466.
- Carriedo, N., y Rucián, M. (2009). Adaptación para niños de la prueba de amplitud lectora de Daneman y Carpenter (PAL-N). En *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32 (3), pp. 449-465.
- Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., García Madruga, A., Luque, J. L., y Gárate, M. (1996). Adaptación española del "Reading Span Test" de Daneman y Carpenter. En *Psicothema*, vol. 8, núm. 2, pp. 383-395. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Elvira, J. (2009). *Evolución lingüística y cambio sintáctico*. Berna, Peter Lang.
- Fedorenko, E., Gibson, E., y Rohde, D. (2006). The Nature of Working Memory Capacity in Sentence Comprehension: Evidence against domain-specific working memory resources. En *Journal of Memory and Language*, núm. 54, pp. 541-553.
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol 1, núm. 1, pp. 66-101.
- Gathercole, S., y Pickering, S. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. En *British Journal of Educational Psychology*, núm. 70, pp. 177-194.
- Givon, T. (1992). The Grammar of Referential Coherence as Mental Processing Instructions. En *Linguistics*, núm. 30, pp. 5-55.
- Just, M. A., y Carpenter, P. A. (1992). A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. En *Psychological Review*, núm. 99, pp.122-149. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.99.1.122>. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Kibrik, A. (2007). *Reference in Discourse*. Oxford, Oxford University Press.
- López Onat, S., Fernández, A., Gallo, P., y Mariscal, S. (1986). *La adquisición de la lengua española*. Madrid, Siglo XXI.
- Miyake, A., y Shah, P. (1999). *Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control*. Londres, Cambridge University Press.

Silva, M. L., Escher, L., Gasparini, M. V., Injoque-Ricle, I., Stahringer, G., Barreyro, J. P., et al. (2015). *Batería digital ecológica de evaluación de funciones lingüísticas y cognitivas: el desafío de construir instrumentos de evaluación ecológica en soporte digital*. Buenos Aires, CONICET-Grupo Neuropsi.

Las formas del imperfecto subjuntivo en español: una alternancia significativa

Adriana Speranza

Introducción

En este trabajo presentamos resultados parciales de una investigación mayor, cuyo objetivo es analizar el uso variable de las formas del pretérito imperfecto del modo subjuntivo en distintas variedades del español de la Argentina.

Las gramáticas de uso sostienen que el español americano manifiesta una preferencia por la forma *-ra*, aunque la forma *-se* aparece en la lengua escrita (*Nueva gramática de la lengua española*, 2010: 457). A partir de esta descripción, hemos analizado una serie de novelas de autores argentinos en las que se verifica el uso alternante de ambas formas. Las distribuciones observadas requieren de un análisis que permita postular cuáles son las razones que llevan al enunciador a seleccionar ambas formas en variación.

Dado que nos hallamos ante una variación comprendida dentro de los usos contemplados por la norma del español estandarizado, nos interesa detenernos en la

presencia de tales usos en la producción de autores contemporáneos como exponentes de los estándares de las distintas variedades que representan y acercarnos a una explicación acerca de dicha variación. En esta ocasión, nos aproximamos al problema a través del estudio de la novela *Cicatrices* del autor argentino Juan José Saer.

El problema

Nuestro interés se centra, como hemos dicho, en analizar la variación de las formas del pretérito imperfecto (en adelante PI) del modo subjuntivo. Ilustramos con el siguiente ejemplo:

Nos separamos en la esquina de Casa Escassany, justo cuando el reloj daba la una. Le dije que me *llamara* por teléfono una de esas tardes, que cuando *tuviese* listo el ensayo se lo iba a leer. Me contestó que iba a llamarme y se fue para el diario. (Saer, [1969] 2012: 134)

Las gramáticas de uso describen la alternancia entre la forma *-ra* y la forma *-se* como distribucionalmente distinta en el español americano con respecto al español peninsular (*Nueva gramática de la lengua española*, 2010: 457). En efecto, el análisis de algunos textos ha dado como resultado una frecuencia de uso casi absoluta de la forma *-ra*. Sin embargo, la exploración de otros textos nos permitió observar una frecuencia de aparición más alta de la forma *-se*, más cercana a la distribución observada en textos de autores españoles, tal como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Distribución de las frecuencias relativas de uso en cada una de las obras seleccionadas

Obras	Formas en variación				Totales
	-ra		-se		
<i>Diario de la guerra del cerdo</i> de Adolfo Bioy Casares	237	99%	2	1%	239 100%
<i>La traición de Rita Hayworth</i> de Manuel Puig	291	97%	9	3%	300 100%
<i>Leandro Montes</i> de Velmiro Ayala Gauna	109	93%	8	7%	117 100%
<i>Sudeste</i> de Haroldo Conti	241	79%	66	21%	307 100%
<i>El cantar del profeta y el bandido</i> de Héctor Tizón	128	75%	43	25%	171 100%
<i>Tobogán de hambrientos*</i> de Camilo José Cela	208	68%	97	32%	305 100%
<i>Cinco horas con Mario*</i> de Miguel Delibes	258	68%	124	32%	382 100%
<i>Cicatrices</i> de Juan José Saer	178	67%	87	33%	265 100%

*Ambas novelas funcionan como grupo control.

Nos aproximamos al problema a partir de su análisis en la novela *Cicatrices*, de Juan José Saer, puesto que, como se desprende del cuadro, es el texto en el cual hemos hallado una frecuencia alta de la forma en *-se* respecto del resto del corpus analizado.

Marco teórico

Proponemos abordar el problema a partir de los principios teóricos y metodológicos de la Escuela de Columbia y de la Etnopragmática para la variación morfosintáctica.

Desde este marco teórico, la variación encuentra su justificación en las necesidades comunicativas de los hablantes y se vincula con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje, tales como la búsqueda de un mayor rédito comunicativo que impulsaría a los hablantes de una comunidad determinada a desarrollar su capacidad creativa en directa relación con las potencialidades de la propia lengua (Diver, 1995: 2012).

De acuerdo con este posicionamiento, el uso variable de las formas pone de manifiesto el complejo proceso implicado en la comunicación; proceso por el cual los hablantes desarrollan estrategias de producción e interpretación de los mensajes intentando resolver sus necesidades comunicativas. Los individuos utilizan el lenguaje tal como lo hacen porque, como seres inteligentes, son capaces de recrear las posibilidades que les brinda la lengua.

El análisis etnopragmático procura explicar cuáles son los factores que subyacen a la selección que realiza el hablante, esto significa que resulta central indagar en el modo en que el desvío en la frecuencia relativa de uso de las formas revela perspectivas cognitivas (García, 1995 y 2009; Martínez, 1995, 2000 y 2010; Speranza 2014a).

Desde esta concepción, la variación morfosintáctica en el uso de las formas lingüísticas posee una motivación relacionada con la mayor compatibilidad comunicativa entre las unidades gramaticales en cuestión y el contexto léxico o sintáctico en que ocurren (García, 1985: 199).

Los presupuestos teóricos que sustentan esta perspectiva de análisis se vinculan con los estudios relacionados con

la cognición y el lenguaje, ya que se proponen explicar los procesos cognitivos por los cuales los sujetos resuelven sus necesidades comunicativas de determinada manera en directa relación con la cultura que representan. En este sentido, la frecuencia relativa de uso de las formas constituye un síntoma de la perspectiva cognitiva de los hablantes (García, 1995 y 2009; Martínez, 2000 y 2010; Martínez y Speranza, 2009 y 2014; Speranza, 2005 y 2014a).

El interés por los textos literarios obedece a distintas razones. En primer lugar, dado que nos hallamos ante una variación considerada “normativa”, es decir, que se encuentra comprendida dentro de los usos contemplados por la norma en la descripción de las distintas variedades del español estandarizado, nos interesa detenernos en la presencia de tales usos en la producción de autores contemporáneos como exponentes de los estándares de las distintas variedades que representan. En segundo lugar, nos interesa descubrir cuáles son los factores independientes que intervienen en la selección de las formas que cada escritor realiza. Dado que, como hemos mencionado, se considera más frecuente la presencia de las formas en *-ra* en el español americano y habiendo hallado distribuciones en las que la presencia de la forma en *-se* se hace ineludible, es nuestro objetivo descubrir cuáles son las motivaciones que dan lugar a los usos observados. Por último, nos importa estudiar la variación en la producción literaria como una forma discursiva altamente codificada que no escapa a las condiciones de uso del entorno en el que la lengua se emplea. En investigaciones anteriores (Speranza, 2005 y 2014a) hemos trabajado con usos variables presentes en distintos corpus escritos: producciones de escribientes no expertos –alumnos en proceso de escolarización– y producciones pertenecientes al discurso periodístico gráfico –periódicos de las colectividades boliviana y paraguaya en la Argentina– correspondientes a

variedades no estandarizadas (Speranza, 2014). Abordar el discurso literario implica reconocerlo como una forma de producción discursiva compleja en la que se observan ciertos usos variables, los cuales resultan una manifestación incipiente del cambio lingüístico en proceso (Company, 2005 y 2006; García, 2004 y 2009; Martínez, 2010).

Significado de las formas del pretérito imperfecto

El modo subjuntivo otorga a la acción contenida en la emisión un carácter de menor certidumbre sobre el contenido referencial de la misma; a diferencia del modo indicativo cuya utilización implica la expresión de juicios asertivos sobre la realidad, es decir, juicios en los que la certidumbre manifiesta es mayor (Gili Gaya, 1964: 131-133).

Las formas de este modo son utilizadas en emisiones que exponen acciones dudosas, posibles, necesarias o deseadas (Gili Gaya, 1964: 133), es decir, acciones que indican un grado menor de certeza, puesto que su aparición se encuentra relacionada con la mayor o menor oportunidad de realización otorgada por el hablante a los acontecimientos contenidos en la emisión. La noción de certidumbre se relaciona con la expresión de las conceptualizaciones que el individuo realiza de los acontecimientos sobre los cuales posee datos suministrados por varias fuentes (Achard, 2000: 163).

Dado el carácter de menor certidumbre atribuido a las acciones verbales expresadas en subjuntivo, las relaciones temporales resultan menos claras aun (Gili Gaya, 1964: 175). Los tiempos del subjuntivo aparecen fuertemente vinculados a sus contextos de aparición y a la evaluación que el sujeto realiza de los acontecimientos expresados en la emisión. Las formas del PI (*-ra* y *-se*) poseen correspondencia con tres tiempos del modo indicativo: pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto y condicional simple. Comparten con el condicional simple del modo indicativo la propiedad de

no especificar la relación temporal entre la situación designada y el momento de la enunciación, por lo cual la situación puede ser anterior, simultánea o posterior al momento del habla (*Nueva gramática de la lengua española*, 2010: 458).

Tal como sostiene Gili Gaya, el uso del PI corresponde principalmente a la expresión del pasado y del futuro hipotético de indicativo:

Imperfecto [...]. El imperfecto de subjuntivo expresa una acción pasada, presente o futura, cuyos límites temporales no nos interesan. Corresponde principalmente al pretérito perfecto absoluto, al pretérito imperfecto y al futuro hipotético de indicativo [...]. Su diferencia esencial con el presente de subjuntivo consiste en que éste expresa acción necesariamente presente o futura, pero no pretérita. En cambio la acción del imperfecto de subjuntivo puede realizarse en cualquier tiempo [...]. *El significado temporal depende enteramente de su relación en la oración y de la intención del que habla*¹ [...].

En términos de Gramática estructural se dice que la forma *cante* es irremotospectiva, es decir, no indica tiempo realizado; en tanto que las formas *cantara* y *cantase* son remotospectivas, indican tiempo realizado. Pero el aspecto imperfectivo de ambos tiempos neutraliza a menudo su correlación temporal, hasta el punto de que la fórmula más clara para deslindarlos consiste en decir simplemente que el presente de subjuntivo no es apto para denotar el pasado. (1964: 176-178)

1 El énfasis es nuestro.

En este marco, resulta un aporte central la propuesta que Diver realiza sobre el modo subjuntivo:

Each use of the subjunctive provides a statement that there is some question about whether the activity being referred to actually took place or will take place, some assessment of probability. The indicative makes no such statement. The four morphological distinctions within the subjunctive –present, imperfect, perfect, pluperfect- signal, in the first place, differences in the time at which the action in question took place, but there is also an interaction between time and assessment of probability, and this is where much of the complexity arises. The interaction has to do with the fact that with the passage of time our assessment of probability may change. [...] The result of the interaction is that our four forms can be used not only to indicate differences in time but also differences in degree of probability. This duplicity, if I may so put it, in the variation means that we are often confronted by the task of deciding which variable, time or probability, is determining the selection of the particular form in the particular instance of its use. (2012: 184-185)

Significado básico de las formas

De acuerdo con lo que hemos expuesto más arriba, dentro de la menor certidumbre expresada por este modo, existe una sutil diferencia entre las formas del PI. Veamos.

Dado el carácter de menor certidumbre atribuido a las acciones verbales expresadas en subjuntivo, el PI manifiesta una menor certidumbre respecto de otros tiempos correspondientes a este modo, menor posibilidad de

ocurrencia de la acción contenida en el lexema verbal. Sin embargo, como hemos anticipado, hacia el interior del PI, la forma *-ra* manifiesta un grado de mayor certeza y posibilidad en relación con la forma *-se*, que indica un menor nivel de certeza y posibilidad. La posibilidad de asignación de estos significados se debe a que las actuales formas del PI mantienen su significado etimológico: la forma *-ra* deriva del indicativo latino, por lo tanto, expresa un grado de mayor certidumbre, mientras que la forma *-se* deriva del subjuntivo latino, por lo que resulta la más adecuada para expresar menor certidumbre aún.

Análisis de los datos

Entendemos que el empleo variable en determinados contextos se verá favorecido por los siguientes parámetros:

- a. La presencia o ausencia de formas del discurso referido
- b. Las características de las acciones presentadas

A continuación mostraremos en qué medida estos factores influyen en la selección de las formas y nos permiten explicar las distribuciones halladas.

Presencia vs. ausencia de discurso referido

El discurso referido, como forma de apropiación de la voz ajena por parte del enunciador, implica el desarrollo de diferentes estrategias discursivas. En particular, el discurso indirecto, como una de las formas que adquiere el discurso referido, presenta una amplia posibilidad de estrategias de manipulación entre las cuales proponemos, a partir de nuestro análisis, la selección de la forma del PI. Los

enunciados que contienen formas de discurso referido constituyen instancias de reproducción de acciones en las cuales ha tenido lugar la presencia de una o varias voces. Entendemos que el enunciador, en este caso el narrador en la novela, asignará mayor oportunidad de realización a aquellas acciones contenidas en emisiones de este tipo a través de la selección de la forma *-ra*, tal como se puede observar en el siguiente ejemplo:

Estuvo con nosotros más de media hora y después se fue para su dormitorio. Gloria propuso que *jugáramos* al póker y yo me incorporé en la cama y me corrí hacia la pared y ellos arrimaron sus sillas y usamos la cama como mesa y jugamos. (Saer, [1969] 2012: 98)

En cambio, en las emisiones en las cuales el enunciador despliega reflexiones sobre acciones dudosas o no realizadas, deseos o necesidades, seleccionará la forma *-se*, con la cual asignará un grado menor de certidumbre, como se puede apreciar en el ejemplo que sigue:

A mi modo de ver ningún ordenamiento puede ser igual a otro, y si en dos de ellos las doscientas sesenta cartas *estuviesen* colocadas en el mismo orden, de todas maneras el ordenamiento no sería el mismo, por la siguiente razón: sería, de hecho, *otro*. (Saer, [1969] 2012: 120)

El análisis cuantitativo nos permite corroborar la validez de nuestra postulación a través de los siguientes resultados:

Tabla 1

Presencia vs. ausencia de discurso referido

	<i>-ra</i>		<i>-se</i>	
+ Discurso referido	99	82%	22	18%
- Discurso referido	79	55%	65	45%

o.r.= 3.70

χ^2 = 21.68

Los datos obtenidos muestran la asociación entre la variable postulada y el significado de las formas en variación. En efecto, la selección de las formas expone la evaluación que el enunciador realiza de las acciones narradas a las cuales les confiere distinto grado de certidumbre. Aquellas acciones que introducen voces ajenas se ven respaldadas por la evaluación del enunciador a través de la selección de la forma *-ra*, mientras que aquellas acciones que constituyen, como hemos dicho, dudas, deseos, necesidades, son acompañadas por la forma *-se*, como expresión de la menor certidumbre que el enunciador otorga a la acción contenida en el evento.

Las características de las acciones: acciones realizadas vs. acciones no realizadas

La segunda variable propuesta se relaciona con las características de las acciones narradas. El enunciador focaliza aquellas acciones que en la narración aparecen como realizadas efectivamente, a través de la selección de la forma *-ra*, como aparece en el siguiente ejemplo tomado de *Cicatrices*: “El vigilante le sacó las esposas. El tipo ni lo miró, y cuando tuvo las manos libres dejó que *colgaran* como muertas a lo largo del cuerpo. Si miraba algo, miraba el cielo gris por la ventana” (Saer, [1969] 2012: 89).

Por su parte, la narración de acciones no realizadas, aquellas que se presentan sin desarrollo efectivo en el enunciado,

por el tipo de acción descrita o por la naturaleza del evento, estarán acompañadas por la forma *-se*. Veamos un ejemplo: “Estuvimos como media hora sentados, mirándonos unos a otros y me dio la impresión de que ellos querían que yo me *hiciese* humo, pero como no estaba muy seguro me quedé hasta cerca de las ocho” (Saer, [1969] 2012: 73).

El análisis efectuado muestra la evaluación que realiza el enunciador a través de la elección de las formas en variación. Los resultados de la cuantificación son los siguientes:

Tabla 2

Acciones realizadas vs. acciones no realizadas

	<i>-ra</i>		<i>-se</i>	
+ Acciones realizadas	140	83 %	29	17%
- Acciones realizadas	38	40 %	58	60%

$$o.r.= 7.37$$

$$x^2= 51.98$$

Una vez más, observamos la asociación entre el parámetro propuesto y la distribución observada. En este caso, la presentación de las acciones que efectivamente se desarrollan en el enunciado es puesta en foco por el enunciador a través de la selección de la forma *-ra*. En la evaluación que el emisor realiza, el significado de las formas resulta una herramienta central para la presentación de los eventos. De esta manera, la narración resulta más eficaz para la construcción del mensaje contenido, en este caso, en la novela.

Conclusiones

Con este trabajo hemos pretendido acercarnos a un uso variable que integra los usos contemplados por la norma del español estándar, a través del análisis de la producción literaria.

El estudio de una variación como la que hemos presentado pretende aportar una explicación superadora del precepto de la sociolingüística clásica por el cual los usos variables resultan formas alternativas de decir lo mismo (Labov, 1983: 241). Desde la concepción teórica que sustenta nuestro trabajo, la alternancia de las formas implica que un evento puede representarse lingüísticamente mediante términos referencialmente equivalentes (al menos en parte) desde diferentes perspectivas cognitivas (Martínez, 2009). Por lo tanto, el estudio de una variación considerada “normativa” desde esta perspectiva ofrece la posibilidad de profundizar, y eventualmente discutir, sobre el uso de formas que integran los estándares de las distintas variedades del español y que se presentan en los manuales de uso como “aparentemente similares”. En este sentido, entendemos que la variación se sustenta en el aporte que los significados básicos de las formas realizan al mensaje. La estabilidad de esta alternancia en la variedad estandarizada estaría dada, en principio, por el aporte de dichos significados.

En directa relación con lo sostenido, los parámetros postulados expresan la evaluación del sujeto respecto del evento contenido en la emisión. Dicha evaluación está sostenida en el aporte de los significados básicos de las formas que se mantienen ligados a su etimología. Hemos pretendido con este trabajo mostrar cómo la alternancia resulta productiva para los usuarios de la lengua a partir del aporte que el significado de las formas brinda al mensaje. Aun las variaciones más sutiles realizan su contribución.

Bibliografía

- Achard, M. (2000). Selección de modo en construcciones oracionales de complemento. En Maldonado, R. (ed.), *Revista Española de Lingüística Aplicada, Estudios cognoscitivos del Español*. Querétaro/Castellón, Asociación Española de Lingüística Aplicada/Universidad Autónoma de Querétaro.
- Company, C. (2005). Frecuencia de uso y contacto lingüístico en sintaxis. Artículo indefinido + posesivo en el español americano. En García, O.; Márquez Reiter, R. y Otheguy, R. (eds.), *Spanish in Context*, vol. 2, n° 2. Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- . (2006). Aportaciones teóricas y descriptivas de la sintaxis histórica del español americano a la sintaxis histórica del español general. En Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. Madrid, Arco Libros.
- Diver, W. (1995). Theory. En Contini-Morava, E. y Goldberg, B. (eds.), *Meaning as explanation: advances in linguistic sign theory*, pp. 43-114. Berlín, Mouton de Gruyter.
- . (2012). En Huffman, A. y Davis, J. (eds.), *Language: communication and human behavior. The linguistic essays of William Diver*. Leiden/Boston, Brill.
- García, E. (1985). Shifting variation. En *Lingua* 67, pp. 189-224.
- . (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En Zimmermann, K. (ed.) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, pp. 51-72. Madrid, Vervuert/Iberoamericana.
- . (2004). ¿Con el rey o con el conde?: ser vs. estar en las Crónicas de Pero López de Ayala. En *Neuphilologische Mitteilungen*, pp. 453-482.
- . (2009). *The motivated syntax of arbitrary signs*. Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- Gili Gaya, S. (1964). *Curso superior de sintaxis española*, 9° ed. Barcelona, Vox.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra.
- Martínez, A. (1995). Variación lingüística y etnopragmática: dos caminos paralelos. En Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen, pp. 427-437. Buenos Aires, Instituto de Lingüística.
- . (2000). *Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes*. Tesis de doctorado, mayo de 2000. Laiden, Universidad de Leiden.

- (2009). Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático. En Narvaja de Arnoux, E. (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 259-286. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- (2010). Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos. En *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 15, pp. 9-31. Madrid, Vervuert /Iberoamericana.
- Martínez, A. y Speranza, A. (2009). ¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque. En *Lingüística*, vol. 21, n°1, pp. 87-107. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.
- (2014). Linguistic variation, cognitive processes and the influence of contact. En Nicolai, R. (ed.), *Questioning language contact. Limits of contact, contact at its limits*. Leiden/Boston, Brill.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- Saer, J. J. (2012 [1969]). *Cicatrices*. Buenos Aires, Seix Barral.
- Speranza, A. (2005). La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano. Tesis de Maestría. Buenos Aires, IES Dr. J. V. González, Inédita.
- (2014a). *Estudios lingüísticos para comunicación social. La evidencialidad en el discurso periodístico*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Moreno.

La lectura de la definición como estrategia argumentativa en el inicio de los estudios superiores

Elena A. Valente

Los estudiantes que comienzan a transitar la vida académica deben desarrollar habilidades específicas. En este trabajo nos centraremos en las que supone la lectura de textos predominantemente argumentativos, muy frecuente en el ámbito universitario y que resulta desafiante por más de una razón. La primera y quizás una de las más importantes para quienes inician sus estudios superiores es que en la argumentación los saberes no aparecen como dados e indiscutibles, sino como producto de una posición tomada frente a una cuestión que genera controversias (Narvaja de Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Pereira, 2005). En relación con esto, la comprensión de un texto argumentativo complejo implica no solo disponer de información propia sobre la disciplina en cuestión, es imprescindible, además, concebir el texto como espacio de confrontación entre un discurso y otro u otros, y advertir que su intencionalidad es –antes que informar– lograr la aceptación de la posición que se sostiene (Plantin, 2001).

En consecuencia, leer textos argumentativos supone varias habilidades del lector: determinar la cuestión que

desencadena la argumentación, establecer la hipótesis que el autor presenta, reconocer las razones que validan la postura que se sostiene y la dimensión dialógica y polémica característica de la mayoría de los textos argumentativos. Sin esa clave de lectura, el alumno tiende a leer una sumatoria de datos que no jerarquiza ni pone en relación con el contexto (Nothstein y Valente, 2012; Pereira, Nothstein y Valente, 2011; Valente, 2015). A la vez, aceptar la necesidad de adoptar una clave de lectura particular lleva a leer desde otra perspectiva las técnicas empleadas en la construcción de la argumentación que está en juego en un texto. En otras palabras: el lector debe asumir también que, en función del diálogo o la discusión que entabla con otros autores o posturas y del logro del propósito que un autor persigue, no será ingenuo ni casual que este recurra a definiciones, ejemplificaciones, analogías o citas, entre otras posibilidades, debido a que la selección y el empleo de una estrategia determinada favorecen la construcción de sentido que el argumentador quiere lograr.

En este trabajo, a partir, sobre todo, de las reflexiones que aporta el filósofo del Derecho Chaïm Perelman (1977, 1989) sobre la función de la definición en fuentes argumentativas, nos aproximaremos al modo como los estudiantes suelen leer dicho recurso en ese tipo de textos. Tomaremos, para ello, una actividad realizada con cuarenta estudiantes de dos comisiones de alumnos del Taller de Lectura y Escritura de la materia Semiología –Cátedra Arnoux– del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.¹ Las

1 Entre las múltiples innovaciones que impulsó Elvira Narvaja de Arnoux, los Talleres de Lectura y Escritura, desarrollados como parte de su Cátedra y tomados como referencia para la creación de espacios similares en otras instituciones, merecen un reconocimiento especial. En efecto, los Talleres enriquecen a todos sus actores: los estudiantes acceden a un ámbito de democratización en el dominio de la palabra y los docentes tenemos la invaluable posibilidad de especializarnos y reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica en el marco de un trabajo en equipo.

tareas a las que haremos referencia se llevaron a cabo con un *corpus* cuyos textos discuten acerca de las relaciones que pueden establecerse entre los conceptos de “historia” y “ficción”. Nos detendremos puntualmente en cómo leyeron los estudiantes las definiciones que aparecen en Historia y novela, de Mario Vargas Llosa (1990), recurso que en este texto resulta fundamental para la construcción de la hipótesis. El instrumento que nos permitió indagar en esa lectura inicial de las definiciones fue la resolución de un ejercicio en el cual los estudiantes debían identificar y transcribir las principales definiciones de “historia” que emplea el autor en su texto, y justificar su uso. Previamente, los alumnos habían trabajado en clase y domiciliariamente con otros textos argumentativos en los que la definición no era el principal recurso y habían leído el ensayo de Vargas Llosa.

El ejercicio planteado tendría una doble utilidad: nos permitiría acceder a la lectura inicial que los estudiantes realizaban sobre los conceptos que aborda un texto en el que el trabajo con la definición es central y, también, diseñar las siguientes intervenciones pedagógicas en función de lo que se observara a partir de esa lectura. Sobre la base del análisis de esos trabajos estableceríamos cierta jerarquización en los aciertos y desaciertos más recurrentes en las primeras lecturas de las definiciones antiorientadas o coorientadas argumentativamente y esbozaríamos ciertas conclusiones respecto de las acciones pedagógicas más convenientes en el marco de una didáctica de la lectura de la argumentación.

Las funciones de la definición

En términos generales, a partir de la articulación de sus elementos constitutivos –el *definiendum* y el *definiens* (Aristóteles, siglo IV a.C.)–, una definición permite

establecer la identidad de un objeto, un individuo, un proceso. Tal identificación supone la indicación de propiedades que son consideradas como esenciales, distintivas y exclusivas de aquello que se quiere definir. ¿Cómo suelen leer las definiciones los estudiantes que comienzan sus estudios superiores? ¿Qué funciones les asignan? En la escuela media, los alumnos frecuentan casi con exclusividad la lectura de manuales, razón por la cual están acostumbrados a leer definiciones que asumen una función explicativa: tienen el propósito de hacer más accesibles los contenidos que se explican. En el caso de que en un texto se presenten varias definiciones, estas aparecen en un orden creciente de complejidad.

En cambio, en textos predominantemente argumentativos, el uso de definiciones adquiere otros rasgos y otras funciones. El autor de textos de ese tipo adopta una mirada personal y particular respecto de un tema y muy frecuentemente construye definiciones que le permiten explicitar o justificar esa perspectiva. Es probable que señale que ha elegido una de las acepciones posibles para un término, que disemine en su texto la información a partir de la cual puede reconstruirse la definición que propone, o bien, que la construya en el desarrollo discursivo y argumentativo. En este último caso, es habitual que el autor parta de las nociones más generalizadas y aceptadas de un término (asignadas explícitamente o no a otros autores) para luego refutarlas y construir una noción nueva, que es la que propone en la fuente. En este sentido, se la emplee en un texto expositivo o argumentativo, la definición siempre sugiere (en consonancia con su etimología latina *finis*) la idea de un cierre, de una delimitación. En el caso de los textos argumentativos, la formulación de definiciones implica, además de esa demarcación semántica, una resemantización. Cuando se trata de un concepto controvertido, la definición se justifica

por medio de una argumentación o se construye a través de ella (Perelman, 1977).

La construcción argumentativa de la definición en el ensayo de Vargas Llosa

En el caso de Historia y novela, de Vargas Llosa, el trabajo con la definición resulta particularmente interesante: en principio, el recurso funciona como un argumento cuasi-lógico, es decir, como aquellos que se comprenden aproximándolos al pensamiento formal (Perelman, 1977) y, hacia el final del texto, presenta la hipótesis. En consonancia con lo que se anticipa en el título, el escritor postula que la historia y la novela comparten el rasgo distintivo a partir del cual puede diferenciárselas de cualquier otro relato. En términos de Vargas Llosa, la historia y la novela constituyen “una organización arbitraria (y parcial) de la realidad humana que defiende a los hombres contra la angustia que les produce intuir el mundo, la vida, como un vasto desorden”.

Para que la definición que construye no aparezca como resultado de una decisión o una postura arbitrarias, Vargas Llosa prevé una progresión en su ensayo. Con el propósito de que su formulación final resulte aceptable para el lector, el autor parte de distintas definiciones de historia que, según Popper, responden a las posturas historicistas. Una vez rechazadas aquellas, en un claro movimiento polémico inicial, Vargas Llosa enuncia la primera formulación a partir de la cual va a presentar su concepto de historia como “improvisación múltiple y constante, un animado caos al que los historiadores dan apariencia de orden”. Luego, apoyándose en los aportes de Popper, ampliará esa definición inicial de historia a la que considerará “una construcción irreal”, “una artificiosa entelequia” que se caracteriza,

además, por admitir muchas interpretaciones coincidentes, complementarias o contradictorias, pero no la aplicación de leyes que establecen o anticipan un devenir único e inevitable. En cierto modo, el empleo de definiciones formuladas por una autoridad o a partir de ellas le permite al autor establecer con sus lectores ciertos acuerdos respecto del concepto en juego. Recién entonces, Vargas Llosa enuncia su hipótesis a través de una definición de historia que, por otra parte, le permite vincular la producción histórica y la novelística con los contextos en los que ambas surgen.

La lectura de Historia y novela requería, por lo tanto, un lector que para (re)construir el esquema argumentativo no solo realizara las operaciones a las que hemos hecho referencia en el comienzo de este trabajo sino que, además, leyera la puesta en escena de la estrategia central a partir de la cual se organiza la argumentación. No solo era necesario el reconocimiento de las definiciones, sino también la determinación del juego refutativo, dialógico y dialéctico que se establece entre ellas. En función de esos múltiples desplazamientos a través de los cuales se presentaban y se construían las definiciones y la argumentación misma, se les había solicitado a los estudiantes la realización de la actividad con las definiciones que les resultaran centrales por su función en el texto.

¿Cómo leyeron las definiciones los estudiantes?

Cabe destacar que el 92,5% (37 alumnos) identificó las construcciones con las que se presentaban definiciones en el texto. Solo un 7,5% (3 alumnos) cometió errores al transcribir como una definición un enunciado que, en realidad, no lo era.

El relevamiento de las definiciones que los estudiantes consideraron significativas y de las relaciones que establecieron entre ellas da cuenta de dos tendencias predominantes: la *lectura de definiciones antiorientadas y coorientadas de distintos enunciadores* y la *lectura únicamente de las definiciones del autor de la fuente*. Como veremos, dichas tendencias ponían de manifiesto, también, la ponderación del carácter polémico que toda argumentación implica.

La primera tendencia de las modalidades enunciadas fue la menos frecuente. Solo un 35% (14 estudiantes) seleccionó definiciones que corresponden a los distintos momentos de la construcción argumentativa e intentó una evaluación global respecto de la principal finalidad con la que se emplea el recurso. En estos casos, la mayor parte de este 35% asignó la responsabilidad enunciativa correctamente.

Sin embargo, en estos trabajos se detectaron algunas dificultades de lectura en relación con la asignación de la función de las distintas definiciones y la explicación sobre el modo de cómo se articulan.

Los problemas en la determinación de las funciones de cada definición se reiteraron en el 70% de los escritos, es decir, en 9 ejercicios de este grupo. Observemos, a modo de ejemplo, el siguiente caso en el que se comenta el uso de las definiciones en el ensayo:

Si bien algunas pueden ser más objetivas que otras, todas [las definiciones] son impuestas por el autor de modo totalmente subjetivo, es decir, con un fin personal. Este es el de utilizar las definiciones para servir como sustento y a modo de introducción para luego plantear sus argumentos. Si Vargas Llosa hubiera utilizado una definición positiva de historicista, no hubiera podido presentar los argumentos que ha planteado.

A pesar del esfuerzo por explicar el uso de las definiciones, se advierte que el estudiante no logra determinar con exactitud las distintas funciones que adopta el recurso; fundamentalmente, la de presentar la hipótesis que, en este caso, es leída como un argumento más.

El segundo de los obstáculos mencionados se puso de manifiesto en el 30% (4 ejemplares) de los trabajos considerados en este apartado. En ellos, los estudiantes que habían detectado definiciones representativas del movimiento argumentativo del texto no las relacionaban entre sí al explicar sus funciones.

Es importante destacar que esta dificultad y la que hemos mencionado anteriormente, se presentaban con frecuencia de manera simultánea en la resolución del ejercicio. Es el caso que presentamos a continuación:

Definición de historicista: Si usted cree que la historia de los hombres está escrita antes de hacerse, que ella es la representación de un libro preexistente elaborado por Dios, por la naturaleza, por el desarrollo de la razón o de la lucha de clases y las relaciones de producción [...] usted es –según Popper– un historicista.

Su función es introductoria, introduce el concepto de historicista que luego desarrollará en los párrafos siguientes. Además acusa a sus oponentes de historicistas.

Definición de historia: Una improvisación múltiple y constante, un animado caos al que los historiadores dan apariencia de orden.

El concepto de historia lo incorpora mediante una pregunta que refuerza su postura debido a que en el párrafo anterior expresa lo que no es la historia. Este párrafo comienza con

“¿qué es entonces la historia?” y luego desarrolla su postura sobre la concepción que él tiene por historia.

Definición de novela: Una organización arbitraria de la realidad humana que defiende a los hombres contra la angustia que les produce intuir el mundo, la vida, como un vasto desorden.

Funciona como argumento de su hipótesis, definir novela y luego dar ejemplos de ellas.

En su ejercicio, la alumna vincula las distintas definiciones seleccionadas, aunque incurre en algunos desaciertos al especificar la función de la tercera definición. Aun cuando la estudiante haya transcripto definiciones que dan cuenta de la lectura del recurso que vertebra la construcción de la noción de historia, la justificación del empleo de la definición pone en evidencia un uso no estabilizado de las nociones conceptuales de hipótesis y argumento, factor que incide en la lectura de la fuente.

La segunda tendencia, la *lectura únicamente de las definiciones del autor de la fuente*, fue la más utilizada. El 65% restante (26 alumnos) consideró solo las definiciones que Vargas Llosa formula para el término “historia”, es decir, ignoró en su selección las definiciones iniciales que pueden atribuírseles a distintas corrientes historicistas o no leyó el diálogo coorientado que Vargas Llosa entabla con concepciones de Popper sobre la historia, razón por la cual atribuyeron los conceptos de este último al novelista peruano. Tal lectura acarrea importantes consecuencias en la construcción de sentido que el texto propone, ya que, al no hacer referencia a esas posturas a las que el autor les responde o a las cuales se opone directamente, la resolución del ejercicio no daba cuenta totalmente de la lectura de la dimensión dialógica y

refutativa del texto, aunque se lo considerara argumentativo.

En algunos casos, al explicar su función, ni siquiera se asignaban las definiciones a Vargas Llosa. El ejercicio que transcribimos ilustra esto último:

Historia: Una improvisación múltiple y constante, un animado caos al que los historiadores dan apariencia de orden.

La función que cumple la definición de historia es introducir el tema. Luego, la definición ayudará a entender mejor el texto.

Novela: Una organización arbitraria de la realidad humana que defiende a los hombres contra la angustia que les produce intuir el mundo, la vida, como un vasto desorden.

La función de esta definición es mostrar las similitudes de la novela con la historia. Luego se relacionan los momentos históricos con los mejores momentos de la literatura.

Lo que entendemos por historia es una ofensa contra cualquier concepción decente de la humanidad.

La función de esta definición de Vargas Llosa es mostrar y defender su postura.

Será útil detenernos en varios aspectos de este ejemplo y efectuar, al menos, dos observaciones importantes. En primer lugar, no se indica a quién pertenecen la segunda y tercera definiciones. Se señala la responsabilidad enunciativa solo de la tercera que, en este caso, debería vincularse con la propuesta de Popper, es decir, el estudiante no lee la reformulación que Vargas Llosa propone a partir de una definición de aquel.

También resulta evidente que, al copiar los ejemplos, el alumno no siguió el orden en el que ellos aparecen. Asimismo es importante destacar que el estudiante no presenta la definición que resulta del texto en su totalidad, lo cual implica que leyó solo parcialmente la fuente. Tal selección impide hipotetizar con certeza si el alumno logró leer la dinámica argumentativa del texto.

Por último, se observan dificultades en la determinación de las funciones de cada definición. El estudiante explica que la primera definición “introduce el tema” cuando, en realidad, presenta la refutación que Vargas Llosa propone para las definiciones historicistas. Respecto de la segunda definición seleccionada, el alumno no logra leer el movimiento que, a partir de esta definición, Vargas Llosa realiza en su texto para enunciar la hipótesis. Al ser presentada en un orden posterior al que ocupa en el ensayo, la especificación de la tercera definición se desdibuja debido a que no se evalúa cómo incide en la progresión argumentativa.

Decisiones pedagógicas derivadas de la experiencia

Si bien el objetivo de este trabajo no es explicitar el desarrollo de la secuencia pedagógica en su totalidad, cabe señalar que esos resultados iniciales incidieron fuertemente en el diseño de las intervenciones docentes que realizaríamos en la siguiente clase. En ella se andamiarían actividades que favorecieran la lectura de definiciones que se espera cuando estas aparecen en textos argumentativos. Las tareas realizadas a partir de la lectura de este texto tuvieron impacto, también, en la lectura de las otras fuentes que integraban el *corpus* debido a que, en cada uno de ellos, el autor presentaba una concepción particular sobre la historia.

Los avances efectuados en la lectura de este recurso se observaron cuando los estudiantes resolvieron el examen parcial con ese *corpus*. En esa instancia evaluativa, en el caso puntual del ensayo de Vargas Llosa, un porcentaje de estudiantes bastante mayor al 35% inicial refirió las nociones centrales que el escritor emplea para vincular la definición de historia con la de ficción.

Conclusiones

El trabajo efectuado con la lectura de definiciones como estrategia argumentativa nos permite formular algunas conclusiones iniciales. En primer lugar, resulta significativo que la mayor parte de los estudiantes releve solo las definiciones de Vargas Llosa. Al respecto podríamos pensar que los alumnos que resolvieron de este modo la consigna –si bien habían leído la fuente como predominantemente argumentativa– tendieron a no leer la dimensión polémica de las definiciones, a no asignar claramente las funciones que en el texto desempeña el recurso y, en lo que se refiere a la definición propuesta por el enunciador principal del texto, a no integrar los distintos rasgos que este anexa de manera progresiva en los diferentes tramos del texto en los que construye el concepto. En estos casos, no se reparó en que la definición no aparecía aquí como un saber dado, construido “en otra parte”, como sucede en los textos predominantemente expositivo-explicativos (Narvaja de Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; di Stefano y Pereira, 1997), sino que surgía en el desarrollo del texto mismo, como resultado de una discusión –o de un acuerdo–, y de la superación de las definiciones de otros autores (Valente, 2007).

Las dificultades que hemos señalado ponen de manifiesto la existencia de obstáculos importantes para operar con

categorías, aun en los casos con ciertos logros. Tal hecho tiene necesariamente consecuencias cognitivas importantes: esas dificultades plantean problemas de adquisición de conceptos y pensamientos teóricos (Nothstein y Valente, 2010). En consecuencia, debido a que la lectura acertada de estrategias como la definición favorece el desarrollo de pensamientos más abstractos, es importante diseñar estrategias de intervención que favorezcan su aprendizaje.

En relación con el aprendizaje de la lectura de las técnicas argumentativas, los resultados obtenidos en los exámenes parciales resueltos con posterioridad a la realización de la experiencia demuestran que, si bien las actividades que se proponen después de tareas diagnósticas inciden en la lectura de los estudiantes, una sola intervención no es suficiente para que tales operaciones se transfieran al abordaje de nuevos textos. En otras palabras, será fundamental incorporar recurrentemente en el análisis la consideración de las distintas estrategias argumentativas de modo que los estudiantes puedan desarrollar las competencias lectoras que este tipo de textos requiere. También será necesario detenerse en el modo como distintos recursos se articulan en una argumentación.

Hemos explicitado que el análisis de un texto cuyo principal propósito es convencer requiere del dominio de cierta clave de lectura. Mencionamos, también, la importancia de que, una vez leído el texto, el estudiante esté en condiciones de (re)elaborar el esquema argumentativo de la fuente. A partir de la tarea efectuada con la definición en tanto estrategia argumentativa, podemos afirmar que el trabajo con los recursos más frecuentes en este tipo de fuentes requiere un detenimiento análogo al que se lleva a cabo con las cuestiones textuales y proposicionales. Solo de ese modo el estudiante comprenderá que la lectura en clave argumentativa le propone al lector un doble juego: por un lado, leer el

texto como producto, como unidad que espera un abordaje crítico, contextualizado, pero también como un proceso de cuya construcción puede ser testigo, sobre todo si se apropia de ciertas habilidades. La apropiación de esa modalidad de lectura es la instancia fundamental para que el estudiante que inicia sus estudios superiores adquiera cierta autonomía como lector.

Bibliografía

Aristóteles. (1998). *El arte de la retórica*. Madrid, Alianza.

di Stefano, M. y Pereira, M. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. En *Signo y Señal*, nº 8, pp. 318–340. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Nothstein, S. y Valente, E. (2010). Analogía y comprensión de nociones. La lectura de este recurso en estudiantes universitarios. En Actas I Coloquio Nacional de Retórica: Retórica y Política y de las I Jornadas Latinoamericanas de Investigación en Estudios Retóricos, 17-19 de marzo, pp. 127-135. Buenos Aires.

----. (2012). La lectura de recursos argumentativos en estudiantes universitarios. El caso de la definición y el ejemplo. En Actas IV Congreso Internacional de Letras, Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario, 22- 27 de noviembre, pp. 1603-1609. Buenos Aires.

Narva de Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereira, M. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.

Perera, M. (2005). Las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario. Exposición y argumentación. En Pereira, M. (coord.), *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pereira, M.; Nothstein, S. y Valente, E. (2011). La lectura de las técnicas argumentativas: su incidencia en la comprensión. En Memorias del VI Congreso Internacional de la Cátedra Unesco: La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación, 15-17 de junio. Barranquilla.

Perelman, C. (1977). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá, Norma.

- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Gredos.
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona, Ariel.
- Valente, E. (2007). La definición en distintas clases de textos. En López Casanova, M. (coord.), *La lectura y la escritura en el trabajo de taller. Aspectos metodológicos*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2015). Desarrollo de modos de lectura y escritura en el comienzo de los estudios superiores. En *Leer y escribir en nuevos contextos académicos y profesionales*. Temuco, Universidad Católica de Temuco.
- Vargas Llosa, M. (1990). Historia y novela. En *El País*. En línea: <http://elpais.com/diario/1990/04/01/opinion/638920809_850215.html> (consulta: 18-05-2016).

¿Por qué enseñamos a leer? **La praxis de la lectura –y la escritura– en el campo de la formación de profesores de Lengua y Literatura**

Isabel Vassallo

Este trabajo es, sobre todo, un conjunto de reflexiones sobre una práctica. Reflexiones inevitables, necesarias, porque sin ellas la práctica sería una pura repetición de estrategias alguna vez adoptadas, luego puestas en marcha, y prolongadas automáticamente en función de su eficacia momentánea.

Esa práctica es la que llevo a cabo, básicamente, en dos espacios académicos: el Taller de Lectura de Textos Literarios y el Seminario Teoría Literaria y Educación, ambos dictados en el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. El primero al que me refiero es un taller cuatrimestral ubicado en el primer año del Profesorado en Lengua y Literatura, correlativo de la asignatura Teoría Literaria, para cuya cursada, en cierta forma, prepara. El mencionado en segundo término, también cuatrimestral, pertenece al plan de estudios de la Diplomatura (ex Maestría) en Ciencias del Lenguaje.¹

1 La Maestría en Ciencias del Lenguaje se fundó, a instancias de la doctora Elvira Narvaja de Arnoux, en agosto de 1988, momento en que abrió, por vez primera, una parte de sus materias, talleres y

Aunque más adelante ahondaremos en la descripción específica de esa praxis: en sus fundamentos, objetivos, características y efectos, digamos ya que se trata de una práctica de escritura que parte de la lectura y que se concibe, por lo antes dicho, para dos niveles diferentes, para públicos diferentes. En el primer caso, para ingresantes a una carrera de profesorado, que tienen por delante años –por lo menos cinco– de formación. En el segundo, para los asistentes que ya han finalizado su formación de grado. Son docentes de Lengua y Literatura que se desempeñan en la escuela media, a veces en el nivel terciario, y que incluso poseen, en algunos casos, experiencia en formación de docentes. Asisten también docentes de lenguas extranjeras, traductores, etcétera. Pero en ambos niveles, la propuesta de poner por escrito las propias lecturas de los textos que entendemos como literarios, es la práctica a la que pretendemos referirnos y cuyos efectos privilegiamos tanto en el campo de la formación básica como en el de la formación continua realizada por quienes ya están iniciando a otros en la lectura literaria. Unos y otros se hallan o se hallarán en algún momento en situación de proponer la lectura de textos, de “iniciar en la lectura” o de “enseñar literatura”, es decir, de interactuar con sujetos y textos. Dicho de otro modo, de estar “entre lenguas” –la del texto, la de los lectores y otras: las de la crítica, las de otras disciplinas–. Y si en el primer caso estamos proporcionando herramientas básicas y haciendo que por vez primera se internalicen y vuelvan conscientes

seminarios a los/as aspirantes. La Ley de Educación Superior de los años noventa quitó explícitamente a los profesorados (terciarios) la posibilidad de dictar maestrías. Por eso la Maestría pasó a ser Diplomatura en Ciencias del Lenguaje, sin que su plan de estudios se haya modificado en cuanto a exigencias y número de horas. En lo personal, siempre he establecido una relación de continuidad entre mi dictado de Teoría Literaria (y Taller de Lectura) en el grado y Teoría Literaria y Educación en el posgrado: una dinámica muy rica articula el pasaje de un estadio –ser estudiante de profesorado– al otro –ser profesor–.

las lecturas, en el otro se tratará de enriquecer y seguir cultivando y afinando la capacidad de respuesta frente a los textos, así como la escucha de las respuestas de los otros, los alumnos, que leen o no –y esto dependerá de la perspectiva adoptada– con algún marco previamente propuesto por el docente, pero, con seguridad, en un ámbito que hace de la lectura una actividad colectiva. Porque en las instituciones, en las aulas, siempre se lee *entre* otros, *con* otros.

Escribir la lectura

En un nuevo contexto epocal, en una “esfera de actividad” (Bajtin, 1985) que ya no es, estrictamente hablando, la de la crítica (aunque encamine hacia ella), puesto que se ha desplazado en este caso hacia la de la formación de profesores, esta práctica, que implementamos en los espacios académicos mencionados y que consiste en poner por escrito la lectura, se inspira, para decirlo de algún modo, en el discurso de Roland Barthes. Se trata de lo que él denominó “escribir la lectura”, praxis de la que el semiólogo, crítico, teórico del lenguaje y escritor francés, nos ha legado, por lo menos, dos versiones fundantes. Una, más extensa, fascinante y rigurosa, es la escritura de su lectura de *Sarrasine*, de Honoré de Balzac y que se denomina *S/Z* (Barthes, 2004). Otra, una brevísima “reseña” –no menos fascinante y rigurosa, y además fuertemente condensada– de su libro *S/Z*, publicada inicialmente en el suplemento literario de un periódico parisino, y que se denomina, precisamente, *Escribir la lectura* (Barthes, 1994).

Podríamos preguntarnos qué lleva a Roland Barthes a adoptar este modo de discurrir sobre los textos –o mejor sería decir: *con* los textos–, un modo que no remite a la crítica tradicional o convencionalmente entendida (a la manera de un discurso –el crítico– que refiere a otro –el poético,

el literario—. Dicho de otro modo, posee un registro modulado por las categorías teóricas a las que se subordina y, claramente, diferencia de su objeto). Además, tampoco remite a la confrontación entre texto singular, concreto, y su modelo, con respecto al cual el primero funcionaría como una realización entre las numerosas posibles (gesto del estructuralismo, operación de la “ciencia in-diferente”,² como dice Barthes en los preliminares de *S/Z*; in-diferente porque esa operación permite reconocer qué es lo que los textos tienen en común, pero no posibilita encontrarse con esa “diferencia específica” que está dada por “el plural de que están hechos”). Se trata, en cambio, de otra cosa: del intento de constituir una teoría del texto que pierda su carácter metatextual y que “[coincida] con una práctica de la escritura”. Porque “el discurso sobre el texto no debería ser [...] mas que texto, búsqueda, trabajo de texto, dado que el Texto es ese espacio social que no deja [...] a ningún sujeto de la enunciación en situación de juez, de dueño, de confesor, de descifrador” (Barthes, 1974).

Por otra parte, sabemos que esa escritura procede de la lectura, es un “texto-lectura”, resultado de “filmar la lectura [...] en cámara lenta” (Barthes, 1994). Registrar la lectura es la única forma en que pueda volverse objeto de una nueva lectura, ser interrogada. Y si antes decíamos que se está propiciando una teoría del texto a la que se accede a través de una práctica de la escritura, nos encontramos en Escribir la lectura que “interrogar a [la] propia lectura [es] una manera [...] de reclamar una teoría de la lectura”.

Prácticas de la lectura y la escritura, entonces, como activas caras de un mismo proceso, que conducen a sendas teorías de la escritura y de la lectura, que aportan al fin a una teoría del texto.

2 Página 1 de *S/Z*.

La lectura en el Taller: una lectura que la escritura registra

Son esas prácticas las que se constituyen en eje de las cátedras que hemos mencionado al comienzo de este artículo. Pero es importante aclarar que no se pretende ni una “aplicación” (¿sería acaso posible?) de la propuesta barthesiana, ni la imposición de un modo único de acceso a los textos. Tampoco la formación de críticos “a la manera de”, lo cual sería absolutamente autoritario y empobrecedor. No estamos pretendiendo eso, sino la formación de profesores que encaren lecturas justificables, abiertas al carácter plural de los textos y, al mismo tiempo, lecturas de cuyas operaciones y procesos los propios lectores se vuelvan, progresivamente, conscientes; es precisamente a esta consciencia de la propia lectura –¿qué hago cuando leo y en qué consiste mi lectura?– a lo que se denomina “metacognición” (Bruner, 1998). En nuestra perspectiva, entonces, la escritura de la lectura/respuesta promovida por los textos se ve transformada y adaptada a otras necesidades. Veamos:

El Taller de Lectura de Textos Literarios se propone –mencionamos casi de memoria algunos de sus objetivos– la lectura frecuente e intensiva de textos, por lo general, relatos y poemas, excepcionalmente novelas y, a veces, obras dramáticas (un género poco visitado en la formación). El Taller viene a ocupar el vacío que media entre la “lectura espontánea” (Vitagliano, 1997) y los saberes teóricos que tantas veces enmarcan y justifican las “lecturas críticas”. Se entiende entonces que el pasaje por este Taller del estudiante que se inicia le permitirá, un poco más tarde, enfrentar la teoría (y cursar Teoría Literaria, concretamente) no como un discurso autónomo y desvinculado de la experiencia lectora de un sujeto o de una generación de lectores que lee según “lo que le preocupa e interesa” (Eagleton, 1988), sino como una necesaria construcción (histórica) que

deriva de haber problematizado esa práctica social que es la literatura. Claro está que la lectura, que se propone en principio como relevamiento de aspectos que han resultado particularmente significativos sea por su contundencia (un desenlace imprevisto y abrupto, un cambio repentino de perspectiva narrativa...), o por la pluralidad de su connotación (creación de un campo semántico que apela a la construcción de sentidos paralelos y antitéticos a un tiempo: eros y tánatos, estar al amparo y estar a la intemperie...), o por el modo como interrogan al lector (las “zonas de indeterminación” a las que refiere, entre otros, Iser, 1976), no se efectúa nunca desde un vacío absoluto de información, desde una competencia nula. Y si ese saber no existe, se repone. Es decir: paralelamente a la experiencia lectora, se van agregando –o recordando, completando, afinando– ciertas herramientas conceptuales básicas (ficción, verosimilitud, punto de vista narrativo, género...). Porque:

... la interpretación sin descripción del funcionamiento del texto [...] sin esa terminología que implica reconocer un cierto acuerdo sobre los fenómenos que se están considerando, se vuelve algo evasivo, difícil de sostener, objetivar y comunicar. Así como el análisis que no conduzca a una lectura entendida como interpretación, no es, por sí mismo, más que un inventario estéril. (Kriscautzky y Vassallo, 2013)

La interrogación de los textos, entonces, no tiene por objeto hacer surgir una respuesta que eclipse a dicho texto para mostrar la conciencia o interioridad de quien lo leyó ni dar cuenta del texto como muestra o ejemplificación de alguna categoría teórica o, mejor dicho, retórica. Las consignas que circulan en este Taller consisten en hacer una lectura que permita registrar, primero a través de anotaciones

al margen y por fin, como último paso, a través de un nuevo escrito, los sentidos que se hallan en el texto. No todos los sentidos (“leo porque olvido”, Barthes, 2004: 8), pero sí ese manojo de sentidos que resulta de haberse abierto un camino por el texto, una cierta articulación de esos sentidos. No pretendemos que se registren lo que supuestamente el autor como figura individual “quiso decir” –a menos que asumamos al autor como emergente de una coyuntura histórica y política, de un movimiento o propuesta estética– y mucho menos la decisión caprichosa del lector que, llevado por impresiones absolutamente personales, reduce el texto a sentidos que no pueden fundarse en comprobación o demostración ninguna.

Para reconstruir el proceso que va de la lectura a la escritura es importante recordar que en las primeras clases de Taller se concreta esta “discusión” por el sentido que nos pone frente a este escenario: hay quien ha leído, por ejemplo, *Un día de campo*,³ de de Maupassant, buscando perseguir las transformaciones que los personajes sufren a partir de su contacto con la naturaleza, quien ha leído teniendo en cuenta ciertas determinaciones sociales que pesan sobre los personajes, pero particularmente sobre los personajes femeninos, y en especial sobre la joven Henriette, elegida por la voz narrativa, que busca establecer complicidades relativas a los efectos que produce la visión de su belleza con un posible lector masculino y de época. Incitamos a nuestros alumnos a leer, en este sentido, el poema de Baudelaire *A una transeúnte*: su yo poético parece ser el “personaje” posible a quien el narrador de este relato se dirige al referirse a Henriette. Hay también quien ha leído tratando de explicarse qué relación existe entre el uso del pasado

3 Este fue el primer relato que se leyó en el Taller a comienzos de abril del corriente año. Las lecturas a las que se alude son las que los estudiantes produjeron en torno al texto.

pluscuamperfecto y el valor de lo ausente y lo dejado atrás que le darían los personajes a ese espacio (la ciudad y su rutina), del cual el narrador da cuenta utilizando el pasado remoto y hay quien interpreta, con mayor o menor ingenuidad discursiva, la relación –simbólica, suelen decir, cuando en verdad se trata de una relación metonímica: una buena oportunidad para explicar esa diferencia– entre el canto del ruiseñor y la unión de los amantes... Todas las lecturas podrían sostenerse –falta articularlas como lecturas, como ejes de lectura– y también enriquecerse unas a otras en la medida en que se compartan, por lo menos en su forma incipiente, en el ámbito del aula.

Pero lo cierto es que ponerlas por escrito es lo que garantiza su despliegue y su objetivación a partir de una palabra en cierto modo “irrefutable”. Al escribir la lectura, se despejan ciertas vacilaciones, el discurso deja de valer por quien lo pronuncia y deja de sintomatizar las emociones puntuales y las actitudes comunicacionales *in praesentia* de quien toma la palabra, porque “la escritura [...] una vez producida [...] va a viajar lejos de mi cuerpo” (Barthes, 1974). Al escribir la lectura se emprende un camino, se ponen a prueba sus alcances, el lector comprende mejor hacia dónde se está orientando, cuáles son las consecuencias de su apuesta lectora: si la generalidad que enunció sobre el texto se sostiene más allá de la consideración aislada de una frase, de un párrafo; si el texto justifica la lectura enunciada, desde su lenguaje, desde su construcción, desde los campos semánticos que presenta –no importa que la mirada no sea todavía muy experta–. El lector se preguntará, o podría preguntarse, o como docentes, le haríamos preguntarse: ¿esto es todo?, ¿no arrastra esta consideración lectora alguna otra cuestión aún más importante que aquello que había sido relevado como central? Por ejemplo, Henriette, víctima en tanto mujer de constricciones sociales muy precisas, ¿no ha ganado, sin embargo, a partir

de su encuentro furtivo, algo que antes no poseía: un lugar –interno– para la evocación, para la ensoñación?; porque la intimidad con el remero no podrá repetirse en los hechos – así parece asumirlo la joven: como lo irrepetible que hay que construir en la imaginación, desde la memoria–, pero le dará la posibilidad de soñar (“Pienso en eso todas las noches”, le responde a Henri en el final del relato) y de sobreponerse a través del sueño y la melancolía al matrimonio como contrato a través del cual ha sellado su permanencia junto al “joven de pelo amarillo” (que “[come] como ogro” y “[duerme] como bestia”, según la voz narrativa). Así, Henriette, que no solo es la joven víctima del matrimonio por conveniencia, sino que también ha conocido a Eros gracias a una excepcional situación ni siquiera preparada por ella, puede ingresar al tópico de los personajes femeninos que viven a partir del fantaseo y el ensueño: los de estirpe bovariana.

La lectura literaria en la formación permanente: el retorno a la lectura

En el Seminario Teoría Literaria y Educación de la Diplomatura en Ciencias del Lenguaje, la experiencia que hemos descripto y fundamentado tiene lugar, tal como lo anticipamos (en forma paralela a las lecturas teóricas que se comentan, clase a clase, partiendo de citas y subrayados de los asistentes), pero asume otras características debido a los actores en cuestión; fundamentalmente porque, como dijimos, estos lectores ya han pasado por una formación de grado y han problematizado necesariamente la cuestión de la lectura: qué es producir una lectura, qué es interpretar. Me gustaría destacar el hecho de que el docente

ya en ejercicio, dadas las condiciones en que desempeña su tarea,⁴ encuentra en las lecturas propuestas una posibilidad de leer desde otro lugar: no para dar clase; no para cumplir con una instancia en la que se juega su permanencia o no en una institución, etcétera, sino como quien retoma una práctica que está en la base, en los cimientos de su quehacer, pero que se ve permanentemente postergada. Por lo tanto, se reencuentra en este espacio con la lectura como actividad que lo vuelve figura activa y central de ese proceso en la medida en que es responsable de producir sentidos, así como con la posibilidad de compartirla con colegas a partir de su escritura, que circulará en el ámbito material del Taller. Ya no se pregunta por el placer, el displacer o la utilidad que esa lectura proporcionaría a su alumnado, o las dificultades que le propondría y cómo sortearlas –no evadiéndolas, pero atravesándolas del modo más productivo–, sino que trata de recuperar ese estado de lectura en que “abduco de mi yo en favor del que habla. Y sin embargo, sigo siendo yo misma” (de Beauvoir, 1966). Se suma a este “retorno” a la lectura como reino perdido, y así recuperado, la posibilidad mucho más cierta de un ejercicio de metacognición: en qué dirección leo, para qué, con qué efectos, en qué tradición inserto mi propia lectura, con qué discuto, de qué presuposiciones participo al hacerlo... Todo lo cual hace indudablemente al refuerzo de su formación como docente y como lector. Como docente de literatura necesariamente lector.

Efectos de la lectura, poderes de la lectura

4 Me refiero, entre otras cuestiones, a las dificultades objetivas que el docente tiene para concentrar su trabajo –no hay políticas que propicien esa concentración–, el no reconocimiento de horas de corrección –fundamental en nuestro campo– que pesa sobre él, así como una serie de responsabilidades para cuya asunción es muy difícil que sea preparado.

Efectos de la lectura, poderes de la lectura

Hasta ahora hemos estado refiriéndonos al proceso de lectura y escritura casi exclusivamente como una actividad vinculada a la formación académica en relación con la práctica docente. El tratamiento de la cuestión de la lectura en estos términos implica pensar que es la escuela el lugar de este aprendizaje singular, el lugar en que se enseña a leer. Los sujetos que pasan por la escuela (niños, adolescentes, adultos más o menos jóvenes) en su mayor parte no se dedicarán a estudiar literatura ni a investigar sobre ella, pero, estamos convencidos, la escuela no puede dejarlos por fuera de la experiencia de la lectura. Es imposible que esta experiencia sea reemplazada por la información. Es decir: el acceso a los textos no puede ser sustituido por el resumen de un manual, ni por datos suministrados por internet, ni por una página crítica por muy buen nivel que esta tenga. A la par de la travesía por esa experiencia, estos alumnos van a adquirir esas herramientas que les permitirán producciones de sentido más agudas y más diversas, que les harán posible indagar en estructuras, léxico, lenguajes de connotación, tanto como escuchar ecos y resonancias en frases, estilos y géneros –polifonía–. Finalmente, primero en forma más o menos intuitiva y luego con mayor conciencia, esos lectores nuevos descubrirán que allí, en los textos literarios, se configuran conflictos semejantes a los que enfrentan en sus vidas, que con las palabras se construyen experiencias que seguramente no les serán ajenas. Pusimos el foco, además, en la importancia de que la lectura se plasme en forma escrita porque:

... registrada, puede circular entre los lectores (escritores) y asumir una precisión y al mismo tiempo un espesor que la oralidad esquiva [...]. La escritura compromete un espacio concreto (la página, o bien la pantalla del procesador), promoviendo así que se genere

ese campo material [...] de elecciones en que consiste.
(Kriscautzky y Vassallo, 2015)

Pero una vez hechas estas consideraciones, tendríamos que avanzar un poco más, ir más allá de esta perspectiva: en la expresión “enseñar a leer” descansa la referencia a una praxis que no posee un carácter utilitario inmediato, que no es solamente una técnica que va a ser desplegada y puesta en marcha en situaciones específicas (aprobar un examen de literatura, por ejemplo, o engrosar un buen promedio escolar). Somos conscientes de que la praxis de la lectura involucra un hacer que, como lo han señalado distintos autores, incluso de diferentes tendencias y abiertos a prácticas diversas, compromete nuestro estar en el mundo, nuestro conocimiento del otro y el de nosotros mismos. Leer, entendido como leer en el registro imaginario, el de los mundos posibles contruidos a la manera del mundo “real”, pero modelados de modo irreductible a partir de un punto de fuga de la “realidad”, es para toda la vida. Puestos a ser descritos, los efectos que la lectura produce contribuyen a acrecentar nuestra humana y subjetiva condición. Para decirlo con palabras de Paul Ricoeur (2006), “una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto no sea interpretada”. Constructora de subjetividad (Petit, 2001), apropiación que nos permite ser transitoriamente aquello que no somos, tránsito, sin embargo, que contribuye a la propia identidad entendida como algo abierto y en devenir (Iser, 1991), condición privilegiada para atravesar la experiencia de la intersubjetividad (de Beauvoir, 1966), poseedora de una “función formadora de sociedad” (Jauss, 1976)... todas estas atribuciones de la lectura y de la literatura –nombramos algunas de las muchas que podríamos recordar y mencionar– hablan de un tomar conciencia de nosotros mismos, cuando no de un trascendernos a nosotros mismos.

Una vez más y en este contexto, podemos suscribir la respuesta que da Roland Barthes en las tantas veces citada entrevista del año 1974, *Literatura/Enseñanza* (Bombini, 1991): interrogado sobre si la literatura se puede enseñar, su respuesta –ya memorable– es: “sí, hay que enseñar solo eso”. Y la razón inmediata es que a ella se le agrega la suma de los saberes de una época, además de ser espacio singular de producción significativa. Ambos aspectos (suma de saberes, semiosis) o modalidades de existencia, añadimos ahora, confluyen para constituirse en procesos configuradores, modeladores, permanentemente transformadores.

Volvemos a Paul Ricoeur, para quien la interpretación que la lectura conlleva es un proceso de apropiación: a través de las expresiones “mundo del texto” y “mundo del lector” acuñadas por él, da cuenta de cómo concibe la relación de interpretación entre texto y sujeto que lee, y por extensión, entre literatura/ficción y vida:

Apropiarse de una obra por la lectura es desplegar el horizonte implícito del mundo que envuelve las acciones, los personajes, los acontecimientos de la historia narrada.⁵ El resultado es que el lector pertenece a la vez al horizonte de experiencia de la obra imaginativamente y al horizonte de su acción realmente.

Finalmente, digamos que en la medida en que no nos limitamos a ser parte del mundo como algo dado, sino como sujetos de autocuestionamiento, la mediación en que consiste la literatura/la lectura favorece nuestra posibilidad de pensarnos, de ser en la medida en que podamos volvernos sobre nosotros mismos, pero no en un gesto narcisista, como afirma Ricoeur, sino porque podemos construirnos:

5 No es imposible trasladar esto a la poesía, aunque Ricoeur esté pensando en ficción narrativa.

En lugar de un yo (*moi*) enamorado de sí mismo, nace un sí (*soi*) instruido por los símbolos culturales, entre los cuales se encuentran en primer lugar los relatos recibidos de la tradición literaria. Y así, desde el punto de vista de la interpretación de la experiencia literaria, un texto [...] es una mediación entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el hombre, entre el hombre y sí mismo. (2006)

Bibliografía

- Bajtín, M. (1985 [1952-53]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- . (1994 [1970]). Escribir la lectura. En *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires, Paidós.
- . (1974). De la obra al texto y Escritores, intelectuales, profesores. En *Por dónde empezar*. Barcelona, Tusquets.
- . (1991 [1974]). Literatura/Enseñanza. En Bombini, G. (prol.), *Literatura y educación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- De Beauvoir, S. (1966 [1965]). ¿Para qué sirve la literatura? En *Para qué sirve la literatura*. Buenos Aires, Proteo.
- de Maupassant, Guy (2007) *Un día de campo y otros cuentos*. Madrid, Alianza.
- Eagleton, T. (1988 [1983]). *Una introducción a la teoría literaria*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Iser, W. (1987 [1976]). *El acto de leer*. Madrid, Taurus.
- . (1997 [1990]). Dimensión antropológica de las ficciones literarias. En Garrido Domínguez, A (coord.), *Teorías de la ficción literaria*. Madrid, Arco Libros.

- Jauss, H. (1976 [1970]). *La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*. Barcelona, Península.
- Kriscautzky, G. y Vassallo, I. (2013). Escribir la lectura: producción de sentidos y construcción de la subjetividad. En VII Congreso Internacional de la Cátedra Unesco, 6-8 de noviembre. Córdoba.
- (2015). Dialogar con la lectura para encontrar la propia voz. En *Traslaciones*, n° 3, pp. 68-79. En línea: <<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones>> (consulta: 18-05-2016). Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. En *Ágora: Papeles de Filosofía*, vol. 25, n° 2, pp. 9-22. En línea: <<http://dSPACE.usc.es/bitstream/10347/1316/1/Ricoeur.pdf>> (consulta; 10-05-2016).
- Vitagliano, M. (1997). *Lecturas críticas sobre la literatura argentina*. Buenos Aires, Conicet.

Enfoques para el estudio de las consignas de escritura

Alicia Vázquez

Introducción

Las habilidades para leer y escribir son indudablemente las más requeridas en la actual sociedad del conocimiento. Dichas habilidades se han visto enriquecidas y quizás complejizadas por el rápido desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. Se supone que el tránsito por las distintas etapas del sistema educativo obligatorio capacita a los individuos para que se desempeñen eficientemente en las actividades a las que se van a incorporar posteriormente, ya sea en el mundo del trabajo, ya sea en instituciones educativas de nivel superior. Cualquiera sea el caso, no cabe duda que es necesario ser capaz de interpretar y producir textos de distinta naturaleza con fluidez y competencia.

Sin embargo, es relativamente común que los profesores expresen que los ingresantes a la universidad leen poco y manifiestan escasa comprensión de los materiales de lectura, como así también deficiencias o irregularidades en los textos que escriben, aun aquellos que han evidenciado buen rendimiento en su trayectoria escolar anterior.

Una de las cuestiones problemáticas, como se señaló, reside en la comprensión de los materiales que se asigna a los estudiantes. Dentro del conjunto de materiales de lectura se encuentran las consignas que los profesores asignan como desencadenadoras de la actividad de interpretación y producción escrita; consignas que la mayoría de las veces se presentan por escrito –aunque en ocasiones suelen ser de presentación oral–.

La consigna constituye un componente digno de estudio por su influencia potencial tanto en los procesos cognitivos que desencadenan en los estudiantes como en la calidad de los textos que estos producen. En general se acepta que la función de la consigna es orientar y organizar la actividad de los estudiantes, en tanto expresa el tipo de demandas que realiza el docente durante las actividades de clase, se presenta como el principal instrumento con que cuenta el profesor para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos (Monereo, 1997). Desde este punto de vista, configura las acciones mentales de los aprendientes ya que en su formulación intenta regular, ordenar y dirigir las operaciones a realizar: define las acciones y estimula el tipo de actividades (Riestra, 2002). Restringe las opciones del escritor y pauta los resultados esperados, lo que implica que puede proponerse la generación de un texto nuevo o la transformación de uno existente, pueden pautarse las operaciones a realizar o simplemente fijarse algunas características del texto resultante. Al señalar los productos esperados, las consignas conforman un contrato que guía la producción y la evaluación de los textos (Alvarado, 2000). Además, las consignas son herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección. En definitiva, la consigna constituye un elemento mediador

entre las expectativas del profesor sobre el aprendizaje que espera desarrollen los estudiantes y la representación que estos elaboran acerca de lo que se espera que realicen (Miras, Solé y Castells, 2000).

Una de las dificultades cruciales que se presentan en el aula universitaria es que en numerosas ocasiones la forma en que los estudiantes interpretan la consigna no coincide con la del profesor que la elaboró, por lo que resulta conveniente continuar profundizando el análisis de los factores que están implicados tanto en su elaboración –por parte de los profesores– como en su resolución –por parte de los estudiantes–.

En relación con lo expresado, pueden discriminarse dos modos diferentes, y quizás complementarios, de aproximación al estudio de las consignas: uno vinculado a sus características estructurales según parámetros objetivos y otro que enfoca el modo en que los estudiantes la interpretan, la conciben, se la representan.

Aproximaciones al estudio de las consignas de escritura

Uno de los trabajos que ha adoptado este enfoque es el elaborado por Miras, Solé y Castells (2000), quienes delimitaron dos aspectos para el tratamiento de esta cuestión: el grado de dificultad y el nivel de procesamiento implicados en las tareas de escritura.

Características estructurales: grado de dificultad

Este aspecto se centra en las siguientes dimensiones: familiaridad con la temática o contenido, especificaciones sobre el contenido, especificaciones procedimentales, retóricas y contextuales, unidad de composición (longitud),

y familiaridad con la estructura textual. En la Tabla 1 se detallan los parámetros involucrados en cada dimensión.

Tipo de procesamiento cognitivo: nivel de complejidad

La dificultad de una tarea no se asimila directamente a su nivel de complejidad cognitiva, entendido como el tipo de procesamiento que exige, sino que aparece modulada por un conjunto de variables que contribuyen, en mayor o menor medida, ya sea a facilitar su realización, ya sea a agregarle dificultad.

Tabla 1

<i>Dimensiones de análisis del grado de dificultad de la tarea*</i>		
<i>Dimensiones</i>	<i>Grado de dificultad</i>	
	<i>Menor</i>	<i>Mayor</i>
Familiaridad con la temática o contenido	Tema conocido, próximo, personal	Tema desconocido, alejado, impersonal
Especificaciones sobre el contenido	Orientadoras y flexibles	Ausencia o escasez
Especificaciones procedimentales, retóricas y contextuales	Orientadoras y flexibles	Numerosas y muy precisas, ausencia o escasez
Unidad de composición. Longitud	Expresiones aisladas y de escasa longitud (palabras, oraciones)	Textos con unidad, integración y mayor longitud
Familiaridad con la estructura textual	Estructura narrativa	Estructura expositiva

*Elaborado en base a Miras, Solé y Castells (2000)

Miras, Solé y Castells consideran que el tipo de procesamiento representa un continuo en cuyos polos se encuentran niveles menos y más elevados de complejidad. Desde este punto de vista, se admite que reproducir información supone menor exigencia cognitiva que organizarla y que esta, a su vez, implica menor exigencia cognitiva que producir o generar información nueva. Habitualmente esta diferenciación coincide con la distinción entre procesamiento o enfoque superficial, cuyo propósito es el incremento del conocimiento mediante la repetición literal de la información –y para el que se emplean estrategias reproductivas–, y procesamiento o enfoque profundo, dirigido al significado y a la comprensión, vinculado a la elaboración y la organización del conocimiento. En condiciones iguales en lo que se refiere al nivel de procesamiento exigido, la tarea se facilita si se realiza en condiciones establecidas. Por el contrario, en condiciones iguales en lo que se refiere al nivel de procesamiento exigido, la complejidad de la tarea se incrementa si se realiza en condiciones opacas.

Sobre esta base las autoras citadas establecieron un continuo de distintos niveles de la complejidad de las tareas. En la Tabla 2, el nivel I corresponde a tareas de escasa complejidad e implican procesamiento o enfoque superficial, los niveles II y III suponen tareas de complejidad media y los niveles IV y V son indicativos de tareas de elevada complejidad. Estos últimos cuatro niveles implican, en diversos grados, un procesamiento o enfoque profundo. En la tabla se especifican las dimensiones del tipo de procesamiento cognitivo implicado en la tarea.

Tabla 2

<i>Tipo de procesamiento implicado en la tarea*</i>						
<i>Tarea</i>	<i>Exigencia cognitiva</i>	<i>Nivel de complejidad</i>		<i>Nivel de Procesamiento</i>	<i>Propósito</i>	<i>Estrategia</i>
Reproducir	Reproducción literal de una información	I	Escasa	Superficial	Incremento del conocimiento	Reproductiva
Organizar / reorganizar en condiciones establecidas	Relacionar informaciones dadas ofreciendo guías y orientaciones	II	Media	Procesamiento profundo en grados diversos	Significado Comprensión en diverso grado	Elaboración y organización del conocimiento en diverso grado
Organizar / reorganizar en condiciones opacas	Relacionar informaciones dadas sin guías ni orientaciones	III				
Generar en condiciones establecidas	Inferir y aportar conocimientos nuevos no presentes en la información dada, para lo cual se ofrecen guías y orientaciones	IV	Elevada			
Generar en condiciones opacas	Inferir y aportar conocimientos nuevos no presentes en la información dada, sin guías u orientaciones	V				

*Elaborado en base a Miras, Solé y Castells (2000)

Investigaciones más recientes (Bengochea y Natale, 2013; Stagnaro y Navarro, 2013; Zunino y Muschietti, 2013) realizaron relevamientos de los textos que se solicitan en las instancias de evaluación en distintas carreras que se dictan en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina), con el propósito de analizarlos desde el punto de vista de su potencial capacidad para generar procesos de aprendizaje y reorganización del conocimiento. Los autores especificaron determinados parámetros para llevar a cabo la indagación. Estos son:

1. Situaciones y tipo de evaluación (instancias presenciales y domiciliarias). En el caso de las preguntas de examen (parciales presenciales) enfocaron la organización interna de las consignas, diferenciando si implicaban respuesta cerrada o abierta.
2. Estructura: simple (una sola operación discursiva o género) o compuesta (al menos dos operaciones discursivas o géneros).
3. Ayudas o restricciones: contextualización, fuentes bibliográficas, ejes temáticos, asunción de un rol y pautas de elaboración.
4. Formulación (escrita u oral) y tipo de encabezamiento (interrogantes o verbos en imperativo o en infinitivo).
5. Géneros académicos y/o profesionales implicados en la tarea.

Estos especialistas se ocupan, también, de ofrecer reflexiones y comentarios acerca de la complejidad y posible graduación de las consignas. Así, Stagnaro y Navarro (2013)

observan la presencia de cinco tipos de macroprocesos interdependientes e inclusivos que se organizan en una escala de menor a mayor complejidad en relación al conocimiento: reproducción, aplicación, evaluación, análisis y producción. Por su parte, Muschietti y Zunino (2013) entienden que existe una escala de complejidad creciente en la que las preguntas de respuesta cerrada son de menor exigencia cognitiva que la de respuesta abierta y de estructura compuesta y estas, a su vez, que los géneros académicos y profesionales.

Si bien este enfoque resulta interesante para orientar una más cuidadosa formulación de las consignas atendiendo a parámetros objetivos de dificultad y exigencia cognitiva, puede resultar un tanto limitado si se toma en consideración el conjunto de variables que matizan y problematizan la concepción de la tarea que construyen las personas, tanto las que la solicitan como las que las tienen que realizar. Como sostienen Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gracia:

El estricto “análisis de tareas” [...] es poco coherente con una visión constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, cuya comprensión exige contar con las representaciones que construyen sus protagonistas y su impacto en los procesos implicados en la construcción de significados. (2005: 343)

Por su parte Zunino y Muschietti (2013) consideran que el análisis de la formulación de las consignas lleva a pensar que muchas de ellas pueden ser difíciles de comprender por parte de los estudiantes, ya que en muchos casos no resulta claro cómo se espera que sean respondidas. Estas apreciaciones conducen a un segundo enfoque del estudio de las consignas que tiene que ver con el problema de la representación que de ellas construyen los estudiantes.

El problema de interpretación de las consignas de escritura

En ocasiones, como ya se señaló, la representación que construyen los estudiantes de la consigna no coincide con la del profesor que la elaboró. Esta falta de correspondencia parece ser inevitable debido, en parte, al amplio espectro de experiencias, repertorios individuales y recursos situacionales en los cuales se apoyan los estudiantes para interpretar las consignas. Las diferencias en la interpretación pueden ocurrir porque, según Linda Flower (1990: 54), la representación de la tarea es por su propia naturaleza un proceso constructivo, los estudiantes no “eligen” una representación sino que la “construyen”, integrando elementos de un amplio conjunto de opciones.

Diversas investigaciones pusieron de manifiesto los factores que modulan la interpretación de la consigna. Frente a una consigna estándar del *college* que contenía términos como leer, interpretar y presentar un informe escrito breve, Flower encontró que los profesores consideraban que la tarea demandaba la realización de un resumen en tanto que otros opinaron que el material de lectura constituía un trampolín para escribir acerca de algo personalmente relevante. Los estudiantes, a su vez, la entendieron como hacer un resumen, escribir acerca del tema de acuerdo al conocimiento que ya se tiene de él, resumir textos fuente, agregar comentarios, sintetizar ideas alrededor de un concepto central, interpretar o usar conceptos para un propósito retórico... Las interpretaciones diferían, también, respecto del formato y características del texto, las principales fuentes de información, estrategias a ser empleadas y metas del trabajo.

Solé, Miras, Castells, Espino y Minguela (2012) encuentran que en su estudio sobre producción de síntesis, una

importante proporción de estudiantes tendió a confundir esta tarea con la producción de un resumen, por lo que concluyen que más que la tarea misma es la interpretación de la consigna lo que determina las estrategias que despliegan.

Stagnaro y Chosco Díaz (2013) analizaron la interpretación de las cinco tareas más solicitadas con fines de evaluación en una materia: relacionar, interpretar, analizar, justificar y ejemplificar. En base a este estudio detectaron divergencias entre las expectativas de los profesores y la representación de la tarea por los estudiantes, quienes manifestaron confusiones acerca de lo que ellas implicaban. Resultados similares han sido revelados en otros estudios de los que no es posible dar cuenta en este artículo (Ruth y Murphy, 1988; Nelson, 1990; Lenski y Johns, 1997; Narvaja de Arnoux, Nogueira, y Silvestri, 2003; Vázquez y Miras, 2004; Schellings y Broekkamp, 2011).

Parece ser que dentro del conjunto de variables que matizan y problematizan la concepción de la tarea, los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos constituyen componentes medulares que condicionan de manera peculiar cómo la entienden, cómo la conciben, cómo la interpretan, cómo se la representan y cómo la definen.

En relación con ello, numerosas investigaciones proporcionan información acerca del papel que juegan los conocimientos previos en tareas de lectura y escritura, tanto los referidos a los contenidos conceptuales (Eigler, Jechle, Merziger y Winter, 1991; Beck, 1996; Palincsar y Brown, 1996; Weaver y Kintsch 1991; Alexander y Jetton, 2000; Mateos y Peñalba, 2003; Stromso, Braten y Samuelstuen, 2004) como a los aspectos retóricos (Valencia, Stallman, Commeyras, Pearson y Hartman, 1991; Torrance, 1996; Rinaudo, 2000; Klein y Kirkpatrick, 2010). En el marco de

las reflexiones y antecedentes tratados en párrafos precedentes, a continuación se describen, muy brevemente, los resultados de una investigación que hace foco en la relación entre los conocimientos previos de un grupo de estudiantes universitarios y la representación que elaboraron de una consigna de escritura.

Un estudio acerca de la relación entre conocimientos previos e interpretación de la consigna

Un estudio reciente (Vázquez, 2015)¹ explora los vínculos entre los conocimientos previos y la representación de la consigna en un grupo de estudiantes universitarios a quienes se les solicitó, como instancia domiciliaria de evaluación, la producción de un informe profesional en base a la lectura de fuentes.

La tarea de escritura

En la consigna se planteó una situación simulada en la cual los estudiantes debían situarse como psicopedagogos que trabajan en tareas de asesoramiento en un centro educativo de nivel primario y, desde esa posición, elaborar un escrito que sería discutido en un encuentro. La tarea consistía en elaborar un informe argumentando a favor de la perspectiva constructivista sobre alfabetización inicial. Se especificaban los temas a desarrollar, los criterios de evaluación y la bibliografía.

1 Esta investigación forma parte de un estudio más amplio que incluye la relación entre representación de la consigna, estrategias de lectura y escritura y calidad de los productos que elaboran estudiantes universitarios.

Los participantes

Los participantes del estudio fueron alumnos del curso de Didáctica I, perteneciente a la carrera de Psicopedagogía que se dicta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Para la configuración de la muestra se administró un cuestionario antes del inicio del curso, con el objetivo de indagar los conocimientos previos de los estudiantes relacionados con los contenidos referidos a lectura, escritura y alfabetización inicial. La muestra quedó conformada por 18 estudiantes: 10 de mayor nivel y 8 de menos nivel de información previa.

Recolección de datos

Los estudiantes fueron entrevistados antes de la realización de la tarea con el objetivo de recoger información sobre la representación inicial que habían elaborado acerca de la tarea a realizar. Se entrevistó a cada uno de los 18 alumnos que componían la muestra inmediatamente después de entregada la consigna.

Análisis de datos

Se especificaron dimensiones relativas a la representación que los estudiantes construyeron de:

1. La posición enunciativa a asumir
2. Los destinatarios del escrito
3. Los propósitos del trabajo

4. El sentido de la tarea
5. Los temas a desarrollar
6. El tipo de texto a escribir
7. Los criterios de evaluación
8. Las dificultades que les representaría la resolución de la actividad

Se determinaron criterios para valorar el grado de adecuación de la consigna y se asignó un puntaje para cada dimensión y cada estudiante: 2, 1 y 0 puntos para representaciones adecuadas, aproximadas e inadecuadas respectivamente. En base al puntaje asignado a la representación construida por cada sujeto se calculó la puntuación media: $10 (\overline{XX} = 9.72)$ y en base a ese valor se ubicaron tres categorías de respuestas: se consideraron representaciones más adecuadas las que obtuvieron 10 puntos o más, las que obtuvieron 9 puntos se consideraron aproximadas y por debajo de ese valor se consideraron más inadecuadas.

Resultados

En la Tabla 3 se muestra la distribución de los participantes de acuerdo al nivel de información. Se observa una tendencia a una mejor representación de la consigna entre los estudiantes de mayor nivel de información previa (en adelante *MI*). En este nivel se evidenciaron ocho casos (80%) de representaciones adecuadas, dos (20%) aproximadas y ninguna inadecuada; en tanto que los estudiantes de menor nivel de información previa (en adelante *mi*) se distribuyen entre dos adecuadas (25%), tres (37%) aproximadas y tres (37%) inadecuadas.

Tabla 3

Grado de adecuación de la representación de la consigna por nivel de información previa de los participantes				
Nivel de información	$\geq \bar{X}$	\bar{X}	$< \bar{X}$	
		10 puntos o más Adecuadas	10	9 puntos Aproximadas
Mayor	8 (80%)	2 (20%)		-
Menor	2 (25%)	3 (37%)		3 (37%)
Total	10 (56%)	5 (28%)		3 (16%)

Las diferencias a favor a los estudiantes *MI* están dadas por la representación más adecuada del propósito del escrito de convencer a una audiencia, la consideración de todos los temas a tratar, el tipo de texto a escribir como expositivo-explicativo y el conocimiento más completo los criterios de evaluación. Las representaciones menos adecuadas de los estudiantes *mi*, se refieren al aprendizaje de habilidades profesionales como sentido de la tarea, la ausencia de especificación de los temas centrales a tratar, la ausencia de mención del tipo de texto a escribir y al mayor énfasis en la pertinencia de la información como criterio de evaluación. Aunque ambos niveles tienden a anticipar dificultades de selección de información y de formulación lingüística es levemente superior en los *mi*.

Discusión

Respecto de estos resultados, es necesario señalar, en primer lugar, que la mayoría de los estudiantes asumieron la tarea solicitada como una evaluación tradicional, que escribieron para demostrar sus conocimientos con la conciencia

de dirigir el escrito a los profesores que evaluarían los saberes adquiridos centrandó la atención en la pertinencia de la información. En segundo lugar, que no siempre ni en todos los casos la consigna desencadena los procesos reflexivos que pretende movilizar. Y en tercer lugar, cabría discutir la cuestión de la dificultad y exigencia cognitiva de las consignas y, como consecuencia, sobre qué bases sería posible una graduación de las mismas en un continuo de menor a mayor complejidad a lo largo de un curso, materia y/o carrera, sobre todo teniendo en cuenta que estudios recientes (Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales, 2011) han puesto de manifiesto que desde el punto de vista de su valor para el aprendizaje, los estudiantes desde el segundo año de los estudios universitarios prefieren tareas más complejas, como elaboración de síntesis, monografías e informes, que tareas más simples, como responder de forma breve (uno o dos enunciados) a preguntas.

Bibliografía

- Alexander, P. y Jetton, T. (2000). Learning from text: a multidimensional and developmental perspective. En *Handbook of reading research*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Alvarado, M. (2000). *Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Beck, I. (1996). El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura. En *Currículo y cognición*. Buenos Aires, Aique.
- Bengochea, N. y Natale, L. (2013). "Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de una Licenciatura en Administración Pública" en Natale, L. (Coord.) *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: UNGS.
- Eigler, G.; Merzlinger, G; Jechle, T. y Winter, A. (1991). Writing and knowledge: effects and re-effects. En *European Journal of Psychology of Education*, vol. 6, n° 2, pp. 225-232. CENFINT.

- Flower, L. (1990). The role of task representation in reading-to-write. En *Reading to write: exploring a cognitive & social process*. Nueva York, Universidad de Oxford.
- Klein, P. y Kirkpatrick, L. (2010). A framework for content area writing: mediators and moderators. En *Journal of Writing Research*, vol. 2, n° 1, pp. 1-46.
- Lenski, S. y Johns, J. (1997). Patterns of reading-to-write. En *Reading Research and Instruction*, vol. 37, n° 1, pp. 15-38.
- Mateos, M. y Peñalba, G. (2003). Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad. En *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, Síntesis.
- Miras, M.; Solé, I. y Castells, N. (2000). Niveaux de difficulté des tâches d'évaluation de la composition y de la compréhension écrites. En XXVII ème Symposium de la l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Francaise, 14-16 de septembre. Nantes.
- Monereo, C. (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Narvaja de Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2003). Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario. En *Cultura y Educación*, vol. 15, pp. 59-79. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Nelson, J. (1990). This was an easy assignment: examining how students interpret academic writing tasks. En *Research on Teaching in English*, vol. 24, pp. 362-396.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1996). La enseñanza para la lectura autorregulada. En *Currículo y cognición*. Buenos Aires, Aique.
- Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. En *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericana*, vol. 15. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- Rinaudo, M. (2000). *Comprensión del texto escrito*. Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ruth, L. Y Murphy, S. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. Nueva Jersey, Ablex.
- Schellings, G. y Broekkamp, H. (2011). Signaling task awareness in think-aloud protocols from students selecting relevant information from text. En *Metacognition and Learning*, vol. 6, pp. 65-82. Cham, Springer.

- Solé, I.; Mateos, M.; Miras, M.; Martín, E.; Castells, N.; Cuevas, I. y Gracia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. En *Infancia y Aprendizaje*, vol. 28, n° 3, pp. 29-347. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Solé, I.; Miras, M.; Castells, N.; Espino, S. y Minguela, M. (2012). Integrating information: an analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. En *Written Communication*, vol. 20, n° 10, pp. 1-28. Nueva York, Sage.
- Stagnaro, D. y Chosco Díaz, C. (2013). Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención. En *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Stagnaro, D. y Navarro, F. (2013). Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional. En *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Stromso, H.; Braten, I. y Salmestuen, M. (2003). Students' strategic use of multiple sources during expository text reading. A longitudinal think-aloud study. En *Cognition and Instruction*, vol. 21, n° 2, pp. 113-147.
- Torrance, M. (1996). Strategies for familiar writing tasks: case studies of undergraduates writing essays. En *Theories, models and methodology in writing research*. Ámsterdam, Universidad de Ámsterdam.
- Valencia, S.; Stallman, A.; Commeyras, M.; Pearson, D. Y Hartman, D. (1991). Four measures of topical knowledge: a study of construct validity. En *Reading Research Quarterly*, vol. 21, n° 3, pp. 204-233.
- Vázquez, A. y Miras, M. (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. En *Mente y cultura: cambios representacionales en el aprendizaje*, 11-13 febrero. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue.
- Vázquez, A.; Jakob, I.; Pelizza, L. y Rosales, P. (2011). Tareas de escritura y aprendizaje en la universidad: Valoración de los estudiantes. En III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, 22-25 de noviembre. Universidad de Buenos Aires.
- Vázquez, A. (2015). Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios (tesis doctoral). Barcelona, Universidad de Barcelona.

Weaver, C. y Kintsch, W. (1991). Expository text. En *Handbook of reading research*. Nueva York/Londres, Longman.

Zunino, C. y Muschietti, M. (2013). Tareas de escritura y aprendizaje. El caso de las consignas de evaluación del Profesorado Universitario en Historia. En *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rastros de innominados. Arte narrativo y fantasía objetiva en *Huellas*, de Ernst Bloch

Miguel Vedda

Podría iniciar este comentario con una insidiosa referencia al aquí y ahora en el que tiene lugar esta lectura de Bloch: un lector argentino que, como el autor de este artículo, se proponga hoy leer *Huellas* (Bloch, 2005), no podrá dejar de encontrar llamativas las ostensibles afinidades que el volumen de fragmentos presenta con la narrativa de Borges. Ellas se advierten en aspectos tan variados como la fascinación por la narrativa detectivesca y la fantástica, por *Las mil y una noches* y la mística hebrea; la recurrente apelación al motivo de la máscara, la búsqueda de la propia identidad y el cuestionamiento de las *naderías de la personalidad*; la preferencia por los personajes anónimos y marginales; la devoción por objetos simbólicos dotados de un poder de seducción irresistible y desprovistos de valor mercantil; la pasión por el viaje. En este contexto no ha de resultar llamativo que el filósofo alemán y el escritor argentino coincidan en la reescritura de una misma historia, con sugestivas variaciones: nos referimos a la del hombre que sueña con un tesoro sepultado en una región distante, que sale de viaje para apropiárselo y que reconoce, *gracias al viaje*, que

el tesoro se encontraba en verdad enterrado bajo el piso de su propia casa. Aún más importante que la elección de una misma materia narrativa es *la operación de reescritura*, que cumple una función capital en ambos autores; a propósito de los cuentos que integran *Historia universal de la infamia* escribió Borges que ellos son “el irresponsable juego de un tímido que no se animó a escribir cuentos y que se distrajo en falsear y tergiversar (sin justificación estética alguna vez) ajenas historias” (Borges, 2007: 343). Estas mismas palabras podrían aplicarse a las piezas de *Huellas*, cuyo autor se dedicó asimismo a paecer en jardines ajenos; solo que las flores robadas, sustraídas a sus contextos originarios e insertas en otro diferente, asumen de manera inesperada rasgos blochianos: se convierten en ilustraciones de aspectos distintivos de la filosofía del autor. Así, en la narración citada, el pobre hambriento y desempleado que parte en busca de un tesoro que, según la voz del sueño, se halla enterrado bajo los pilares del Puente Viejo de Praga, y quien al final de su travesía descubre que la riqueza está oculta en el propio hogar, evoca uno de los temas centrales del pensamiento de Bloch: la convicción en que el camino de formación del sujeto requiere abandonar la reclusión inerte en la interioridad y –como los héroes de los cuentos maravillosos de los hermanos Grimm– salir a recorrer el ancho mundo, no solo para ampliar su experiencia examinando a este, sino también a fin de acceder al conocimiento cabal de sí mismo. Arno Münster ha escrito que, en Bloch, viajar es “medio para conocerse mejor a sí mismo en la medida en que se observa más claramente el mundo, zonas geográficas, ciudades y hombres diferentes. Los senderos del viaje son estaciones de los caminos por el mundo externo tras las huellas del ‘encuentro universal consigo mismo’” (Münster, 1982: 229). Acordes con tales perspectivas son las críticas al regodeo en la soledad o la delectación en el ocio reglamentado

del capitalismo, que, como afirma Bloch, “no es una huida del trabajo, sino otra modalidad del trabajo” (2005: 89).¹ Detrás de estas dos formas ineficaces de evasión encuentra el autor de *Rastros* la misma raíz oculta: “Ambas, ociosidad y soledad, contienen un veneno de preparado químico, aunque la ociosidad nunca llegue a cumplirse. Este es el veneno de la oscura interioridad” (88).

Para Bloch, nadie está más lejos de encontrar su propia identidad que aquel que permanece sedentariamente afincado en el punto de origen; en cambio, lo que “se halla lejos de nosotros y está totalmente al margen de nuestra propia situación es más apto para reflejarnos o delatarnos que lo cercano” (95). De lo que se trata es de eludir lo inmediato e inerte: de aquello a lo que el Lukács de *Historia y conciencia de clase*, bajo la influencia de Bloch, denominó “la inmediatez de la cotidianidad irreflexiva” (Lukács, 1985: II, 25) y que el autor de *Espíritu de la utopía* denominaba *oscuridad del momento vivido*. Ese desplazamiento respecto de la inmediatez que marca el inicio de la odisea de la subjetividad, se conecta con una de las convicciones más hondas de Bloch, la de que todo ser (*Sein*) es, al mismo tiempo, un no ser: un no (*Nicht*) que, según se lee en la *Tübinger Einleitung in die Philosophie* (Introducción a la filosofía de Tübingen), es “carencia de algo e igualmente huida de esa carencia; es impulso hacia aquello que le falta. Con el ‘no’ se representa, pues, el impulso en el ser vivo: como impulso, necesidad, aspiración y, primariamente, como hambre” (Bloch, 1996: 218). La temprana intuición de este concepto del hombre en cuanto proceso es lo que sobre todo admira Bloch en Aristóteles, en quien no encuentra al árido fundador de la lógica formal y de la doctrina de las categorías, sino al pensador que afirmaba que todo organismo, partiendo de su

1 Los números que aparecen entre paréntesis remiten a la edición de *Huellas* citada en “Bibliografía”.

realidad inmediata, aspira a la concreción de sus posibilidades, y que entendía que un rasgo esencial de todo ser es el hecho de encontrarse continuamente en movimiento (cf. Horster, 1987: 12). La condena de las concepciones estáticas, mecánicas de la realidad atraviesa toda la obra blochiana; se expresa tanto en la crítica de la ciencia entendida como legitimación del *statu quo*, cuanto –como vimos– en la aversión al conformismo y al ideal de vida placentera propiciado por el capitalismo tardío. Frente a tales modelos, Bloch afirma siempre la preeminencia de la propensión a lo desconocido y a la aventura; de ahí que, al capitalista sedentario y consumista de la era del imperialismo, el filósofo oponga la versátil audacia que había caracterizado al burgués conquistador de comienzos de la Modernidad.

Estas posiciones de principio emergen en *Huellas* lejos de la abstracción a menudo enigmática de la *Tübinger Einleitung* o de *Experimentum Mundi*; asoman en cuentos maravillosos, historias de calendario, narraciones jasídicas, relatos fantásticos o simplemente anécdotas que muestran el inmarcesible poder sugestivo del acto de narrar, bajo circunstancias históricas en que dicho acto parece encontrarse en peligro. Se ha indicado la proximidad de *Huellas* al Benjamin de *Calle de dirección única*. Pero no menos importante es otra cercanía menos estudiada: aquella en la que la compilación blochiana se halla respecto de la obra ensayística del joven Kracauer, quien, por lo demás, dedicó a *Huellas* una aguda reseña. Es sabido que la teoría blochiana del fascismo está en deuda con las ideas de Kracauer; y, de hecho, las reflexiones de *Erbschaft dieser Zeit* (Herencia de esta época) sobre la Alemania de Hitler están pobladas de referencias a *Los empleados* (Kracauer, 2008). Pero las semejanzas con la obra ensayística kracaueriana se perciben ya con nitidez en *Huellas*; por ejemplo, en el interés por las personas *extraterritoriales*, es decir: hacia aquellos individuos que llevan

una existencia nómada, no institucional en los márgenes de la Modernidad capitalista desprovistos de poder económico y ascendente social, pero dotados de una sorpresiva capacidad para sacar a la luz y cuestionar la falacia del orden vigente. Encarnaciones ejemplares de semejante extraterritorialidad encontramos tanto en el protagonista de la primera novela de Kracauer –*Ginster*, muy celebrada por Bloch– como en la serie de artistas y personajes predilectos del ensayista frankfurtiano: Kafka, Offenbach, el Schweik de Hašek, el Schlemihl de la cultura hebrea, el vagabundo de Chaplin. En *Huellas*, este papel es desempeñado por seres que llevan una existencia antigregaria, contrapuesta con la rutina de los pequeños empleados de clase media. Uno de los más destacados es el payaso August, cuya forma de vida es la del “don nadie, el *nobody*”:

Él no tenía una profesión prosaica como la de juez o la de jefe de ventas con la que sería mucho más importante de lo que era. Él pertenecía mucho más a la gente errante y también poco notoria y poco tenida en cuenta, esa gente que disfruta en muy pocas ocasiones de la leche y la miel. Ellos se arrastran, hacen piruetas y acrobacias en los límites de eso que el burgués llama el pueblecillo de los artistas, el pueblecillo de los que no llevan una vida monótona (103).

A diferencia de los grandes burgueses y los burócratas de las clases medias, que creen ser *alguien* en virtud de la posesión de una fortuna o un cargo, August no tiene una identidad fija e inerte. Esto lo ilustra un accidente de trabajo que se detiene a narrar Bloch: cuando, en el curso de una función, el domador le pregunta quién es, en lugar de la respuesta rutinaria August “no solo perdió el hilo, sino también la conciencia de sí mismo. Empezó a tambalearse, se

envolvió en sus propios brazos y empezó a susurrar con una voz distorsionada: ‘No lo sé, no lo sé, no lo sé’” (102). El efecto que esta vacilación tiene en el público se asimila –como varias de las historias de *Huellas*– a lo siniestro freudiano:

Aquel señor Nadie calló ante el honorable público y la titulada nobleza circundante dejó de reír hasta que quien había perdido el nombre gritó en esta ocasión aturdido: no, yo soy un payaso y mi nombre es Augusto el tonto. Las lágrimas empezaron a caerle por el rostro, la vida cotidiana y la vida de todas las noches se había adueñado de él. (ibíd.)

La admiración del autor de *Huellas* no se dirige –borgeanamente– al que “tiene un buen puesto, y en consecuencia un buen nombre”, sino al “innominado oculto” que está latente en cada sujeto y que, si hiciera realidad efectiva, haría de este una personalidad más noble. Algo de esto vemos en *Ginster*, el protagonista de la primera novela de Kracauer, quien dice acerca de sí mismo:

Me devané los sesos ya a menudo [...] pensando sobre en qué me diferencio de los demás. Las personas están interesadas en sus vidas, tienen objetivos, quieren tener posesiones y alcanzar algo. Cada persona que conozco es una fortaleza. Yo no quiero nada. No me entenderá, pero preferiría diluirme como el agua. Esto hace que las personas estén lejos de mí. Duermo en un cuarto sin interés y ni siquiera tengo una biblioteca (Kracauer, 2004: 131-2)

Otro rasgo que el Bloch de *Huellas* comparte con el autor de *Ginster* es la atención detectivesca hacia las cosas pequeñas y en apariencia insignificantes, aquellas que escapan al

trabajo sistematizador de la *ratio*. Kracauer creía que en el mundo de las cosas reside un potencial revolucionario que reclama toda la atención del crítico (cf. Butzer, 2009: 159); el programa de *redención de la realidad física* recorre su íntegra producción, desde los escritos de mediados de los años veinte hasta *Teoría del filme* y el tratado póstumo sobre la historia. Adorno ha escrito que, en Kracauer, el estado de feliz inocencia infantil sería “el de las cosas menesterosas, las miserables, despreciadas, alienadas de su propósito; solo ellas encarnan, para la conciencia de Kracauer, lo que sería diferente del complejo funcional universal” (Adorno, 2008: 392). Las pequeñas cosas son, en el orden de la materia, el equivalente de los individuos marginales en el orden social: elementos aparentemente accesorios en los que reside un potencial crítico considerable. Que esta devoción por las cosas pequeñas es común a Kracauer y a Benjamin es algo que subraya Agard cuando dice que ambos pensadores comparten el interés por “lo pequeño, por los detalles; es decir, también, por lo que está al margen de la tradición, por las causas perdidas, por las víctimas, por aquello que habría podido acontecer” (Agard, 2008: 143). Cabría añadir a estos dos nombres el del Bloch de *Huellas*, tal como lo testimonia la sección “Cosas” y, en particular, el fragmento “La espalda de las cosas”, en el que se interroga acerca de la existencia que los objetos poseen al margen de la mirada que sobre ellos arroja el ser humano: “De un modo sencillo e ingenuo, preguntemos: ¿qué hacen las cosas sin nuestro concurso?, ¿qué aspecto tiene el cuarto cuando se lo abandona” (143). El hecho de que el narrador del fragmento recurra a relatos fantásticos para abordar la cuestión delata, en primera instancia, el empeño en enfrentar el desencantamiento del mundo propio del proceso de racionalización capitalista (cf. Münster, 2004: 149) oponiendo, a la estrechez de miras del “individuo promedio” –el Babbitt pequeño burgués–, una

mirada extrañada sobre las cosas, libre de estupidez utilitarista. De esta disposición crítica procede la invitación a pensar sobre *la espalda de las cosas*:

Adelante todo está claro o ha sido esclarecido, pero ningún ser humano sabe en qué consiste la *espalda* de las cosas, de las que solo vemos la *parte de abajo*, y en las que se desdibuja el todo. Solo se conoce la parte de adelante, o la de arriba, de su obsequiosidad, de su amistosa incorporación a la comunidad; nadie sabe además si el idilio (a menudo preservado) de las cosas, su atracción, su belleza natural es lo que promete o lo que pretende retener (Bloch, 2000: 174-5).²

Pero, en segundo lugar, se trata de eludir una relación con los objetos que los reduzca a mercancías confortables que, en cuanto tales, reclaman una disposición pasiva, consumista. Esto es proyectado también a la experiencia de lectura que el autor espera para su propio libro; Bloch querría que los lectores de *Huellas* se enfrenten con historias provocativas, incapaces de promover un cómodo adormecimiento. En términos de Brecht, el efecto buscado no es el de un arte ilusionista, *culinario*. Los lectores de Cortázar recordarán al personaje del marco narrativo de “Continuidad de los parques” que, una vez resueltas las cuestiones de negocios, se sienta “en la tranquilidad del estudio”, a leer una novela con disposición evasiva, de modo que “la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo” (Cortázar, 2004: 417). El personaje va sumergiéndose en una historia que cuenta acerca de la

2 A diferencia de lo que ocurre con otros pasajes, en este preferimos ofrecer una traducción propia.

ejecución de un asesinato y descubre por fin, en las últimas líneas del cuento que leemos, que la víctima del crimen planeado en la narración enmarcada es el propio lector de la novela. En *Huellas* asistimos tanto a la delectación en una narración cautivante como a una crítica a los efectos de la lectura pasiva comparable con la que veíamos en Cortázar. En conversación con José Marchand comenta Bloch, sobre las historias incluidas en *Huellas*, que hay que distinguir

dos clases de pequeñas experiencias personales e historias y aun historias de calendario. Unas están conformadas de tal modo que son leídas hasta el final confortablemente, en la cama, en la noche, antes de dormir. La historia ha concluido, todo ha quedado resuelto, uno apaga la luz y duerme el sueño de los justos, aunque no exista ninguno. Pero hay historias que no quedan concluidas cuando se las ha terminado de narrar; historias que tienen un excedente [...] que hace posible la interpretación de esa historia. Hay una huella de algo, y una huella al estilo de una historia del salvaje Oeste, al estilo de Cooper, Karl May y Gestäcker (Münster, 1977: 57-8.).

Las narraciones más efectivas de *Huellas* son aquellas que encierran una huella tal: una señal o una advertencia que rompe con las certezas del lector, que inquieta a este y lo instiga a seguir reflexionando, a problematizar no solo la historia leída, sino las propias condiciones de existencia. Bloch concibe este excedente como un *aguijón* o *espina* (*Stachel*) que hiere al lector, que le estorba la recepción indolente:

Aquí algo se mueve, o continúa moviéndose, de modo que uno no apaga simplemente la lámpara de la mesa de luz, se acuesta cómodamente de costado y se duer-

me contento, sino que algo ha producido un rasguño, es una espina en la historia. La espina es, naturalmente, aún más clara cuando nos afecta de manera inmediata y no solo a nuestro pensamiento (ibíd.: 60).

De lo que se trata es de *épater le petit bourgeois*, a quien la propaganda capitalista le ha inculcado la idea de que la felicidad consiste en rodearse de objetos destinados a garantizar una vida estúpidamente placentera. El autor de *Huellas* busca oponerse al proceso por el cual la vida “ha colonizado las cosas, como si estas fueran objetos que no necesitan ni aire para respirar ni alimento, están muertos sin corromperse y siempre está a nuestra mano [...]”. Sobre la espalda de estas cosas, como si fuera el más apropiado mirador, se ha asentado la cultura” (Bloch, 2005: 144-145). Uno de los propósitos de Bloch es mostrar, por las vías de lo extraño o de lo fantástico, la resistencia de los objetos a ser manipulados como mercancías. Este procedimiento muestra semejanzas con los que aplica Kracauer en relación con la materia inanimada; así, por ejemplo, en la sección “Dinge” (Cosas) de *Straßen in Berlin und anderswo* (Calles en Berlín y en otros lugares), o de un modo acaso más claro en su novela *Ginster*. Benjamin se refirió a la importancia de los objetos de utilería (*Requisiten*), que en las obras del Barroco alemán asumen una vida propia, independiente de los personajes. De un modo análogo, en la novela de Kracauer las cosas poseen una vitalidad de la que se ven privados los caracteres; así, *Ginster* se ve acosado por el mobiliario de su cuarto de estudiante: “Los objetos, que en general eran invisibles, emergían de su escondite y lo encerraban. Lo asustaba el lavamanos, los estantes laterales eran barreras” (Kracauer, 2004: 15). Propio de una estética de lo siniestro, pero a la vez saturado de ironía se encuentra el episodio en que *Ginster* se siente perseguido por un castillo barroco, al que solo con

dificultad consigue sustraerse: “Dio la vuelta, agotado, perseguido por el castillo, que se esforzaba en meterse por los intersticios de las callejuelas. También los libros lo acosaban; se propuso no volver leer *Poesía y verdad* a raíz de la espléndida juventud del poeta, que él odiaba tanto como a la fachada” (ibíd.: 43). La certificación del Dr. Oppeln que Ginster presenta en la revisión médica parece también dotada de vida: “Sin estar totalmente desplegado, el papel migró desde la mano del médico a la mesa” (ibíd.: 90), y algo semejante ocurre con los anteojos de la tía, que “se diferenciaban de los demás por el hecho de que se le escapaban y aparecían en lugares en los que ella jamás habría sospechado que se encontrarán: en la cocina, en el vestíbulo, incluso en el baño” (ibíd.: 138). No menos irónicos que este pasaje son aquellos en que la personificación se realiza con el fin de mostrar que, en la sociedad de masas, los individuos han quedado reducidos a funciones; por ejemplo, cuando se dice, mediante una eficaz metonimia, que, en el comando de distrito, los “uniformes hablaban, sin prestar atención a la gente, que se habían colocado a cierta distancia” (ibíd.: 144). En un mundo en el que las personas se ven “cercadas por sus cosas como por hiedra” (ibíd.: 218), es comprensible que los objetos asuman “el hábito de cambiar espontáneamente de lugar”, y demanden “una atención continua” (ibíd.: 165).

Hemos dicho ya que uno de los blancos de *Spuren* es el rutinario convencionalismo de la vida laboral y del ocio de las clases medias: un mundo que penetró como explorador Kracauer durante la segunda mitad de la década de 1920 como en un *territorio desconocido* y cuya inspección, según se lee al comienzo de *Los empleados*, “es quizás más riesgosa que viajar por África para rodar un film” (Kracauer, 2008: 116). Lúcidamente examina Kracauer la vida de los empleados burocráticos como una alternancia entre la experiencia

de la miseria real en el trabajo alienado y la búsqueda de esplendor a través de una fuga de imágenes que no es, en el fondo, más que una fuga ante la revolución y la muerte:

En el Lunapark, de vez en cuando se exhibe, por la noche, una fuente iluminada con luces de bengala. Una y otra vez surcan la oscuridad haces rojos, amarillos y verdes. Una vez que se ha extinguido el brillo, se hace evidente que este provenía de la pobre forma cartilaginosa de algunos tubitos. La fuente se parece a la vida de muchos empleados. Esta se salva de su mezquindad en la dispersión; accede a ser iluminada por luces de bengala y se disuelve, sin tener conciencia de su origen, en el vacío de la noche (ibíd.: 216).

Igualmente consciente es Bloch de que lo que buscan las clases medias es perderse en el laberinto de las apariencias para no tener que examinar los fundamentos que se hallan detrás de ellas. Si el “sistema económico dominante”, como dice Kracauer, “no quiere que calen sus intenciones” (ibíd.: 158), es necesario colocar sobre él máscaras que distraigan respecto de lo esencial. El método de Bloch, como el de Kracauer, consiste en descifrar las marcas de lo visible a fin de descubrir una verdad sedimentada. En *Huellas*, lo visible –y aquí se advierten afinidades con la metodología benjaminiana– se presenta como una engañosa apariencia bajo la cual se oculta a menudo algo terrible que se trata de escamotear ideológicamente y que, como lo psicológicamente reprimido, necesita ser sacado a la superficie por el analista. Como muestras ejemplares de este examen de la dialéctica de apariencia y esencia valen la anécdota en que un espléndido asado deja escapar, en cuanto el tenedor se clava en la carne, un reguero de pus; o las reflexiones del narrador del fragmento “Saludos y apariencia”, que no observa en

los edificios que rodean la plaza la idílica calma aparente, sino –con además balzaciano y kracaueriano– los crímenes que en ellos se cometieron y que la conciencia convencional ha olvidado. Pero (y aquí advertimos un motivo ausente en Kracauer, pero importante en el autor de *Calle de dirección única*) existen también apariencias terribles, que encubren contenidos utópicos sepultados. La perspectiva blochiana parte de la convicción de que los hombres viven, bajo el capitalismo, en medio de un infierno en apariencia inmodificable que se revelaría susceptible de transformación si se consiguiera observar tras las apariencias. Este razonamiento recuerda aquello que Benjamin denominaba la *irrealidad de la desesperación* (*Unwirklichkeit der Verzweiflung*); como en Benjamin, también en Bloch aquel que desee acceder a esos contenidos emancipadores enterrados debería proceder como el arqueólogo que busca sus tesoros en las entrañas de la Tierra y no se demora en la superficie. Recuerda esto aquella construcción inversa a la que hace referencia Bloch en relación con varias narraciones de *Huellas*:

Podría compararse esto con el Palacio Ducal en Venecia, donde abajo, en la planta baja [...] aparece el ornamento (las arcadas) y arriba están los muros, en lugar de encontrarse abajo los muros y arriba el esplendor ricamente adornado en el que se extiende la construcción poética. Tenemos aquí un fundamento poético y no solo poético, sino también enfocado a los sueños, a los sueños diurnos, y arriba comienza el muro (Münster, 1977: 60).

Hay en esta especificación puntos en común con el método propuesto por Benjamin, para quien el trabajo del historiador se asemeja al del geólogo que desciende hasta las capas más profundas del terreno, o al del arqueólogo

que desentierra los tesoros del pasado. En el proyecto sobre los pasajes, el París decimonónico es considerado como una fantasmagoría moderna que hunde sus raíces en una densa red de catacumbas y galerías subterráneas, en la que Benjamin advierte afinidades con el Hades mítico; idéntico aspecto revelan las bocas del *Métro* “cuando, en la noche se encienden las luces rojas que muestran el camino hacia el Hades de los nombres” (Benjamin, 1991: I, 135). No menos importante es el hecho de que el laberinto de las ciudades sea comparado con la conciencia: un dédalo de casas en que, en lugares ocultos, se insinúan lugares de acceso a los infiernos, los que, a su vez, están “llenos de lugares inapreciables en que maduran los sueños” (ibíd.). Idéntica búsqueda de lo utópico reprimido encontramos en *Huellas*, aunque ellas se amalgaman con elementos típicamente blochianos; entre ellos, la idea de que la íntegra realidad existente es una mentira, y que, frente a ella, tiene un valor aun ontológicamente superior el pensamiento utópico. Esta convicción –uno de los aspectos más equívocos de la filosofía de Bloch– es eficaz como un recurso estético y retórico orientado a mostrar, de manera parecida al extrañamiento brechtiano, la invalidez de una realidad degradada que las clases medias aceptan como la única válida. Como el hombre de campo que, en la leyenda kafkiana, se sienta dócilmente a esperar el permiso para acceder a la ley y que va petrificándose en su inmovilidad, los pequeños empleados “se acostumbran a este pellejo en el cual no solo son metidos, sino en el que se los ha metido, profesionalmente o de otra manera” (37). Frente a esta mentira que representa el mundo vigente, ciertas imposturas –como aquellas en las que consiste, en última instancia, la literatura– poseen un grado más alto de verdad. De ahí la función que poseen en el libro aquellos impostores que, a diferencia de las figuras despreciables del arribista y el *parvenu*, se colocan la máscara

de una identidad aristocrática –falsos príncipes o condes– porque no aceptan que sea auténtica la condición alienada en la que viven, y que terminan creyendo en la autenticidad de su impostura. Esta fantasía es la continuación, en la vida adulta, del sueño de convertirse en príncipe que alienta en las lecturas infantiles de cuentos maravillosos; de acuerdo con Bloch, la mayoría de los hombres no son al comienzo demasiado, sino demasiado poco respecto de aquello en lo que finalmente se convierten. A partir de esto es posible desarrollar dos reflexiones. Por un lado, el rechazo de todas las circunstancias en que, como decía Marx, el hombre es un ser humillado, esclavizado, abandonado, despreciable; y la búsqueda de una identidad aparentemente falsa y esencialmente auténtica se vincula tanto con el principio de la *dignidad humana* –al que dedica Bloch un análisis detallado en el conocido libro de 1961–, sino también con la conciencia anticipadora. En *El principio esperanza*, Bloch afirmará, en contra de la tesis freudiana según la cual los sueños diurnos son solo fantasías infantiles revestidas de un yo adulto, que el sujeto de tales sueños

está penetrado de la voluntad consciente, siempre consciente, aunque en grado diverso, hacia una vida mejor, y el héroe de los sueños diurnos es siempre la propia persona adulta. Cuando César contempla en Gades la columna de Alejandro en pleno sueño diurno y exclama: “Cuarenta años y no he hecho aún nada para la inmortalidad”, el ego que reaccionaba así no era el del César niño, sino el del César hombre; más aún, el del César futuro (Bloch, 1977: 67).

A propósito de la identificación, no con el yo empírico, sino con el posible, se dice en *Huellas* que no hay ningún ascenso a esferas superiores que se produzca sin una defensa

del propio valor, que no es verdadero, o que aún no es verdadero: “El joven músico Beethoven, quien de repente creía y afirmaba ser un genio sin par, se comportaba como un tipo extrañísimo de impostor al pretenderse igual a Ludwig van Beethoven, quien, a fin de cuentas, todavía no era” (44). Pero, por otra parte, con esto se relaciona una reflexión sobre las formas de lucha contra el capitalismo que posee plena vigencia. Un núcleo central dentro del *marxismo cálido* promovido por Bloch en cuanto correctivo para las tendencias economicistas, positivistas es el imperativo de combatir contra lo que en *Erbschaft dieser Zeit* es designado como la “desnutrición de la fantasía socialista”. En las tendencias hegemónicas en el marxismo de los años veinte y treinta advertía Bloch un cientificismo árido que, en su falta de seducción para la conciencia de las masas, dejó a estas en manos de la propaganda nazi. En el fragmento “El grillo molesto”, el personaje que mejor defiende las perspectivas blochianas ataca tanto la deformación economicista del marxismo como la idealización de las condiciones de vida empíricas del proletariado. El proletario actual “muchas veces solo es un pequeñoburgués fracasado, se pasa a un partido populista o al grupo de poseedores de un pequeño negocio que se sientan en un canapé rojo” (35). Cualquiera “culto del proletariado es falso y está infectado de burguesía” (36); por lo tanto, no se trata de idealizar a la clase obrera como un modelo de existencia envidiable, sino de pensar en una realidad que aún no existe y que es deseable, e incluso necesario hacer realidad. Esto existe hoy, para el pensamiento y la praxis marxistas, como un desafío: la caída del gris socialismo real y la del modelo de socialismo en el que él se sustentaba se debe en buena medida a su incapacidad para presentar ante los hombres un modelo de existencia más apetecible que el que ofrece el capitalismo. De lo que se trata, entonces, es de configurar a este como una

visión del mundo y, a la vez, como un paradigma de vida; en esto posee una importancia decisiva la exhortación blochiana para investigar cómo podrían ser la sociedad futura y el hombre nuevo. Esto tiene implicancias para la vida de los individuos y sus propias posibilidades personales de lucha en contra de la explotación material y la manipulación ideológica. De acuerdo con el autor de *Huellas*, la formación auténtica exige combatir con todos los obstáculos que impiden el desarrollo de una personalidad latente y superior. Una anécdota muy conocida de Picasso podría sonar como una suerte de síntesis del pensamiento blochiano en este aspecto. Se cuenta que el pintor español dijo en una ocasión: “Cuando yo era pequeño mi madre me decía: ‘Si te haces soldado llegarás a general; si te haces monje, llegarás a ser Papa’. En cambio de todo eso decidí ser pintor y me convertí en Picasso” (Gilot/Lake, 1982: 45). Estas palabras bien podrían haber funcionado como epígrafe de *Huellas*.

Bibliografía

- Adorno, T. (2003). El curioso realista. En Brotons Muñoz, A. (trad.), *Notas sobre literatura*, obra completa, 11, pp. 372-392. Madrid, Akal.
- Agard, O. (2008). Les éléments d'autobiographie intellectuelle. En Despoix, P. y Schöttler, P. (comps.), *Siegfried Kracauer. Penseur de l'histoire*, pp. 141-163. París, Montréal, Maison des Sciences de L'Homme.
- Benjamin, W. (1991). *Gesammelte Schriften V. Das Passagen-Werk* en Tiedemann, R., Schweppenhäuse, H. (eds.) y Adorno, T, Sholem, G. (cols), vol. 2. Frankfurt/M, Suhrkamp.
- Bloch, E. (1977) . *El principio esperanza [1954-1959]* en Gozález Vicén, F. (trad), vol.1. Madrid, Aguilar.
- (1996). *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. Frankfurt/M, Suhrkamp.
- (2000). *Spuren*. Frankfurt/M, Suhrkamp.

- (2005). *Huellas* [1930] en Jiménez, J. (prol) y Salmerón, M. (trad). Madrid, Alianza.
- Borges, J. (2007). *Obras completas I (1923-1949)*. Buenos Aires, Emecé.
- Butzer, G. (2009). MedienRevolution. Zum utopischen Diskurs in den Meidentheorien Kracaues und Benjamins. En Grunert, F. y Kimmich, D. (eds.), *Denken durch die Dinge. Siegfried Kracauer im Kontext*, pp. 153-168. München, Fink.
- Cortázar, J. (2004). *Cuentos completos/1*. Buenos Aires, Punto de Lectura.
- Gilot, F. y Lake, C. (1982). *Leben mit Picasso*. Zürich, Diogenes.
- Horster, D. (1987). *Bloch zur Einführung*, 6a ed., totalm. revisada. Hamburgo, Junius.
- Kracauer, S. (2004). *Werke* en Mülder-Bach, I., Belke, I. (eds) y Biebl, S. (col), vol. 7. Frankfurt a/M, Suhrkamp.
- (2008). *Los empleados* [1930] en Vedda, M. (trad). Barcelona, Gedisa.
- Lukács, G. (1985). *Historia y conciencia de clase* [1923] en Sacristan, M. vol.2. Buenos Aires, Hyspamérica.
- Münster, A. (1982). *Utopie, Messianismus und Apokalypse im Frühwerk von Ernst Bloch*. Frankfurt/M, Suhrkamp.
- (2004). *Ernst Bloch. Eine politische Biographie*. Darmstadt, WBG.
- (ed.). (1977). *Tagträume vom aufrechten Gang. Sechs Interviews mit Ernst Bloch*. Frankfurt/M, Suhrkamp.
- Zudeick, P. (1987). *Der Hintern des Teufels. Ernst Bloch – Leben und Werk*. Moos & Baden-Baden, Elster.

Los autores

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.

Delicia Martínez, Darío Daniel

Especialista en Procesos y Prácticas de la Lectura y la Escritura por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), institución en la que, a la fecha, cursa el Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Se desempeña como docente titular regular de Análisis del Lenguaje en Uso en Argentina en la Facultad de Lenguas de esa Universidad, donde, además, es titular de la asignatura Análisis de las Variaciones del Español Contemporáneo y responsable de cursos y talleres de postgrado sobre gramática y escritura académica. Como asistente de cátedra, integra el equipo de Estudios Interdisciplinarios del Lenguaje y de Metodología de la Investigación Lingüística. Desde el Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas, dirige proyectos avalados y financiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC y por la Prosecretaría homónima de la Facultad de Lenguas, en los cuales se dedica al estudio de la emergencia y adquisición de la competencia lingüística y sus vinculaciones con el desarrollo de las macrohabilidades de la escritura. Son estas también las temáticas que aborda en sus actividades comunitarias y de extensión universitaria, orientadas a la capacitación docente en la enseñanza de la gramática en la escuela primaria y secundaria. Es autor y coautor de diversas publicaciones, entre las que se destacan: *Trayectos desde la escuela media hacia la universidad: un estudio ontogenético sobre la desagentivación* (Ediuns/SAEL, 2017); *Los géneros discursivos académicos* (Pirámide, 2015) y *Talleres de lenguaje: lectura y escritura* (Comunicarte, 2010).

Martínez, Angelita

Doctora en Letras por la Universidad de Leiden (Países Bajos), es directora del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) y coordinadora de la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de La Plata. Es Profesora titular ordinaria de la Cátedra de Lingüística en la misma Universidad y responsable de la Delegación Regional de la Asociación de Lingüística y Filología para la América Latina (ALFAL) y de la subsección La Plata de la Cátedra UNESCO, para el mejoramiento y equidad de la Lectura y la Escritura. Desde hace más de quince años dirige el programa de investigación "Etnopragmática" que cuenta con becarios y tesis en diferentes universidades del país y participa activamente en el núcleo del Programa internacional "El español de los Andes" que se lleva a cabo en las Universidades de Friburgo y de Montreal. Sus últimas publicaciones en revistas especializadas focalizan problemas teóricos relativos a la variación lingüística, el contacto de

lenguas y el cambio lingüístico. En el campo de la educación ha dirigido los libros colectivos: *El entramado de los lenguajes* (2009) y *El dinamismo lingüístico en el aula intercultural* (2012).

Mendes Pereira, Regina Celi

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/2005), atua no programa de Pós-Graduação em Linguística–PROLING (UFPB). É bolsista de produtividade em pesquisa 2 do CNPq, líder do GELIT/CNPq, coordenadora do ATA, membro do grupo Análise da linguagem, trabalho e suas relações (ALTER/USP), editora da Revista Prolíngua e coordenadora da sub-sede da Cátedra UNESCO em Leitura e Escrita. Organizou os livros *Ações de Linguagem: da formação continuada à sala de aula* (2010), *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita* (2012), *Ateliê de Gêneros Acadêmicos* (2014), *Entre conversas e práticas de TCC* (2016) dentre outras obras.

Música, Nora

Doctora en Letras (mención Lingüística) otorgado por la Facultad de Filosofía, UBA. Se desempeña en la Facultad de Humanidades y Artes, UNR, en actividades de Posgrado como Directora de la Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del lenguaje; Co-Directora de la Especialización en Adquisición y Enseñanza del Español como Segunda Lengua, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Actividades en docencia: dictado de seminarios de Sintaxis y de Léxico, Doctorado en Lingüística y Lenguas; en la Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del lenguaje y en la Especialización en Adquisición y Enseñanza del Español como Segunda Lengua, de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Publicaciones: 2016: Libro *Gramática Del Español. Un Desafío En Ele*, ed. Biblos. Bs As. Directora de la Publicación y autora de Prólogo y cap 1. 2014, "Sobre el orden de las palabras en latín". Rev. *Arquías*. Año 1, No. 1. Ed. People & Anfusse. Montevideo: 45-68. 2016, "Los verbos deadjetivales. Categorías léxicas y raíces léxicas". En *En torno a las interfaces del lenguaje en la lingüística generativa*, Vol. Temático de la SAL , Serie 2014, ed. 2016. Editora Nora Música: 19-40.

Muñoz, Nora Isabel

Profesora en Letras por la UNS (Bahía Blanca), obtuvo un D.E.A. en Lingüística general y aplicada en la Université René Descartes (Paris V-Sorbonne). Se desempeña como Profesora Asociada por concurso en las cátedras de Lingüística I y II en la UNPA-UARG (Río Gallegos). Autora del libro *El hacer argumentativo*, en coautoría con Christian Plantin, y de *Estudios lingüísticos en la Patagonia Sur. El habla en Río Gallegos y Manual de lectura y escritura argumentativas*, en co-autoría con Mónica Musci. Ha dirigido proyectos de investigación sobre el habla y el discurso identitario santacruceño, sobre teorías de la argumentación y sus proyecciones en el aula, y actualmente sobre lectura y escritura en el ámbito universitario, con especial énfasis en géneros discursivos y patrones de razonamiento disciplinares.

Musci, Mónica Beatriz

Profesora en Letras por la UNPA (Patagonia Austral). Directora del ICIC (Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación), sede Unidad Académica Río Gallegos de la UNPA. Se desempeña como Profesora Adjunta Ordinaria en el área de Estudios de la Lengua en la misma universidad. Ha participado en un proyecto de investigación sobre el habla en Río Gallegos y co-dirigido proyectos sobre el discurso identitario santacruceño, teorías de la argumentación y sus proyecciones en el aula. Actualmente dirige un proyecto sobre Lectura y escritura en la Universidad, centrado en la escritura de los alumnos y los patrones de razonamiento disciplinares. Co-autora de los libros *Estudios Lingüísticos en la Patagonia Sur. El habla en Río Gallegos* (2007) y *Manual de lectura y escritura argumentativas* (2013) ambos con Nora Muñoz. Integrante de la subsección UNPA de la Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura. Directora de la revista *Espacios Nueva Serie* dedicada a Humanidades y Ciencias Sociales.

Muse, Cecilia

Magíster y Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades con orientación en Comunicación por la Universidad Nacional de Quilmes. Doctorado (en proceso) en Estudios Sociales de América Latina, en el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Cursó sus carreras de grado, Profesorado y Licenciatura en Letras Modernas, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de

grado en Teoría y Práctica de la Investigación y de posgrado en la Especialización en Didáctica de las lenguas extranjeras en el seminario Redacción Académica de Trabajo Final, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Directora de proyectos de investigación SECyT-UNC sobre temas relacionados a la escritura y alfabetización académica y evaluadora de programas de investigación. Coordinadora del Área de Lingüística Aplicada del CIFAL de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y Coordinadora de la Cátedra UNESCO, Lectura y Escritura, subsede Córdoba. Ha desarrollado tareas de gestión dentro de la Universidad Nacional de Córdoba e integró el Banco Nacional de Evaluadores de Extensión Universitaria. Miembro evaluador del sistema de Becas de Extensión Universitaria. Cuenta con publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales y capítulos de libros en publicaciones colectivas. Su último libro es *La Entrevista. Puntos de vista, argumentación y subjetividad* (Buenos Aires: Biblos, 2017). Editora general de la Serie de Once Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO (2016). Vicepresidenta de la Sociedad Argentina de Lingüística (2014-2016). Ha dictado conferencias en universidades de España, Uruguay, Colombia y Argentina. Participa activamente en Congresos, Simposios y Jornadas de carácter nacional e internacional, como expositora, coordinadora y panelista.

Nothstein, Susana

Profesora y Licenciada en Letras por la UBA, donde está terminando la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura. Es docente en talleres lectura y de escritura en el nivel universitario (UBA, CBC y UNGS) y terciario (Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”). Sus investigaciones se vinculan con la pedagogía de la lectura y la escritura; en particular, con las prácticas de lectura y escritura que se despliegan en el pasaje de la escuela media a la universidad, en los primeros años del nivel superior y las propias del espacio de posgrado. Es coautora de *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura; Recorridos. Secuencias para la enseñanza de la Lengua y la Literatura*, entre otros. Ha coordinado, en colaboración, *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones y representaciones y Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*.

Ortega de Hocevar, Susana

Magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Cuyo. Diplomada en Educación (Universidad de Jaén, España). Se desempeñó hasta 2016 como Profesora Titular efectiva, exclusiva, en las Cátedras Didáctica de la lectura y escritura y Alfabetización, año en que fue designada Profesora extraordinaria: Honoraria. Es Directora del Instituto de Lectura y Escritura; Coordinadora de la subsección Universidad Nacional de Cuyo de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina; Directora Académica y profesora de la carrera de posgrado Maestría en lectura y escritura; Directora de EFE, editorial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, unidad académica en la que cumple todas sus funciones. Editora de *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* que publica semestralmente la Cátedra UNESCO para la lectura y escritura. Cargos de gestión: Delegada Federal de Plan Nacional de Alfabetización (1984-1989), Secretaria Académica de la Facultad de Educación (1991 a 1999), Consejera Superior en representación de los profesores titulares en tres períodos, miembro del Consejo de Investigación y de Posgrado, Asesora de lengua de Nivel Inicial y primer ciclo en la Escuela Carmen Vera Arenas, entre otros. Ha sido Consultora Internacional en Proyectos Educativos de Formación Magisterial (Lima, Perú 1997-1998) (Ganadora de la convocatoria de Cancillería argentina y OEA, programa FOAR), de renovación de la enseñanza de la lectura y la escritura inicial, (Cajamarca, Perú, 2008), y en el Rectorado de la UNCuyo, Producción de textos escritos (2003-2006).

Docente investigadora, categoría I. Directora de proyectos de investigación desde 1994 a la fecha. Ha dirigido a numerosos becarios, pasantes de investigación y extensión, tesis de grado, maestría y doctorado, labor en la que continúa. Evaluadora de proyectos de investigación y extensión en distintas universidades nacionales, en CONICET y en CONICYT y de artículos científicos de revistas nacionales e internacionales. Miembro titular de la Comisión de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación de CONICET (2009-2011) y evaluadora de carreras de posgrado de CONEAU. Dirige el PICTO UNCUYO 0085 "Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis comportamental y neurofisiológico del desarrollo lingüístico de niños mendocinos de educación inicial y primaria", un proyecto interdisciplinario (2017-2020). Autora de libros, capítulos de libros y artículos de revistas.

Padilla, Constanza

Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Profesora Titular de Lengua Española I, Taller de comprensión y producción textual y Psicolingüística (carrera de Letras, UNT). Investigadora Independiente del CONICET y Vicedirectora del INVELEC (Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura, UE CONICET-UNT). Representante de la sub-sede Tucumán de la cátedra UNESCO. Directora del Doctorado en Letras de la UNT. Directora del Proyecto del PIUNT 26/H533 (tipo A) "Leer, escribir y argumentar en las disciplinas: perspectivas y prácticas de docentes y estudiantes". Escribió diversos libros, capítulos de libros y artículos científicos sobre su especialidad: la lectura, escritura y argumentación en los diferentes niveles educativos. Recibió una *Mención de Honor en el Premio Isay Klasse al Libro de Educación de la Fundación El Libro (2012)* por el libro Padilla, Douglas y López (2011) *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Colección Lengua y Discurso. Córdoba, Argentina: Comunicarte. 1º reimpresión (2014).

Parodi, Giovanni

Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile. En la actualidad es Director de los Programas de Postgrado en Lingüística en la PUCV y también es Editor en Jefe de la *Revista Signos. Estudios de Lingüística*. Al mismo tiempo, es Director para Chile de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. El foco central de sus investigaciones está en profundizar en el conocimiento de los procesos psicolingüísticos implicados en la comprensión y producción de textos escritos desde los géneros discursivos multisemióticos y la construcción de conocimientos disciplinares especializados. En la actualidad, realiza investigaciones con tecnologías *eye tracking* y explora el monitoreo y registro de los movimientos oculares como ventanas hacia el procesamiento psicolingüístico de textos escritos. Sus publicaciones incluyen cerca de 70 artículos en revistas en español e inglés, 18 libros (como autor único, coautor o editor) y múltiples capítulos en libros especializados.

Pereira, María Cecilia

Profesora en Letras (UBA). En la Universidad de Buenos Aires es investigadora y Profesora Adjunta de la Cátedra de Semiología. Codirige el Proyecto UBACYT "El

derecho a la palabra II: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias". En la Universidad Nacional de Artes, integra el equipo de investigación y docencia del Taller de Redacción de Críticas. En la Universidad Nacional de Moreno, está a cargo del seminario Teorías de la Argumentación. Ha dictado cursos y seminarios de posgrado desde 1999 hasta la fecha, en distintas universidades nacionales y del exterior sobre didáctica de la lectura y la escritura, análisis del discurso y teoría de la argumentación. Dirige la Especialización en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura y coordina la Subsección de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Es coautora de varios libros; entre ellos, *La lectura y la escritura en la universidad*, (2002) y *Pasajes: escuela media-universidad* (2009) y ha publicado numerosos artículos especializados.

Podetti, Mariana Inés

Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de Edición editorial (carrera de Edición, Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y como Docente en el Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Asimismo, dicta el módulo Ortografía en la Maestría en Diseño de Tipografía en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA.

Es Subdirectora del proyecto "Aire de familia. Análisis de colecciones desde una perspectiva editorial", dirigido por Marcela Castro en el marco de la cátedra de Edición editorial, dentro del Programa de Reconocimiento Institucional para Graduados.

Entre sus publicaciones se pueden mencionar *La palabra acorralada. La constitución discursiva del peronismo renovador* (1988) y *Política, medios y discurso en la Argentina* (1992), ambas escritas en colaboración con María Elena Qués y Cecilia Sagol.

Ramírez Peña, Luís Alfonso

Mayor grado, Doctorado en Literatura, Universidad Javeriana de Bogotá, Doctorado en Educación en New Port University, Candidato a doctor en Filosofía, Universidad Santo Tomás, Bogotá. Profesor de Métodos y escritura científica, en el Doctorado de Educación; y de Estudios Culturales y Literatura, y Filosofía-Historia y literatura, en la Maestría en Literatura, Universidad Santo Tomás de Bogotá. Investigaciones como Coordinador en la línea de Globalización, Educación y Cibercultura, y ahora

Investigador Principal del proyecto "Giro Pedagógico". Publicaciones más recientes: "Discursos de la Globalización y sus Textos en la Educación" (2015), en Pardo, N. G. (Compiladora). *La Sociedad, la comunicación y sus discursos*. Bogotá, UNAL. "La política en la filosofía de Enrique Dussel" (2017), en Cardona, P.; Santamaría, F. y Arbeláez, A. (Directores). *El Filósofo y lo Político. Autores contemporáneos*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. "Intertextos de la globalización en el discurso de la educación colombiana de Juan Manuel Santos" (2016) en Olave, G. y Narvaja, E. *Discurso y Política en Colombia: problemáticas actuales*. Medellín: La Carreta Política.

Savio, Karina

Doctora en Letras (área de Lingüística) de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta del Taller de Lectura y de Escritura de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Ayudante de primera de Sociología del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente en el área de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, en la que dicta talleres de escritura de tesis. Fue Coordinadora del área de escritura en el ingreso de la Universidad de San Andrés. Investigadora asistente de CONICET. Autora de numerosos artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Se especializa en el Análisis del Discurso, en particular, en el cruce entre el psicoanálisis y la lingüística. Desde hace varios años, se dedica a investigar también las problemáticas vinculadas a la lectura y a la escritura académicas.

Silva, María Luisa

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y Especialista en Planificación y Gestión de Proyectos I+D (CAEU-OEI). Investigadora Adjunta CIIPME-Conicet en desarrollo del lenguaje infantil. Profesora Titular del seminario Adquisición y desarrollo de una L2 en la Especialización para Profesores de Español, Universidad del Salvador, Bs. As. y del seminario Desarrollo lingüístico infantil en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Ganadora del premio "Ignacio Chaves Cuevas: a la mejor investigación en gramática de la lengua española" (2009). Investigadora responsable de los proyectos I+D CONICET- CIIPME, con la productora Groppo-Torres (2014-2015) para producción de contenidos y con el Grupo Neuropsi (2014-2016) para la realización de un instrumento digitalizado de

evaluación conductual y lingüística en niños. Ha participado en varios proyectos de investigación de índole nacional e internacional sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico de población económicamente vulnerable y de niños con características atípicas. Autora de libros, entre los cuales se encuentra: *¿Cómo cuento quién es el que me manda?: Codificación lingüística en situaciones de contacto quechua-español*, publicado en Madrid: EAE, 2016; y de varios capítulos y artículos en libros y revistas: "Reflexiones y aportes acerca de las modalidades de apropiación del conocimiento que los docentes articulan ante diferentes instancias de capacitación en servicio" en S. Romero Contreras y S. Concha (eds.) *Formación docente para la enseñanza del lenguaje en América Latina* publicado en México: 12 editores, 2016; "Conversar para orientar y ubicar" en *Revista de Investigación Lingüística* (2016) y "Uso infantil de Cláusulas Relativas: incidencia de condiciones poblacionales, psicolingüísticas y pragmáticas. Un acercamiento a partir del análisis comparativo de casos" en *RASAL Lingüística* (2015) (3).

Speranza, Adriana

Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular de Lingüística en la Universidad Nacional de Moreno; Profesora Adjunta de Lingüística en la Universidad Nacional de La Plata; Investigadora Asociada de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC); Secretaria Académica de la Maestría en Análisis del Discurso y de la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura, Cátedra UNESCO, FFyL-UBA. Desarrolla su tarea docente y de investigación en el campo de la Lingüística y de la Sociolingüística, específicamente, su trabajo se orienta hacia la variación lingüística y el contacto de lenguas. Obras publicadas: *La evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante* (2014); *Estudios lingüísticos para Comunicación Social. La evidencialidad en el discurso periodístico* (2014); *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos* (coordinadora, 2012).

Valente, Elena

Especialista en Procesos de Lectura y Escritura y maestranda en Análisis del Discurso (UBA). Es investigadora y docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y en el Ciclo Básico Común (UBA). En UNGS, coordina y realiza tareas de docencia en el Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario,

y es Secretaria Académica de la Especialización en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura. En UBA, es profesora de la materia Semiología (CBC, cátedra Arnoux-di Stefano). Asimismo, dicta talleres de escritura académica en especializaciones, maestrías y en un doctorado, en todos los casos, en universidades nacionales. Los proyectos de investigación que integra se vinculan con la pedagogía de la lectura y la escritura en los niveles de pregrado, grado y posgrado. Ha co-coordinado *Tecnologías para el aula. Análisis y propuestas pedagógicas* (2017). Es coautora de *La lectura y la escritura en el trabajo de taller* (2007) y de *Lengua habla. Los relatos orales en las sociedades letradas* (2014), entre otros.

Vassallo, Isabel

Profesora de Castellano, Literatura y Latín por el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González". Desde 1976 ejerció la docencia en Teoría Literaria en esa institución, en el profesorado hoy denominado de Lengua y Literatura. También allí, desde 1991, se desempeñó como profesora interina del seminario Teoría Literaria y Educación en la Diplomatura Superior (ex Maestría) en Ciencias del Lenguaje. Ejerció también la docencia en la enseñanza media y en el nivel universitario (U. N. de Lomas de Zamora, carrera de Letras y de Periodismo y Comunicación Social) entre 1985 y 1997. Participó de proyectos de investigación en dicha universidad (Director: O. Steimberg, sobre los géneros) y en la Unidad Interdepartamental de Investigación del I.S.P. "Dr. J.V. González", donde codirigió un proyecto centrado en la lectura literaria y en el lugar de dicha praxis en la formación de los docentes de Literatura. Ha publicado artículos de crítica literaria y sobre cine y literatura en revistas y en actas de Congresos y Jornadas, y ha escrito para la *Historia crítica de la Literatura Argentina* (dirigida por Noé Jitrik) y para el *Diccionario de Literatura y Teoría Literaria* que publicará a la brevedad la UNGS.

Vázquez, Alicia Margarita

Doctora en Psicología. Universidad de Barcelona. Profesora Consulta. UNRC. Directora de la Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en la Educación Superior. UNRC. Integrante del Comité Editor de la Revista *Innovación Educativa*. Coordinadora de la Subsección Río Cuarto de la Cátedra UNESCO. Directora de la Revista *Contextos de Educación*. Profesora del curso de postgrado Lectura, escritura y saber disciplinar (Diplomatura Superior Lectura y escritura académicas

y pensamiento crítico en la educación superior). Directora de beca doctoral de CONICET: *La escritura académica y papel de las etiquetas discursivas en la construcción de objetos de conocimiento*. Becaria: Marcela Bonnet. Publicaciones recientes: Vázquez, A. (2017). "Tareas de síntesis discursiva y aprendizaje en la universidad: procesos implicados y dificultades declaradas por las estudiantes", aceptado para su publicación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. V. XXII, número 74. Vázquez, A. y Amieva, R. (Coords.) (2016). *Leer y escribir en las disciplinas*. UniRío Editora. Archivo Digital. Vázquez, A. (Coord.) (2016). *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas*. UniRío Editora. Archivo digital. Vázquez, A. (2016). "Enseñanza de la lectura y escritura académicas. De las acciones individuales al compromiso institucional". En Vogliotti, A; Barroso, S. y Wagner, D. (Comps.) *45 años no es nada... para tanta historia. Trayectorias, memorias y narrativas sobre la UNRC desde la diversidad de las voces* (pp. 559 -573). Río Cuarto: UniRío Editora. Vázquez, A. (2016). "Diplomatura Lectura, escritura y pensamiento crítico en educación superior". En Vogliotti, A. (Comp.) *Formación como cuestión de gestión* (pp. 185 - 202). Río Cuarto: UniRío Editora.

Vedda, Miguel

Doctor en Letras (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Profesor titular plenario de Literatura Alemana / Director del Departamento de Letras (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Investigador principal de CONICET. Áreas de investigación: germanística, teoría literaria alemana, marxismo y literatura, ensayo. Director de la cátedra libre Teoría crítica y marxismo occidental (SEUBE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Publicaciones recientes: Ed. de Johann Wolfgang von, *Fausto. Una tragedia*. Ed., trad., introd. y notas de Miguel Vedda (2015), *Leer a Goethe* (2015), Machado, Carlos Eduardo / Machado, Rubens / Vedda, Miguel (comps.), *Walter Benjamin. Experiencia histórica e imágenes dialécticas* (2015).

