

HABLAR EL MUNDO

María del Rosario Fernández
Rodolfo Raúl Hachén
CONICET- UNR

ISBN N°:

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

PRIMERA CLASE

SEGUNDA CLASE

TERCERA CLASE

CUARTA CLASE

QUINTA CLASE

SEXTA CLASE

BIBLIOGRAFÍA

PRESENTACIÓN

Nuestra lengua, en tanto patrimonio social y cultural, nos permite relacionarnos, expresarnos, comunicarnos, desempeñando, así, un lugar preponderante en nuestras vidas, aún cuando muchas veces no reparamos en ello. Para la UNESCO, ella forma parte del **patrimonio intangible** al que define como *“como el conjunto de formas de cultura tradicional y popular o folclórica, es decir, las obras colectivas que emanan de una cultura y se basan en la tradición. Estas tradiciones se transiten oralmente o mediante gestos y se modifican con el transcurso del tiempo a través de un proceso de recreación colectiva”*. (UNESCO, 2005) . Sin embargo, tal como veremos en este curso, la construcción de esta “tradición” y en consecuencia, del patrimonio, resulta siempre un fenómeno sesgado, fundamentalmente, por la lengua y por los modos en que se construye el discurso, o, como prefiere Charadeau (1988), por las maneras en que “hablamos el mundo”. El discurso se concibe como *“el conjunto de actos significativos que hablan el mundo a través de la instancia misma de su transmisión”*. “Hablar el mundo” implica la concepción del mismo **no** como una **exterioridad objetiva**, sino como un fenómeno que adviene en el proceso discursivo. De este modo, no hay significados unívocos, sino múltiples significaciones que circulan y se generan a partir del fenómeno de la comunicación. Dicha construcción del mundo no puede restringirse, como deja entrever la concepción de la UNESCO, a cuestiones de la oralidad, sino también de la escritura, es por ello que en este curso nos referiremos tanto a discurso orales, como a discursos escritos acordando en que ambos resultan parte del patrimonio intangible.

La lengua se erige en intérprete de la sociedad (Benveniste, 1974) y de todos los demás subcódigos culturales que pueden ser **traducidos** a través de expresiones lingüísticas. Todo individuo adviene a un mundo y se funda como sujeto a partir de esta capacidad y de su inscripción en un grupo social determinado. La comunicación, sin embargo, resulta, un fenómeno complejo que ha oscilado entre la ingenua credulidad de su transparencia hasta la consideración de su opacidad. Si consideramos que la comunicación es posible, por ello, precisamente, el discurso es uno de nuestros patrimonios socioculturales, aunque no transparente, será necesario conocer técnicas que nos permitan agudizar nuestra interpretación. En opinión de Davidson (1984), los hablantes de una lengua pueden suponer que para ellos las mismas expresiones deben ser concebidas de la igual manera. Toda comprensión del discurso del otro involucra, para él, una **interpretación**. La traducción, íntimamente unida a la interpretación, se encuentra en la base misma de la comunicación humana, funcionando, simultáneamente, como llave y como obstáculo que nos evidencia permanentemente, la opacidad misma de la comunicación. Este rol dual de la traducción se manifiesta, aún más cuando nos referimos a lenguas y culturas diferentes. En un sentido amplio, cada **lengua**, cada **cultura**, presupone la **construcción de una realidad propia**, realidad que se evidencia, en el plano lingüístico, a través de la definición de sus **referentes psicoculturales**. En un sentido más

acotado, cada **texto** construye su **referente** a partir de la puesta en funcionamiento de los significados lingüísticos (convencionales y estándar) en el proceso del discurso, proceso en el cual, estos significados pueden ser reinterpretados, reelaborados, generando diversas **significaciones**.

PRIMERA CLASE

“Los españoles, habiéndole acariciado porque perdiese el miedo que de verlos con barvas y en diferente traje que el suyo había cobrado, le preguntaron por señas y por palabras qué tierras eran aquéllas y cómo se llamava. El indio, por los ademanes y meneos que con manos y rostro le hazían (como a un mudo) entendía que le preguntavan, mas no entendía lo que le preguntavan y a lo que le entendió qué era el preguntarle, respondió a priessa (antes que le hiziessen algún mal) y nombró su propio nombre, diciendo, Berú y añadió otro y dixo Pelú. Quizo dezir: ‘Si me preguntáis cómo me llamo, yo me digo Berú, y si me preguntáis dónde estava, digo que estava en el río’. Porque es de saber que el nombre Pelú en el lenguaje de aquella provincia es nombre apelativo y significa río en común (. . .) Los cristianos entendieron conforme a su deseo, imaginando que el indio les había entendido y respondido a propósito, como si él y ellos huvieran hablado en castellano, y desde aquel tiempo que fué el año de mil y quinientos y quinze o diez y seis, llamaron Perú a aquel riquísimo y grande imperio, corrompiendo ambos nombres como corrompen los españoles casi todos los vocablos que toman del lenguaje de los indios de aquella tierra. . .” (Inca Garcilaso de la Vega, Comentarios reales de los Incas, tomo Y, pág. 18)

Si pensamos que esta extraña forma de comunicación parece hallarse en la base de la historia de nuestra América y aún en la mayoría de nuestros diálogos cotidianos, podremos pensar que es hora de replantearnos la cuestión de la **comunicación**, cuáles son sus alcances y su funcionalidad.

Sin demasiadas especulaciones teóricas, tomándonos a nosotros mismos como objeto de estudio, advertiremos la importancia que en nuestra vida de relación adquiere el manejo del código de la lengua.

La **lengua** es un **subsistema dentro del sistema total de la cultura** y su rol fundamental se debe a que tiene como función específica la de **simbolizar** lo que un grupo humano construye como real y la de **comunicarlo**. La lengua se convierte, así, en intérprete de la sociedad (Benveniste, 1974) y de todos los demás subcódigos culturales que pueden ser **traducidos** a través de expresiones lingüísticas. Todo individuo adviene a un mundo y se funda como sujeto a partir de esta capacidad y de su inscripción en un grupo social determinado.

Como expresa Lévi-Strauss, *“quien dice hombre, dice lenguaje y quien dice lenguaje, dice sociedad”*. Hombre, lenguaje y sociedad son términos inseparables y recíprocamente definibles.

Para Jakobson, la comunicación se erige en elemento fundamental de la sociedad. Retoma, en este aspecto, el pensamiento de Sapir:

“. . . todo modelo cultural y todo acto de comportamiento social supone una comunicación, sea explícita o implícita” (Sapir, 1974)

La comunicación resulta, así, un fenómeno complejo que lleva en sí el planteo crucial de la posibilidad y alcances de la **traducción**.

Rescatar la función simbólica y comunicativa de la lengua nos hace pensar en los postulados **funcionalistas** que, centrando su interés en la circulación y construcción social del mensaje, acuñan la noción de **signo lingüístico** a partir de la fusión en tanto **símbolo**, **síntoma** y **señal**. Todo signo resulta **símbolo** de una **referencia**, **síntoma** de un **emisor** y **señal** para un **receptor**. Estos tres elementos mínimos que fundan la comunicación parecen, a su vez, garantizarla. Asegurados en el marco de la convención y no problematizados, el hecho de que un emisor refiera una realidad apelando a un receptor, reduce nuestra problemática de un modo que hoy podemos pensar simplista. La comunicación, desde esta perspectiva, se nos presenta, no sólo como **posible** sino también como **transparente**. Replanteando estos conceptos, Benveniste (1974) se centra en el **proceso de la enunciación** definiéndolo como *“la puesta en funcionamiento de la lengua por un acto individual de utilización”*. Para este autor, toda enunciación supone un **locutor**, y es una **alocución** en tanto postula la necesidad de un **alocutario**. La referencia es parte integrante de la enunciación. El locutor se funda en (y funda) la enunciación y toma posición en el discurso por medio de **índices** específicos (pronombres, deícticos, tiempos verbales, etc) que, relacionándose con el **aquí** y el **ahora** de la enunciación, permiten diferenciar la lengua como **sistema de signos** de la lengua como **discurso**.

Cabría, entonces, preguntarse:

- ◆ ¿Qué tan común y “real” es la referencia y qué tan fácil es transmitirla si partimos del hecho de que la codificación y la decodificación resultan dos procesos distintos?
- ◆ ¿El sujeto hablante es único y siempre propietario de su discurso? ¿Qué voces resuenan en su alocución?
- ◆ ¿Es siempre el destinatario del discurso aquél al que el emisor declara dirigirse? ¿Cómo participa en la construcción textual el receptor? ¿Resulta la decodificación un acto pasivo de asimilación?

Ducrot (1982) pretende dar respuesta a estas cuestiones replanteándose el lugar del **emisor** y del **receptor**. Partiendo del concepto de polifonía textual (Baktin), rescata la pluralidad de voces que caracterizan a la emisión, definiendo los procesos de apropiación y relación de la voz del locutor con otras voces. Para ello, desdobra la noción de **emisor** en dos categorías:

- ◆ **Locutor**: aquél que emite un enunciado (sea propio o no).
- ◆ **Enunciador**: responsable del enunciado que puede ser o no explicitado por el locutor.

En cuanto al **receptor**, plantea tres posibilidades:

- ◆ **Auditor**: receptor ocasional del discurso.
- ◆ **Alocutario**: receptor al cual el locutor declara dirigirse.
- ◆ **Destinatario**: receptor a quien va dirigido, auténticamente, el mensaje.

A modo de ejemplo:

Un **profesor** (LOCUTOR) dice a sus alumnos:

“**Chicos** (ALOCUTARIO), como dice **Saussure** (ENUNCIADOR EXPLÍCITO citado como RECURSO DE AUTORIDAD), la lengua NO es una nomenclatura (cuando Saussure expresaba este pensamiento, estaba oponiéndose a los **NEOGRAMÁTICOS**- DESTINATARIOS- quienes sostenían que la lengua era una nomenclatura)”

Este mensaje es escuchado por el **cafetero** (AUDITOR) que se hallaba recorriendo las aulas.

Un caso particular lo constituye la **primera persona del plural** que, como expresa Benveniste, **nunca** puede ser pensada como una sumatoria de YO (yo+yo+yo).

El “nosotros” presenta una doble posibilidad:

INCLUSIVA: implica la presencia del YO + TÚ

EXCLUSIVA: implica la presencia del YO + ÉL

Aún cuando el esquema propuesto por Ducrot resulta un tanto más elaborado, no hallamos en sus postulaciones un profundo cuestionamiento acerca de la comunicación, puesto que ésta parece darse **de hecho**. Por otra parte, tampoco aparece problematizada la **referencia**, ya que se presupone que un emisor (sea enunciador o locutor) transmite un estado de cosas (referente) a un receptor (auditor, alocutario o destinatario), referente que, de algún modo, **pre-existe** y no se funda en el acto de comunicar.

La total problematización de los tres elementos que fundan la comunicación circula, entonces, desde teorías que conciben su posibilidad y transparencia, hasta teoría que la niegan. A partir de esto podríamos cuestionarnos, el concepto de significado y la posibilidad de su transmisión. Desde nuestro punto de vista, sería conveniente adoptar una postura intermedia: la comunicación es **posible**, pero **no transparente**, ya que se constituye, siempre, en un **proceso de traducción** en el que circulan **voces**, **funciones** y **significaciones** múltiples.

BREVE TEXTO DE ANÁLISIS

En el **siguiente** texto, intentaremos vislumbrar cuáles son los alocutarios y cómo se construye su imagen a partir del discurso. No diremos quién es el locutor responsable del mensaje para dejar que los propios asistentes al curso lo hipoteticen. En primer lugar, señalaremos que el mismo comienza su alocución en primera persona del singular (“saludo”) para luego colectivizarse en un nosotros que puede resultar inclusivo o exclusivo. En **azul** marcaremos el alocutario inicial para luego ver cómo es restringido en un mismo ámbito de referencia, el de los “trabajadores” (marcas en **rojo**) o expandido (marcas en **verde**) hacia alocutarios que exceden este primer ámbito de referencia. En **celeste** señalaremos otro grupo de alocutarios (las “mujeres”, las “compañeras”) que aparece como una **clase diferente** de la primera serie de alocutarios convocados y que, finalmente, sirve de “excusa”

para redirigir el discurso hacia un último alocutario marcado en **violeta** (“los hijos”, “los hijos del pueblo”)

“Desde aquí, **saludo** (1) con cariño y emoción a **los trabajadores de esta** (1) **patria**. **Vaya mi** (2) palabra a **los que están en la montaña, en los faldeos cordilleranos o en el litoral; los que viven en la estepa austral o en los grandes campos de estas regiones, centro sureño, vaya nuestra** (3) palabra para **el hombre de empresa, de industria y de comercio, para el empleado, que desarrollan una actividad en nuestra patria**. **Vayan nuestras** (4) palabras de saludo y esperanza para **los profesionales y los técnicos**, para **todos aquellos que coloquen su esfuerzo y capacidad al servicio de la gran causa común** en la tierra que hemos nacido, y **quiero** por sobre todo **dirigirme** (5) a las **mujeres**, a las **compañeras**, a la **familia**, a ellas a quienes antes tanto se les dijo en contra nuestra; **quiero señalarles** (6) que **nuestra** gran preocupación, **nuestro** gran anhelo, **nuestra** (7) ansia es hacer que la mujer se incorpore a los niveles del trabajo, de la cultura, de la capacidad para hacer posible el aprovechamiento, precisamente, de **esta** (8) capacidad, y **en ella saludo** (9) para el futuro mejor a lo mejor que tiene **nuestro** (10) país, que son **los hijos, los hijos del pueblo**”.

Trataremos, en este cuadro de indicar qué locutor se dirige a qué alocutario, discriminando, especialmente, si lo hace asumiendo una voz personal (marcada por la primera persona singular) o una voz colectiva (marcada por la primera persona del plural, ya sea en su versión **inclusiva** o **exclusiva**). Para ello tomaremos como referencia los números indicados en los verbos y/o adjetivos posesivos y demostrativos que nos interesan y que han sido señalados en el texto.

Locutor	Alocutario	OBSERVACIONES
YO	los trabajadores	saludo (1) El verbo en modo indicativo señala que la acción de “saludar” resulta efectiva y cierta. esta (1) El adjetivo demostrativo “esta” referencia la patria como próxima al “yo” (en oposición a “esa” que lo hace en relación al “tú” y a “aquella” que alejaría la referencia tanto del yo como del tú, adjudicándola a una tercera persona.
YO	los que están en la montaña, etc.	Vaya mi (2) palabra El modo subjuntivo del verbo ubica la acción en el terreno de “lo deseable”, pero no de lo fáctico (como lo hace el modo indicativo). EL adjetivo posesivo “mi” permite que el locutor asuma plenamente la posesión de la “palabra” (que resulta una sola por el uso del singular)
NOSOTROS EXCLUSIVO	el hombre de empresa, etc.	Vaya nuestra (3) palabra Nuevamente la acción se ubica en el terreno de lo deseable, pero el locutor se colectiviza

		(sumando voces a su voz) a partir de la presencia del adjetivo posesivo “nuestra”. Ahora bien, pese a que se está dirigiendo al hombre de empresa, etc. , no lo incluye en el “nuestro”, es decir, NO se trata de la “palabra” del YO que también le pertenece al TÚ (hombre de empresa, etc.), sino de la palabra de un YO + la de un ÉL hasta el momento no identificable en forma precisa.
NOSOTROS EXCLUSIVO	los profesionales y los técnicos, etc.	Vayan nuestras (4) palabras Nuevamente la acción se ubica en el terreno de lo deseable, pero el locutor no sólo se colectiviza (sumando voces a su voz), sino que también pluraliza lo dicho (otorgándole más “fuerza”) a partir de la presencia del adjetivo posesivo “nuestras”. Es interesante notar que, ante los alocutarios anteriores, bastaba una palabra (singular) en tanto que frente a estos nuevos alocutarios, parecen ser necesarias muchas palabras.
YO	mujeres, compañeras, familia	quiero por sobre todo dirigirme (5) Cuando se trata de hablarles a las mujeres, no parece necesario un locutor colectivo, tal vez porque el alocutario no sea presupuesto con un poder que requiera del contrapeso de otro poder (señalado por la colectivización del yo). El reformulador “por sobre todo” prioriza al nuevo alocutario.
NOSOTROS EXCLUSIVO	mujeres, compañeras, familia	nuestra gran preocupación, nuestro gran anhelo, nuestra (7) ansia Claramente el adjetivo posesivo señala la colectivización del YO que excluye de su égida al alocutario (mujeres, compañeras, familia) La progresiva especificación de qué se entiende por “mujeres” a quienes se las ubica en tanto “compañeras”, es decir, en relación con los varones, nos permite pensar que se trata de un YO (locutor) + EL (varones, tal vez, todos los citados anteriormente, por lo cual, las “mujeres” se verían excluidas del ámbito del trabajo, la empresa, la profesión, etc., como efectivamente el locutor luego lo expresa. El circunscribir al alocutario al ámbito de la “familia” habilitará al locutor a ingresar un nuevo alocutario (“los hijos”) esta capacidad (8) El adjetivo demostrativo señala a la “capacidad” como próxima al YO y, en consecuencia,

		alejada del TÚ, es decir, se trata de una “capacidad” que las mujeres (alocutarios) no poseen.
YO	CAMBIO DE ALOCUTARIO, utilizando como “excusa” al alocutario anterior (mujeres):	en ella saludo (9) Notemos la importancia del cambio de construcción a partir de la preposición “en” que genera que el locutor NO saluda a la mujer, sino en la mujer con lo cual ésta es definitivamente “borrada” del escenario discursivo.
NOSOTROS INCLUSIVO	los hijos, los hijos del pueblo	Nuestro (10) país Dado que el alocutario cambió (dejó de ser la “mujer” para pasar a ser “los hijos”), el adjetivo posesivo “nuestro” los incluye (puesto que, además, son “lo mejor que tenemos”). En este sentido, se trata de una forma inclusiva puesto que si se hubiera mantenido el alocutario anterior (mujer) se hubiera producido una forma exclusiva.

ACTIVIDADES

1) Imagine y justifique cuál le parece el alocutario involucrado en el texto analizado.

2) Exponga el tiempo histórico y las circunstancias en que le parece que pudo haber sido realizado el discurso antes analizado. Justifique su respuesta.

3) Escoja de algún periódico un breve texto (puede tratarse también de una publicidad, un chiste, etc.) en donde pueda identificar la relación entre un locutor bajo la forma del **YO** y bajo la forma del **NOSOTROS** (en su doble versión: inclusiva y exclusiva). Señale los ALOCUTARIOS.

4) En el siguiente texto, discrimine el locutor, el enunciador, el alocutario, el destinatario y el auditor.

“La niña está apoyada sobre la mesa y parece dormir. Su madre dice al hermano mayor que obedezca a su padre, como Dios manda. El adolescente se pregunta enfurecido por qué habría de obedecer a quien lo ha abandonado”.

5- Dado el siguiente enunciado de la nota “Marilyn y sus secretos de diván” aparecida en la Revista *Viva* del 18 de septiembre de 2005 en Buenos Aires, realizar las actividades que se enumeran a continuación:

“Marilyn está desnuda **porque** es junio (verano en los Estados Unidos) y hace calor”

Nota: Para resolver esta consigna se sugiere una detallada lectura de la ventana: Marcadores del Discurso.

5.1: Explicar los cambios de sentido que genera la permuta de los conectores e indicar, en su criterio, si los enunciados resultan aceptables o no:

5.1.a: Marilyn está desnuda **aunque** es junio (verano en los Estados Unidos) y hace calor.

5.1.b: Marilyn está desnuda **pero** es junio (verano en los Estados Unidos) y hace calor.

5.1.c: Marilyn está desnuda **sin embargo** es junio (verano en los Estados Unidos) y hace calor.

5.1.d: Marilyn está desnuda **encima** es junio (verano en los Estados Unidos) y hace calor.

5.1.e: Marilyn está desnuda **y** es junio (verano en los Estados Unidos) y hace calor.

5.2: Reformular la relación causal implicada en el enunciado original, de tal modo de generar enunciados que:

5.2.a: Introduzcan la consecuencia pero señalando de ella que es el RESULTADO.

5.2.b: Señalen inequívocamente la CONSECUENCIA

5.3: Vincular los enunciados:

a: Marilyn está desnuda.

b: Es junio (verano en los Estados Unidos) y hace calor.

de tal modo que:

5.3.a: Se **intensifique** el enunciado **b**

5.3.b: Se **explique** el enunciado **b**

5.3.c: Se **distancie** el enunciado **b**

MARCADORES DEL DISCURSO

Comprenden tres grupos:

1. Los **CONECTORES**
2. Los **OPERADORES**
3. Los **REFORMULADORES**

1- Los **CONECTORES**

Desde la perspectiva de Portolés (1998) deben distinguirse los “**conectores**” de los “**marcadores**”. Para este autor, el término de “**conector**” se limita a “*un tipo concreto de marcadores que realmente conectan de un modo semántico- pragmático un miembro del discurso con otro expreso en la mayoría de sus usos o si no, con la suposición contextual fácilmente accesible.*” (Portolés, 1998, págs. 36 y 37). Los “**marcadores**”, en cambio, son entendidos, en un sentido más genérico ^{1[1]}, que puede o no incluir la característica de “conectar” enunciados (ya sea porque la conexión que pueda realizarse no se produce con un enunciado lingüístico precedente, sino con un dato contextual, ya sea porque algunos marcados sólo en ocasiones conectan enunciados^{2[2]}), en tal sentido, este autor piensa a los conectores como una subclase en el conjunto de los marcadores que son entendidos como “*unidades lingüísticas invariables, [que] no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación*

^{1[1]} Este sentido más genérico es el que Montolío (2001) utiliza para definir a los “**conectores**” y “**expresiones conectivas**” (a los que no discrimina como una subclase dentro de los marcadores) en tanto piezas léxicas cuyo significado “*constituye una especie de instrucción que se da al interlocutor, del tipo de: ‘lo que sigue constituye la causa de lo que se ha dicho antes’ (significado, por ejemplo, de **porque**) o ‘lo que viene a continuación es la conclusión que se deduce de la información anterior’ (instrucción de, entre otros, **por lo tanto**), etc. Así pues, los conectores, en general, tiene un significado que consiste en una instrucción para el interlocutor sobre cómo tiene que procesar las informaciones que se plantean en el enunciado.*

(...) *el significado de los conectores consiste en una instrucción al receptor para que procese la información que sigue a la partícula conectiva manteniendo con la información precedente un determinada relación (por ejemplo, causa – consecuencia; argumento- contraargumento; hipótesis – consecuencia; nueva información sobre el mismo tema, etc)”* (Montolío, 2001, págs. 29 y 31).

^{2[2]} Como es el caso de “en realidad” y “en el fondo” que pueden operar o bien conectando dos enunciados expresos (uno que se presenta indicando una situación “aparente” y otro que expresa una situación valorada como “real”), o bien no conectando necesariamente dos enunciados. El ejemplo que Portolés brinda en este caso es el siguiente: “*Alicia no vendrá con nosotros, porque, en realidad, / en el fondo no le interesa*” (Portolés, 1998, pág. 36)

oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfológicasintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realiza en la comunicación. El criterio fundamental de esta definición no se enclava en la gramática, sino en la pragmática: los marcadores guían el procesamiento inferencial” (Portolés, 1998, págs. 48 y 49). Rescatando el sentido semántico – pragmático (y no el estrictamente gramatical), Portolés conceptualiza a los **marcadores** como aquellas unidades cuyo **significado es de procesamiento** (y no conceptual) que “*guía las inferencias que se han de efectuar de los distintos miembros del discurso*” (Portolés, 1998, pág. 75). En este sentido, se retoma la concepción de Ducrot en función de la cual cada marcador consta de una serie de instrucciones que permiten la descomposición del significado de procesamiento. Las instrucciones semánticas revisten, entre otras, un carácter **ARGUMENTATIVO, DE FORMULACIÓN o DE ESTRUCTURACIÓN DE LA INFORMACIÓN**.

Dentro de los marcadores consideraremos como variantes los **marcadores de control de contacto**^{3[3]} y los **reformuladores**,

1.a: TIPOS de conectores

Los **conectores** pueden ser clasificados en **aditivos, consecutivos / causales y contraargumentativos**.

Los **conectores aditivos** “*unen a un miembro discursivo anterior otro con la misma orientación argumentativa (N.A: Con la excepción de algunos usos de encima). Permiten, de este modo, la inferencia de conclusiones que serían difíciles de lograr si los dos miembros permanecieran independientes (...)*”

Dentro de los conectores aditivos se distinguen dos grupos: aquellos que se ordenan en una misma escala argumentativa: incluso, inclusive y es más; y aquellos otros que no cumplen con esta condición: además, encima, a parte, y por añadidura” (Portolés, 1998, pág. 139). En opinión de Montolío (2001), un grupo de estos conectores, a los que

^{3[3]} Briz (1998) denomina de este modo a los marcadores que “*manifiestan la relación entre los participantes de la conversación, sujeto y objeto de la enunciación, y de éstos con sus enunciados (...) refuerzan o justifican los razonamientos de los hablantes ante su (s) interlocutor (es) sean argumentos o conclusiones; bien como retardos en la comunicación; como llamadas de atención para mantener o comprobar el contacto o como fórmulas exhortativas y apelativas que implican activamente al interlocutor*” (Briz, 1998, págs. 224 y 230)

la autora sigue considerando como “aditivos”, presentan un valor argumentativo. “además”, “encima”, “es más”, “incluso”, “inclusive”, “por añadidura”, Nosotros hemos considerado dentro de este grupo a “también” en tanto refuerzaría un argumento que se encuentra en la misma escala que el que le precede). “**Además**”, presenta la particularidad de otorgar mayor fuerza argumentativa al segundo segmento que al primero. Lo mismo ocurre con “**encima**” que resulta más propio del habla que de la lengua escrita. En cuanto a los nexos que ordenan en una misma escala argumentativa, nosotros los dividiremos en aquellos que comportan un valor consecutivo (“y” en los casos en que encabece el enunciado consecuencia- q- de una relación causal explícita o implícita) y aquéllos que no comporten un valor causal como por ejemplo, siguiendo a Portolés “incluso”, “inclusive” y “es más”. A este grupo nosotros agregamos el nexo “y” cuando se trata de casos en los que éste no se presenta introduciendo la consecuencia de una relación causal implícita o explícita. De este modo, a nuestro juicio, el nexo “y”, si bien siempre presentaría enunciados que se ordenan en una misma escala argumentativa, tiene la doble posibilidad de ser catalogado como un nexo **con** valor consecutivo o **sin** valor consecutivo.

Ej: María es inteligente y buena. (nexo “y” SIN valor consecutivo)

Observemos las diferencias que se suscitan al permutar este nexo por aditivos con valor argumentativo:

María es inteligente y **además** buena

María es inteligente y **encima** buena

María es inteligente y **también** buena

María es inteligente **incluso/inclusive** buena

Ej: María es inteligente y rendirá bien el ingreso a la universidad. (nexo “y” CON valor consecutivo)

La causa (p)= **ser inteligente** conduce a la conclusión (q)= **aprobar un ingreso**.

En tales casos el nexo “y” puede permutarse por “entonces”, “por lo tanto”, “en consecuencias”, etc.:

María es inteligente **entonces/ en consecuencia/ por lo tanto** rendirá bien el ingreso a la universidad.

Si bien Portolés sólo menciona en su clasificación a los conectores **consecutivos**, consideramos que merece la pena retomar la taxonomía propuesta por Montolío (2001) de conectores **causales y consecutivos** puesto que, si bien ambos generan estructuras causales, su diferencia radica en dónde se coloca el foco o el centro de interés de la información.

“...Así entendemos que las estructuras causales son aquéllas que inciden subrayándola, en cuál causa, premisa o argumento que produce o lleva a la conclusión (...)

Por su parte, las estructuras consecutivas se caracterizan por indicar cuál es exactamente la conclusión o consecuencia que se deduce de la información previa...”

(Montolío 2001, pág. 100)

Los conectores **causales** presentan diferencias semánticas en la focalización que imponen sobre la información. Siguiendo a Montolío (2001), podemos distinguir tres grupos:

- Conectores que **señalan inequívocamente hacia la CAUSA** (focalización de la causa frente a la consecuencia): como, porque, ya que, visto que, puesto que, dado que, etc.
- Conectores que **introducen la consecuencia pero señalando de ella que es el RESULTADO** de la causa precedente: por ello, por eso, por esa razón, por ese motivo, de ahí que, por lo que.
- Conectores que **señalan inequívocamente hacia la CONSECUCENCIA** (focalización en la consecuencia frente a la causa): en consecuencia, por consiguiente, por lo tanto, entonces.

Los conectores **consecutivos** tienen como significado básico indicar que la información que les sigue constituye una consecuencia derivada de la información que antecede, lo que *“resulta especialmente productivo para llevar a cabo la operación argumentativa de la demostración, pues la demostración consiste, precisamente, en exponer y probar cómo desde una premisa o argumento concretos se llega a la conclusión a la que interesa llevar al receptor. De ahí la presencia recurrente de este tipo de expresiones conectivas en cualquier texto que presenta características argumentativas”*. (Montolío, 2001, pág. 100 y 101). Los conectores más frecuentes son: “por lo tanto”, “así (pues)”, “por eso”, “por ello”, “por es/ tal razón”, “por esa/ por tal causa”, “por este/ ese motivo”, “de ahí que”, “por lo que”, “así que”, “de modo que”, “de manera que”. Indicaremos, a continuación algunas peculiaridades de estos conectores.

“**Así que**” “*expresa una consecuencia que se obtiene siempre de un proceso deductivo personal (de ahí el talante subjetivador que le hemos atribuido)*” (Montolío, 2001, pág. 104). A diferencia de éste, “así pues” introduce consecuencias más generales y constatativas, lo que lo hace especialmente pertinente para exponer deducciones libres de la subjetividad que “así que” conlleva.

Retomando nuestro ejemplo anterior, valoremos las distintas posibilidades:

Focalización en la **CAUSA**:

CAUSA (p)	CONECTOR	CONSECUENCIA (q)
María es inteligente	PORQUE	María aprobará el ingreso
María aprobará el ingreso	Exigen la inversión de p y q)	María es inteligente
	YA QUE	
	VISTO QUE	
	PUESTO QUE	
	DADO QUE	

Focalización en el **RESULTADO**, pero señalando que es consecuencia de una **CAUSA PRECEDENTE** :

CAUSA (p)	CONECTOR	CONSECUENCIA (q)
María es inteligente	POR ELLO	María aprobará el ingreso
	POR ESO	
	POR ESA RAZÓN / MOTIVO	
	DE AHÍ QUE	
	POR LO QUE	

El conector “**por lo que**”, a diferencia de “**por eso**”, impone un grado máximo de integración entre la causa y su consecuencia en una misma estructura oracional. Si el emisor desea aislar la consecuencia, utilizará el conector “por eso”.

El conector “de ahí que”, desde el punto de vista informativo, “*implica la presencia de un razonamiento, ya que plantea el consecvente (esto es, la información que le sigue) como una evidencia, como algo que se acepta al tiempo que se presenta el antecedente como el argumento que conduce hacia ella. Cuando un escritos usa la construcción [A*

de ahí (que) B] plantea que posee la certeza de que B (la conclusión) es cierta, y presenta en A el argumento que conduce a dicha conclusión. Es decir, de ahí que presenta consecuencias conocidas por el interlocutor”. (Montolío, 2001, pág. 111)

Focalización en la **CONSECUENCIA**:

CAUSA (p)	CONECTOR	CONSECUENCIA (q)
María es inteligente	ENTONCES	María aprobará el ingreso
	EN CONSECUENCIA	
	POR CONSIGUIENTE	
	POR LO TANTO	

Los **conectores contraargumentativos**: “vinculan dos miembros del discurso, de tal modo que el segundo se presenta como supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero (...)

Existen conectores contraargumentativos que indican un contraste o contradicción entre los miembros vinculados: en cambio, por el contrario y por el contrario. Antes bien se sitúa en un miembro del discurso que comenta el mismo tópico que el miembro anterior. Sin embargo, no obstante, con todo, empero, ahora bien y ahora introducen conclusiones contrarias a las esperadas de un primer miembro. Y, por último, eso si muestra un miembro del discurso que atenúa la fuerza argumentativa del miembro anterior” (Portolés, 1998, pág. 140)

Montolío (2001) observa que en este grupo podemos hallar argumentos que “**pierden**” o “**ganan**” la “batalla dialéctica”. Se trata de los conectores introductores de argumentos **débiles**- “aunque”, “si bien”, “a pesar de (que)” y “pese a (que)”- y **fuertes**- “pero”, “mas”, “sin embargo”, “no obstante”, “empero”, “con todo”, “ahora bien”, “aun así”- respectivamente. Los conectores que introducen argumentos “fuertes” prestan una información inesperada que “se desvía de la línea argumentativa previa, y a que conduce a una conclusión diferente de la que se esperaría a partir del primer miembro. Es decir, el segmento informativo que introduce un conector de este tipo invalida la conclusión o inferencia que podría deducirse del segmento previo” (Montolío, 2001, pág. 62). En tal sentido, rescatamos la función básica de “pero” como “conector que introduce un segundo miembro del discurso antiorientado con respecto del primero” (Portolés, 1998, pág. 204).

Como ejemplo podemos citar:

Juan es pobre **pero** honrado (aceptable)

La LENGUA en tanto resulta FUNDAMENTALMENTE ARGUMENTATIVA, nos permite decidir que este enunciado resulta **ACEPTABLE**. Recordemos que los enunciados deben valorarse no por aquello a lo que se refieren, sino por la red de enunciados que habilitan o deshabilitan. En tal sentido, el siguiente enunciado, aunque perfectamente gramatical, resulta **INACEPTABLE**:

Juan es pobre **pero anglosajón**

El conector antiorientado “pero” nos lleva a arribar a una conclusión contraria a la esperada. Lo que se pone en juego es una Regla (RG) que establecería:

RG: Todo pobres (p: causa) **no es honrado** (-q: consecuencia)

de lo que deduciríamos:

Juan **NO es honrado**

La conclusión: **Juan es honrado, CONTRARÍA ESTA REGLA.**

LA REGLA SE ERIGE EN UN **MACROENUNCIADOR** DE TIPO SOCIOCULTURAL DEL QUE NO SOMOS SIQUIERA CONCIENTES.

La idea de **POBREZA**, inconscientemente y más allá de nuestras creencias personales, se vincula con la de **NO HONRADEZ**, no así la idea de **SER ANGLOSAJÓN**, por lo cual el enunciado: Juan es pobre **pero anglosajón nos resulta “extraño”, por decirlo de un modo sencillo, “nos hace ruido”**.

En este grupo, además de los conectores introductores de argumentos débiles y fuertes, hallamos lo conectores de **contraste** como “en cambio”, “por el contrario”y “antes bien”. Se diferencian de “sin embargo” y “no obstante” *“en que no se encargan de anular una conclusión a la que parecía conducir el fragmento precedente, como hacen aquellos, sino que ponen en contraste la información que les antecede con la que*

introducen” (Montolío, 2001, pág. 83). “Por el contrario” se distingue de “en cambio” en que aporta una nota de mayor oposición, a tal punto que en algunas ocasiones *“funciona con un valor opositivo excluyente; es decir, no pone en contraste dos informaciones de significado diverso, sino que niega la verdad de la primera proposición y la sustituye por la segunda, que se presenta como la única correcta (al igual que hace la conjunción adversativa excluyente **sino**, frente a la meramente correctiva o restrictiva **pero**)”* (Montolío, 2001, pág. 87)

En vinculación con la diferencia entre “pero” y “sin embargo”, señalada por Anscombe (1998), diremos que en tanto “pero” permite que la regla aludida se mantenga, el conector “sin embargo” la pone en tela de juicio, destruyendo la posibilidad de su subsistencia. Comparemos los siguientes enunciados:

Juan y María están casados **pero no tienen hijos**.

Juan y María están casados **sin embargo no tienen hijos**.

La regla involucrada establecería que:

Reg: Todos los casados (p) **tienen hijos** (q)

Cuando se utiliza el conector “**pero**”, se arriba a una conclusión **CONTRARIA** a la esperada por la regla: -q: **no tienen hijos**, subsistiendo, no obstante, la idea de que el CASAMIENTO implica la presencia de HIJOS. Al utilizarse el conector “sin embargo” lo que se cuestiona es, precisamente, que el CASAMIENTO se asocie con la posesión de HIJOS, es decir, no necesariamente es esperable que quienes estén casados, tengan hijos.

2- Los **OPERADORES**

A diferencia de los **conectores**, que tienen en cuenta a los dos miembros del discurso, los **operadores**, como los reformuladores, sólo toman en consideración al segundo miembro. Los **operadores** resultan marcadores que *“por su significado condicionan las posibilidades discursivas del miembro del discurso en el que se incluyen o al que*

afectan” tal como ocurre con los reformuladores, *“pero sin relacionarlo con otro miembro anterior”* (Portolés, 1998, pág. 112).

2.a: TIPOS de operadores

Los **operadores** pueden ser clasificados en operadores **de refuerzo argumentativo, de concreción, o de formulación.**

El significado de los **operadores de refuerzo argumentativo** se asocia con la intensificación (en tanto argumento) del *“miembro del discurso en el que se encuentran frente a otros posibles argumentos, sean éstos explícitos o implícitos, y al tiempo que se refuerza su argumento, se limitan los otros como desencadenantes de posibles conclusiones (Fuentes: 1994). Son operadores de refuerzo argumentativo: en realidad, en el fondo, en rigor, de hecho, en efecto, la verdad...claro y desde luego”* (Portolés, 1998, págs. 143 y 144)

Los **operadores de concreción** *“presentan el miembro del discurso en el que se localizan como una concreción o ejemplo de una generalización (Fernández: 1994-1995)...Son operadores de concreción: por ejemplo, verbigracia, en especial, en particular y en concreto.”* (Portolés, 1998, pág. 144) *“Por sobre todo”* pertenecería también a este grupo.

Como **operador de formulación**, hemos considerado la utilización de *“bueno”* que *“presenta su miembro del discurso como una formulación que transmite satisfactoriamente la intención comunicativa del hablante.”* (Portolés, 1998, pág. 144). Briz (1993.b) otorga distintos valores a este operador entre los cuales pueden considerarse: el explicar, matizar, o corregir lo anteriormente dicho; cambiar o recuperar un tema; formar parte de un movimiento concesivo (asociado a pero); y actuar como refuerzo ponderativo de una conclusión.

3- Los **REFORMULADORES**

Los **reformuladores** como señala Portolés (1998) son “*un tipo de marcador del discurso cercano por su significación al conector*” (pág. 213). A diferencia de los conectores (que tienen en cuenta la orientación argumentativa de los dos miembros del discurso que vinculan), los **reformuladores** hacen que solamente el miembro que los contenga condicione la dinámica discursiva que siga (ej: “en todo caso”, “en cualquier caso”). A diferencia de los **conectores**, que tienen en cuenta a los dos miembros del discurso, los **reformuladores**, como los operadores, sólo toman en consideración al segundo miembro. Los **reformuladores** son marcadores “*que presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como nueva formulación de lo que se pretendió decir con un miembro anterior... La reformulación va desde la explicitación de un primer miembro ... hasta la rectificación*” (Portolés, 1998, pág. 141) .

3.a: **TIPOS de reformuladores**

Pueden ser clasificados en **explicativos, rectificativos, de distanciamiento, y de recapitulación.**

Los **reformuladores explicativos** “*presentan el miembro del discurso que introducen como una reformulación que aclara o explica lo que se ha querido decir con otro miembro anterior que pudiera ser poco comprensible (Casado: 1991). Pertenecen a este grupo: o sea, es decir, esto es y a saber. Existen otros reformuladores explicativos que no son ni tan frecuentes ni se hallan tan gramaticalizados como los anteriores. Se trata de signos como: en otras palabras, en otros términos, dicho con / en otros términos, con otras palabras, dicho de otra manera, dicho de otra forma, dicho de otro modo, de otro modo, etc.*” (Portolés, 1998, pág. 142)

Los **reformuladores rectificativos** “*sustituyen un primer miembro, que presentan como una formulación incorrecta, por otra que la corrige o, al menos, la mejora. Reformuladores rectificativos son los adverbios mejor dicho y más bien. No se hallan totalmente gramaticalizados.*” (Portolés, 1998, pág. 142)

Los **reformuladores de distanciamiento** presentan expresamente como no relevante para la prosecución del discurso un miembro del discurso anterior a aquel que los acoge. Con ellos no se pretende formular de nuevo lo antes dicho, sino mostrar la nueva formulación como aquélla que ha de condicionar la prosecución del discurso. Al tiempo que priva de pertinencia el miembro discursivo precedente. Son reformuladores de distanciamiento “en cualquier caso”, “en todo caso”, “de todos modos”, “de todas formas / de maneras”, “de cualquier modo”, “de cualquier forma” y “de cualquier manera”. Pese a que Montolío (2001) los trata como conectores de **contraste** que no llegan a tener un valor contraargumentativo, puesto que introducen “*un segmento informativo coorientado con el precedente; es decir, pueden relacionar dos informaciones sin que se produzca una operación de oposición, contraste o contraargumentación entre ellas*” (Montolío, 2001,pág. 92), nosotros los hemos considerado dentro del grupo de los reformuladores que anulan la importancia informativa de la proposición anterior.

Los **reformuladores recapitulativos** “*presentan su miembro del discurso como una conclusión o recapitulación a partir de un miembro anterior o una serie de ellos. Este miembro recapitulador puede mantener la misma orientación argumentativa de los miembros anterior como sucede con en suma, en conclusión, en resumen y en síntesis; pero también, además de la misma orientación, pueden introducir miembros con orientación opuesta los reformuladores en resumidas cuentas, en definitiva, a fin de cuentas, en fin, total, vamos, al fin y al cabo (Montolío: 1992) y después de todo. Por otra parte, estos últimos marcadores se pueden documentar con el miembro anterior implícito, esto es, actuando como operadores*” (Portolés, 1998, pág. 143)

Ofrecemos, en el siguiente cuadro, una comparación entre el funcionamiento de los operadores y los reformuladotes:

Enunciado 1	OPERADOR DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	Enunciado 2
	EN REALIDAD	
	EN EL FONDO	

María es inteligente	EN RIGOR	María aprobará el ingreso
	DE HECHO	
	EN EFECTO	
	LA VERDAD	
	CLARO	
	DESDE LUEGO	
	OPERADOR DE CONCRECIÓN	
María es inteligente	POR EJEMPLO	María aprobó el ingreso
	EN ESPECIAL	
	EN PARTICULAR	
	EN CONCRETO	
	POR SOBRE TODO	
	OPERADOR DE FORMULACIÓN	
María es inteligente	BUENO	María aprobó el ingreso
	REFORMULADOR EXPLICATIVO	
María es inteligente	DICHO DE OTRA MANERA, DICHO DE OTRA FORMA, DICHO DE OTRO MODO	María aprobó el ingreso
	ES DECIR	
	O SEA	
	ESTO ES	
	Y A SABER	
	EN OTRAS PALABRAS	
	DICHO CON / EN OTROS TÉRMINOS CON OTRAS PALABRAS	
	EN OTROS TÉRMINOS	
	REFORMULADOR DE DISTANCIAMIENTO	

María es inteligente	EN CUALQUIER CASO	María aprobó el ingreso
	EN TODO CASO	
	DE CUALQUIER MANERA	
	DE CUALQUIER FORMA	
	DE CUALQUIER MODO	
	DE TODOS MODOS DE TODAS FORMAS / DE MANERAS	
	REFORMULADOR RECAPITULATIVO	
María es inteligente	EN SUMA	María aprobó el ingreso
	DESPUÉS DE TODO	
	AL FIN Y AL CABO	
	VAMOS	
	TOTAL	
	EN FIN	
	A FIN DE CUENTAS	
	EN DEFINITIVA	
	EN RESUMIDAS CUENTAS	
	EN SÍNTESIS	
	EN RESUMEN	
	EN CONCLUSIÓN	

SIGNO LINGÜÍSTICO

Si bien la noción de "signo" no es propiedad exclusiva de la lingüística, intentaremos revisarla desde los postulados de Saussure (1916) indicando sus reformulaciones más relevantes. En su *Curso de lingüística general* (que fuera escrito por los alumnos de Saussure y no directamente por él mismo) este lingüista ginebrino, a quien se lo considera como el padre la lingüística actual, planteó que el objeto de estudio de la lingüística (disciplina que pretende fundar como ciencia adjudicándole, desde un criterio positivista, un objeto y un método) es la **lengua**, a la que definió como un **sistema de signos**. El **signo**, para este autor, es una entidad psíquica compuesta por dos elementos: un **concepto** (o **significado**) y una **imagen acústica** (o **significante**). Así, si tomamos el término b-u-e-i, la sucesión sonora b- u -e -i constituye el **significante** y la representación mental del animal que tenemos cuando la escuchamos o proferimos, se constituye en su **significado**. Saussure plantea, con algunas contradicciones, que la

relación entre significante y significado es "arbitraria". Esto quiere decir que un mismo significado, BUEY, puede ser representado con distintos significantes: b-u- e-i (español) , o -k - s (alemán) , b- œ - f (francés) y que nada obliga a escoger uno u otro, claro está que, una vez tomado en una determinada lengua, se volverá una convención y nadie podrá entendernos si, de pronto, se nos ocurriera designar con el término "chiripín" al BUEY. Significante y significado resultan arbitrarios en tanto su relación, en inicio, es inmotivada. El lingüista francés. Emile Benveniste, critica esta noción aduciendo que, en tanto entidad psíquica, significante y significado se imprimen juntos en la conciencia, no pudiéndose, por lo tanto, disociar, con lo cual no cabría la posibilidad de una arbitrariedad en el seno del signo mismo. Sin embargo, su planteo no la descarta: el signo todo, en tanto unidad (significante + significado), resulta arbitrario respecto de un tercer elemento: el **referente real**. Así, la arbitrariedad no radica, como en Saussure, en el hecho de que designemos al concepto (representación mental) de BUEY con los significantes /buei/ , /oks/ o /bœf/, sino que elijamos un signo : BUEY + /buei/ , BUEY + /oks/ o BUEY + /bœf/ para referirnos a la **cosa**, al referente, al animal mismo. Así, la arbitrariedad se plantearía entre el signo todo y la cosa misma.

Desde una perspectiva etnolingüística, que intenta vincular los hechos lingüísticos con la cultura, el antropólogo y lingüista argentino, Germán Fernández Güizzetti (1983), critica esta postura, aduciendo que no existen cosas más allá de aquellas que pertenecen a nuestra cultura. Un BUEY no es la misma cosa para nuestro mundo occidental, en el cual se trata de un animal para el trabajo o que puede ser comido, que, por ejemplo, para un indí que cree que se trata de un ser sagrado (ni siquiera un animal) que debe ser venerado y en ningún caso puede ser utilizado para trabajo o como comida. No se trata, por tanto, conforme a las distintas culturas, de la misma cosa. El signo lingüístico, para este autor, está constituido por tres elementos: un morfema (= significante), un semema (= significado) y un psiquema (referente psicocultural). De este modo, se rompe con toda una tradición acerca de la arbitrariedad, ya que, en el signo, estos tres elementos se implican y necesitan mutuamente.

SIGNIFICACIÓN

Se entiende por significación a la producción de sentido a nivel del DISCURSO y como significado, a la producción de sentido a nivel de la LENGUA. A nivel de la **significación**, pueden generarse múltiples sentidos (**polisemia**), no así a nivel de la lengua por tratarse de un sistema convencionalmente establecido

SEGUNDA CLASE

En opinión de Davidson (1982), los hablantes de una lengua pueden suponer que para ellos las mismas expresiones deben ser concebidas de la misma manera. Toda comprensión del discurso del otro involucra, para él, una **interpretación**. La traducción, íntimamente unida a la interpretación, se encuentra en la base misma de la comunicación humana, funcionando, simultáneamente, como llave y como obstáculo que nos evidencia permanentemente, la opacidad misma de la comunicación. Este rol dual de la traducción se manifiesta, aún más cuando nos referimos a lenguas y culturas diferentes. En un sentido amplio, cada **lengua**, cada **cultura**, presupone la **construcción de una realidad propia**, realidad que se evidencia, en el plano lingüístico, a través de la definición de sus propios **referentes psicoculturales**.

En un sentido más acotado, cada **texto** construye su **referente** a partir de la puesta en funcionamiento de los significados lingüísticos (convencionales y estándar) en el proceso del discurso, proceso en el cual, estos significados pueden ser reinterpretados, reelaborados, generando diversas **significaciones**. Para nosotros, referente, emisor y receptor son complejas **funciones textuales** que se construyen y advienen significativas, **en** la instancia misma de la **producción discursiva**. Es por esto que nos adherimos, como ya dijimos en la presentación de este curso, a la postura de Pierre Charaudeau (1988) para quien el discurso se concibe como *“el conjunto de actos significativos que hablan el mundo a través de la instancia misma de su transmisión”*. *“Hablar el mundo”* implica la concepción del mismo **no** como una **exterioridad objetiva**, sino como un fenómeno que adviene en el proceso discursivo. De este modo, **no hay significados unívocos, sino múltiples significaciones** que circulan y se generan a partir del fenómeno de la comunicación. Esto debe ser tenido en cuenta, sobre todo cuando nos dedicamos a las llamadas Ciencias Sociales. Entendemos por **Ciencias Sociales** a aquéllas ciencias que tienen como centro al hombre en sus diferentes planos (individual, social, cultural) observables en un estado determinado o a través del tiempo

Decir que tienen como centro al hombre, implica sostener que la problemática discursiva tendrá en ellas un rol fundamental. Es por esto que el **análisis del discurso** se nos presenta como una llave de acceso a la compleja red significativa de la cual se genera y a la cual explica. Así, se nos ofrece como un **instrumento de abordaje** que debemos asociar siempre con la **interpretación**. Desde esta perspectiva, nuestro lugar no presupone la formulación de verdad alguna, sino una constante interpretación, subjetiva e ideológica. Esta cuestión se vincula con la consideración en torno del **patrimonio cultural intangible**. Para su salvaguarda, la UNAM plantea dos posibilidades:

“(a) transformar éste en una forma tangible y (b) mantenerlo vivo en su contexto original. El primero exige la realización de tareas de documentación, registro y archivo y su objetivo es garantizar la existencia perpetua de este tipo de patrimonio. Si Homero no hubiese escrito la Ilíada unos cuatro siglos después de que acaecieran los hechos históricos, no habríamos conocido

nunca las batallas legendarias en las que lucharon los personajes heroicos de la Guerra de Troya y los tesoros de Mecenas". (UNAM, 2005)

En tal sentido, el análisis del **patrimonio cultural**, exigirá de técnicas que nos permitan, por ejemplo, interpretar el modo en que los documentos históricos se han organizado y cómo han circulado en determinada época y contexto. Cabría preguntarnos qué lugar nos toca en el abordaje de las Ciencias Sociales en general, en tanto ellas resultan disciplinas que, por excelencia, tratan del **patrimonio cultural**, si las concebimos como ciencias sujetas a un proceso constante de interpretación. Acaso pueda sentirse, a veces, que perdemos pie, que caemos en un marasmo de sinsentidos y, que tal vez, si no hallamos verdades en estas ciencias, ellas pierdan su status. La tan mentada pérdida del sentido que propone la post-modernidad, puede adquirir para nosotros un valor positivo. Lo que debemos abandonar, lo que se pierde, es la búsqueda de **EL** sentido o **EL** significado en pro de generar un abanico de **significaciones** que convertirán a los textos y a la comunicación misma en un hecho plural y creativo, mucho más rico. Apropiándonos del discurso hallaremos un espacio de inscripción en la circulación textual y en la historia, espacio que nos convertirá en actores de una realidad que se irá construyendo en la dinámica de la comunicación intersubjetiva.

COMUNICACION ORAL / COMUNICACION ESCRITA

Ya hemos señalado en la presentación de este curso que la constitución del **patrimonio intangible** no implica sólo aspectos asociados con la oralidad (tal como sugiere la UNESCO). Es por ello que se hace necesario que nos detengamos en la dicotomía aquí planteada ya que implica la adquisición de dos sistemas diferentes: el de la **oralidad** y el de la **escritura**. Durante mucho tiempo se consideró a la escritura como una transcripción de la oralidad, sin advertir que nos hallábamos ante un nuevo código que, si bien, presenta muchos puntos de contacto con la lengua oral, debe ser socialmente adquirido de manera diferente. La lógica de la escritura no es isomórfica respecto de la lógica de la oralidad ni su funcionalidad es la misma. La escritura va, generalmente, asociada, en el imaginario popular, al **Saber y al Poder**. De aquí que su proceso de adquisición haya sido, no sólo un problema lingüístico, sino político, social y cultural. Se ha llegado a desarrollar una concepción sacralizada de la alfabetización que sirve de parámetro valorativo con el que suelen clasificarse las sociedades y las culturas.

Históricamente, la lectura y la escritura aparecen asociadas a la inteligencia y la moralidad (siglo XIX) o son garantía de ciudadanía en los comienzos del siglo XX con las pretensiones del sufragio calificado (Havelock, 1982). El término analfabeto conserva, aún, un sentido peyorativo que sirve para identificar a un sector de la población que, por no saber leer y escribir, se supone desprovisto de una inteligencia promedio o en desventaja en algún otro aspecto (Havelock, 1982). Lo que no parece tenerse en cuenta es que la alfabetización no tiene la misma significación para todos los grupos humanos. La relación de los individuos con la escritura varía en los diferentes grupos

sociales y de una cultura a otra. Esta relación participa, de algún modo, en la definición del entramado cultural. La visión del mundo y los valores socioculturales están comprometidos en una relación estructuralmente dinámica con los usos y los propósitos de la lectura y la escritura dentro de la organización de la conducta comunicativa de una comunidad (Claire Woods, 1982). En cualquier sociedad en la que la lectura y la escritura son modos de comunicación, se hace necesario, en su proceso de adquisición/construcción que implica aprender no sólo las destrezas a ellas asociadas, sino también, el papel que desempeñan estas actividades en las interacciones sociales.

Este aprendizaje es el que los niños manifiestan a partir de mecanismos de predicción entendidos como una transacción semántica que ocurre entre los usuarios del lenguaje en situaciones lingüísticas que les son familiares (Harste-Burkle, 1982).

Género, tipo y clase textual

Vinculada con la oposición oralidad/ escritura, se encuentra la cuestión de cómo son definidos los **géneros, tipos y clases** textuales. Referiremos estos conceptos en relación con la funcionalidad que se les asigna, atendiendo a que su significación y su circulación social están ligadas a su inscripción en redes de sentido más generales. Las relaciones entabladas entre género / tipo / clase plantean un acercamiento al texto que tiene en cuenta las condiciones básicas de producción e interpretación. Bakhtin (1932) desde una postura semiótico - social introdujo el concepto de **género discursivo** concibiéndolo como un conjunto de enunciados relativamente estable ligado a un esfera social determinada. Como señala Ciapuscio (1994) en tanto que los **géneros discursivos** se relacionan con *“una dimensión histórico-cultural más general que incluye la competencia sobre tipos discursivos”* (Ciapuscio- 1994- pg. 25), las **clases textuales** se consideran como *“clasificaciones empíricas, tal cual son realizadas por los miembros de una comunidad lingüística”* (pág. 25). Los hablantes producen una clasificación diciendo que *“esto es un cuento, esto es un chiste, etc.”* (Ciapuscio - 1994- pág. 25) Los **tipos textuales** se conciben como *“una categoría ligada a una teoría para la clasificación científica de textos. Por lo tanto, los hablantes de una comunidad tienen un saber sobre clases textuales o un saber sobre estructuras textuales globales pero no un saber sobre tipos textuales”* (pág. 25). La competencia que tiene el hablante acerca de la estructura y funcionalidad de los géneros influye en la producción de los textos y se erige en un elemento fundamental de la predictibilidad a la hora de interpretarlos. El objetivo comunicativo, el presupuesto acerca del receptor, la motivación, implican la elección de una forma de enunciación; forma que, de ante mano, permitirá al receptor hipotetizar acerca de estos aspectos y de otros como el léxico y la sintaxis guiando su lectura. Es de destacar, sin embargo, que esta competencia se expresará a través de diferentes canales (lengua escrita, lengua oral) que deberán siempre ser considerados (Nemirovsky 1995, Borzone de Manrique-1995, Fernández-Hachén-1995). La escritura por no ser el simple reverso de la oralidad exige,

como señala Bimber (1985), un análisis diferencial de los rasgos lingüísticos característicos de la oralidad y de la escritura ^{4[1]}

Atendiendo a su dimensión sociocultural, los géneros y las clases textuales son un componente decisivo del patrimonio intangible de los pueblos. De ello dependerá la transacción de mensajes que, como señala Lévi- Strauss (1957) constituye la dinámica social. Las formas de hablar el mundo, de mostrar la cultura, de narrar la historia, estarán mediatizadas por estas matrices discursivas.

EL TEXTO COMO SIGNO: CLAVES DEL ENTRAMADO CULTURAL

Al abordar cualquier problemáticas en Ciencias Sociales nos encontramos con **textos**: un historiador con documentos, un sociólogo o un antropólogo con textos producidos por diversos miembros o instituciones de una cultura, un psicólogo con el texto que su paciente le presenta en cada sesión. Resulta necesario hallar una ciencia que sea capaz de dar cuenta del proceso discursivo. Pensamos en la **SEMIOLINGÜÍSTICA** que utiliza a la **lingüística** como **ciencia instrumental** y la **semiótica** como **ciencia explicativa**. Es importante destacar la función explicativa de la semiótica puesto que ella nos remite a la noción de **no transparencia** del texto. Como sostienen epistemólogos como Veyne, White o Foucault, no podemos creer, por ejemplo en el terreno de la historia, que un documento sea un "texto verdadero", sino más bien es nuestro esfuerzo en tanto intérpretes, el que le otorga tal rango. Un hecho histórico, resulta, de esto modo, una construcción que el historiador erige como verdadera, y que no lo es "per se". Habrá tantas verdades como sujetos intérpretes, puesto que los textos documentales también se ven sujetos al fenómeno de **decodificación**, no nos hablan por sí, los **hacemos hablar**. Algo de esta problemática puede observarse en ciertas concepciones populares reflejadas en la canción de Lito Nevia que dice: "*Si a la historia la escriben los que ganan, eso quiere decir que hay otra historia. . .*". Parafraseando esta canción, podríamos decir que no existe **LA** verdadera historia, sino **las** historias. Esto se debe a que, aún la simple selección y recorte de un corpus implica una generación particular de sentido: elegimos unos documentos y rechazamos otros y en ello juega nuestra subjetividad. Algo similar ocurre en el terreno de la antropología. Enfrentado ante la situación de estudiar una etnia, el antropólogo leerá aquello que le resulte más pertinente en un momento dado, escogerá qué aspectos de la cultura indagar, cómo hacerlo y su mirada estará forzosamente teñida de su propia cosmovisión más o menos etnocéntrica. En antropología no podemos soslayar el hecho de que la interacción con un miembro perteneciente a un universo cultural otro pone en juego el complicado entramado de las relaciones interétnicas: un sujeto nos hablan desde **su** cultura, pero siempre **presuponiendo** nuestro

^{4[1]} Así, el lenguaje escrito presenta un estilo más distanciado (reflejado en la frecuente ocurrencia de pasivas y nominalizaciones) y elaborado (uso de oraciones subordinadas), un nivel de expresión más explícito (vocabulario preciso y extenso) y una mayor nitidez para marcar las relaciones de información. El lenguaje oral, por el contrario, utiliza expresiones menos explícitas y más informales, realiza con mayor frecuencia una apelación a los rasgos de interacción (uso de pronombres en primera y segunda persona, preguntas, respuestas) y se halla más fuertemente ligado al contexto físico-temporal de la enunciación.

pensar y, por otra parte, nosotros, interpretamos en función de los referentes propios de nuestro universo cultural. Estas cuestiones se hacen extensivas al plano individual como ya señalaran Volochinov y Bakhtin en el año 26 al revisar la noción freudiana de inconsciente. En opinión de estos autores, lo que el sujeto revela en un análisis no es su puro inconsciente, sino un inconsciente "**oficioso**" sujeto a la lógica de la relación dialogal paciente/ analista. Por otra parte, el inconsciente resulta una formación **polifónica** que adviene, desde su comienzo, en las relaciones dialogales con las figuras parentales.

Como ya dijimos, el sujeto culturado "adviene" (Lacan, 1988) a un discurso que lo preexiste pero al cual puede modificar. Se funda y funda su ser-en-la-cultura (Bidney, 1953) en un proceso comunicativo que podrá ser rastreado a través de las relaciones de los textos (objetos marcados como culturalmente relevantes). Todo texto, todo enunciado, no es sólo **un** enunciado, sino el emergente de una compleja red de significaciones. En el abordaje de una cultura nos hallamos con unidades significativas y relaciones. Signos que son en sí mismos resultado de funciones y que se constituyen, a su vez, en funtivos de otras funciones. Se entabla, así, un **tejido significativo** que nos permite pensar a la cultura como un **sistema semiótico** (Lotman, 1979). Los textos **circulan** a través de diferentes subsistemas semióticos (la lengua, el arte, la música, la arquitectura, las relaciones parentales, etc). Si bien cada uno de estos subsistemas puede ser interpretado (traducido) al subsistema de la lengua, no debemos olvidar que ellos mismos y las unidades que involucran, entablan diferentes tipos de relaciones. Enfrentados ante un texto, nos hallamos ante un **fenómeno relacional** que, en tanto tal, se nos "aparece" y que interpretamos de un modo peculiar conforme al **intertexto**^{5[2]} que construyamos, independientemente del intertexto que configurara su sujeto productor. En la dinámica de su circulación, los textos son redefinidos en función de sus diversas concretizaciones^{6[3]}. Esto nos conduce a pensar al texto no como un objeto cerrado, sino como un proceso capaz de generar, constantemente, nuevas significaciones, lo que nos exigirá una nueva metodología de abordaje.

En cuanto a los **tipos de relaciones** que se establecen entre los textos, conviene recordar la propuesta por Genette:

- o **INTERTEXTUALES:**

Vinculan un texto con otros adjudicados a **distintos AUTORES** (pensado no como carnadura, sino como función textual- Foucault)

- o **INTRATEXTUALES:**

Vinculan textos adjudicados a un **MISMO AUTOR**

- o **HIPERTEXTUALES:**

^{5[2]} El término **intertexto** se genera a partir de dos vocablos latinos: inter (entre) y textere (tejer). De este modo, el intertexto resulta una suerte de entretejido, de trama, en la cual los textos irán hilándose y produciendo diversas redes de significación. Estas redes, estos senderos significativos, son construídos a partir de las diversas **concretizaciones**.

^{6[3]} Entendemos por **concretización** al acto de producción de sentido que evidencia la forma en que un texto ha sido recepcionado.

Suponen el entrecruzamiento de diversos códigos y la generación de HIPERTEXTOS (Ej.: página Web)

- **HIPOTEXTUALES:**

Vinculan un texto con otros (no específicos) que actúan de MODELO (Ej.: un niño que comienza su narración con "Había una vez, una linda nena" piensa no en un cuento en particular, sino en el MODELO del cuento clásico)

- **PARATEXTUALES:**

Vinculan el CUERPO del texto con su PERIFERIA.

En relación con éstas últimas, cabe mencionar las funciones que el paratexto lingüístico cumple en relación con el NO lingüístico puesto que *"...la totalidad de la información está sostenida por dos estructuras diferentes (una de las cuales es lingüística); estas dos estructuras son coocurrentes, pero, como sus unidades son heterogéneas, no pueden mezclarse..."* (Barthes, 1974, pag.115) y que se organizan en dos tipos:

Anclaje de los sentido: fija la cadena flotante de los significados propuestos por la imagen. El texto guía al lector entre los significados de la imagen en una elucidación selectiva.

Relevo: la palabra y la imagen están en una relación complementaria. La palabra aporta sentidos que no se ven en la imagen (historieta, cine, etc).

A modo de ejemplo, podríamos ver la siguiente publicidad gráfica:

- ¿Qué elementos de la vida del autor se hallan presentes y justifican tal texto?

De este modo, la biografía del autor, se convertía en una suerte de cuaderno de bitácora para navegar los intrincados mares del texto. Esta extraña brújula partía del presupuesto básico de que el autor es un sujeto empírico. Foucault (en *¿Qué es un autor?*) sale al paso de estos planteos y concibe al **autor como una función textual**ⁱ que se define **en** y **por** las relaciones textuales que entabla.

Otras teorías centraron su interés en el estudio de la relación texto/contexto, presentando una impronta marcadamente sociologizante. Se pretendía entender el sentido de una obra en función de las condiciones sociales de su producción. Un ejemplo de esto, **La historia de la Literatura Española** de Hausser.

Como podemos advertir, estas teorías no abandonaban el universo de producción, dejando fuera de estudio, la recepción de la obra, el efecto que genera en el lector. La **Teoría de la Recepción** (Félix Veditka) se propone estudiar la obra literaria, desvinculada del autor y transformada en el **efecto** que tiene sobre el **lector**, destacando la forma en que fue recibida y cómo se conserva a través del tiempo. Para esta teoría, el autor **no** es una esencia psicofísica, sino una unidad constituida por la totalidad de las obras que se adjudican, una unidad surgida del efecto mismo de lectura. En este sentido, se produce un desplazamiento por el cual no interesa ya el sujeto productor de un discurso, sino el sujeto receptor. Para esta teoría resulta imposible una reconstrucción total, tanto del contexto de producción como de la intención del autor. Esto se debe a que la obra es pensada como un fenómeno acotable en un devenir: El Quijote de Cervantes no es el Quijote que leemos hoy, no puede jamás serlo, porque nuestro propio contexto de lectores le otorga un nuevo sentido a la obra. Podemos decir que el lector crea, con su lectura, una nueva obra. Esta problemática aparece brillantemente abordada por Borges en **Pierre Menard, autor del Quijote**. Es importante considerar que no sólo actuamos como sujetos creadores frente a un texto literario, sino con todos los textos: desde la noticia que podemos leer en el diario o escuchar por la radio, hasta las conversaciones más cotidianas. Para nosotros, autor, referencia (o contexto) y receptor no son más (ni menos) que **funciones textuales**. Las significaciones que las relaciones entabladas entre estos elementos puedan originar, se comprenden en el complejo diálogo de los textos, en sus relaciones **inter** e **intratextuales**. En opinión de Jauss, en toda obra existen dos horizontes:

- ◆ El de **experiencia**: responde al horizonte desde el cual el lector recibe una obra y la concretiza en su lectura.
- ◆ El de **expectativas**: corresponde al de aquellas marcas que el autor deja en su obra y que serán activadas o desactivadas según la lectura de cada receptor. Habrá tantas concretizaciones de un texto como lectores, hecho que garantiza la permanente circulación de sentidos y asegura la supervivencia de los textos.

Consideramos altamente productivas las nociones acuñadas por la Teoría de la Recepción puesto que pueden conducirnos a pensar el lugar que, en el circuito de la comunicación, ocupa un discurso. Tal vez, a través de las mismas, podamos preguntarnos, qué hace que un discurso sea percibido en un momento determinado como político, histórico, periodístico, literario, científico, etc. y en otra época sea valorado de otro modo. Esto podría conducirnos a la postulación de **series discursivas**, concebidas como subsistemas en los cuales los discursos (como los signos) adquieren un **valor** permanentemente sujeto a la dinámica de las relaciones sociales, en un estado determinado o a través del tiempo. .

Es por esto que uno de los objetivos de este curso es indagar la constitución de estas series y de sus reformulaciones, atendiendo a la circulación de un “mismo” discurso en diferentes series. De esta manera veremos cómo textos concebido, originariamente como periodísticos, se transforman en documentos históricos, o textos literarios, o viceversa. De algún modo, la cuestión que hace jugar a los textos en una u otra serie, es el **valor** que, desde nuestra lectura, les adjudiquemos. El hecho de rescatar la lectura, no implica, de ningún modo, que no abordemos los mecanismos propios de producción de un texto. Lo que señalaremos es que todas estas estrategias discursivas serán interpretadas, desde nuestro horizonte de experiencias, como efecto de lectura. De ahora en adelante, decir que un texto, por ejemplo, busca determinada finalidad o que argumenta de un modo específico, no será descubrir la “verdadera” intención del autor, ni su técnica argumentativa, sino poner de manifiesto el objeto que hemos podido construir a partir de nuestra propia concretización.

ACTIVIDADES

1- Dadas las siguientes primeras planas del Diario Argentino “Página 12” del día 25 de mayo de 2005, indique los elementos que cumplen función de ANCLAJE y aquéllos que cumplen función de RELEVO. Analice las distintas significaciones que se generan a partir de los cambios realizados en el paratexto (cambios en los elementos lingüísticos y en los elementos no lingüísticos)

PRIMERA PLANA ORIGINAL:



Así se fue conociendo que...
"¿Como que...?"
"¿Como que...?"

Las increíbles derivaciones del caso de los policías federales descubiertos con 120 kilos de droga al volcar su auto en Jujuy

Con mil kilos de cocaína en la mira

Página 14

En tres meses incautaron 100 kilos de cocaína en Ezeiza

Una línea blanca hacia la mafia haciendo escala en la Federal

Página 14/15

RECLAME SU EJEMPLAR

HISTORIA DE LOS PARTIDOS POLITICOS ARGENTINOS

Fascículo N° 6



Página/12

el país a diario

Buenos Aires, miércoles 25 de marzo de 2008 - Año 48 - Nº 9206 - Precio de este ejemplar \$4,75
 Suscripción mensual \$120 - Trimestral \$360 - Semestral \$720 - Anual \$1440 (incluye envío)
 (Código Postal 1000) - Se publica los días martes y viernes

LA SEDE DEL GOBIERNO BOLIVIANO QUEDO AISLADA

La oposición cerró todas las vías de salida y avanzó sobre el centro de la ciudad, donde chocó con la policía. El dirigente de la central obrera pide "a un militar patriota como Chávez". Evo Morales defiende una salida democrática. Mesa asegura que no renuncia Página 14, 15



EL SITIO DE LA PAZ

3 El golpe ya no es lo que era, por Claudio Chiari

El móvil de Radío 10
 Juan Oscar "El Negro" González (era el secretario de la CGT) y la familia...
 Los piqueteros se reúnen en el centro y el...
 Los piqueteros se reúnen en el centro y el...
 Los piqueteros se reúnen en el centro y el...

PIQUETERO Los piqueteros de...
 Los piqueteros de...
 Los piqueteros de...
 Los piqueteros de...

También ganó en Colombia y entró en cuartos
Banfield ya hizo historia
 Página 14

4 Balanza de gestión, por Mario Banfield

32 Bajo el sol del venturoso, por Leonardo Moleiro

Chian el ex jefe del Ejército por la Masacre de Margarita Belén
El testigo Brinzoni
 Página 16

PRIMERAS PLANAS MODIFICADAS:

Las increíbles derivaciones del caso de los policías federales descubiertos con 120 kilos de droga al volcar su auto en Jujuy

Con mil kilos de cocaína en la mira

Página/14

En tres meses incautaron 183 kilos de cocaína en Eszels

Una línea blanca hacia la mafia haciendo escala en la Federal

Página/14/15

RECLAME SU EJEMPLAR

Historia de los partidos políticos argentinos

Volúmenes 10

Página/12

el país a diario

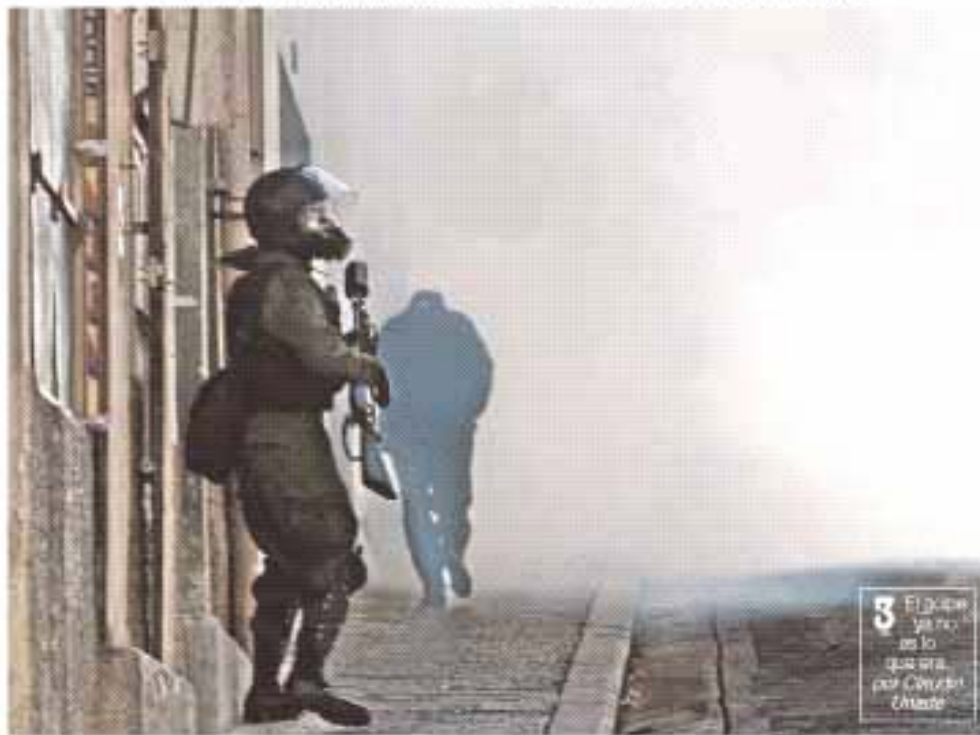
Reserva de imprenta: 25 de mayo de 2015 - 4 de 10 - 11:00 - Precio de venta sugerido: \$110

Publicación semanal: \$10 - Teléfono: 526 - Dirección: Avenida 121 y Ballesteros 52

Revista: 121/121 - Sueldo: 121/121 - Precio: 121/121

LA SEDE DEL GOBIERNO BOLIVIANO QUEDO AISLADA

La oposición cerró todas las vías de salida y avanzó sobre el centro de la ciudad, donde chocó con la policía. El dirigente de la central obrera pide "a un militar patriota como Chávez". Evo Morales defiende una salida democrática. Mesa asegura que no renuncia Página/12/13



PIQUETERO

Los piqueteros argentinos...

4 Batallas de gestión por Mario Warfield

3 El golpe ya no es lo que era por César del Cidre

32 Bajo el sol del ventoso por Leonardo Moleto



Las increíbles derivaciones del caso de los policías federales descubiertos con 120 kilos de droga al volcar su auto en Jujuy

En tres meses incautaron 195 kilos de cocaína en Ezeiza

Con mil kilos de cocaína en la mira

Página/14

Una línea blanca hacia la mafia haciendo escala en la Federal

Página/14/15

RECLAME SU EJEMPLAR

HISTORIA DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS ARGENTINOS

Facsimile NC



Página/12

el país a diario

Diario Área: miércoles 25 de mayo de 2005 - 480 pág. - Puntos de venta: \$4,70
 Domingo y vacaciones: \$6,70 - En Uruguay: \$20 - Opusculos: \$10 con CD/DVD: \$20000 \$3
 Dirección: Tapo 1972 de Avellaneda de los Puntos, Puntos 15

LA SEDE DEL GOBIERNO BOLIVIANO QUEDO AISLADA

La oposición cerró todas las vías de salida y avanzó sobre el centro de la ciudad, donde chocó con la policía. El dirigente de la central obrera pide "a un militar patriota como Chávez". Evo Morales defiende una salida democrática. Mesa asegura que no renuncia **Página/8,10**



EL SITIO DE LA PAZ

3 El golpe ya no es lo que era, por Claudio Canali

20 años de la ley 19.549 "Ley de Defensa Social" **PIQUETERO**
 Cuarenta años al servicio de los pobres en Colombia y Venezuela. Los piqueteros repiten a lo largo y al ancho las tácticas aprendidas a los puertos y en las calles. El objetivo quedó rotulado a los cuarenta y se hizo "el caso". Si entonces la respuesta a través de la ley de emergencia de la "Ley de Defensa Social" a los estados

los y los temas de piqueteros por que están en el, ahora hacen piquetes". Concluye: "Cada día del mundo y la vida en los piquetes, hasta que se agote del ciclo de vida en un día en un día de guerra... Sin embargo, todo lo que se hizo después el movimiento obrero que se dio en los puertos para darles la vuelta a la moneda por "votar calles y a autoritarismo"

4 También ganó en Colombia y entró en cuartos **Banfield ya hizo historia**
 Página/14

4 Balance de gestión, por Mario Weinstein

32 Bajo el sol del ventaroso, por Leonardo Moleto

Chen el ex jefe del Ejército por la Masacre de Margarita Belén **El testigo Brinzoni**
 Página/6



Las increíbles derivaciones del caso de los policías federales descubiertos con 120 kilos de droga al volcar su auto en Jujuy

Con mil kilos de cocaína en la mira

Página/34

En tres meses incautaron 165 kilos de cocaína en Ezeiza

Una línea blanca hacia la mafia haciendo escala en la Federal

Página/34/35

RECLAME SU EJEMPLAR
HISTORIA DE LOS PARTIDOS POLITICOS ARGENTINOS
 Fascículo N°

Página/12

el país a diario

Buenos Aires, miércoles 25 de marzo de 2008 - Año 66 - Nº 9266 - Precio de este ejemplar \$6,00
 Distribución por correo \$2,00 - En el Uruguay \$20 - Ejemplar electrónico con CD digitalizado \$25
 Opinión: Tago (P) y de Redacción de los Partidos Políticos (P)

LA SEDE DEL GOBIERNO BOLIVIANO QUEDO AISLADA

La oposición cerró todas las vías de salida y avanzó sobre el centro de la ciudad, donde chocó con la policía. El dirigente de la central obrera pide "a un militar patriota como Chávez". Evo Morales defiende una salida democrática. Mesa asegura que no renuncia **Página/10,11**



3 El golpe ya no es lo que era, por Claudio Canale

El mundo de Rodolfo "El Cone" Díaz "El Negro" González Oro al intentar ser instalado en Córdoba y Jujuy.
PIQUETERO
 Los piqueteros empezaron a salir y a atacar los edificios que pertenecen a los partidos. El objetivo es que los edificios sean controlados por los piqueteros. El objetivo es que los edificios sean controlados por los piqueteros. El objetivo es que los edificios sean controlados por los piqueteros.

En y los temas de piqueteros porque están en las calles, ahora hacen piquetes". González Oro dijo del caso de la unidad.
 En los piquetes, lo que se quiere es que los piqueteros se den cuenta de que los piquetes son una forma de control. Después el objetivo es que el piquetero sea el que controle la calle por "control calle de autocontrol".

También ganó en Colombia y entró en cuartos.
Banfield ya hizo historia
 Página/14

4 Balance de gestión, por Mario Wainfeld

32 Bajo el sol del ventanero, por Leonardo Moleto

Chen al ex jefe del Ejército por la Masacre de Margarita Belén.
El testigo Brinzoni
 Página/7

Aquí, dos versiones de lo que pasó en el momento de la detención de los policías. ¿Cuál es la verdadera?

Las increíbles derivaciones del caso de los policías federales descubiertos con 120 kilos de droga al volcar su auto en Jujuy

En tres meses incautaron 195 kilos de cocaína en Ezeiza

Con mil kilos de cocaína en la mira

Una línea blanca hacia la mafia haciendo escala en la Federal

Página/12

RECLAME SU EJEMPLAR
HISTORIA DE LOS PARTIDOS POLITICOS ARGENTINOS
 fascículo 10

Página/12

Buenos Aires - miércoles 25 de mayo de 2005 - Año 16 - Nº 7676 - Precio de este ejemplar \$4,00
 Pórtase y venta minorista \$2,50 - La Mañana \$20 - Edición matutina con CD "El día" \$2000 \$3
 Dirección: Tapo 197 de Avellaneda de las Pólizas, Pórtiza 15

LA SEDE DEL GOBIERNO BOLIVIANO QUEDO AISLADA

La oposición cerró todas las vías de salida y avanzó sobre el centro de la ciudad, donde chocó con la policía. El dirigente de la central obrera pide "a un militar patriota como Chávez". Evo Morales defiende una salida democrática. Mesa asegura que no renuncia **Página/12, 11**



ESTADO DE SITIO

3 El golpe ya no es lo que era, por Claudio Charlo

PIQUETERO El nivel de odio... con Oscar "El Negro" González... Los piqueteros...

...y los temas de... por que... ahora... "Candela...

También ganó en Colombia y entró en cuartos
Banfield ya hizo historia
 Página/12

4 Balanza de gestión, por Mario Mantelato

32 Bajo el sol del veintitarco, por Leonardo Moleto

Citan al ex jefe del Ejército por la Masacre de Margarita Belén
El testigo Brinzoni
 Página/12

2-Buscar ejemplos de textos que hayan sido ubicados en diversas series a lo largo de la historia e indicar qué elementos sugirieron su valoración en un determinado sentido.

3- Buscar ejemplos que ilustren los distintos tipos de interpretación (psicologizante, sociologizante y centrada en la recepción)

ⁱ El autor, para Foucault (1984) resulta una **FUNCIÓN TEXTUAL**, esto implica que un autor no es un sujeto de “carne y hueso”, sino una imagen que los lectores nos formamos de él a partir del conocimiento de los textos que le hubiéramos adjudicado. Para ilustrar este ejemplo, presentamos una primera plana del diario **Página 12**, modificada. El nombre del diario, en este caso, bien puede ser pensado como una función autor, tal como sería “Borges”, “bioy Cacaes”, José Hernández” o cualquier otro autor en el que podamos pensar. En las primeras planas que ofrecemos aquí, se ha quitado el logo que identifica al **Página 12** por los de los diarios **Clarín**, **La Nación** y **La Capital** (de la ciudad de Rosario- Argentina). De este modo veremos cómo, en una rápida visualización, nos resulta imposible creer que la primera plana pueda ser adjudicada a estos diarios y esto es porque la estética y las estrategias compositivas del **Página 12** le son propias y como sus lectores, las conocemos, es decir, cambiar el logo de dicho diario por el de otros hace entrar en conflicto la adjudicación del texto (en este caso, la primera plana) con el autor mencionado.



Las increíbles defracciones del caso de los policías federales descubiertas con 120 kilos de droga al volcar su auto en Jujuy

En tres meses incautaron 165 kilos de cocaína en Ezeiza

Con mil kilos de cocaína en la mira

Una línea blanca hacia la mafia haciendo escala en la Federal

Figura 1/4

Las increíbles defracciones del caso de los policías federales descubiertas con 120 kilos de droga al volcar su auto en Jujuy

En tres meses incautaron 165 kilos de cocaína en Ezeiza

Con mil kilos de cocaína en la mira

Una línea blanca hacia la mafia haciendo escala en la Federal

Figura 1/4

DECLAMAMOS SU EJEMPLO

LECTURA DE LOS PUNTOS POLÍTICOS AGUSTÍNOS

LA CAPITAL

DECLAMAMOS SU EJEMPLO

LECTURA DE LOS PUNTOS POLÍTICOS AGUSTÍNOS

Clarín

LA SEDE DEL GOBIERNO BOLIVIANO QUEDO AISLADA

LA SEDE DEL GOBIERNO BOLIVIANO QUEDO AISLADA

La oposición cerró todas las vías de salida y avanzó sobre el centro de la ciudad, donde chocó con la policía. El dirigente de la central obrera pide "a un militar patriota como Chávez". Evo Morales defiende una salida democrática. Mesa asegura que no renuncia

La oposición cerró todas las vías de salida y avanzó sobre el centro de la ciudad, donde chocó con la policía. El dirigente de la central obrera pide "a un militar patriota como Chávez". Evo Morales defiende una salida democrática. Mesa asegura que no renuncia



EL SITIO DE LA PAZ

3 El golpe ya no es lo que era, por Evo Morales

4 Balance de gestión por Marco Azevedo

38 Bajo el sol del NOROCCIDENTAL por Luciano Álvarez

El testigo Brinzoni

EL SITIO DE LA PAZ

3 El golpe ya no es lo que era, por Evo Morales

4 Balance de gestión por Marco Azevedo

38 Bajo el sol del NOROCCIDENTAL por Luciano Álvarez

El testigo Brinzoni

Este mismo criterio podría aplicarse a cualquier forma de codificación. Por ejemplo, ¿creeríamos que Ingmar Bergman, el genial cineasta sueco, fue director de la película "El Zorro"; o que Paul Mc Cartney compuso "La cucaracha"; o que Gabriel García Márquez escribió "El Código Da Vinci"; o que Magritte pintó el "Guernika"? Nos resultaría sumamente inapropiado adjudicar estos textos a dichos autores. Lo mismo nos acontece en la vida cotidiana: cuántas veces decimos: "tal cosa no pudo ser dicha por X" y esto es porque en nuestra experiencia, sabemos qué discursos pueden ser adjudicados a qué autores.

TERCERA CLASE

LO VERDADERO VS. LO VEROSIMIL: LA HISTORIA COMO NARRACION

"Que la historia hubiera copiado a la historia ya era suficientemente pasmoso; que la historia copie a la literatura es inconcebible. . ." (Jorge Luis Borges, "Tema del traidor y del héroe"- Artificios, 1944)

Nos parece apropiado acercarnos a algunos conceptos del historiador francés Paul Veyne (1972), quien se cuestiona en su obra *Cómo se escribe la historia: ensayos de epistemología* acerca del status del hecho histórico. Desde su postura epistemológica, el historiador es un "**narrador**", como lo es el literato con la sola diferencia de que:

". . . los historiadores narran acontecimientos verdaderos que tienen al hombre por actor; la historia es una novela verdadera"

Veremos de qué modo Veyne (1972) cuestiona esta noción de "**verdad**" al concebir a la historia como un relato de acontecimientos^{7[1]}

"La historia es un relato de acontecimientos. . . Por ser de entrada un relato, no hace revivir. . . lo vivido tal como sale de las manos del historiador, no es lo que han vivido los actores, es una narración, lo que permite eliminar algunos falsos problemas. Lo mismo que la novela, la historia selecciona, simplifica, organiza, hace que un siglo quepa en una página"

Esta selección, simplificación y organización dependen, lógicamente del sujeto intérprete y nos conducen a preguntarnos acerca de la "**verdad**" del documento. ¿Podemos confiar en que el documento **sea** el hecho? ¿No se trata de un fenómeno discursivo más? Por otra parte, un documento sólo se nos hace comprensible en relación con una **serie** que lo contenga y estas series no convergen, como expresa Veyne (1972), en un **geométral** de todas las perspectivas. Para este autor, la historia implica un **tejido** de intrigas que el historiador acota. En el campo de lo factual, el acontecimiento surge como un entrecruzamiento de los diversos itinerarios que los sujetos intérpretes hayan trazado.

*"Los acontecimientos no son totalidades, sino **nudos de relaciones**; las únicas totalidades son algunas palabras, 'guerra' o 'don' a las que se da, libremente, una extensión amplia o reducida. "*

Aún considerando que los acontecimientos tuvieran una realidad exterior al discurso, dependerá de éste su jerarquización, su desenvolvimiento y su funcionalidad en la trama de intereses, en definitiva, la forma de su existencia, más allá de su sustancia específica.

^{7[1]} Entiende por **acontecimiento** o **hecho** al suceso individual, en oposición al fenómeno que se repite.

Podríamos decir que los acontecimientos "**son hablados**", **narrados**. Desde este punto de vista, el análisis del discurso intentará indagar la configuración de las redes significativas que permiten su advenimiento.

La perspectiva que aquí asumimos en torno de la historia, intenta recuperar la consideración de la UNAM en relación con los nuevos planteos acerca del **patrimonio intangible**:

“Con demasiada frecuencia, en las visiones conservadoras o nostálgicas del patrimonio intangible se considera a éste como un elemento estático y meramente histórico. Su principal preocupación radica en la determinación de la ‘autenticidad’. A diferencia de la cultura monumental, el patrimonio intangible suele ser dinámico y evoluciona de manera constante debido a su estrecha relación con las prácticas propias de la vida de las comunidades. Si se trata de que este tipo de patrimonio siga constituyendo una parte viva de las comunidades, debe desempeñar en ellas un papel social, político, económico y cultural significativo.” (UNAM, 2005)

Es así que los documentos históricos nos interesarán en tanto constituyen un modo no “verdadero”, sino “verosímil” de construir el **patrimonio cultural**. En tal sentido, y tal como veremos en las clases subsiguientes, también el relato periodístico será abordado desde esta perspectiva en función de indicar en el hoy, qué procesos de construcción se establecen de lo que mañana será un “documento histórico” considerado parte del **patrimonio cultural**.

Enfrentados al “descubrimiento, conquista y colonización de América” (denominaciones que suponen, desde ya una valoración determinada) podemos observar que se han efectuado diferentes relatos tendientes a construir “la verdadera historia”. En este sentido, podemos mencionar a los cronistas de Indias que, con diferentes intereses, han dado su versión de los hechos.

“Cartas, relaciones, memoriales, crónicas e historias de muy diversos estilos y características se escribieron para comunicar a Europa las novedades de la tierra americana: se fueron apuntando, así, las peculiaridades de su fauna, de su flora, de su geografía, de sus habitantes, de las civilizaciones existentes. Se deseaba deleitar, provocar el ‘estupor’ ante lo insólito o ante el riesgo de la aventura (Pedro Mártir de Anglería); se anotaba cuidadosamente cada detalle con la certeza de que ese cúmulo de información serviría para develar o resolver viejos problemas de la ciencia (Fernández de Oviedo). Pero también se escribían para convencer al rey o a importantes personajes del éxito y del acierto de la inversión en la empresa (Colón, Cortés); para reclamar bienes y tributos retaceados por la Corona o por los gobernadores y jefes de la conquista (Bernal Díaz); para denunciar las crueldades, los saqueos y los crímenes de ambiciosos encomenderos y capitanes (Bartolomé de la Casas y Zumárraga), así como para negarlos o justificarlos (Sarmiento de Gamboa) en nombre de la evangelización cumplida, tarea sagrada que estaba en la base de la bula de Alejandro VI (Iter Coetera, 1493) que concedía la tierra americana a España y Portugal si ambas cumplían con la misión de catequizar al indio” (Zanetti-Manzoni, 1982- Prólogo a la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo)

El hecho histórico se construye, así, de diferentes maneras según la óptica, los intereses, las experiencias de cada cronista que, a manera de periodistas de la época, van delimitando el acontecimiento social (o histórico) a partir de sus estrategias discursivas. Esto nos lleva a un replanteo de la concepción de historia y de la mecánica del historizar, problematización que ya se hacía evidente, por entonces, y que dio lugar a la justificación de muchas de las crónicas. Como señalan Zanetti y Manzoni (op. cit):

“En general, podemos diferenciar a los cronistas en protagonistas y testigos-aquéllos que narran una experiencia propia- y quienes se valieron de relatos orales diversos, de documentación, o de confidencias obtenidas en España, sin haber pisado nunca las tierras a las que se refieren. Esta diferencia fue piedra de toque para la ‘veracidad’ sobre la cual sostenían sus autores la validez misma de la obra. Imputaciones, acusaciones y desmentidos se tejieron en torno a ella”

A esta diferenciación de voces que supone el haber sido o no testigo de los hechos narrados, se le pueden sumar otras variantes como considerar si el cronista era español, criollo o mestizo; o si la “historia” es narrada desde el lado de los vencedores o de los vencidos. Con este fin, nos detendremos a analizar ciertos aspectos de la *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo, especialmente en lo que se refiere a su concepto de historia, a la motivación de su obra, al diálogo implícito y explícito que entabla con otros textos. Por otra parte, acercaremos algunos textos provenientes de las llamadas *Crónicas de los Vencidos* que nos mostrarán otra cara de los hechos. Finalmente, abordaremos la voz del mestizaje a través de la revisión de ciertos textos de los *Comentarios Reales* del Inca Garcilaso de la Vega. A través de los mismos, ejemplificaremos cómo el análisis del discurso puede acercar a la historia una herramienta válida de análisis, que nos permitirá encontrar en la polifonía textual, la riqueza de esta ciencia.

a-La Historia Verdadera de Bernal Díaz

Bernal Díaz redacta su *Historia Verdadera* a setenta años del descubrimiento de América y cuarenta de la Conquista de México y suma su voz a un complejo entramado discursivo que intenta delinear las características y resultados de esta empresa. Él ha sido conquistador y, desde su arraigo en América donde ha pasado la mayor parte de su vida, narra, por 1568, su versión, teniendo como tesoro fundamental el haber visto lo que cuenta:

“Notando (he) estado cómo los muy afamados coronistas antes que comiencen a escribir sus historias hacen primero un prólogo y preámbulo, con razones y retórica muy subida, para dar luz y crédito a sus razones, porque los curiosos lectores que las leyeren tomen melodía y sabor de ellas; y yo, como no soy latino, no me atrevo a hacer preámbulo y prólogo de ello, porque es menester para sublimar los heróicos hechos y hazañas que hicimos cuando ganamos la Nueva España y sus provincias en compañía del valeroso y esforzado capitán Don Hernán Cortés, que después, el tiempo andado, por

sus heróicos hechos fue Marqués Del Valle, y para poderlo escribir tan sublimemente, como es digno, fue menester otra elocuencia y retórica mejor que no la mía; mas lo que yo vi y me hallé en ello peleando, como buen testigo de vista yo lo escribiré con la ayuda de Dios, muy llanamente, sin torcer ni a una parte, ni a otra y porque soy viejo de más de ochenta y cuatro años y he perdido la vista y el oír y por mi ventura no tengo otra riqueza que dejar a mis hijos y descendientes, salvo ésta mi verdadera y notable relación como adelante en ella verán no tocaré, por ahora, en más de decir y dar razón de mi patria y de dónde soy natural, y en qué año salí de Castilla, y en compañía de qué capitanes anduve militando y dónde ahora tengo mi asiento y vivienda. ” (Bernal Díaz del Castillo, pág. 7)

Este texto se inicia con una observación de orden formal, basada en el conocimiento de otros textos de “*muy afamados coronistas*” que pasarán a convertirse en sus interlocutores. Las otras crónicas se constituyen en intertexto de la propia narración de Bernal Díaz. La polémica entablada con ellas se hace evidente en un fragmento de “Los borrones y cosas que escriben los coronista Gómara e Illescas acerca de las cosas de la Nueva España” (Cap. XVIII)

“Estando escribiendo en esta mi corónica [por] acaso vi lo que escriben Gómara e Illescas y Jovio en las conquistas de México y Nueva España, y desde que las leí y entendí y vi de su policía y estas mis palabras tan groseras y sin primor, dejé de escribir en ellas, y estando presentes tan buenas historias; y con este pensamiento torné a leer y a mirar muy bien las pláticas y razones que dicen en sus historias, y desde el principio y medio ni cabo no hablan lo que pasó en la Nueva España”

Bernal Díaz del Castillo pasa de protagonista a lector y produce, con su obra una nueva concretización.

Al autor se le plantea como problema la elaboración de un texto que (conforme a lo que sus predecesores han estipulado) pueda ser validado como crónica a partir de ciertos criterios formales: “...antes que comiencen a escribir sus historias hacen primero un prólogo y preámbulo”. Este texto, que no aparece titulado como preámbulo o como prólogo, sin embargo, ocupa el lugar formal y funcional que a ellos se destina: el comienzo de la obra, entablado una relación paratextual. El conector **y** (“y yo”) establece, no sólo una ligazón con los discursos ausentes (aunque presupuestos) de los “*muy afamados coronistas*” sino que, además permite el advenimiento del **yo**, discriminado del ámbito de los otros cronistas a través del uso de la **negación**ⁱⁱ: “*como no soy latino*”. Este sujeto enunciador que se apropia del discurso, reconociendo su inscripción en el devenir de las series textuales, a través del yo, emplea esta apropiación para definirse, opositivamente, diferenciándose de diversos interlocutores^{8[2]}. Podríamos presuponer que hay una apelación al

^{8[2]} En este punto, conviene recordar los postulados de Benveniste (1974) para quien la subjetividad es la capacidad del locutor de plantearse como **sujeto**. Sólo es **EGO** quien **dice** EGO. La conciencia de sí no es experimentable sino por contraste. No empleo el **YO** sino dirigiéndome a alguien, un **TU**, por lo cual, el **DIALOGO** es constitutivo del **SUJETO**. A su vez, el **lenguaje** no es posible, sino porque existe un locutor capaz de asumirse como **SUJETO** y

lector en esta suerte de prólogo, en el que se dan las razones y los objetivos de la obra. Sin embargo cabría preguntarse qué imagen de lector se está construyendo a partir de lo enunciado: ¿se tratará de los “*curiosos lectores*” (asociados a los “*muy afamados cronistas*”) o de los lectores ávidos de historias verdaderas? ¿Quién es el destinatario de lo que se narra? Según cuál sea el lector presupuesto, podría interpretarse la necesidad de justificación que demuestra Bernal Díaz. Éste es el origen de la polémica (implícita o explícita) que se entabla con las crónicas precedentes. Sin embargo, ¿por qué necesita Bernal Díaz polemizar? ¿Cuál es público al que va dirigida esta polémica? ¿Ante quién le interesa que se desmintan las narraciones anteriores?

El objetivo de la obra de Bernal Díaz parece, en una primera instancia, ser el narrar la “historia verdadera” y dar a conocer a la humanidad la importancia de la empresa para que sea ubicada en la serie de las grandes campañas. Este objetivo transindividual parece sostenido, además, por el hecho de que Bernal Díaz emprende su obra sobre el final de sus días, ya ciego, sordo y sin “*otra riqueza que dejar a mis hijos y descendientes, salvo ésta mi verdadera y notable relación*”. Estas cuestiones serían esgrimidas por el autor a fin de aventar cualquier tipo de sospecha y mezquino interés. Bernal Díaz se situaría frente a un lector ávido de verdad, sin más propósito que desbaratar las mentiras que las demás crónicas cuentan. Sin embargo, podríamos leer esta obra como una queja y un reclamo cuyo destinatario sería la Corona Española que, de algún modo, ha olvidado los “hechos”, confundida por sus “narraciones”. Bernal Díaz intenta recordarle a los reyes, todo lo que los conquistadores hicieron:

“ . . . porque es menester para sublimar los heróicos hechos y hazañas que hicimos cuando ganamos la Nueva España y sus provincias en compañía del valeroso y esforzado capitán Don Hernán Cortés, que después, el tiempo andado, por sus heróicos hechos fue Marqués Del Valle. . . ”

Autor material de la Conquista, Bernal Díaz advierte que ésta se ha convertido en un hecho discursivo y que se premia más a los que la narran que a quienes la han protagonizado. Los verdaderos protagonistas de la historia, no son los soldados cuyos nombres se ignoran, sino aquellos “*muy afamados cronistas*”. Es por esto que se ve obligado a resignificar su protagonismo en los hechos a través de su nueva inscripción como narrador. La cuestión pasaría por demostrar a la Corona que después de haber entregado la vida ha llegado a los ochenta y cuatro años desprovisto de todo bien y olvidado. El reclamo que aquí se realiza tiene que ver con el reconocimiento de la hazaña. Bernal Díaz pretende que la Corona valore más a los autores de los “hechos” que a los “narradores”, pero para ello, debe situarse en el universo del discurso. La denuncia radicaría en demostrar que todos se han beneficiado con la Conquista (Cortés, la Corona, los cronistas) y se han olvidado de los “protagonistas”. Desde la orfandad americana, Bernal Díaz reclama el

remitirse a sí mismo como **YO** en el discurso. El lenguaje permite a cada locutor apropiarse de la lengua entera y designarse como **YO**. Los pronombres personales son el punto de apoyo para sacar a luz la subjetividad del lenguaje. El **LENGUAJE** es, pues, la posibilidad de la **SUBJETIVIDAD**. El discurso provoca la emergencia de la subjetividad y crea la categoría de **persona**. El sujeto se apropia de la lengua y la pone en funcionamiento mediante un acto individual que es el de la **enunciación**.

reconocimiento espiritual y material que se constituirá en una suerte de herencia para sus hijos. Este reconocimiento fue otorgado a “valeroso” y “esforzado” Hernán Cortés por “sus heróicos hechos”. El mismo adjetivo (“heróico”) se usa para calificar el accionar de los soldados (entre los cuales se incluye Bernal Díaz a través del uso de la primera persona plural: “ganamos”). El peso semántico de “heróico” que rescata metonímicamente y ejemplarmente a Cortés, para hacerlo merecedor de reconocimiento, se transfiere en el semantismo positivo del nosotros inclusivo representado por el verbo “ganamos”. Esto tiende a demostrar que no sólo fue Cortés el que actuó heroicamente, y, en consecuencia, todos los participantes son merecedores de idéntico reconocimiento. Bernal Díaz denuncia una paradoja por la cual Cortés obtiene reconocimiento por su heroísmo; los cronistas, sin ser heroicos y a Bernal Díaz, a pesar de su heroísmo, se le niega el reconocimiento. Es por esto que podríamos interpretar en el discurso de Bernal Díaz una oposición significativa entre el ámbito del hacer y el del narrar: los hechos son “heróicos”, en tanto que las narraciones (a través de las cuales, en definitiva, nos enteramos de ellos) resultan de una “retórica muy subida”.

Pero como ya hemos señalado, la compleja polifonía discursiva que plantea la historia, no se reduce al diálogo que los españoles, protagonistas o simples cronistas, entablaron entre sí. América tuvo sus propias voces que construyeron un acontecimiento diferente.

“ . . . también los mexica, o tenochca dejaron sus propias relaciones; es el punto de vista de los vencidos, la otra cara de una gesta que ellos vivieron como desastre; la destrucción completa de la ciudad el 13 de agosto de 1521 equivalió a la destrucción de su mundo y a la ruina de los propios dioses. Muchas de estas relaciones indígenas se conservan en parte gracias a la labor de los misioneros que tempranamente llegaron a Nueva España, aprendieron el náhuatl, recogieron los informes de los ancianos y de los sabios sobrevivientes, los tlamtinime que sabían leer los textos nahuas y que los habían conservado pese a las prohibiciones y a la destrucción -a veces sistemática, otras consecuencia de una guerra en la que los incendios eran casi obligatorios-. Muchos de ellos aprendieron rápidamente el alfabeto castellano y lo utilizaron para transcribir en su lengua muchos textos antiguos y otros más recientes como los pertenecientes al ciclo de la conquista del que se conservan en lengua náhuatl más de doce relaciones y pinturas; dos de las más antiguas son, una conocida como Colección de Cantares Mexicano compuesta por poetas indígenas sobrevivientes hacia 1523 ó 1524; se encuentra en la Biblioteca Nacional de México. La otra es un manuscrito redactado por autores anónimos de Tlatelolco hacia 1528; está en la Biblioteca Nacional de París y se conoce como Unos Anales Históricos de la Nación Mexicana. Ambas relaciones fueron escritas en náhuatl pero con alfabeto latino” (Zanetti- Manzoni en Estudio preliminar a la Historia Verdadera de la conquista de la Nueva España-Centro Editor de América Latina, 1982-)

Como resultado de este entrecruzamiento surge también la voz del mestizo, claramente representado en el Inca Garcilaso de la Vega quien en sus *Comentarios Reales* y en la *Historia General del Perú* problematiza la noción misma de historia en función de una nueva forma de inscripción.

La idea que con estos ejemplos pretendemos acercar es la de la historia como narración plural y en permanente polémica. Como Foucault demuestra en *Yo Pierre Riviere...*, el hecho histórico sólo puede constituirse como tal en la intersección de los discursos que lo construyen. Así, el caso de un parricidio ocurrido en el s. XIX es visto bajo una múltiple óptica: la del propio parricida, la de los jueces que tuvieron su caso, la de los vecinos, la del psiquiatra que lo examinó, la de los diarios de la época. El historiador que, evidentemente, no puede entrar en contacto directo con el hecho, trata de percibirlo a través de las formas en que fue discursivizado. Rescatamos la constante producción de sentido que hace de la historia un proceso permanente de significación.

ACTIVIDADES

1) A continuación proponemos una serie de textos que pueden ser leídos en función de sus múltiples atravesamientos discursivos. Sugerimos interrogarlos en función de:

1.a: Concepción de la historia.

1.b: Forma de seleccionar las fuentes y de expresar las razones y objetivos de la labor del historiador.

1.c: Mecanismos de apropiación del discurso del otro (recurso de autoridad, polémica-encubierta o explícita, etc)

1.d: Conformación del destinatario/ alocutario. En este punto, debe prestarse especial interés a la indagación de las polémicas y acuerdos que el enunciador/locutor establezca con sus destinatarios/alocutarios.

1.e: Construcción del referente. Para ello aconsejamos ver en GLOSARIO: SIGNO LINGÜÍSTICO.

TEXTO A

De los borriones y cosas que escriben los coronista Gómara e Illescas acerca de las cosas de la Nueva España (Bernal Díaz del Castillo- Cap. XVII de la HISTORIA VERDADERA DE LA NUEVA ESPAÑA)

Estando escribiendo en esta mi corónica [por] acaso vi lo que escriben Gómara e Illescas y Jovio en las conquistas de México y Nueva España, y desde que las leí y entendí y vi de su policía y estas mis palabras tan groseras y sin primor, dejé de escribir en ellas, y estando presentes tan buenas historias; y con este pensamiento torné a leer y a mirar muy bien las pláticas y razones que dicen en sus historias, y desde el principio y medio ni cabo no hablar lo que pasó en la Nueva España, y desde que entraron a decir de las grandes ciudades tantos números que dicen había de vecinos en ellas, que tanto se les da poner ochenta mil como ocho mil; pues de aquellas matanzas

que dicen que hacíamos, siendo nosotros cuatrocientos y cincuenta soldados los que andábamos en la guerra, harto teníamos que defendernos no nos matasen y nos llevasen de vencida, que aunque estuvieran los indios atados, no hiciéramos tantas muertes, en especial que tenían sus armas de algodón, que les cubrían el cuerpo, y arcos, saetas, rodela, lanzas grandes, espadas de navajas como de a dos manos, que cortan más que nuestras espadas y muy denodados guerreros. Escriben los coronistas por mí memorados que hacíamos tantas muertes y crueldades que Atalarico, muy bravísimo rey, y Atila, muy soberbio guerrero, según dicen y se cuentan de sus historias, en los campos catalanes no hicieron tantas muertes de hombres. Pues tornando a nuestra plática, dicen que derrocamos y abrasamos muchas ciudades y templos, que con cues^{9[3]}, y en aquello les parece que placen mucho a los oyentes que leen sus historias y no lo vieron ni entendieron cuando lo escribían; los verdaderos conquistadores y curiosos lectores que saben lo que pasó claramente les dirán que si todo lo que escriben de otras historias va como lo de la Nueva España, irá todo errado. Y lo bueno es que ensalzan a unos capitanes y abajan a otros, y los que no se hallaron en las conquistas dicen que fueron en ellas, y también dicen muchas cosas de tal calidad, y por ser tantas y todo no aciertan, no lo declararé. Pues otra cosa peor dicen: que Cortés mandó secretamente barrenar los navíos: no es así, porque por consejo de todos los más soldados y mío mandó dar con ellos al través, a ojos vistas, para que nos ayudasen la gente de la mar que en ellos estaban, a velar y a guerrear. En todo escriben muy vicioso. ¿Y para qué yo meto tanto la pluma en contar cada cosa por sí, que es gastar papel y tinta? Yo lo maldigo, puesto que lleve buen estilo.

Dejemos esta plática y volveré a mi materia, que después de bien mirado todo lo que aquí he dicho, que es todo burla lo que escriben acerca de lo acaecido en la Nueva España, torné a proseguir mi relación, porque la verdadera policía y agraciado componer es decir verdad en lo que he escrito. Y mirando esto acordé de seguir mi intento con el ornato y pláticas que verán, para que salga a luz, y hallarán las conquistas de la Nueva España claramente como se han de ver. Quiero volver con la pluma en la mano, como el buen piloto lleva la sonda, descubriendo bajos por la mar adelante, cuando siente que los hay; así haré yo en decir los borriones de los coronistas; mas no será todo, porque si parte por parte se hubiese de escribir sería más la cosa de recoger la rebusca que en las verdaderas vendimias. Digo que sobre esta mi relación pueden los coronistas sublimar y dar loa al valeroso y esforzado Capitán Cortés, y a los fuertes conquistadores, pues tan grande empresa salió de nuestras manos, y lo que sobre ello escribieron diremos los que en aquellos tiempos nos hallamos como testigos de vista ser verdad, como ahora decimos las contrariedades de él; que, ¿cómo tienen tanto atrevimiento y osadía de escribir tan vicioso y sin verdad, pues que sabemos que la verdad es cosa bendita y sagrado, y que todo lo que contra ello dijeron va maldito? Más bien se parece que Gómara fué aficionado a hablar tan loablemente del valeroso Cortés, y tenemos por cierto que le untaron las manos, pues que a su hijo, el marqués que ahora es, le eligió su corónica, teniendo a nuestro rey y señor,

^{9[3]} *Cues*: en singular, *cu* es según Ramírez Cabañas voz de origen maya que significa templo. Gómara da la etimología náhuatl para templo (*teocalli*) y señala: “*Los españoles que no saben esta lenegua llaman cues a los templos, y a Uiticilopuchtli Uchilobos*” (cap. LXXX) (Nota 3 de la Edición de **Historia verdadera de la conquista de la Nueva España**- Centro Editor de América Latina)

que con derecho se le había de elegir y encomendar. Y había de mandar borrar los señores del Real Consejo de Indias los borrones que en sus libros van escritos.

TEXTO B

PROEMIO

AL LECTOR (Inca Garcilaso de la Vega- Comentarios Reales)

Aunque ha havido españoles curiosos que han escrito las repúblicas del Nuevo Mundo, como la de México y la del Perú y las de otros reinos de aquella gentilidad, no ha sido con la relación entera dellos se pudiera dar, que los he notado particularmente en las cosas que del Perú he visto escritas, de las cuales, como natural de la ciudad de Cozco, que fué otra Roma en aquel Imperio, tengo más larga y clara noticia que la que hasta ahora los escritores han dado. Verdad es que tocan muchas cosas de las muy grandes que aquella república tuvo, pero escrívenlas tan cortamente que aun las muy notorias para mí (de la manera que las dizen) las entiendo mal. Por lo qual, forçado del amor natural de la patria, me ofrescí al trabajo de escrevir estos **Comentarios**, donde clara y distintamente se verán las cosas que en aquella república havía antes de los españoles, assí en los ritos de su vana religión como en el gobierno que en paz y en guerra sus Reyes tuvieron, y todo lo demás que de aquellos indios se puede dezir, dende lo más ínfimo del ejercicio de los vasallos hasta lo más alto de la corona real. Escrivimos solamente del Imperio de los Incas, sin entrar en otras monarquías, porque no tengo la noticia dellas que éstas. En el discurso de la historia protestamos la verdad della y que no diremos cosa grande que no sea autorizándola con los mismos historiadores españoles que la tocaron en parte o en todo; que mi intención no es contradézirles, sino servirles de comento y glosa y de intérprete en muchos vocablos indios, que, como estranjeros en aquella lengua, interpretaron fuera de la propiedad della, según que largamente se verá en el discurso de la historia, la cual ofresco a la piedad del que la leyere, no con pretensión de otro interés más que de servir a la república cristiana, para que se den gracias a Nuestro Señor Jesucristo y a la Virgen María su madre, por cuyos méritos e intercessión se dignó la Eterna Majestad de sacar del abismo de la idolatría tantas y tan grandes nasciones y reduzirlas al gremio de su Iglesia Católica Romana, madre y señora nuestra. Espero que se recibirá con la misma intención que yo la ofresco, porque es la correspondencia que mi voluntad meresce, aunque la obra no la meresca. Otros dos libros se quedan escribiendo de los suscessos que entre los españoles, en aquella mi tierra, passaron jasta el año 1560 que yo salí della. Desseamos verlos ya acabados para hazer dellos la misma ofrenda que éstos. Nuestro Señor, etc.

TEXTO C

PROTESTACION DEL AUTOR SOBRE LA HISTORIA (Fragmento del Cap. XIX de los Comentarios Reales del Inca Garcilaso de la Vega)

Porque luego que propuse escrevir esta historia, escreví a los condiscípulos de escuela y gramática, encargándoles cada uno me ayudasse con la relación que pudiesse haver de las particulares conquistas que los Incas hizieron de las provincias de sus madres, porque cada provincia tiene sus cuentas y ñudos con sus historia anales y la tradición dellas, y por esto retiene mejor lo que en ella passó que lo que passó en la ajena. Los condiscípulos, tomando de veras lo que les pedí, cada cual dellos dió cuenta de mi intención a su madre y parientes, los cuales, sabiendo que un indio, hijo de su tierra quería escrevir los sucessos della, sacaron de sus archivos las relaciones que tenían de sus historias y me las embiaron, y assí, tuve la noticia de los hechos y conquistas de cada Inca, que es la misma que los historiadores españoles tuvieron, sino que ésta será más larga, como lo advertiremos en muchas partes della. Y por que todos los hechos deste primer Inca son principios y fundamento de la historia que hemos de escrevir, nos valdrá muccho dezirlos aquí, a lo menos, los más importantes, porque no los repitamos adelante en las vidas y hechos de cada uno de los Incas, sus descendientes, porque todos ellos generalmente assí los Reyes como los no Reyes, se precieron de imitar en todo y por todo la condición, obras y constumbres de este primer Príncipe Manco Cápac. Y dicahs sus cosas, havremos dicho las de todos ellos. Iremos con atención de dezir las hazañas más historiales, dexando otras muchas por impertinentes y prolixas, y aunque algunas cosas de las dichas y otras que se dirán parezcan fabulosas, me pareció no dexar de escrevir las por no quitar los fundamentos sobre que los indios se fundan para las cosas mayores y mejores que de su Imperio cuentan. Porque en fin fin, destes principios fabulosos procedieron las grandezas que en realidad de verdad posee hoy España, por lo cual se me permitirá dezir lo que conviniere para la mejor noticia que se pueda dar de los principios, medios y fines de aquella monarquía que yo protesto dezir llanamente la relación que mamé en la leche y la que después acá he havido, pedida a los propios míos y prometo que la afición dellos no sea parte para dexar de dezir la verdad del hecho, sin quitar de la mano ni añadir a lo bueno que tuvieron, que bien sé que la gentilidad es un mar de errores, y no escribiré novedades que no se hayan oído, sino las mismas cosas que los historiadores españoles han escrito de aquella tierra y de los Reyes dellas y alegaré las mismas palabras dellos donde conviniere, para que se vea que no finjo ficciones en favor de mis parientes, sino que digo lo mismo que los españoles dixeron. Sólo serviré de comento para declara y ampliar muchas cosas que ellos asomaron a dezir, y las dexaron imperfectas por haverles faltado relación entera. Otras muchas se añadirán que faltan de sus historias y passaron en hecho de verdad, y algunas se quitarán que sobran, por falsa relación que tuvieron por no saberla pedir el español con distinción de tiempos y edades y división de provincias y naciones, o por no entender el indio que se la dava, o por no entenderse el uno al otro, por la dificultad del lenguaje.

2- A partir la siguiente negación **metalingüística** (dada por la presencia del enunciado correctivo que es introducido por “sino”), extraída del **texto B**:

“mi intención **no** es contradecirles, **sino** servirles de comento y glosa y de intérprete en muchos vocablos indios”

Reformularla de tal modo que se genere:

2.a: Una negación **descriptiva**.

2.b: Una negación **polémica**.

Nota: Para la resolución de esta consigna, sugerimos el análisis detallado de la ventana “Tipos de Negación”

ii Entendemos por **negación descriptiva** a aquélla que resulta un derivado delocutivo de la polémica sin que por ello el locutor presente su palabra como poniéndose a un discurso adverso (Ducrot, 1984). Como ejemplo tomado del texto de Bernal Díaz del Castillo:

“como no soy latino”

Este enunciado presupone, como cualquier negación, al enunciado asertivo: “soy latino”, en este caso. Sin embargo, no se produce una oposición entre dos enunciadore, ni se destruye la posible subsistencia del enunciado asertivo.

Entendemos por **negación polémica** a aquélla que opone dos enunciadore diferentes y sus puntos de vistas que son puestos en escena por el locutor. Se caracteriza por su efecto “descendente” y por conservar la presuposición del enunciado positivo subyacente (García Negroni, 1998.b). Volviendo a nuestro ejemplo anterior, podríamos convertirlo en una negación polémica del siguiente modo:

*“como no soy **suficientemente** latino”*

La introducción del adverbio “suficientemente”, implica que existe un enunciadore (imaginario, presupuesto) que podría poner en tela de juicio la “latinidad” de Bernal Díaz y que por ello lo juzgaría como no apto para emitir una opinión desde esa posición “latina”. A este enunciadore es a quien se opone quien profiere la negación. Por otra parte, la presencia de este adverbio explicita la lectura “descendente” en la escala gradual de la “latinidad”.

*“como no soy **más** latino”*

Este enunciado presupone que en algún momento histórico el enunciadore asume su “latinidad”, al no estar acompañado de un enunciado correctivo, como veremos en la negación metalingüística, se trata de una negación

polémica puesto que permite sostener el enunciado asertivo: soy latino, al menos en algún momento de la historia.

Entendemos por **negación metalingüística** a aquella que opone dos locutores o un mismo locutor en momentos diferentes. García Negroni y Tordesillas Colado (2001) señalan que este tipo de negación *“A diferencia de la negación polémica y de su derivado, la descriptiva... se caracteriza por descalificar el marco o espacio de discurso impuesto por una palabra anterior del interlocutor o del propio locutor y por declarar situarse entonces en un espacio discursivo diferente del rechazado o descalificado”* (García Negroni- Tordesillas Colado, 2001, pág 209). Intentaremos, en este apartado, indicar el modo en que se comportan estas negaciones en los textos de los niños atendiendo a su capacidad de:

- a) Cancelar la presuposición del enunciado positivo correspondiente.
- b) Indicar el tipo de efecto en relación con los predicados escalares (“contrastivo”, “ascendente” o “diferente de” ^{iii[1]})
- c) Señalar, si apareciera, el enunciado correctivo que *“introduce la rectificación destinada a reemplazar el foco de la negación”* (García Negroni- Tordesillas Colado, 2001, pág 209)

No podremos analizar la característica del contorno entonacional específico que este tipo de negación favorece puesto que no hemos trabajado con narraciones orales.

Volviendo a la reformulación de nuestro ejemplo original, existiría:

- a) Oposición de dos locutores:

Como **nunca** fui latino

El adverbio negativo “nunca” implica la descalificación y rechazo del marco de referencia, por lo cual, el enunciado asertivo: “soy latino” (adjudicable a uno de los locutores) no puede permanecer en pie, aspecto que se refuerza con la presencia del tiempo pasado.

- b) Oposición de un mismo locutor en momentos diferentes:

Como **ya no soy más** latino, **sino simple soldado (enunciado correctivo)**

En este caso, es el propio locutor el que rechaza el marco. Es el mismo locutor quien se hace cargo del enunciado asertivo: “soy latino” (correspondiente a algún momento de su historia) y el que lo niega utilizando un adverbio de tiempo (ya) que genera la oposición entre dos momentos históricos y el adverbio de cantidad (más). Al introducir un enunciado correctivo (encabezado por “sino”) se cierra totalmente la posibilidad de que permanezca en pie el enunciado asertivo, es decir, se genera un nuevo marco de referencia: ya no se trata de la “latinidad”, sino del carácter de “soldado” del locutor.

CUARTA CLASE

PRODUCCION Y RECEPCION EN LA DELIMITACION DE LO LITERARIO

“Quien quiera saber lo que un libro representa,
tiene que saber antes cómo se ha leído”

R. Escarpit

En este punto nos interesa trabajar las relaciones que se entablan entre diferentes **series textuales**, como periodismo, literatura e historia con el fin de demostrar cómo una obra puede ser inscripta y valorada de diversos modos en las distintas concretizaciones y cómo este fenómeno constituye parte del proceso de generación de un determinado **patrimonio cultural**. Tomaremos como ejemplo la obra de García Márquez y la de Rodolfo Walsh para señalar algunos aspectos comunes en el horizonte de expectativas y en su posterior desenvolvimiento. Nos detendremos en *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh y sus múltiples concretizaciones y recepciones.

Proveniente de la **estética policial** (en su labor de traductor y de escritor) Walsh llega a *Operación Masacre* compartiendo con García Márquez el horizonte de expectativas característico de fines de los '50 y comienzos de los '60. Para ambos autores, la coexistencia de un lenguaje y de una visión se manifestará en el tratamiento de temas similares. Por esos años, existe un auge de las Ciencias Sociales que impondrá el uso de sus técnicas en distintos ámbitos. Así, la encuesta, llega a la literatura, acercándola, de este modo, al periodismo. Son muy comunes, en ese momento, las llamadas **historias de vida**, cuyo ejemplo más claro es *Los hijos de Sánchez* de Oscar Lewis. La imagen del periodista justiciero que realiza la crónica de lo cotidiano irrumpe en la vida social.

Rodolfo Walsh publica *Operación Masacre* como una **investigación en entregas** en el semanario *Mayoría* de los hermanos Jacovella desde el 28 de mayo y hasta julio de 1957 con el fin de denunciar los fusilamientos del Basural de León Suárez. García Márquez publica una serie de artículos periodísticos entre los años 57 y 59 que serán luego recogidos en un libro bajo el título de *Cuando era feliz e indocumentado*. Entre estos relatos, figura uno: “Condenados a veinte años pero son inocentes”, que presenta numerosos puntos de contacto con la obra de Walsh. Ambas surgen como **artículos periodísticos** en los que se intenta discursivizar un suceso de contemporáneo apelando a estrategias similares:

a) **Oxímoron**¹⁰ fundante:

En *Operación Masacre*: “el fusilado que vive”

En el artículo de García Márquez: “condenados inocentes”^{11[1]}

¹⁰ Recurso estilístico opuesto al epíteto (ver EPÍTETO) que expresa la oposición entre un objeto y sus cualidades. Ejemplo: **cálida** nieve, **blando** mármol

“Esta es la historia de una injusticia. Dos hombres están condenados a veinte años por un asesinato que no cometieron. La S. N. también utilizó la tortura en la investigación judicial. Así, obtiene confesiones. Así fabricó falsos culpables. Hoy un terrible interrogante pesa sobre la justicia venezolana. ¿Cuántos inocentes hay en la cárcel? Este caso, el del Mercury Negro, es una voz de alarma a la opinión pública” (García Márquez -1979- pg. 126)

Ambas obras están atravesadas por el discurso periodístico, el literario, el histórico y el jurídico.

b) Recurso metonímico:

Es utilizado por Walsh y por García Márquez para erigir un caso particular como símbolo de la injusticia total del sistema.

c) La interrogación:

Los textos de ambos autores se erigen en preguntas que exigiendo ser develadas constituyen el origen de la investigación. La interrogación está al servicio de la revelación del enigma en la construcción general de los textos. Cuando es adjudicada a la voz de la autoridad policial, su efecto es el de provocar violencia.

d) El retrato:

En ambos casos, el retrato tiende a demostrar la irrupción de la violencia en la vida cotidiana.

“Guillermo Martínez Gómez y Eulogio Sequeira dos trabajadores ejemplares que todos los días a las siete de la mañana, venían a Caracas con un camión cargado de mercaderías para repartir en el comercio, que regresaba a La Guaira a las cinco de la tarde; que los sábados a la tarde se tomaban sus palos, como todo el mundo, en una rueda de amigos; que casi nunca iban al cine; que no tenían más vicios que el dominó. ” (García Márquez, 1979 - pág. 132)

“. . . Vicente Damián Rodríguez (. . .) que carga bolsas en el puerto, que pesado y todo como es juega al fútbol, que guarda algo de infantil en su humanidad gritona y descontenta, que aspira a más de lo que puede, que tiene mala suerte. ” (Walsh, 1984 -pág.)

^{11[1]} Recordemos el título del texto “Condenados a veinte años **pero** son inocentes” y observaremos que el conector antiorientado “pero”, introduce una conclusión contraria a la esperada. De este modo, la regla en juego podría ser enunciada como: Todo condenado (p) **no** es inocente (-q), con lo cual deberíamos concluir que estos sujetos de los que se habla: “**no** son inocente (-q)”. La antiorientación de “pero” radica, justamente en que se invierte el sentido de dicha conclusión; “son inocente (q)”

e) La cronología:

Este mecanismo, característico del llamado “periodismo objetivo” es utilizado, por estos autores, con el fin de avalar la veracidad de la investigación, de brindar datos concretos. En ambos existe una puesta en tela de juicio del discurso oficial sobre los hechos. Las técnicas narrativas están dirigidas a destruir esta versión oficial, con la que se polemiza constantemente. Rodolfo Walsh y García Márquez comparten el común oficio del periodismo y su inclinación por la literatura. En García Márquez podemos observar una **ficcionalización del periodismo** y una **jornalización de la ficción**. Esta gradación se puede ejemplificar en tres de sus obras: *Cuando era feliz e indocumentado*, *Relato de un naufrago* y *Crónica de una muerte anunciada*. En *Cuando era feliz e indocumentado* se recogen artículos, originariamente periodísticos, que son refuncionalizados, por el propio autor, como textos literarios. El objetivo de denuncia inmediata de un hecho “concreto” y “verdadero” que tuvieron en su nacimiento pasa a un segundo plano al ser incorporados a la serie literaria: los textos no son pensados ya como “denuncia”, sino como “ficción”. Es interesante notar el cambio operado en los títulos de las otras dos obras: el libro que surge como **obra periodística** asume el título de **relato**, mientras que lo erigido como una **pura ficción**, aparece bajo el nombre de **crónica**. En la contratapa de *Relato de un naufrago* leemos:

*“ . . . El sobreviviente acude un día a la sala de redacción de **El Espectador** de Colombia. Propone a un joven periodista narrar la verdadera historia del naufragio, sin las deformaciones del oficialismo ni los manoseos de la propaganda. El joven periodista se llama Gabriel García Márquez. **En veinte sesiones de seis horas diarias-dice el futuro autor de Cien años de Soledad- logramos reconstruir el relato compacto y verídico de sus diez días de mar. Era tan minuciosos y apasionante, que mi único problema literario sería conseguir que el lector lo creyera**’. La historia se publica en catorce días consecutivos. El éxito es fulminante. A lo largo del diálogo salen a la luz muchas verdades y el relato de aventura se convierte en una denuncia política que agita al país, cuesta la gloria y la carrera de un naufrago y condena al exilio al entonces joven periodista” (García Márquez, 1982 - contratapa)*

El título completo de esta obra de García Márquez es: *Relato de un naufrago que estuvo diez días a la deriva en una balsa sin comer ni beber, que fue proclamado héroe de la patria, besado por las reinas de la belleza y hecho rico por la publicidad, y, luego, aborrecido por el gobierno y olvidado para siempre*, recuerda los encabezados de los capítulos de las crónicas de Indias como por ejemplo las de Bernal Díaz del Castillo o las del Inca Garcilaso, en los que, de algún modo, se anticipa el final de la historia.

Hemos elegido a Rodolfo Walsh y a García Márquez porque ambos autores actúan como lectores de su propia obra, demostrando cómo la reinterpretan en las sucesivas ediciones. Como ya señalamos, *Operación Masacre* denuncia los fusilamientos producidos en 1956 y aparece como una investigación en entregas en *Mayoría*. Luego vendrá la primera edición (1957)

en forma de libro, realizada por Sánchez Sorondo, con el título: *Operación Masacre. Un proceso que no ha sido clausurado*. Por entonces, Rodolfo Walsh realizaba la investigación de lo que luego sería *El caso Satanovsky*, también editado por entregas en *Mayoría* (1958). La idea de obra abierta (ideal de la época) aparece en Walsh asociada a la finalidad de la denuncia: mientras el hecho del fusilamiento del Basural de León Suárez no sea ajusticiado, la obra se mantendrá en pie.

“Este caso está en pie. Los hombres civiles lo hemos de mantener en pie todo el tiempo que sea necesario. . .

(. . .) Si hay algo que justamente he intentado procurar en estas páginas es el horror a las revoluciones cuyas primeras víctimas son personas inocentes. . . La pobre gente no muere gritando ‘Viva la patria’, como en las novelas. Muere vomitando de miedo como Nicolás Carranza o maldiciendo su abandono como Nicolás Rodríguez. . .” (Walsh, 1957- prólogo)

La tercera edición de *Operación Masacre* aparece en 1964, año en que Walsh termina su cuento: “Esa mujer”. En esta edición, como señala Verbinsky (1984) hay sutiles innovaciones. Walsh abrevia las frases, alivia el peso de los adjetivos, de los diminutivos, renuncia a los giros borgianos y a los lugares comunes. En la primera edición se puede leer:

“Interrogan a Elenita durante cuatro horas sin darle una gota de agua”

En la segunda edición en libro (tercera de la obra):

“Interrogan a Elena durante cuatro horas”.

La mujer de uno de los fusilados tenía *“ojos poco accesibles a la sonrisa”*.

En esta edición son: *“ojos que no sonríen”*.

El grito que *“resonaba potente en el silencio nocturno”*, sólo *“resuena”*. Agrega algunos datos cuando hay información nueva: los presos ya no son *“introducidos en un coche”* sino en *“el automóvil Plymouth de la Comisaría de Florida”*.

También reemplaza vocablos: *“Impresionante de matonería”* era el coronel Fernández Suárez en 1957, *“de autoridad”* en 1964. Walsh intenta despojarse de sus intervenciones: en el '57 dice *“Estaba por participar, es decir, si la gramática y la lógica tienen algún significado, esa gente no había participado.”* En el '64 aparece: *“estaba por participar. Es decir, no había participado”*. Esta edición presenta un epígrafe de Elliot en inglés cuya traducción sería: *“Una lluvia de sangre ha cegado mis ojos. . . ¿Cómo, cómo podría volver alguna vez a las suaves, tranquilas estaciones?”*. Aparece por primera vez, en esta edición, el prólogo que, como en el caso de García Márquez, hace la historia de la historia y el epílogo en que el autor confiesa su descreimiento en la justicia y la democracia.

En el prólogo leemos:

“Tengo demasiado para una sola noche. Valle no me interesa. Perón no me interesa, la Revolución no me interesa. ¿Puedo volver al ajedrez?

Puedo. Al ajedrez y a la literatura fantástica que leo, a los cuentos policiales que escribo, a la novela ‘seria’ que planeo para algunos años y a otras cosas que hago para ganarme la vida y que llamo periodismo, aunque no es periodismo. La violencia me ha salpicado las paredes, en las ventanas hay agujeros de balas, he visto un coche agujereado y adentro un hombre con los sesos al aire, pero es solamente el azar lo que me ha puesto eso ante los ojos. Pudo ocurrir a cien kilómetros, pudo ocurrir cuando yo no estaba” (Walsh-1964- prólogo)

Luego de su viaje a La Habana para organizar la prensa, y tras haber publicado *¿Quién mató a Rosendo?* (1968) en 1969, Walsh reedita *Operación Masacre*. Esta edición presenta varias disidencias respecto de la del ‘64:

1- Conserva el prólogo.

2- Suprime el capítulo 23, de un tono poético e impostado:

“¡Siniestro Basural de José León Suárez, leproso de zanjas anegadas...!”

3- Cambia el epígrafe de Elliot por la frase del Comisario Inspector Rodolfo Rodríguez Moreno:

“Agrega el declarante que la comisión encomendada era terriblemente ingrata para el que habla, pues salía de todas las funciones específicas de la policía”

4- Rehace el epílogo del ‘64 y le agrega un “Retrato de la Oligarquía” que entra en diálogo directo con *¿Quién mató a Rosendo?*

“Era inútil en 1957 pedir justicia para las víctimas de ‘Operación Masacre’, como resultó inútil en el ‘58 que se castigara al General Quaranta por el asesinato de Satanovsky, como es inútil en el ‘68 reclamar que se sancione a los asesinos de Blajakis y Zalazar, amparados por el gobierno. Dentro del sistema no hay justicia” (Walsh, 1969 -prólogo)

En 1972, después de la filmación de *Operación Masacre*, Walsh relee su obra a partir de esta nueva concretización. En esta edición, Walsh elimina el “Retrato de la Oligarquía” y agrega: “Aramburu y el Juicio histórico” (cabe destacar que en 1970 había tenido lugar el secuestro y muerte de Aramburu a manos de un grupo montonero que lo juzgó y condenó en nombre del “pueblo peronista”) La obra va tomando diversas significaciones y finalidades en las sucesivas lecturas: desde ser un llamado de atención y un pedido de justicia, pasando por el descreimiento de la justicia, hasta ser un arma de difusión ideológica que justifica la toma de justicia por propias manos.

En la edición del ‘72, Walsh agrega un apéndice titulado: “Operación en cine” en el que realiza una síntesis del contexto en que se filmó la película durante *“la dictadura de Lanuse”* y explica el porqué de las transformaciones del texto al convertirse en guión cinematográfico.

“ . . . La película tiene, pues, un texto que no figura en el libro original. Lo incluyo en esta edición porque entiendo que completa el libro y le da un sentido último” (Walsh, 1972 - apéndice)

El concepto de obra abierta fue entendido por el editor quien, en 1983, publica la obra incorporándole la “Carta abierta a la Junta Militar” que Walsh escribe para el primer aniversario del Proceso de Reorganización Nacional. De este modo, y por un complejo efecto de lectura, la **Operación Masacre** iniciada en el '57 recorre gran parte de la historia argentina y parece inscribirse y reelaborarse en diálogo constante con ella, borrando los límites entre historia y literatura. Siguiendo estos conceptos, y desde nuestro horizonte de experiencias, se suman también a ella los despachos de Walsh en **ANCLA** (Agencia Clandestina de Noticias), la “Carta a sus amigos” en ocasión de la muerte de su hija, el *Informe de la Conadep* sobre la desaparición de Rodolfo Walsh, el Juicio a los integrantes de la Junta Militar, las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final, los Indultos presidenciales y las declaraciones de los “arrepentidos”, del General Balsa, de Masera, de Molina Pico, etc.

Como podemos ver, Walsh se erige, en diferentes momentos históricos, en lector de su propia obra, transformando constantemente su sentido. En este punto, rescatamos los conceptos de Voditka para quien lo más importante en la investigación literaria es dar cuenta de las transformaciones de una obra. Esto se debe a que, como no existe una única norma estética, no hay tampoco, una valoración única y la obra puede ser objeto de valoraciones múltiples. Weinrich (1971) sostiene que una obra, como tal, existe sólo como potencia cuando no es leída. Es la lectura la que actualiza esta virtualidad. La obra que perdura, está, para él, en diálogo constante con los lectores de las distintas épocas históricas y escribir una historia de la literatura es escribir la historia de ese diálogo. Es por esto que, a continuación, brindaremos, a partir de algunas frases significativas, la forma en que *Operación Masacre* fue recepcionada por la crítica, dando cuenta, de algún modo, de este complejo diálogo.

♦ En el número 246 de Mayo-Junio de 1957, la Revista *Sur* recepciona la aparición de la *Antología del Cuento Extraño*, rescatando su carácter “*entretenido y fácilmente legible*”, sin dar cuenta de *Operación Masacre* que aparecía, por entonces en *Mayoría*. Inclusive, en esta recepción, se puede leer una polémica encubierta entre la norma estética del cuento fantástico y la del realismo. A esta norma estética es a la que Walsh hace alusión en la tercera edición de *Operación Masacre* (pág. 14).

♦ En 1969, Viñas realiza el comentario para la nueva edición de *Operación Masacre* y rescata la obra de Walsh en su significación de paso decisivo hacia la revolución, como “*crónica sagaz, tenaz y despiadada*” reconociendo en ella la verdadera función del escritor comprometido que “*como el más hombre es el sublevado contra lo que se hace pasar como natural*”

♦ También en 1969, en su artículo **Walsh y la reconstrucción de los hechos**, Aníbal Ford se dedica a estudiar la obra de Walsh. Es el primero en realizar un estudio sistemático de su obra, buscando en su producción los

marcadores de la coherencia ideológica. Para Ford, la obra de Walsh va evolucionando, paulatinamente hacia una mayor profundidad. *“Junto con el valor de la historia rescatada, el paso a primer plano del referente y la ubicación de Walsh como intermediario, señala su instalación definitiva en un discurso diametralmente opuesto al de su primera literatura”*. Aníbal Ford insiste, aún, en la diferenciación entre periodismo y literatura, pese a decir que Walsh *“no es un escritor para el boom del libro sino para los que buscan reflexionar sobre la realidad argentina de cerca, también en esa vieja forma de la cultura que es la literatura”* termina sosteniendo que *“Walsh se ha puesto de acuerdo con su periodismo pero no con su literatura”*

♦ Eduardo D' Anna escribe en la Revista *El lagrimal trifulca* un artículo titulado “Rodolfo Walsh: novela policial/sistema policial” en el cual polemiza abiertamente con el artículo de Aníbal Ford. En el mismo manifiesta que *“el compromiso sostenido”* de Walsh fue la causa del reconocimiento de su obra, obra que empezó interesar porque tenían a la política argentina por tema. Para él, sólo la política podía abrir a Walsh las puertas de la literatura, ya que, de otra manera, nada lo hubiera salvado del olvido. *“. . . este éxito tuvo también sus desventajas: salieron a la palestra los ‘defensores de Walsh’ empeñados en mostrar cómo el antes colonizado autor de cuentos policiales y otros productos sin importancia, había pasado a ser ‘nacional’ “*.

♦ En 1974, Angel Rama escribe *Rodolfo Walsh. La narrativa en el conflicto de las culturas*. Rama engloba a Walsh en el marco de una necesidad que surge en la década del '60 de crear un nuevo género atendiendo a la serie de trabajos que, desde el periodismo y la sociología se acercan a la literatura. Para él existe una necesidad de relacionar estas crónicas modernas con las crónicas de Indias y pide para las primeras, el mismo lugar que ocupan las segundas en la literatura iberoamericana. También recepciona en este trabajo el aparente fracaso de la versión cinematográfica de la obra, fracaso que, para él, se basa en *“el intento de conferirle tesitura testimonial y heroica a una novela policial y judicial que se hubiera adecuado mejor al esquema tribunalicio que en sus films políticos desarrolla el director francés Costa Gavras”*.

♦ En 1981 José Emilio Pacheco (1984) realiza el prólogo a la *Obra Literaria Completa* de Rodolfo Walsh en donde tiende a demostrar el valor estético de las obras que habían sido consideradas como periodísticas. *Operación Masacre, una de las primeras ‘novelas verídicas’ escritas en español, con la que Walsh se anticipa en nueve años al ‘New journalism’ es decir, a la aplicación de procedimientos novelísticos, al relato de hechos verdaderos. Las otras dos ‘non-fiction novels’ de Walsh: ‘El caso Satanovsky’ (1958) y ‘¿Quién mató a Rosendo?’ (1969) lo hacen el fundador de este género en nuestro país”*. Pese al valor literario que Pacheco (1984) les concede, estas obras no son incluidas en la antología, cediendo, de algún modo, al imperio de otra norma estética con la que polemiza.

♦ En 1983, Elizabeth Newman escribe *The Argentine political novel: determinations in discourse*. Esta autora, que se basa en los estudios de Aníbal Ford destaca el carácter profético de la obra de Walsh partiendo de una proximidad entre realidad política y literatura. Para ella, la obra de Walsh se

presenta como una premonición de la historia argentina que lo convierte en héroe de su propio texto.

◆ A raíz del programa **Nunca Más**, proyectado el 4 de julio de 1984, Beatriz Sarlo se pregunta (y lo refleja en su artículo: “Una alucinación dispersa en agonía”- *Punto de vista*) “¿Cómo hablar de la muerte? ¿Cómo un discurso sobre la muerte puede ser escuchado desde la perspectiva de la vida? Es más: ¿cómo puede soportarse un discurso sobre la muerte?”. Tratando de ver en su artículo diferentes maneras de discursivización de la muerte, entra en diálogo con la obra de Walsh. Reconoce, en montoneros, una estética de la muerte que se evidencia en la carta de Rodolfo Walsh a sus amigos por la muerte de su hija, Viki. “Se moría con felicidad, con heroísmo (. . .) Un capítulo más de la violencia argentina, desde ‘El matadero’ a ‘Facundo’ está escrito en esa carta. Se trata ahora de una heroína romántica que es también *Isfigenia*, lista para el sacrificio, aceptándolo con una exaltación casi dichosa”. Beatriz Sarlo ve aquí un ejemplo del arte de morir que supone una forma de narrar, una opción moral, una negociación de valores, “la revolución tiene sus propios parámetros estéticos”, parámetros que tiene que ver con el Romanticismo.

◆ En 1984, a raíz de la reedición de *Operación Masacre*, Horacio Verbintsky escribe un artículo titulado “El Facundo de Walsh: retorno de Operación Masacre”. Para él, *Operación Masacre* no es sólo una de las obras “capitales de la literatura argentina de los últimos cuarenta años” sino que, además, “se eleva a otras regiones, a una cumbre que sólo habitan los libros nacionales. Es nuestro ‘Facundo’, nuestro ‘Martín Fierro’ y una incursión solitaria al futuro”. Rescata, así, su valor como representante de la argentinidad, como prefiguración del destino argentino. Con la vuelta a la democracia, *Operación Masacre* es reeditada y recepcionada, de este modo, por el *Periodista de Buenos Aires*. Ambos, en pleno Juicio a la Junta Militar, editan un libro especial titulado: *Rodolfo Walsh y la prensa clandestina*.

Si bien no hemos presentado aquí un análisis exhaustivo de los textos mencionados intentamos acercar, a través de un ejemplo, un panorama de los discursos comprometidos en la red de producción de sentidos. Este abordaje, que debe sumarse a otras metodologías, permite entender la dinámica de desenvolvimiento de los textos a lo largo del tiempo y en las diversas series, facilitando su proceso constante de interpretación.

ACTIVIDADES

- 1- A partir de los siguientes textos, analizar la concepción subyacente de lo periodístico y lo literario apuntando a aquellos elementos que parecen diferenciarlos.

TEXTO 1

*“ . . . El sobreviviente acude un día a la sala de redacción de **El Espectador** de Colombia. Propone a un joven periodista narrar la verdadera historia del naufragio, sin las deformaciones del oficialismo ni los manoseos de la propaganda. El joven periodista se llama Gabriel García Márquez. **‘En veinte sesiones de seis horas diarias-dice el futuro autor de Cien años de Soledad- logramos reconstruir el relato compacto y verídico de sus diez días de mar. Era tan minuciosos y apasionante, que mi único problema literario sería conseguir que el lector lo creyera’**. La historia se publica en catorce días consecutivos. El éxito es fulminante. A lo largo del diálogo salen a la luz muchas verdades y el relato de aventura se convierte en una denuncia política que agita al país, cuesta la gloria y la carrera de un náufrago y condena al exilio al entonces joven periodista” (García Márquez, 1982 - contratapa)*

TEXTO 2

*“Tengo demasiado para una sola noche. Valle no me interesa. Perón no me interesa, la Revolución no me interesa. ¿Puedo volver al ajedrez?
Puedo. Al ajedrez y a la literatura fantástica que leo, a los cuentos policiales que escribo, a la novela ‘seria’ que planeo para algunos años y a otras cosas que hago para ganarme la vida y que llamo periodismo, aunque no es periodismo. La violencia me ha salpicado las paredes, en las ventanas hay agujeros de balas, he visto un coche agujereado y adentro un hombre con los sesos al aire, pero es solamente el azar lo que me ha puesto eso ante los ojos. Pudo ocurrir a cien kilómetros, pudo ocurrir cuando yo no estaba” (Walsh, 1964 - prólogo)*

2- Indagar, a partir de las críticas citadas respecto de la obra de Walsh, la relación entre horizonte de experiencia y norma estética.

QUINTA CLASE

LA CONSTRUCCIÓN DEL ACONTECIMIENTO EN EL DISCURSO PERIODÍSTICO I

"Los medios no 'copian' nada (más o menos bien o más o menos mal): producen realidad social. "
Verón (1987)

Mucho se ha hablado siempre discutido acerca de si los medios de comunicación son una herramienta del poder político o constituyen en sí mismos un poder independiente. Quizás la respuesta a este interrogante dependa de muchos factores diferentes que tendrán que ver con la realidad histórico-socio-política en un momento determinado, pero lo que no se puede negar es que el discurso de los medios es un discurso en sí poderoso que cumple una función preponderante en la conformación de la llamada "**opinión pública**" que bien puede ser concebida como parte del **patrimonio intangible**. Oficial u oficioso, obsecuente o combativo, el discurso de los medios conserva para sí, debido a su rol de interlocutor del discurso político preponderante, un lugar importante en el entramado discursivo que tiende a generar un cierto parámetro **standard de referencialización**. Estos postulados nos conducen a plantear la dicotomía entre **discurso standard/discurso marginal**. La relación entre ambos no es más que una relación entre elementos constantes. Quizás fuera más conveniente hablar de **standarización del discurso** que de discurso standard. Que en la trama significativa de la sociedad, en un preciso momento se perciba un discurso como marginal o como standard no es más que un fenómeno de interpretación colectiva que responde al predominio de cierta voz (lo cual no implica que ésa sea la única voz, ni la mejor, ni la verdadera) Esta voz, de alguna manera, se le **impone** a un cierto grupo. El discurso no deja de ser una **FUNCION** y los "tipos" que podamos postular como analistas (como intérpretes) se ven sujetos no sólo a la constante **interlocución** entablada entre los diversos subcódigos culturales, sino a un diálogo más íntimo, el que, en tanto objetos de estudio, entablan con nosotros mismos, con nuestras presuposiciones, con nuestro imaginario, con nuestros modelos de análisis, con nuestras expectativas teóricas.

La industria de los medios suele funcionar, en gran medida, como standarizadora de discursos, tarea que se verá indisolublemente ligada a la configuración del referente y, en consecuencia, a la generación de un determinado patrimonio cultural.

El comunicador actúa como el **historiador**. Enfrentado ante un suceso, lo convierte en un hecho social que no existiría por sí sin que los medios lo construyeran. Hace, por ejemplo, de un individuo anónimo un paladín de la justicia o un miserable. Aún el llamado "**periodismo objetivo**" que esgrime como herramienta fundamental al código visual, no está exento de la subjetividad propia de quien mira detrás de una cámara y selecciona una

imagen y rechaza otra, puesto que enfocarlo todo resulta una tarea imposible^{12[1]}.

Fagoaga (1982), en coincidencia con lo que hasta ahora hemos señalado, ubica a la actividad periodística en el marco de la **interpretación** puesto que *“las personas especializadas en producir mensajes de comunicación de masas -producción en el sentido de que todo lenguaje es producto de la interacción social- observan lo que acontece. Y lo observado suele sufrir el efecto de la observación, ya que esas personas no se limitan sólo a describir lo que sucede en un determinado momento y lugar”* (pág. 11)

Si bien algunos autores no establecen distinciones entre el **periodismo informativo directo** (llamado también, **objetivo**) y el **periodismo interpretativo**, las escuelas norteamericanas observan un tratamiento diferencial de la información, según se tenga como finalidad la construcción de **mensajes directos** o de **mensajes interpretativos**^{13[2]}. Estas escuelas establecen dos momentos en el desarrollo del periodismo:

- ◆ **Stenographics reporting:** Periodismo centrado en la objetividad de los hechos. Se interesa por descubrir y repetir declaraciones hechas por otros.
- ◆ **Interpretative reporting:** Periodismo centrado en la explicación. La descripción y el análisis de los acontecimientos se da en una forma contextualizada, ligando unos hechos con otros. Su objetivo es el de realizar un cuadro de la realidad a través del cual los receptores puedan actuar.

Este último surge en el período comprendido entre las dos guerras mundiales cuando, paralelamente, cobra fuerzas el columnismo de reporteros y el mensaje con nombre y apellido que produce una socialización de la propia interpretación. Creemos oportuno reiterar que, siendo coherentes con nuestra postura teórica, esta distinción entre periodismo objetivo e interpretativo aparece asociada a una forma de narrar, de construir los hechos que tiende a lograr diferentes impactos en el receptor. En tal sentido, podrían diferenciarse los mensajes informativos, de los mensajes interpretativos y de aquellos de opinión conforme a ciertas características en el tratamiento de la información:

a) **Mensaje informativo:** Codificado según una estructura piramidal cuyo fin sería describir directamente (reproducir) el hecho observado sin analizarlo.

b) **Mensaje interpretativo:** Podemos distinguir dos subclases:

b. 1: El tratamiento de la información intenta relacionar hechos entre sí (simultáneos o anteriores) a fin de producir un análisis.

b. 2: **El tratamiento de la información, además de proveer un análisis, tiene por objetivo introducir una valoración,** una estimación de los hechos.

^{12[1]} Así, una guerra puede aparecernos desde la imagen cruenta de los edificios incendiados, las caras dolientes de los heridos o bien desde la impasible expresión de los diplomáticos. Según se transmita una u otra imagen, el mensaje será diferente y, en consecuencia, el referente "guerra".

c) **Mensaje de opinión:** La finalidad del tratamiento de la información es apelar directamente al receptor para que se sienta solidario con los hechos observados o para que los rechace. La interpretación, aquí, es evaluada, fundamentalmente, sobre juicios morales.

La estructura del mensaje **interpretativo** involucra, en primera instancia, la presencia de un **lead** que sirve para comenzar el relato cuyo fin no es la descripción de un hecho (como ocurre en el mensaje directo) sino el proveer datos para realizar un análisis estimativo. La información es inmediatamente documentada en los primeros párrafos. Como el mensaje va destinado a un público plural, los rasgos de concisión y claridad son imprescindibles (como sucede en el periodismo informativo). Sin embargo, dos cuestiones diferencian a los mensajes informativos directos de los interpretativos:

- **El significado emocional de las palabras:**

En los mensajes directos, el significado es descriptivo, es decir, no agrega una connotación positiva o negativa. No resulta igual referirse al presidente de la nación en términos de: “primer mandatario” (significado **descriptivo**) que como “Carlos Primero” por Carlos Menem (significado **emocional**), o hablar de “grupo económico” o “mafia económica”.

- **La relación pasado/presente:**

En los mensajes interpretativos, siempre existe la referencia a una situación específica marcada por hechos de actualidad, que se analizan y valoran a partir del pasado, de datos antecedentes (**back-ground**) que sirven para adecuar la situación de fondo.

Los elementos que **caracterizan a los mensajes interpretativos** son:

a) **Back-ground:** Datos antecedentes que proporcionan la situación de fondo. Charney (1971) lo define como *“todo material subyacente o circunstancial relacionado con el hecho que origina la noticia”* (pág. 435).

Como manifestaciones típicas de back-ground se presentan:

a. 1) **La cronología:** Mensajes que correlacionan hechos en una sucesión temporal a fin de dar sentido a un determinado hecho. Sirve al receptor para obtener información contextual.

a. 2) **La biografía:** Implica la inclusión de un mensaje complementario que, a modo de curriculum, ofrece los datos que guardan una relación lógica con el suceso principal al que, de algún modo, aportan una explicación.

En opinión de Fagoaga (1982) *“el back-ground en los mensajes interpretativos es la infraestructura, el fundamento que sirve de referente para analizar y estimar resultados”* (pág. 48). En los mensajes directos, se recogen datos que responden a las preguntas clásicas (qué, quién, cuándo, dónde) y sólo los datos antecedentes (back-ground) indispensables, sin que la intención

sea “poner en situación el pasado con el presente” (Fagoaga, 1982, pág. 49). En el mensaje interpretativo, el back-ground puede estar constituido por información que:

- ◆ Se almacena a largo plazo.
- ◆ Se almacena para cubrir un determinado relato.
- ◆ Forma parte de un relato ya codificado y que sirve para explicar y clarificar hechos.
- ◆ Proviene de una fuente no atribuible a personas concretas y que puede ser usada o no, según las instrucciones de la fuente.

Para Fagoaga (1982), el back-ground, en definitiva es “*el referente en el tratamiento de la información, es la infraestructura sobre la que se levanta el análisis, y la valoración. De este referente depende el sentido que se quiera dar al mensaje interpretativo. Los datos coyunturales que se almacenan para cubrir un relato determinado se plantearán en un contexto que les dé una significación precisa. Este contexto es el referente que actúa en el tratamiento de la información interpretativa*”.

Desde nuestro punto de vista, este referente al que alude Fagoaga, se construye por un efecto de **intertextualidad** en la que no sólo debemos considerar aquello aportado por el productor de la noticia, sino también aquello que el receptor significa a partir de su propia **enciclopedia**^{14[3]}.

b) **Análisis:**

Datos que intentan explicar el hecho referido.

c) **Valoración:**

Datos estimativos cuyo objetivo es prever las consecuencias a las que conducen los hechos relatados. En opinión de Fagoaga (1982) “*la valoración está implícita en la lógica de datos explicativos (análisis) que no es más que el resultado de haber participado de un determinado **back-ground***” (pág. 70)

Para nosotros, no existe la posibilidad de periodismo objetivo, ya que, como hemos señalado, aún la elección de una forma discursiva implica un modo de conformar la realidad. En el período comprendido entre las dos Guerras Mundiales, la figura del autor aparece sumando, con su firma, significaciones al texto. En lo que respecta al autor, lo consideraremos aquí, a la manera de Foucault (1985) como una **función textual**. Su aparición está ligada con un momento en el que la **individualización** se impone en la historia de las ideas.

Si la noción de autor, debe, en este sentido, ser reformulada, también lo será la de **obra**. La unidad que este término designa es problemática, tanto como la unidad del autor. De algún modo, obra y autor son dos términos de una función mutuamente necesarios: acotamos la obra por su autor (en tanto se trataría de ciertos textos adjudicables a **un** autor) y este corpus de textos, a su vez, nos brinda una **imagen** del autor. Debemos considerar, además, que los

^{14[3]} La noción de “**enciclopedia del lector**” ha sido utilizada en crítica literaria para referirse a toda información que le permite al receptor de un mensaje literario, elaborar un determinado intertexto. Consideramos que este concepto no es exclusivo del tratamiento de los textos literario, sino del abordaje de cualquier tipo textual.

textos están sujetos a la condición del **espacio** y del **tiempo**, lo cual, como ya vieran los teóricos de la recepción, implica la noción de texto como producto de un proceso siempre cambiante y en movimiento.

Sin embargo, el nombre del autor no es un simple elemento del discurso, permutable por un pronombre, sino que se trata de un elemento que ejerce una **función clasificatoria** que permite agrupar ciertos textos y oponerlos a otros, de alguna manera, *"el nombre del autor funciona para caracterizar un cierto modo de ser del discurso"*.

Un claro ejemplo que nos demuestra que el autor es una función textual está dado por esa forma popular de comunicación masiva que son los **graffitis**. En estos casos, la firma, huella de la función autor en el texto, no se constituye en una representación de sujeto concreto alguno, sino que se erige en una de las claves de la interpretación del enunciado. El graffiti completa su significación con la firma que lo resemantiza.

Si tomamos como ejemplo el siguiente graffiti:

"Los hermanos sean unidos.

Los Shoklender"

podemos observar que para la decodificación de la ironía constitutiva de este graffiti el lector debe contar en su competencia de lectura con algunos datos:

a) Reconocer la frase ya popular que tiene su origen en el *Martín Fierro* de José Hernández (*"Los hermanos sean unidos/porque ésta es la ley primera"*)

b) Conocer el acontecimiento periodístico que involucró a los hermanos Shoklender en un drama familiar de parricidio.

Los hermanos Shoklender actúan como función autor del enunciado *"Los hermanos sean unidos"*, permitiendo, a partir de la concepción de autor que de ellos nos hemos formulado, una lectura irónica del enunciado original de Hernández.

El ejemplo de los graffiti en el que hay un uso intencional y explícito de la función autor nos permite tomar dimensión de este concepto. En la prensa escrita, sabemos que existe diferencia entre aquéllos artículos, notas en revistas firmados y los no firmados. Los segundos, pueden ser adjudicados, en forma global, a la ideología de la editorial. En los primeros, al igual que en los graffitis, la función autor se hace explícita y actúa como un recurso significativo, constituyéndose en una parte importante del texto que guiará, de alguna manera, nuestra lectura. Leeremos el texto desde nuestra competencia y a partir del conjunto de expectativas teóricas que nos acerca la imagen de autor que tuviéramos, si ya nos hubiéramos formado una a partir de lecturas previas. En el caso de tratarse de un autor "desconocido" nuestra lectura iniciaría la constitución de esa imagen. En ambos casos, la lectura es generadora de esta imagen.

Si pensamos en la función autor "**Mariano Grondona**" (periodista argentino que formó dupla con Nuestad y que tuvieron una amplia difusión en tiempo de la Dictadura de 1976 a 1983. Luego Mariano Grondona se separa laboralmente de Neustad y comienza un ciclo con tintes "democráticos" y participativos que continúa hasta la actualidad), cabría preguntarse cómo ha ido variando, a lo largo del tiempo y en los diversos medios, no ya el individuo "Mariano Grondona", sino su modo de relación con un cierto discurso, es decir, su carácter de autor responsable de ciertos textos, a tal punto que, en la actualidad, nos resultaría difícil reconocer textos firmados por Mariano Grondona, como pertenecientes a la función autor que pudiera formarse alguien que sólo ha leído los textos que aparecen firmados de esta manera en los últimos cuatro años.

Objetivos o interpretativos, lo cierto es que los mensajes nos llegan constantemente sumergiéndonos en lo que consideramos la **actualidad** que no resulta más que **un constructo de la industria de los medios**, como sostiene Verón (1987):

"En mayor o menor grado, cada uno de nosotros cree en los acontecimiento de la realidad; damos crédito, necesariamente a alguna imagen de la actualidad. Sin embargo, en la enorme mayoría de los casos, no hemos tenido ninguna experiencia personal de los hechos en cuestión. En consecuencia, nuestra creencia no se funda, en modo alguno, en una 'experiencia vivida' de esos hechos. Si damos crédito es porque algún discurso ha engendrado en nosotros la creencia y en él hemos depositado nuestra confianza. La confianza se apoya en el siguiente mecanismo: el discurso en el que creemos es aquél cuyas descripciones postulamos como las más próximas a las descripciones que nosotros mismos hubiéramos hecho del acontecimiento si hubiéramos tenido de éste una 'experiencia directa'"

La individualización de un hecho no tiene que ver con algo material, sino con el hecho de que **sucede** en un momento dado y en un espacio determinado. Aún así, sólo tenemos noticia, a través de los medios, de ciertos "**hechos**" que, de algún modo, son construidos como "**periodísticos**". La socialización de estos hechos y su puesta en sentido en la industria de la comunicación responde a diversas expectativas e intereses. En el discurso periodístico argentino, tenemos un ejemplo bastante singular: existen hechos que son exaltados, seguidos por los comunicadores durante un tiempo y luego se "evaporan", desaparecen, pierden interés. Pensemos en el caso, por ejemplo de la intoxicación con propóleos, pasado el primer momento de fervor por esta noticia, no supimos más cómo siguió la investigación, si se hallaron culpables, si fueron indemnizados los familiares de las víctimas, si alguien está preso, si el laboratorio cerró. Tenemos, en algún sentido, la percepción de que esta historia quedó trunca y, por lo menos a nivel masivo, no se supo más de este hecho. En la construcción del hecho presuponemos, en tanto receptores, que éste existió efectivamente. Sin embargo, recordemos la interesante experiencia realizada en Buenos Aires por el programa **El Monitor Argentino** en la que se construyó la figura de un escritor que jamás había existido (salvo en el discurso de este programa). Los periodistas salieron a la calle a preguntar a la gente acerca de la obra de este escritor, construyeron una

biografía, llamaron a diversas personalidades que hablaron del mismo para luego, en otro programa, develar que se había tratado de una broma. Sin embargo, el escritor existió durante unos días gracias a una construcción ficcional del hecho. Algo similar ocurrió con Orson Wells y **La Guerra de los Mundos**. Estos ejemplos evidencian hasta qué punto los medios son capaces de generar una realidad. Podríamos preguntarnos si cada vez que prendemos el televisor, escuchamos la radio o leemos el diario, no acontece esto mismo. No todo hecho se convierte, en su momento, en un acontecimiento social digno de las primeras planas o de espacios centrales televisivos o radiales. Claro ejemplo de esto se nos presenta en el caso de las detenciones ilegales y desapariciones producidas en la última dictadura argentina. Gran parte de la industria periodística argentina, enfrentada a estos hechos, eligió no hacer de ellos acontecimiento sociales, no incorporarlos a la imagen de **actualidad nacional** que se pretendía construir y para la cual era mucho más relevante la problemática futbolística. El conocimiento del hecho quedó, en muchos casos atestiguado, por la enumeración de los pedidos de "habeas corpus" en el reducido espacio de los "edictos judiciales", en los informes de ANCLA. Pero esta "realidad" no se constituyó como tal en la mayoría de los medios hasta finales de la dictadura y comienzos de la democracia. Y aún más, ciertas revelaciones, como las de los "vuelos de la muerte", dadas a conocer por el Fiscal Moreno Ocampo en 1991, son construidas recién en 1995 como un acontecimiento social, coincidiendo con el momento de la autocrítica del Ejército (Balza), del Grupo Montonero (Firmenich) y la Armada (Molina Pico).

ACTIVIDADES

1-Tomar un suceso cualquiera y construir, a partir de él, diferentes acontecimientos a través de la elaboración de textos que empleen las técnicas del periodismo objetivo y del interpretativo.

2- A partir de un texto en el que no figure el nombre del autor, reflexionar en la significación que se produce si es asignado a diferentes autores.

3- A partir de la selección de algunos graffitis, trabajar sobre la funcionalidad del autor y la información necesaria para la producción y decodificación del mismo. Indicar las implicancias que una y otra interpretación pudieran tener en vinculación con la creación de un patrimonio cultural.

SEXTA CLASE

LA CONSTRUCCIÓN DEL ACONTECIMIENTO EN EL DISCURSO PERIODÍSTICO II

En esta clase veremos cómo un supuesto “mismo” acontecimiento es construido de modos diversos por distintos géneros periodísticos. Tal análisis sirve para ilustrar el modo en que un relato del hoy será construido como documento del mañana y, en tan sentido, cómo el poder discriminar su proceso de producción nos permitirá indagar los “resortes” en la generación de un determinado **patrimonio cultural**.

Tal como nos señala Ana Atorresi en su libro *Géneros periodísticos* (Ed. Colihue, Bs. As, 1996) “*Teniendo en cuenta las características generales de los discursos periodísticos, podemos distinguir tres grandes formas de expresión que implican intencionalidades diferentes y que a su vez abarcan géneros con características distintivas*” (Atorresi, 1996, pág. 19)

De este modo, la autora propone el siguiente cuadro para clasificar los distintos géneros:

I N T E N C I O N A L I D A D	INFORMATIVA	Noticias Crónicas Notas Trabajos de investigación Reportajes Portadas Fotografías
	DE OPINIÓN	Editoriales y colas de editoriales Comentarios Fotografías Cartas de lectores
	DE ENTRETENIMIENTO	Dibujos, comics e historietas Juegos y entretenimientos varios Literatura

Los textos del corpus que abajo presentamos pueden ser considerados:

- 1- **Notas o trabajos de investigación.**
- 2- **Crónicas periodísticas**
- 3- **Comentarios**

En relación con las **notas o trabajos de investigación**, Atorresi nos dice que:

*“El **trabajo de investigación cerrado** o **nota** es la especie periodística que asume la función de forma, además de informar, ya que tiende a mostrar determinados aspectos de un acontecer que no siempre son accesibles a los lectores. El periodista notero recopila datos históricos, culturales, científicos, sociales, etc. Y es frecuente que incluya en la nota la opinión de especialistas en el tema.*

*Un aspecto fundamental que **diferencia a la nota de la crónica** es su relación temporal con los hechos tratados: la nota no tiene que abordar necesariamente temas de ‘actualidad’; por el contrario, puede aparecer en cualquier circunstancia sin urgencia...*

*Desde el punto de vista enunciativo, la **nota** está regida, en general, por el presente de definición o genérico. Este tiempo verbal no remite al momento de la enunciación, al ahora del que escribe, sino que pretende una validez universal, un siempre... Si se presentan datos del pasado se emplea el pretérito perfecto simple, combinado con el imperfecto, constituyendo así un segmento de relato, pero esto no es lo imprescindible. Lo definitorio, insistimos, está en la recopilación de datos de interés que no necesariamente deben ser actuales y que están en función formativa, más que informativa” (Atorresi, 1996, pág. 29)*

Las crónicas periodísticas se caracterizan por relatar acontecimientos dando la ilusión de un desarrollo cronológico. En ellas *“la categoría de tiempo remite a la relación de dos líneas temporales bien diferenciadas: el tiempo de la historia efectivamente ocurrido y el tiempo del relato que se hace de ella”* (Atorresi, 1996, pág. 22)

También encontramos el **comentario** que se caracteriza por la intervención del cronista al juzgar los hechos relatados.

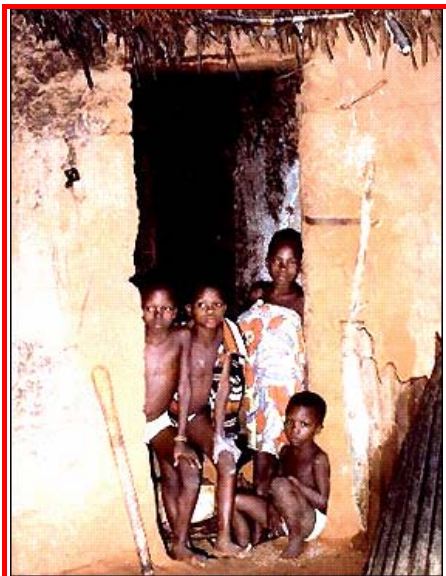
Luego de esta breve caracterización, ofrecemos las **notas de investigación**, **crónica** y **comentario** extraídos del diario CLARÍN en vinculación la con temática del tráfico de niños. Para recoger este material, hemos utilizado el buscador que el diario CLARÍN nos ofrece en su sitio WEB (www.clarin.com) . Luego justificaremos, con un pequeño análisis por qué hemos definido a los textos como lo hicimos.

1) Nota o trabajo de investigación

TRAFICO DE NIÑOS: LA NAVE PERDIDA EN EL GOLFO DE GUINEA HACE 15 DIAS

"Los chicos del barco de Benin **eran** esclavos"

Lo **confirmó** a Clarín **el director del centro de ayuda** que los protege en ese país africano · El "barco de la vergüenza", que **llamó** la atención mundial, **transportaba** niños comprados por 14 dólares.



El "barco de la vergüenza" **existió** y en sus entrañas **transportó** a 43 niños esclavos, tal como **había informado UNICEF** a la prensa internacional después de una odisea de dos semanas de la nave por las costas de África Occidental el mes pasado. Así lo **confirmó** a **Clarín** desde Cotonou, la capital de Benin, Alfonso González, director de la organización humanitaria Terre des Hommes, que mantiene bajo su protección a los niños rescatados y que dio a conocer esta semana el informe final del hecho que **conmovió** al mundo.

"De acuerdo a la declaración de los niños y los mayores que **viajaban** en el barco, **todos ellos habían sido robados o comprados a sus familias** en Benin, Togo, Malí, Senegal y Guinea, e **iban a ser entregados como esclavos para trabajar en las plantaciones de algodón en**

Gabón", **explicó Alfonso González**, un suizo-chileno que dirige desde hace tres años la oficina de Terre des Hommes para Benin y Togo.

Las primeras informaciones de la existencia de un "barco negrero" como los que **trasladaron** esclavos desde Africa a América por 300 años, **fueron dadas** a conocer por la **UNICEF**, la agencia de las Naciones Unidas para la infancia. **Fue** para mediados de abril que la noticia **corrió** por el mundo. **Decía** que **había** 250 chicos esclavos. Cuando finalmente el barco "Etireno" **llegó** a Benin el 17 de abril, **bajaron** sólo 43 niños y jóvenes y un puñado de adultos. Entonces, algunos **lanzaron** el rumor de que los otros niños **habían sido tirados por la borda**, y otros —desde los intereses gubernamentales africanos— **denunciaron** el "sensacionalismo" de **UNICEF** e **intentaron** poner todo como una gran mentira.

"Aquí no puede haber ningún tipo de equivocaciones. Los niños fueron interrogados por la policía de Benin", cuenta **González**. "**Cinco de los niños confirmaron que antes de su partida se había producido una transacción financiera** entre un intermediario y sus padres y que luego **fueron introducidos** por la fuerza en el barco. Los otros **fueron llevados** directamente por sus parientes o **subieron** al barco con la esperanza de tener un trabajo. Todos **fueron engañados**. Su destino **era** ser esclavos trabajando 14 o 15 horas por día en condiciones inhumanas". De acuerdo a las **Naciones Unidas**, **unos 200.000 niños y jóvenes son sometidos a esclavitud cada año** en esta región. Sólo en Benin se calcula que hay más de 400.000 niños esclavos. El

promedio que se paga por un niño a sus familiares es de **apenas 14 dólares**. La gran mayoría de los niños no sólo es utilizada como mano de obra esclava en los campos de cultivo sino que también **es obligada a ejercer la prostitución**.

"En nuestro centro recibimos más de 8.000 niños en los últimos diez años. Y cada año aumenta la cifra; en los últimos seis meses ya pasaron por aquí como 700 niños que fueron rescatados, que escaparon o que simplemente estaban en la calle y en peligro de convertirse en esclavos en cualquier momento", dice **González**.

Según **la declaración conjunta del gobierno de Benin, UNICEF y Terre des Hommes** "se confirma que la aventura del barco "Etireno" entra, por cierto, en la categoría del tráfico regional de menores".

El "Etireno", que es propiedad de la estrella del fútbol nigeriano Jonathan Akpoborie, quien juega en un equipo alemán, **provocó** la atención mundial cuando **el gobierno de Benin, citando a funcionarios de Camerún, informó** que un barco con niños esclavos **había sido rechazado** en dos puertos africanos y **regresaba** a la capital comercial Cotonou.

Después de varios días de búsqueda, y una confusión generalizada por la aparición de un supuesto segundo barco con el mismo nombre, la nave **amarró** con una carga de hombres, mujeres y niños exhaustos y asustados. **Lawrence Onome**, el capitán nigeriano del barco, **desmintió** que transportase esclavos y dijo que no **tenía** nada que ocultar. Pero el **gobierno beniniano** **inició** una investigación que ahora confirma que **se trataba** de un "barco negrero" como los que surcan el Golfo de Guinea desde hace quinientos años.

2) Crónica periodística

EL BARCO "DESAPARECIDO" CON 250 CHICOS AFRICANOS LLEGO A BENIN

Atracó el buque, sin rastro de los niños esclavos



El Etireno, el barco de bandera nigeriana en el que **viajaban** hacinados y en condiciones inhumanas unos 250 niños esclavos —**según denuncias de UNICEF**—, **arribó** anoche al **puerto de Cotonou**, en Benín, donde **era esperado** desde hace dos días. **Testigos dijeron** que nadie **había asomado** a la cubierta, pero fuentes del puerto **afirmaron a la agencia EFE** que el barco **llevaba** a

muy pocos niños a bordo, tal vez menos de una docena.

La embarcación, que **estaba considerada** como "desaparecida", **atrancó** anoche en la dársena cinco del puerto, donde fuerzas de seguridad, representantes de UNICEF, la Cruz Roja Internacional los **esperaban** para detener a los responsables del tráfico, que **tenían** pedido de

captura de Interpol

Si bien UNICEF asegura que hay 250 niños a bordo de la nave, otras fuentes sostienen que el "cargamento" consiste, en realidad, en familias de refugiados y emigrantes ilegales con sólo siete menores de edad. Más tarde cobró fuerza la versión de que, en realidad, **habría dos buques con nombre similar** y que la nave "buscada" no era en realidad la que amarró ayer, sino otra, que estaría todavía en alta mar.

El barco **había zarpado** hace 10 días de Benín rumbo a Gabón, donde le prohibieron que amarrara. Luego fue a Camerún, donde también **fue rechazado**, y más tarde **perdió** todo contacto con tierra, por lo que se lo **consideró** desaparecido.

Diferentes organismos internacionales **habían pedido** ayer a la Marina británica "**contribuir en la búsqueda del barco**". Benín **había insistido** en las últimas horas con que el barco **había sido visto** en las cercanías de Guinea Ecuatorial y de su puerto, Malabo", y que su capitán "tiene pedido de captura internacional".

Poco antes de que el barco atracara finalmente en Benín, la Capitanía del puerto de Cotonou **había informado** que **había tomado** contacto de radio con el barco y que **esperaba** que arribara allí en la madrugada.

UNICEF se **había unido** a los reclamos de Benín, de donde habrían partido los chicos esclavos vendidos por sus familias, aparentemente convencidos de que los traficantes le darían una vida mejor y sin saber que terminarían trabajando gratuitamente en las plantaciones de cacao o en la prostitución de Gabón o Costa de Marfil.

El gran miedo de los funcionarios de las organizaciones humanitarias **era** que el capitán del desvencijado barco de bandera nigeriana **hubiera arrojado su carga de niños** por la borda ante el pedido de captura internacional.

El Etireno **partió** desde Benín 10 días atrás con su carga humana, aparentemente comprada por el traficante Stanislas Abadjan y dos cómplices rumbo a Cotonou, para dirigirse luego a Libreville en Gabón. pero allí el barco **fue rechazado** por las autoridades portuarias por las denuncias de los organismos internacionales. Lo mismo **sucedió** en Douala, puerto de Camerún. **Las asistentes sociales habían visto** a los chicos por última vez en Douala y muchos estaban descompuestos, según **dijeron**.

La mayoría provendría de Benín, Togo y Malí, donde los padres los entregan a los traficantes creyendo que les permitirán estudiar y superarse a cambio de una cantidad de dinero miserable. Después, **según sostiene UNICEF**, los chicos son vendidos por 345 dólares como sirvientes o trabajadores de las plantaciones de Gabón o la Costa de Marfil.

UNICEF sostiene que **los chicos trabajan hasta 12 horas sin descansar, son violados o abusados** y jamás regresan a sus países de origen.

3) Comentario

Herodes sigue con vida

A la edad del juego, ellos valen menos de que lo que vale un juguete: **estamos hablando de esos niños africanos, esclavizados** en las costas del Golfo de Guinea en el mismo continente que, entre los siglos XVI y XIX, **exportó hombres como mercancías** hacia Europa y América, incluido el del Río de la Plata. Desde **esta parte del mundo, hoy**, poco importa si el barco Etireno, que transportaba a los niños esclavos, **salió** de Camerún, **pasó** por Douala hacia Gabón,

o si el alerta sobre el buque la **dio** el gobierno de Benin o las autoridades de UNICEF. Lo que sí importa es que en el tercer milenio el rey Herodes sigue vivo y coleando a uno y otro lado del planeta. ¿Será por eso que el Día de los Inocentes, que en el mundo cristiano recuerda la horrenda matanza de bebés en Belén, ordenada por el delegado de Roma en Israel en tiempos del nacimiento de Jesús, con el tiempo se haya convertido en un día de burla? ¡Que la inocencia les valga!, parecen gritarnos desde las bodegas del Etileno esos niños vendidos por sus padres por desesperación o engaño. El espectro de ese buque cargado con niños esclavos convierte en una burla de inocentes todo lo que toca: desde que no hayan podido ser rescatados, en **estos** tiempos en los que la tecnología ya es capaz de espiar hasta el número de automóviles que circulan por una carretera, hasta saber que muchos de los niños que sobreviven a su destino de esclavos, como adolescentes se convierten también en negreros, cooptados por las mismas mafias que antes los esclavizaron. Los politólogos dicen que **el tráfico de personas será el más rentable** de los negocios ilegales de este siglo, una predicción que suena también a burla porque el vaticinio no sirve si no se puede evitar la catástrofe que anuncia. Lo mismo ocurre con las denuncias de la UNICEF, cuyos informes advierten que existen dos millones de niños en trabajo esclavo, pero no agregan que si no se ataca con urgencia el explosivo problema de la pobreza, nada podrá evitar que mueran o que ellos mismos se conviertan en asesinos. El **fantasma** se repite detrás de la matanza de los niños en Brasil que, o son reclutados como soldados del narcotráfico, o fusilados por la policía antes de que se conviertan en jóvenes asesinos. Sea como esclavos o futuros homicidas, todos ellos —con sus inocencias ultrajadas—, increpan al infantilizado mundo moderno que corre detrás de los becerros de oro del consumo y la eterna juventud, sin proteger a la infancia, y sin saber que así también se asesina la prédica cristiana del amor al prójimo que pueda salvarnos de tanta desolación.

Para el análisis comparativo de estos textos, hemos fijado los siguientes parámetros cuyas referencias se encuentran detalladas a fin de ser recuperadas en los textos:

Referencias:

- **Focalización cero**
- **Marcas de la subjetividad del locutor**
- **Aspecto puntual (pretérito perfecto y perfecto simple o indefinido del modo Indicativo- fáctico) (marcas deícticas temporales)**
- **Aspecto durativo (pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto- del modo indicativo) (marcas deícticas temporales)**
- **Cita de fuentes autorizadas**
- **Desacreditación de fuentes**

Tratamiento comparativo de la FOCALIZACIÓN NARRATIVA.

Tanto la **nota o trabajo de investigación** como la **crónica** se encuentran en **focalización cero**, lo que intenta crear la imagen de un relato visto por “fuera”

e investido de cierta “objetividad”. En cambio, el **comentario** se encuentra en una **focalización interna** que permite que aflore la subjetividad del locutor.

Las marcas de la **SUBJETIVIDAD DEL LOCUTOR**

Como vemos, en la **nota o trabajo de investigación** y la **crónica** no se hallan claras señales de la subjetividad del locutor (aunque bien sabemos que cualquier discurso siempre estará sesgado por la subjetividad propia de la enunciación), en tanto que estas marcas abundan en el **comentario**. Así lo atestiguan:

- La presencia de un **nosotros inclusivo**:

El enunciado “estamos hablando de **esos** niños africanos” involucra a través de un nosotros inclusivo al lector (tú), de modo de que éste se deba “hacer cargo” también de lo dicho por el locutor. De este modo, las víctimas apelarán al locutor y al alocutario a partir de la presencia de un pronombre proclítico correspondiente a la primera persona del plural: “parecen gritarnos desde las bodegas del Etireno **esos** niños vendidos”^{15[1]}

- Las **elecciones léxicas**:

La elección de ciertos términos construye un campo semántico asociado con el delito y la esclavitud que resulta mucho más exhaustivo en el **comentario de opinión** que en la **crónica** y en la **nota de investigación**. Así, si bien ésta última habla de un “buque de la vergüenza”, de niños “esclavos”, “comprados”, el **comentario** resulta mucho más contundente al mencionar niños “esclavizados”^{16[2]}, “mercancías” (por “hombres”); “exportar” (en vinculación no con objetos, sino con sujetos). En vinculación con el buque que ha transportado a estos niños, el **comentario de opinión** opera una deixis sumamente interesante que, a partir de la presencia del adjetivo demostrativo de proximidad al tú (“espectro de **ese** buque”), conlleva a la responsabilizar al lector por el hecho acaecido.

- Deícticos que involucran la **cercanía respecto del yo** (locutor)

^{15[1]} Observemos, no obstante, que los “niños vendidos” son referenciados como próximos al tú y no al yo (presencia del adjetivo demostrativo: “esos”)

^{16[2]} Notemos la diferencia que genera la utilización del adjetivo “esclavos” en comparación con el participio “esclavizados” que pone un especial énfasis, por tratarse de un participio (adjetivo verbal) en la presunción de que existe un sujeto que esclaviza y otro que es esclavizado, aspecto que se diluye en el caso de la simple utilización del adjetivo. De este modo, los “soldados del narcotráfico” pueden ser sindicados como los responsables del hecho delictivo. Y la existencia de tal hecho merece que una “increpación” puesto que las víctimas resultan “inocentes ultrajados” (“inocencias ultrajadas”)

Funcionan, básicamente, para situar al locutor en el **hoy** de la enunciación (“desde que no hayan podido ser rescatados, en **estos tiempos** en los que la tecnología **ya** es capaz de espiar hasta el número de automóviles que circulan por una carretera, hasta saber que muchos de los niños que sobreviven a su destino de esclavos”) lo que genera, consecuentemente, la impresión de que el hecho es “actual”, “vívido” y “presente”, y en el **aquí** (“**esta** parte del mundo, **hoy**”), lo que no sólo produce una cercanía temporal, sino también espacial.

- Presencia de **preguntas retóricas**

Este tipo de pregunta presupone que quien la formula ya conoce su respuesta, de modo que encubre una opinión del locutor. Nos referimos, en el comentario, a la siguiente interrogación:

“¿Será por **eso** que el Día de los Inocentes, que en el mundo cristiano recuerda la horrenda matanza de bebés en Belén, ordenada por el delegado de Roma en Israel en tiempos del nacimiento de Jesús, con el tiempo se haya convertido en un día de burla?”

Notemos la presencia del deíctico que indica proximidad respecto del tú (“eso”) que involucra al lector en la opinión del locutor.

Marcas deícticas: **TEMPORALES** y **ASPECTUALES**

Presencia de **ENUNCIADORES EN TANTO VOCES DISCURSIVAS** (citas de fuentes autorizadas, desacreditación de fuentes)

En tal sentido, en el **comentario de opinión**, son citados los “politicólogos” (en sus “vaticinios”) y la “UNICEF” (en su descripción del estado de situación) que son desacreditadas por su inoperancia. La primera lo es a través de una relación causal: “una predicción que suena **también** a burla **porque** el vaticinio no sirve si no se puede evitar la catástrofe que anuncia”. Notemos que el conector aditivo argumentativo, “también”, suma el decir de los “politicólogos” a todas las demás “burlas” de las que estos niños resultaron objeto. En el segundo caso, se da una oposición respecto del enunciador citado a partir de la presencia del conector antiorientado “pero” (“**pero** no agregan que si no se ataca con urgencia el explosivo problema de la pobreza, nada podrá evitar que mueran o que ellos mismos se conviertan en asesinos”).

En este punto, cabe también mencionar que el comentario apela al discurso bíblico de un modo expreso (tal como lo atestiguaría la presencia de ciertas formas léxicas que nos remiten intertextualmente a la Biblia como la referencia al “becerro de oro”, “el Día de los Inocentes”, “Herodes”)

Las voces que surgen como desacreditadas en el **comentario de opinión** son, contrariamente, valoradas positivamente en la **nota de investigación** y la **crónica**. Tal es el caso de la UNICEF.

Una mención especial merece el **paratexto no lingüístico (fotos)** que acompañan a la **nota de investigación** y a la **crónica**, no así, al comentario. Creemos que éste último no se halla ilustrado por foto alguna puesto que, por su propio carácter, implica un posicionamiento desde una posición más “subjetiva”, en tanto que la foto (por su fuerte función icónica) parece confirmar una “objetividad” más apropiada para la **nota de investigación** o para la **crónica**. No obstante ello, en tanto que la primera escoge mostrar a niños en condiciones inhumanas, la segunda rescata la aséptica intervención de la Cruz Roja que parece neutralizar cualquier efecto de dolor o violencia.

ACTIVIDADES

1-Tomar un suceso cualquiera y construir, a partir de él, diferentes acontecimientos a través de la elaboración de textos que empleen las técnicas del periodismo objetivo y del interpretativo.

2- Seleccionar una nota de investigación cualquiera de algún periódico y:

2.a: Marcar los elementos que la caracterizan.

2.b: Transformarla en un comentario de opinión y crónica.

BIBLIOGRAFIA

- ANSCOMBRE, Jean Claude (1998) "Pero / Sin embargo en la contra-argumentación directa" en *Signo & Seña* N 9, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, Bs.As.
- BAKTIN (1978) *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, París
- BENVENISTE (1974) *Eléments de linguistique générale*, Gallimard, París
- BERNAL DIAZ (1982) *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, Centro Editor de América Latina, Bs. As.
- BIDNEY (1953) *Theoretical anthropology*, Schocken, 1967, New York
- BRIZ, Antonio
(1993.a) "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo" en *Contextos* XI 7 21, Valencia.
(1993.b) "Los conectores pragmáticos en español coloquial (II): su papel argumentativo", Universidad de Valencia, Valencia.
- BRUNER, Jerome
(1982) *Realidad mental y mundo posibles*, Gedisa, Barcelona, 1988
- COSTA, Ricardo – MOZEJKO, Danuta (2001) *El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia*. Ed. Homo Sapiens, Bs.As.
- CHARAUDEAU
(1988), *Language et discours. Eléments de semiolinguistique*, Hachette, París
(1994) « Le ´contrat de communication´, une condition de l´analyse sémiolinguistique du discours » en *Languages, Les analyses du discours en France*, Larouse, Paris (traducción provista en el Seminario de la Dra. Danuta Mosejko de Costa)
- CHARNEY (1971) *Periodismo informativo*, Troquel, Bs. As
- D' ANNA "Rodolfo Walsh: novela policial, sistema policial" en *El lagrimal trifulca*, Bs. As
- DAVIDSON (1982) *Mente, mundo y acción*, Paidós, Barcelona
- DUCROT (1982) *El decir y lo dicho*, Hachette, París
- FAGOAGA (1982) *Periodismo interpretativo: el análisis de la noticia*, Ed. Mitre, Barcelona
- FERNANDEZ GUIZZETTI (1981) "Entre el ámbito del significado y el mundo de los objetos: los referentes psicoculturales del signo linüístico" en *Suplemento Antropológico*, Universidad Católica de Asunción.

FERNÁNDEZ, María del Rosario (2000) "Narración / argumentación: los diálogos con el otro institucional y su incidencia en la construcción de la identidad" en Revista de Letras N 7, Fac.de Humanidades y Artes, UNR editora, Rosario.

FERNANDEZ-HACHEN (1992) *Lingüística y medios de comunicación*, Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Ed. UNR, Rosario

FOUCAULT (1985) *¿Qué es un autor?*, Universidad de Tlaxcala, México

FORD (1974) "Walsh: la reconstrucción de los hechos" en *Nueva Novela Latinoamericana* (Tomo II) -Ed. Paidós, Barcelona

GARCIA MARQUEZ

(1979) *Cuando era feliz e indocumentado*, Ed. Rotativa, España

(1981) *Crónica de una muerte anunciada*, Ed. Sudamericana, Bs. As.

(1982) *Relato de un naufragio*, Ed. Sudamericana, Bs. As.

GARCÍA NEGRONI, María Marta

(1995) "Scalarité et Réinterprétation: les modificatuers surréalisants" en ANSCOMBRE, Jean Claude – comp.- (1995), *Théorie du topoi*, Kimé, París

GARCÍA NEGRONI, M. M y TORDESILLAS COLADO, M

(2001) *La enunciación en la lengua*, Gredos, Madrid

GARCILAZO DE LA VEGA (1945) *Comentarios Reales de los Incas*, Emecé, Bs. As.

GENETTE , Gérard

(1972) *Figures III*, Du Seuil, Paris

(1983) *Nouveau discours du récit*, Du Seuil, Paris.

(1986) *Palimpsestos, la literatura al segundo grado*, Cátedra de Análisis y crítica, Fac. de Humanidades y Artes, UNR

GOODMAN (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en FERREIRO-PALACIO: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto- escritura*, S. XXI, BS. AS, 1982.

JAKOBSON (1985) *Ensayos de lingüística general*, Planeta-Agostini, Bs. As.

JAUSS

(1970) "La historia literaria como desafío a la ciencia de la literatura" en *Literatura como provocación*, Ed. Península, Barcelona

(1982) "Estética de la recepción y comunicación literaria" en *Punto de Vista* Año IV, N 12, julio-octubre Bs. As.

HARSTE- BURKLE (1982) "Predictibilidad: un universal en lectoescritura" en FERREIRO-PALACIO, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto escritura*, S. XXI, BS. AS, 1982.

- HJEMSLEV (1943) *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Gredos, Madrid, 1974
- JAKOBSON(1985) *Ensayos de lingüística general*, Planeta Agostini, Barcelona.
- LACAN (1982) *Las psicosis*, Paidós, Bs. As.
- LANE, Philippe
(1992) *La périphérie du texte*, Ed. Nathan, París
- LO CASCIO, Vincenzo (1991) *Gramática de la argumentación*, Ed. Alianza, Madrid, 1998
- LOTMAN-DUPEROSKY (1975) *Semiotica e cultura*, Riccardi, Milán
- MONTOLÍO, Estrella (2001) *Conectores de la lengua escrita*, Ed. Ariel Practicum, Barcelona.
- NEWMAN (1983) *The argentine political novel: determinations in discourse*-University Microfilm International.
- PACHECO (1984) “**Prólogo**” a *Obra literaria completa de Rodolfo Walsh*, Ed. S XXI, Bs. As.
- PIMENTEL, L. (1998) *El relato. Estudio de teoría narrativa*, Ed. S. XXI, México.
- PORTOLÉS, José (1998) *Marcadores del discurso*, Ed. Ariel, Barcelona
- RUPEGHT (1985) *El intertexto*, Fac. de Humanidades y Artes, UNR, Rosario.
- SAPIR (1966) *El lenguaje*, FCE, Mexico.
- SARLO (1985)
Apuntes de clase de Literatura Argentina II, Ed. Tekné, Bs. As.
“Una alusinación dispersa en agonía” en *Punto de Vista*, Bs. As.
- SUR (1957)
Rodolfo Walsh: 'Antología del cuento extraño' N 246 mayo-junio, Bs. As.
- TEBEROSKY-TOLCHINSKY (1995) *Más allá de la alfabetización*, Santillana, Bs. As.
- UNAM
(2005) *Patrimonio intangible e*
[nwww.crim.unam.mx/cultura/informe/informe%20mund2/PATRIMONIO.htm](http://www.crim.unam.mx/cultura/informe/informe%20mund2/PATRIMONIO.htm)
- UNESCO
(2005) *Patrimonio cultural*, en
www.unesco.org/culture/heritage/intangible/html_sp/index_sp.shtml

VERBINSKY (1984) "El Facundo de Wlash: retorno a 'Operación Masacre'" en *El Periodista de Buenos Aires*, año 1, N 2, septiembre, Ed. La Urraca, Bs. As.

VERON

(1987) a) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Gedisa, Barcelona.

b) *Construir el acontecimiento*, Gedisa, Barcelona

VEYNE (1972) *¿Cómo se escribe la historia?: Ensayos de epistemología*, Fragua, Barcelona.

VIÑAS (1969) "Contratapa" de *Operación Masacre*, Alvarez Editor, Bs. As.

WALSH

(1969 y 1984) *Operación Masacre*, Ed. de La Flor, Bs. As.

(1984) *Obra Literaria Completa*, Ed. Siglo XXI, México

WEINRICH (1971) *Para una historia literaria del lector en La actual ciencia literaria alemana*, Ed. Sudamericana, Bs. As.

WHITE (1981) *The value of narrativity in the representation of reality*, Ed. Mitchell, University of Chicago and London.

WOODS (1982) "La lectoescritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significaciones en el contexto social" en FERREIRO-PALACIO, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto escritura*, S. XXI, BS. AS.

ANEXOS

PUBLICADO EN LAS ACTAS DE LAS PRIMERAS JORNADAS DE
ANTROPOLOGÍA DEL RÍO DE LA PLATA Y SEGUNDAS JORNADAS DE
ETNOLINGÜÍSTICA

Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario- 3,4 y 5 de octubre
de 1996

Hacia una revisión del concepto de escritura

Mag. María del Rosario Fernández

Mag . Rodolfo Raúl Hachén

CONICET- UNR

Una perspectiva muy difundida en antropología y en etnolingüística es la clasificación de los pueblos y las culturas en función de la posesión de un sistema de escritura en términos de culturas ágrafas o culturas letradas o, en su versión revisada, aparentemente menos etnocéntrica, de tradición oral / de tradición escrita. Esta clasificación ha llevado a sostener la existencia de diferentes organizaciones sociales y cognitivas y condujo, a la formulación de conceptos tales como “pensamiento salvaje”, “pensamiento primitivo o prelógico, concreto, sujeto a lo situacional”. Se establece, de esta manera, una relación entre escritura, cultura y pensamiento que resulta, en muchos casos, difícil de desentrañar a tal punto que, como señala Cardona (1981) *“podemos preguntarnos si el tipo de escritura usado por una sociedad [o su ausencia] está influido por la cultura de la sociedad misma o influye en ésta”* (Cardona, 1981, pág. 185) . Antes de intentar dar respuesta a este interrogante, convendría especificar qué entendemos por **escritura** y cuáles son las características que convierten a un grupo de notaciones en un sistema de escritura. Por un lado tenemos como obvio, a los fines de aproximar una definición, que el concepto de **escritura** se opone al de **oralidad**, atendiendo, como mínimo, a su carácter de marca (comunicativa y simbólica) que requiere algún tipo de soporte material no fonético. Este carácter opositivo, que permite por sí mismo el advenimiento de un sistema, conduce a pensar que, así como existen diferencias entre uno y otro término de la relación, deben existir similitudes. Durante mucho tiempo, se indagó la relación entre oralidad y escritura, considerando a ésta última como una mera transcripción de la oralidad que tenía por objeto reproducir **todo** lo que podía ser hablado con el fin de conservarlo más allá de los límites de la memoria. Entendida de este manera, el sistema alfabético se ubica en la cúspide de los sistemas de escritura, convirtiéndose en paradigma, cuando no en sinónimo del concepto mismo de escritura. Desde este punto de vista, es evidente que, podríamos sostener sin equivocarnos que son numerosas las culturas que no han gozado ni gozan de esta forma de comunicación. En tales casos, si bien podemos aceverar que no existe una forma de escritura alfabética, no podemos expresar con la misma certeza la ausencia total de escritura. Cuando se hablaba de “cultura ágrafas” implícitamente se pensaba en culturas carentes de un sistema escriturario del tipo occidental (salvo la presencia siempre inevitable y anecdótica del chino o de alguna otra cultura de “prestigio”). El propio término griego del que proviene esta designación, γραφω, tiene una serie de acepciones que nos conducen a reflexión. Entre ellas indicaremos como significaciones posibles: dibujar, registrar, grabar, realizar trazos significativos. En tal sentido, no creemos que sean numerosas, por no decir nulas, las culturas que puedan ser calificadas de este modo:

“En realidad, una sociedad completamente privada de escritura es muy rara y expresiones como ‘pueblos, civilizaciones sin escritura’ (...) responden más a una distinción cómoda con fines didácticos o a una división etnocéntrica entre alfabetizados y no alfabetizados, que no es una verdadera distinción antropológica.” (Cardona, 1981, pág. 130)

La confusión proviene de analogar **grafía** con **letra**, de donde salen clasificaciones como : letrados / no letrados, que, de ningún modo, deben ser tomadas como sinónimos de **con** o **sin** escritura, ya que, sin profundizar demasiado, podemos advertir que el término “letrado” excluye de su seno a numerosas culturas y sistemas de escritura, ampliamente reconocidos en la actualidad.

Atendiendo a que intentamos despojar aquí a la definición de escritura de su vinculación exclusiva con la letra, a la vez que incorporamos el carácter más amplio y plural de la grafía, es que creemos que debemos interrogarnos acerca de cuál es la especificidad de la escritura. Toda cultura, todo individuo deja “marcas”, pero cuáles de estas marcas merecen ser consideradas como escritura. En este sentido cabría señalar que estamos, intencionalmente, dejando de lado la concepción mucho más amplia de escritura y lectura aportada por la semiótica. Como decíamos, durante mucho tiempo se consideró que la meta de la escritura era la transcripción de la totalidad de la oralidad:

*“...Una grafía en el sentido de una escritura real... no consiste sólo en imágenes, en representaciones de cosas, sino en la representación de un **enunciado**, de palabras que alguien dice o que se supone que dice (...) La irrupción decisiva y única en los nuevos mundos del saber no se logró dentro de la conciencia humana al inventarse la simple marca semiótica, sino al concebirse un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto. Esto es lo que hoy en día llamamos **escritura** en una acepción más estricta (...) Las muescas en las varas y otras **aides-mémoire** conducen a la escritura, pero no reestructuran el mundo vital humano como lo hace la verdadera escritura”. (Ong, 1982, págs. 86 y 87)*

Ong manifiesta aquí un criterio alfabéticocéntrico a partir del cual la escritura parece tener esa capacidad de reflejar fielmente la oralidad y, asegurar, de algún modo, que el lector entienda exactamente lo que el escritor quiso comunicar. Obviamente, si pensamos en que todo texto surge como evento de lectura y depende de la interpretación que su lector le otorgue, tendríamos que concluir que ni siquiera el tan mentado y maravilloso sistema alfabético es capaz de representar ese anhelado **todo** de la oralidad. En tal sentido, tanto las irónicamente citadas “muescas en las varas”, tendrían el mismo status que la “verdadera escritura”.

De concepciones similares a la de Ong, surge la idea de analogar la escritura a las lenguas, infiriendo una estructura isomórfica entre ambas que es la base de la mayoría de las definiciones que suelen encontrarse y que llevan, además, implícita, la concepción de evolución hacia este tipo de relación ideal, sin tener en cuenta que, como señala Cardona:

“En una perspectiva antropológica y semiológica - es decir, laica- puesto que la esfera de la escritura es la producción y el uso de sistemas gráficos con fines comunicativos (también) no tiene sentido hablar de formas menos o más evolucionada por cuanto cada sociedad habrá de exhibir aquellos tipos de escritura que les sean connaturales y necesarios o bien adoptará elementos exteriores por efecto de presiones e impulsos de aculturación, y en este caso, los integrará en los otros sistemas simbólicos suyos”. (Cardona, 1981, pág. 24)

De aquí podemos inferir que la escritura y las lenguas tienen en común su carácter simbólico y comunicativo y que, si bien existe entre ellas una importante relación, ambas conservan una cierta autonomía. De esta manera, la escritura no puede ser definida, como ya dijimos, como la transcripción de la oralidad, porque en muchos casos observamos que cuenta con una dinámica y funcionalidad que le son propias. En este sentido, creemos que también debe desecharse, a la hora de intentar restringir el campo de la escritura, el criterio de doble articulación, tan específico de las lenguas, que en el plano de la escritura permitiría incluir sólo los sistemas alfabéticos. Esta postura errónea se ve claramente en la definición que Léon Vandermeersch (1986) hace de la escritura, tratando de determinar la especificidad de la ideografía china:

“Una escritura es un sistema de signos gráficos que remiten a los signos orales, emitidos por la palabra. Entre los signos gráficos de la escritura y los signos orales hablados rige una correspondencia biunívoca que permite, por un lado, representar por la escritura - escribir- cualquier discurso generado por la palabra, y, por el otro, encontrar de idéntica manera, el discurso hablado en su representación escrita - leer-. Establecer esta correspondencia equivale a codificar los signos orales, tal como están organizados en la lengua hablada, en un sistema de signos escritos - grafías -elaborados con ese fin (...) La incapacidad de llegar a un análisis bastante exacto de la articulación de la palabra fue durante mucho tiempo el primer obstáculo para la elaboración de una verdadera escritura, como lo atestigua, en las culturas de lengua no escrita el empleo de sistemas de signos, gráficos o no gráficos (formados por ramas partidas de determinada manera, por piedras de determinado color, etc.) , diseñados, a menudo, con mucha inteligencia para registrar mensajes en un sustrato relativamente permanente pero inarticulado desde el punto de vista lingüístico” (Vandermeersch , 1986, pág. 45)

Más allá de considerar que existen escrituras “verdaderas” y otras que no lo son, podemos decir que las exigencias que este autor pretende para la escritura, no sólo dejan fuera de su alcance a un gran número de sistemas ampliamente reconocidos, sino que, en muchos casos, podríamos dudar acerca de que si las tan mentadas e ideales escrituras alfabéticas responde plenamente a esta definición. El paralelismo tan estrecho entre lengua y escritura, basado en una correspondencia “biunívoca” que permita representar “cualquier” discurso, puede jaquear las pretensiones de los sistemas de escritura más “adecuados”. La hipótesis errónea básica es la de considerar a la escritura una forma de transcribir la oralidad que permite codificar los signos orales “tal como están organizados en la lengua hablada”. En este isomorfismo estructural se lee una idealización de la escritura que difícilmente encuentra un parámetro de realización concreta. En lo que respecta a este paralelismo vuelve a plantearse la cuestión de la doble articulación de las lenguas que se erige como parámetro valorativo de los sistemas de escritura que, según el autor, deben “evolucionar” hacia la única forma de escritura posible que es la alfabética. Como ya hemos señalado, someter a los sistemas de escritura al concepto de doble articulación, entendido como mecanismo análogo al lingüístico, nos conduce a dejar de lado un gran número de sistemas que, si bien presentan como tales algún grado o modo de articulación, no desarrollan una dinámica equivalente a la establecida entre monemas (primer articulación) y fonemas (segunda articulación). Esta característica que se evidencia en los sistemas alfabéticos, dando lugar al hecho de que a partir de un número limitado de elementos se pueden escribir todo lo conocido y lo por conocer, no se evidencia en determinados sistemas de escritura en donde la necesidad de incorporar una nueva expresión lleva, en muchos casos, a la incorporación de un nuevo grafo, mecanismo que parecería proyectarse en forma ilimitada.

Desde nuestro punto de vista, la especificidad de la escritura radica en erigirse en **sistema de marcas** (en el sentido griego de grafo o grafías y no en el estrictamente lingüístico de grafemas) que, en tanto productos del psiquismo humano de índole cultural, con una intención comunicativa y simbólica, representan algo diferente de sí , más allá del alcance, la forma y el soporte material no fonético que adopten. En este sentido, podríamos pensar en la no existencia de culturas ágrafas, pero sí en la existencia de culturas no letradas en el sentido tradicional de letra y de sistema alfabético de escritura. Esta definición que hoy proponemos nos permite, en un primer momento, diferenciar (para tranquilizar el espíritu de muchos investigadores) cualquier tipo de marca (accidental, tal vez) de las marcas de la escritura por su carácter sistemático específico. Cuando hablamos de sistema pensamos en unidades interrelacionadas que se fundan en las oposiciones que entablan. La noción de oposición está íntimamente ligada a la de sistema y se constituye en la base estructurante de cualquier código. El carácter sistemático es independiente del número de unidades y de combinaciones o relaciones que lo constituyen, de lo cual se deduce que en la oposición de dos elementos, debemos presuponer ya la existencia de un sistema. Este postulado se ahonda si consideramos, como Jakobson, que la oposición binaria, como primera estructura lógica de conocimiento, precede a la formulación de identidades cuyo fundamento debe asociarse siempre a lo positivo y, por ende, a lo sistemático.

“El número de los signos (siempre que $n > 1$) y de sus posibilidades de combinación no puede considerarse pertinente para definir un sistema gráfico. El criterio que considera escritura aquello que está en correspondencia biunívoca con la lengua es un despropósito en términos semiológicos: si la escritura y la lengua son dos sistemas semióticos, siempre será posible codificar completamente el primero en el segundo, porque la lengua es el más vigoroso de los sistemas semióticos, en tanto que lo inverso no es posible: la lengua nunca puede ser completamente codificada en otro sistema, y la escritura no es una excepción.

La diferencia entre el alfabeto (que permite un número elevado de combinaciones) y un sistema que consista, por ejemplo, sólo en signos para designar mercancías o en nombres de lugares, está dentro del número de las posibilidades admitidas, pero no hace intrínsecamente diferentes a los dos dispositivos”. (Cardona, 1981, pág. 29)

En tanto **sistema semiótico**, definimos las marcas de la escritura como signos, productos del psiquismo humano con un intención representativa de algo distinto de sí mismos. Así como las letras pueden estar (o no) en un sistema alfabético representando un fonema (unidad psíquica abstracta independiente de la materialidad del sonido), también los pictogramas tienen como referencia a entidades psíquicas a las cuales, de algún modo, “representan”. En ambos casos, lo representado no resulta una “realidad” exterior al sujeto (individual o socioculturalmente considerado), sino una marca, un registro de orden cognitivo que lo inscribe, como tal, en el proceso mismo de escritura.

Cuando decimos, “en el sentido de grafo o grafía y no de grafema”, rescatamos el carácter variado de las marcas e intentamos superar la analogía con el fonema que el término grafema presupone y que parece conducirnos a pensar siempre en sistemas de escritura alfabéticos. Los grafos, grafías o marcas, si bien deben conservar su valor distintivo, pueden ser de cualquier índole y realizarse sobre diferentes soportes materiales dando lugar a escrituras “permanentes” o escritura “efímeras” (Cardona, 1981).

Como podemos advertir, la escritura representa un fenómeno complejo cuyo estudio no debe quedar fuera del ámbito de la etnolingüística si entendemos a esta disciplina como la ciencia que teniendo como objeto el estudio del lenguaje, las lenguas naturales, su adquisición y sus actualizaciones concretas, desde una perspectiva interdisciplinaria, permite un abordaje psico-socio-cultural de los fenómenos de simbolización y comunicación. En cuanto producto de la capacidad humana de crear sistemas simbólicos y comunicativos, la escritura debe ser abordada por la etnolingüística pero no con el fin de traspasar los criterios empleados para el análisis de las lenguas naturales, sino con el objetivo de dar cuenta de su propia dinámica y funcionamiento. En este sentido, importantes han sido los aportes de la Antropología que han sabido rescatar y jerarquizar las diferentes prácticas escriturarias, no sólo aquellas que mostraban una relación más estrecha con la oralidad. Por la vinculación que desde diversas Ciencias Sociales se ha realizado entre escritura, pensamiento y cultura, consideramos que su tratamiento es objeto de la etnolingüística. Como ya hemos dicho, el poseer un sistema de escritura, generalmente ligado a un concepto alfabético, condujo a diversas clasificaciones de las culturas que, a partir de la definición que hoy hemos propuesto de escritura, deberían ser cuestionados. Como bien sabemos, una cultura no es un todo homogéneo, sino un sistema de subsistemas (Lotman, 1979) es por esto que, concretamente a las llamadas “culturas letradas”, podemos decir que en ellas existen y circulan diversos sistemas de escritura (aunque no neguemos que todos ellos estén, de algún modo, atravesados por la letra). De allí que no sea necesario, para un abordaje etnolingüístico de esta problemática, remitirnos a “otras” culturas, como la maya, la china o la egipcia, sino que podamos hallar un campo propicio de investigación en nuestra propia cultura. En las escuelas, por ejemplo, conviven niños cuya concepciones acerca de la escritura van desde lo ideográfico a lo alfabético sin que, por otra parte, esta diversidad de sistemas implique mutuas exclusiones, sino, por el contrario, ricas y complejas interacciones.

El hecho de tomar al sistema alfabético como parámetro y cumbre de la forma de simbolizar en la escritura implica una postura claramente etnocéntrica. Ese recorrido que han hecho algunas culturas hacia el sistema alfabético de escritura es el que, desde la perspectiva psicogenética, parecen realizar los niños a la hora de adquirir la escritura. Este etnocentrismo tal vez pueda deberse al hecho de que la escritura alfabética como sistema es compartido por

diversas lenguas, por lo cual podríamos pensarlo como un macro sistema que da cuenta de una macro cultura. Parecería que en esto, Grecia, influida por los Fenicios, continúa teniendo el peso de Cuna de nuestra cultura Occidental. Sin embargo, la adquisición del sistema alfabético no implica la exclusión de otros sistemas.

Adoptar esta nueva concepción de escritura nos ha llevado a revisar, en el plano de la investigación, muchos de los postulados que solíamos sostener. Desde hace varios años estamos estudiando en diferentes escuelas los obstáculos que se presentan a los niños en los procesos de adquisición de la escritura y de la lectura. En numerosas ocasiones nos hemos encontrado con niños que manifestaban serias dificultades para acceder a estos conocimientos y construir un sistema alfabético de escritura. En su momento, asociamos estos obstáculos con la adquisición de la escritura, como código comunicativo y simbólico, sin advertir, quizás, que lo que se estaba planteando era una dificultad o resistencia a adquirir un determinado parámetro de escritura (el alfabético). También durante esta primera etapa, y tratando de dar respuesta a este fenómeno, indagamos la incidencia del analfabetismo de los padres en la resistencia manifiesta en los niños, partiendo de la premisa, que hoy consideramos errada, de que situados, quizás en el marco de la oralidad, los padres no lograban transmitir la inscripción simbólica y funcionalidad de la lectura y de la escritura. Hoy nos preguntamos, en qué tipo de lectura y escritura estábamos pensando y debemos reconocer que en nosotros subyacía una concepción muy restringida de la escritura. Una situación similar se nos planteó trabajando en la Escuela 1344 De la Comunidad Toba en donde partimos de la concepción de que, tratándose de una cultura de “tradición oral”, las dificultades en la adquisición de este tipo de código se fundaban en esta característica. Del trabajo concreto con los alumnos, padres, docentes y directivos, pudimos advertir que, ni en las llamadas “cultura de tradición oral”, ni en las “letradas” se observaba una homogeneidad que, como suponen algunos teóricos, pudiera justificar estrategias diferenciadas para la adquisición de estos conocimientos. Un aspecto que resultó central en nuestro trabajo fue indagar la inscripción simbólica y funcionalidad asignadas a la lectura y a la escritura y en esta indagación logramos advertir que, lo que en muchos casos considerábamos como ausencia de estos aspectos, en realidad implicaba una falta respecto del sistema alfabético que no impedía la formulación de hipótesis respecto de otros sistemas escriturarios como el pictográfico y el ideográfico. El concepto de la existencia de “marca significativas” que pueden ser, de una u otra manera, interpretadas, nunca se encontraba ausente, aunque, de hecho, no se reconocieran la inscripción simbólica y funcionalidad de la escritura alfabética. Lo que queremos decir es que, de algún modo, la capacidad de reconocer e interpretar códigos comunicativos y simbólicos, dependiente de la capacidad humana del lenguaje, siempre se halla presente en un sentido mucho más amplio que el de la interpretación de códigos alfabéticos y deberá ser parametrizado según las características adoptadas por cada sociedad o cada cultura, según la forma de escritura estandarizada. En este sentido, nos interesa indagar cuál es el rol de la escuela, y de la sociedad en su conjunto, en la aproximación del niño al parámetro alfabético de escritura, sin que por ello pierda la posibilidad de hipotetizar sobre otras formas de escritura que, contrariamente a lo que se piensa, más que etapas “evolutivas” que se abandonan progresivamente en pro de esta forma ideal de escritura, constituyen subsistemas alternativos sumamente necesarios, aún en nuestra propia cultura “letrada” para la interpretación semiótica de hipertextos que exigen hiperlectores.

Estas cuestiones deben ser tenidas en cuenta en la escuela en relación con la habilitación simbólica y la funcionalidad de la lectura y de la escritura, funcionalidad e inscripción que no están vedadas, de ante mano, a los llamados “analfabetos” y a los individuos provenientes de culturas de “tradición oral”, así como tampoco están aseguradas estas habilitaciones, respecto de los sistemas alfabéticos, para quienes pertenecen a una cultura “letrada” y aún para quienes son considerados como “alfabetizados”. Prueba de ello es la presencia de obstáculos en este proceso de adquisición en niños provenientes de hogares alfabetizados y la existencia de “analfabetos funcionales” en cuyo caso el aprendizaje de una técnica no ha implicado la construcción de un conocimiento. La escritura, entendida como un conocimiento, debe estar siempre al servicio de la comunicación y

encontrar un lugar de inscripción y funcionalidad en la sociedad que la posee. De manera contraria, se convierte en el simple aprendizaje de una técnica muchas veces vacía de sentido.

En nuestro trabajo concreto con niños del Ciclo Inicial y del Primer Ciclo de varias escuelas, hemos observado una gran capacidad para interpretar sistemas de escritura de tipo pictográfico, ideográfico o logográfico. Contrariamente a lo que sostiene Ong (1982), no podemos decir que el hipotetizar sobre estos sistemas no alfabéticos, impida o disminuya la capacidad cognitiva de los sujetos para adjudicar a las grafías una correlación con el discurso oral. De hecho, los niños observan dibujos que provocan en ellos interpretaciones orales en las que se manifiesta generalmente (salvo que el investigador lo induzca y fuerce la situación) la construcción de un esquema narrativo mínimo. El niño enfrentado a un dibujo de un nene corriendo que presenta, a manera de subtítulo escrita en letra de imprenta mayúscula la palabra “corre”, centra su hipótesis de lectura en el dibujo y sin retomar elementos de la “letra” en lo que se refiere a la cantidad, longitud, calidad, etc., lee: “El nene salió corriendo porque se asustó por el monstruo”. Nos hemos encontrado con ejemplos similares a éste aún en niños que había comenzado a hipotetizar respecto de los sistemas alfabéticos y que contaban con conocimientos y estrategias que podrían garantizarle que, esa frase no podría estar contenida en una sola palabra. Muy a pesar de lo que se cree, en nuestra vida de relación nos vemos obligados permanentemente a realizar una lectura pictográfica de numerosos grafos que, de esta manera, se manifiestan con mayor eficacia y rapidez. Así nos basta con observar una cadavera cruzada por dos tibias para saber que se trata de un sustancia tóxica que no debe ingerirse. La adquisición de estos semantismo, que también es social, no deja de tener funcionalidad en nuestra cultura, pese al desarrollo de un sistema alfabético de escritura. Muy por el contrario, se hace cada día más necesario y útil si pensamos en la compleja capacidad de lectura que exige, por ejemplo, una pantalla de una computadora. El principio de linealidad y orientación convencional de la lectura y escritura alfabética de poco nos sirve en este caso, en el que debemos recurrir a esta capacidad mayor de interpretación de diferentes códigos escriturarios que nos permite escapar del ámbito restringido de la parametrización alfabética. Sorprende observar cómo los niños, de quienes sus maestros muchas veces dicen que no saben leer ni escribir, son capaces de manejarse con absoluta soltura y solvencia frente a una computadora y operar, aún más exitosamente que los adultos, ámbitos de trabajo como Windows que exigen una lectura simultánea de íconos en diferentes niveles. Esta capacidad de lectura pictográfica o ideográfica en una cultura “letrada” parece no encontrar explicación, especialmente si consideramos que niños de escuela primaria, secundaria y alumnos universitarios no manifiestan con claridad reconocer la funcionalidad del sistema alfabético de escritura, que, por otra parte, de hecho poseen. Extraño resulta que una sociedad que vive al “pie de la letra” no logre, en muchos casos, transmitir estos conocimientos en tanto prácticas cargadas de sentido, imprescindibles para la interacción social.

Aún situados en el ámbito de los sistemas alfabéticos y en relación directa con su tan mentada viculación con la oralidad, en lo que hace a su carácter doblemente articulado, podemos sostener que las estrategias mentales que se ponen en juego en la producción e interpretación de enunciados escritos no siempre responden a esta característica considera muchas veces como esencial. Lo que queremos señalar es que, en numerosas oportunidades, la interpretación y producción de determinada escritura alfabética no responde al carácter “generativo” de la doble articulación, sino que el enunciado es concebido en bloque, casi a la manera de un ideograma, dando lugar a un acceso directo de la configuración gráfica a la representación visual del léxico en la memoria. Este aspecto, bastante característico de las escrituras y lecturas de los niños en el Ciclo Inicial y Primer Ciclo de escolaridad trae aparejado un cuestión que, vinculada con la problemática ortográfica, se actualiza en todos los niveles de escritura en sistemas considerados como alfabéticos. La inadecuación entre sistema fonológico y alfabetos hace que la pretendida relación biunívoca entre escritura y oralidad pierda valor, provocando que, en muchas lenguas, como el inglés y el francés (indiscutiblemente alfabéticas), no se pueda sostener tal tipo de correlación. Esto nos conduce a pensar que la dinámica de adquisición de la escritura en estas lenguas no se

diferencia, en gran medida, de aquella que exigen los sistemas ideográficos, donde el “input” se realiza en bloque, buscando una asociación directa con el léxico mental. Sin ir más lejos, éste es uno de los motivos por el cual no sólo los niños ingleses presentan una adquisición tardía de la escritura alfabética, manifestando numerosos “errores” ortográficos, sino que también en nuestro sistema de escritura esta característica tiene importantes consecuencias. El presupuesto “ideal” de relación entre escritura y oralidad que parecen encarnar los sistemas alfabéticos de escritura (entendidos como transcripción literal de la oralidad) es uno de los principales obstáculos para la adquisición de estos sistemas en los que, como vemos, entran en juego estrategias culturales y mentales diferentes que hacen de la escritura un complejo código simbólico con leyes y dinámica propias, aunque de hecho esté íntimamente relacionado con la lengua. El rol de la escuela es brindar a los chicos la información correcta para que su sistema de hipótesis no se base en concepciones erradas que luego serán sancionadas por el mismo sistema educativo. En éste, como en otros aspectos del conocimiento, la escuela debe potenciar las capacidades del niño y no restringirlas como hasta ahora se hace en función de un único e ideal sistema de escritura. Todo texto, como ya dijimos, es un hipertexto que requiere hiperlectores capaces de una aguda interpretación semiótica. La escuela debe convertirse en vehículo y no en obstáculo para desarrollar estas potencialidades, íntimamente asociadas con la capacidad humana del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

- BOTTÉRO (y otros) (1995)
Cultura, pensamiento, escritura , Gedisa, Barcelona
- CARDONA (1981)
La antropología de la escritura, Gedisa, Barcelona, 1994.
- CATACH (compiladora) (1988)
Hacia una teoría de la lengua escrita, Gedisa, Barcelona, 1996.
- DESBORDES (1995)
Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana, Gedisa, Barcelona.
- FERNÁNDEZ- HACHÉN
(1995.a) **De qué hablamos cuando hablamos de etnolingüística**, Revista de la Escuela de Antropología, N 3, UNR.
(1995.b) **Al pie de la letra**, en Revista Casa tomada, Ed. Juglaría, Año 1, N 2, Rosario
(1996.a) **La ciudad como espacio de reflexión glotopolítica**, en Revista Casa tomada, Ed. Juglaría, Año 1, N 3 y 4, Rosario.
(1996.b) **Saberes acerca de la lectura y la escritura** en Adquisición de la escritura, CEAL, Rosario.
- FERREIRO:
(1979)Proceso de alfabetización y alfabetización en proceso,S.XXI,BS.AS,1986.
(1989) (Compiladora) Los hijos del analfabetismo.Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina, S. XXI,Bs.As.
- FERREIRO Y COLABORADORES (1991)
Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en una escuela rural, Ed. del Quirquincho, Bs.As., 1992.
- FERREIRO-TEBEROSKY
(1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, S.XXI,Bs.As.,1991
- FERREIRO- PALACIOS
(1982) (Compiladoras) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, S. XXI, Bs.As.,1991
- LEAL GARCIA (1987)
Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación, Gedisa,Barcelona.
- LURIA
(1968) El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta , Paidós, Barcelona
(1980) Los procesos cognitivos:análisis socio- histórico, Fontanella, Barcelona
- ONG
(1982) Oralidad y escritura, FCE, México, 1993
- TEBEROSKY- TOLCHINSKY (compiladoras)
(1995) Más allá de la alfabetización, Santillana, Bs.As.
- VANDERMEERSCH (1986)
Escritura y lengua gráfica en China en BOTTÉRO (y otros) (1995) Cultura, pensamiento, escritura , Gedisa, Barcelona
- VIGOTSKY
(1989) Lenguaje y pensamiento,La Pleyade,Bs.As

Lic. Rodolfo Raúl Hachén

“Podríamos hacer uso de la analogía y decir que el hombre pudo no haber escrito nunca y, por ende, no haber leído. Este enunciado, en realidad, es un sofisma histórico pues presupone como supuesto lógico, pero no diacrónico, que la lengua es anterior a la escritura y que la operación de lectura es subsidiaria de la escritura. Intentemos pensar de otra manera: el hombre es un ser gráfico, sólo opera con grafos o inscripciones. La lectura sería, por lo tanto, anterior a la escritura si pensamos en la lectura de los signos del mundo y del orbe, una cosmología de lectura y una espeleología de lectura: el hombre siempre leyó los signos y rastros del mundo. Lectores han sido los profetas bíblicos, los arúspices romanos, los alquimistas medievales y los astrónomos renacentistas. Leer ha sido siempre una tarea pansemiótica de la que no quedan excluidos los ágrafos: la civilización no es tanto una cuestión de escritura, sino una cuestión de lectura.” (Rosa, 1996, pág. 5)

Coincidiendo con Nicolás Rosa, sostenemos que el hombre es, esencialmente, un ser gráfico, pero creemos también que esta definición no debe hacer presuponer que la “lectura” es subsidiaria de la escritura. Es verdad que comúnmente se piensa que lógicamente y funcionalmente la lectura es posterior a la escritura, que una sociedad o un niño construyen primero un sistema de escritura y luego proceden a leer. Esta idea encierra una falacia central ya que en la concepción del hombre como ser gráfico está implícita su esencial capacidad de lectura. Podemos invertir este supuesto inicial al punto de rescatar el rol fundamental de la lectura en la constitución misma de un sistema de escritura.

Es por esto que, en este artículo, pretendemos revisar el rol de la lectura en el desarrollo cognitivo, atendiendo, especialmente, a su desenvolvimiento en el ámbito de una institución prescriptiva como la escuela que, muchas veces, mutilando la libertad, presenta al alumno más obstáculos que facilidades para su adecuada adquisición.

Adquisición de la lectura / adquisición de la escritura : ¿ el problema del huevo y la gallina?

Como se sabe, el hombre lee desde siempre: los avatares del tiempo en la forma de las nubes, el futuro en las vísceras de los animales, el destino en el vuelo de los pájaros, la tristeza en el rostro de un amigo, etc. y en esa lectura del mundo, en esa “tarea pansemiótica” crea sus propios códigos de escritura. Lo que queremos decir es que la actitud lectora, el considerar que algo puede ser leído, que cifra un mensaje destinado a nosotros, es el primer paso hacia la construcción de cualquier sistema de escritura. El vuelo de los pájaros o las sangrantes vísceras de un buey no son en sí un sistema de

escritura, si no son miradas desde la posibilidad de ser leídas. La mirada lectora funda la escritura. Dictando los cursos de capacitación para docentes, propongo siempre el siguiente ejemplo: Si cuando llego a mi casa encuentro sobre la mesa de la cocina una taza de café, se me presentan dos posibilidades: lavarla y guardarla, en cuyo caso, la borra de café se convierte en basura, o tomarla y “leer” allí el destino de quien la usó, caso en el cual, adviene en sistema de escritura. Más allá de que yo efectivamente “sepa” o no leer la borra del café, mi actitud frente a ella contribuirá a la construcción de un objeto diferente. Basura o escritura, la borra de café dependerá de mi actitud, de mi mirada. Esto nos pone en evidencia que la borra no es por sí un sistema de escritura, sino que es la actitud lectora la que permite su construcción. Lo mismo pasa con el vuelo de los pájaros. Yo podré enseñarle a alguien todas las formas posibles de desplegar las alas o de enfrentar las corrientes de aire cálido, pero, si no presupongo que ellos conllevan un mensaje que puede ser leído, nunca construiré con el vuelo (aún cuando sepa describirlo a la perfección) un sistema de escritura.

Sin duda, todo esto se relaciona profundamente con la alfabetización, ya que por más que enseñemos a los alumnos el trazado prolijo de las letras y aún sus nombres, si no existe el presupuesto lector, nunca lograremos que construyan un sistema de escritura.

“Al comienzo del primer nivel, los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura.

Después de una serie de exploraciones activas, los niños llegan a la siguiente conclusión: no es el tipo de líneas lo que permite distinguir entre dibujo y escritura. De hecho, para la producción de ambas, usamos líneas rectas, curvas o puntos. La diferencia está en el modo en que las líneas están organizadas. Cuando dibujamos, las líneas se organizan siguiendo el contorno de los objetos. Cuando escribimos, estamos fuera del dominio de lo icónico. Las formas de las letras no tienen nada que ver con la forma de lo escrito al que las letras se están refiriendo, y su organización no tiene nada que ver con la organización de las partes del objeto” (Ferreiro en Goodman, 1990, págs., 24 y 25)

Creemos que esta primera diferenciación que Emilia Ferreiro plantea surge, también, de un efecto de lectura. Para nosotros, la diferencia entre lo escrito y lo no escrito no “está en el modo en que las líneas están organizadas”, sino en la manera en que son leídas. Como se puede observar con claridad, Emilia Ferreiro demuestra referirse, en este caso, sólo a las escrituras alfabéticas, dejando de lado numerosos sistemas que no estarían fuera del “dominio de lo icónico”. Por otra parte, se pone en evidencia una fuerte vinculación de la escritura con la oralidad a punto de atribuirle a aquélla la característica de linealidad y arbitrariedad que tradicionalmente se le atribuyen a las lenguas.

“La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños.

Si bien la arbitrariedad de las formas no necesariamente implica convencionalidad, las formas convencionales, generalmente aparecen rápidamente en las producciones de los niños. Ellos no aplican sus mayores esfuerzos a inventar nuevas formas de letras: aceptan las formas sociales de las letras y rápidamente las adoptan. No concentran sus esfuerzos en los elementos gráficos como tales, sino en el modo en que esos elementos se organizan (o sea, en las leyes del sistema) .

Los niños de clase media que crecen en ámbitos letrados, por lo general, reconocen muy pronto las marcas escritas como objetos sustitutos. (La única función de los objetos sustitutos es representar a otros objetos.) Fue, sin embargo, trabajando con

niños de suburbios pobres que no crecen en un ámbito tan abundante en experiencias de lectura y escritura, que pudimos identificar las dificultades de la transición desde las 'letras como objetos en sí' a las 'letras como objetos sustitutos' (Ferreiro, 1984). No obstante, las letras siempre pueden ser tratadas como objetos gráficos. (Tienen el nombre genérico de letras; tienen nombres particulares y pueden ser agrupadas en términos de sus características gráficas específicas.)

Sin entrar en detalles, basta con señalar que este primer nivel logra dos grandes avances: (1) Considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y (2) hacer una clara distinción entre dos modos de representación gráfica: el modo icónico (el dibujo) y el modo no icónico (la escritura)." (Ferreiro en Goodman, 1990, págs., 25y 26)

Ambas características (linealidad y arbitrariedad) que pueden ser problematizadas, aún en el ámbito lingüístico, deben ser revisadas en el plano de la escritura y de la lectura. Indudablemente, la concepción de escritura que Emilia Ferreiro plantea se reduce casi a una transcripción de la oralidad a punto de absorber sus características específicas. Como en cualquier forma de comunicación, en el plano de la escritura y mucho menos en el de la lectura, no podemos ya pensar en una mera linealidad. Los diferentes sistemas de escritura y de lectura imponen un abordaje global que supere la unidimensionalidad de la línea. Respecto de la arbitrariedad, estemos o no de acuerdo con los alcances de esta característica en el plano de las lenguas (Fernández - Hachén, 1994) podemos decir que así como las letras son arbitrarias, los iconos también lo son. Productos ambos de la capacidad simbólica humana, se erigen "per se" en objeto sustituto con una intención representativa de algo distinto de sí (Fernández Güizzetti, 1983). Relacionar la capacidad de comprensión del símbolo, en tanto objeto sustituto, con la clase social y la construcción de la escritura nos resulta una reducción simplista de la problemática. Todos los individuos simbolizamos y comprendemos el valor representativo de los símbolos. Como señala Vigotsky (1934), desde muy temprana edad, ya en el juego, los niños manifiestan esta habilidad, habilidad íntimamente relacionada con la capacidad humana del lenguaje. De aquí que consideremos que los dos "logros" propuestos por Emilia Ferreiro no son la base de la construcción del sistema de escritura. El primero no hace más que poner en evidencia la capacidad humana de crear sistemas simbólicos y comunicativos que, como ya señalamos, no está ausente en ningún individuo, sea cual fuera su etnia, clase social o religión. El segundo focaliza la adquisición de la escritura en el restringido ámbito de la escritura alfabética. En los trabajos de Emilia Ferreiro se observa una leve impronta "evolucionista" que, tomando como meta la escritura y la lectura alfabética, establece niveles jerárquicamente diferenciales. Para esta investigadora, un niño se inaugura en la lectura luego de estos "dos grandes avances", marcando un camino ascendente que va del dibujo a la letra. El niño hipotetizaría respecto de la lectura, primero a partir del dibujo, luego tomaría en cuenta el dibujo y características del texto (en tanto escritura alfabética) para luego leer atendiendo sólo a las características de lo escrito. Creemos que en este devenir se restringe el concepto de lectura y el del texto mismo, presuponiendo que en la letra encontramos la totalidad del mensaje. Esta concepción ha sido a menudo mal entendida en el ámbito escolar, a punto tal de crear en los niños una separación insalvable entre escritura e imagen que le impide el acceso a la mayoría de las producciones que circulan en la sociedad. Siempre nos sorprende advertir que, en un seminario de análisis del discurso dictado a nivel universitario, debamos "enseñarle" a los alumnos que el texto no está conformado sólo por lo escrito y que la significación que se genera surge de un diálogo interactivo entre el lector, la imagen y la escritura. Lo extraño es pensar que estos mismos alumnos cuando cursaban el Nivel Inicial,

habían empezado su camino hacia la lectura a partir de la imagen. La pregunta es en qué recóndito ámbito de las aulas quedaron olvidadas en pro del endiosamiento de la letra, las hipótesis iniciales de los niños. Habitualmente, le proponemos a los docentes realizar una experiencia que consiste en entregarle a un niño de Nivel Inicial y a un niño de Primer grado un mismo libro y pedirle luego que expliquen de qué se trata. Generalmente, el primero, enfrentado más libremente con el texto y poniendo en juego todas sus estrategias de predictibilidad, puede dar cuenta con mayor profundidad del texto que el segundo quien, concentrado en la decodificación, olvida observar el soporte material, el paratexto, las imágenes, etc. Si la adquisición de un sistema alfabético de lectura mutila el abanico de capacidades que el niño despliega a edad temprana, la escuela debe sentirse obligada a revisar su rol educador.

Emilia Ferreiro considera, como ya lo dijimos, que después de los “avances” ya nombrados, los niños *“empiezan a considerar cuáles son las condiciones que una escritura debe tener para ser una buena representación del objeto: para ser ‘interpretable’, ‘legible’ o ‘capaz de decir algo’”* (Ferreiro en Goodman, 1990, pág., 26)

Para nosotros, en cambio, esa actitud lectora, esta capacidad interpretativa de diferentes códigos lingüísticos, que permiten entender a todos los símbolos como objetos sustitutos, está en la base de la constitución de cualquier sistema de escritura y resulta la hipótesis central e imprescindible para su construcción. Una escritura no se instaura como tal por su organización interna, sino por la forma en que es leída. Esto no debe hacernos pensar que la lectura tenga una superioridad sobre la escritura, ni que deban rescatarse los métodos de enseñanza que sostenían que a escribir se aprendía leyendo. Por el contrario, esto implica la necesidad de abordar, en el ámbito del aula, la adquisición de la oralidad, la escritura y la lectura como procesos relacionados pero no isomorfos.

Así como podemos decir que la escritura no es la mera transcripción de la oralidad, cabe destacar que la lectura no es la simple oralización de un texto.

De la prohibición a la libertad: la lectura en la dinámica del querer, el deber, el saber y el poder

Volviendo a nuestro epígrafe, y recordando que todo hombre es un ser gráfico y un lector por naturaleza, cabría preguntarse cuál es el rol de la escuela en la adquisición de estos conocimientos. Indudablemente, cuando decimos que la humanidad desde siempre ha leído, partimos de un concepto muy amplio de lectura, concepto que quizás muchas personas atribuyen, también, a los animales.

“Para hacerme entender voy a tomar una referencia en lo que leen en el gran libro del mundo. Observen el vuelo de la abeja. Va de flor en flor, hace sus libaciones. Ustedes se enteran de que va a transportar en sus patas el polen de una flor al pistilo de otra flor. Eso leen en el vuelo de la abeja. En un vuelo de pájaros que vuela bajo - se le llama un vuelo, pero en realidad es un grupo a cierta altura - leen que se acerca una tempestad. Pero ellos, ¿leen acaso? ¿Lee la abeja que ella sirve para la reproducción de las plantas fanerógamas? ¿Lee el pájaro el augurio de la fortuna, como se decía antes, o sea, de la tempestad?

Ése es el asunto. Después de todo, no se puede afirmar que la golondrina no lea la tempestad, pero tampoco es seguro.

En el discurso analítico ustedes suponen que el sujeto del inconsciente sabe leer. Y no es otra cosa, todo ese asunto del inconsciente. No sólo suponen que sabe leer, suponen, también que puede aprender a leer.

Pero sucede que lo que le enseñan a leer no tiene, entonces, absolutamente nada que ver, y en ningún caso, con lo que ustedes de ello pueden escribir.” (Lacan, 1972 - 1973, pág. 49)

Podríamos volver aquí a la vieja discusión sobre la “comunicación animal y el lenguaje humano”(Benveniste, 1974) y decir que lo que los animales “leen” como natural son señales repetitivas, y que su actividad lectora, lejos está de ser creativa. Como señala Lacan para el discurso analítico, la suposición que recae sobre el ser humano no es sólo que “sabe leer” sin que también puede “aprender” . En este aprender está el cambio, la creatividad, la posibilidad de leer lo que otro no ha visto, posibilidad que generalmente no se desarrolla en el ámbito escolar, retrotrayendo la escritura a una práctica casi animal. Si la escuela se encarga de enseñar lo que se “**debe**” leer y “**cómo**” se debe interpretar, su práctica se parece más a la transmisión de un código genético que a la construcción de un conocimiento eminentemente creativo y liberador. Demás está aclarar que, si existe un “**deber**”, es porque hay un “**poder**” que lo instauro y lo determina, asociado al “**saber**”. Es por esto que, si bien el hombre lee desde siempre, también a lo largo de la historia de la humanidad, se han institucionalizado formas de leer que, en manos de los poderosos, se convierten en las únicas caras de la verdad. No casualmente en el epígrafe de Nicolás Rosa se habla de “los profetas bíblicos, los arúspices romanos, los alquimistas medievales y los astrónomos renacentistas”, rescatando formas de lectura ampliamente vinculadas con el saber y el poder. De esta manera, la capacidad compartida por todos pasa a ser un privilegio de pocos que basan su poderío en el dominio e instauración de su saber.

Muchas veces la institución escolar, como otra institución prescriptiva ^{iii[i]} ha tomado como ejemplo la consolidación del binomio poder / saber, contribuyendo, aún más, a la marginación de aquellos grupos excluidos.

Mientras la lectura fue patrimonio del pocos y se reducía a ciertos círculos vinculados con el poder se mantuvo libre de sospechas, pero su divulgación masiva la tornó peligrosa, fomentando la necesidad de su control.

“...en el momento en el que el analfabetismo no había sido doblegado en los campos y en los arrabales, en el que los nuevos lectores del s. XIX descubren con trabajo o delicia los usos de la letra impresa, ya se trate del libro, ya se trate del periódico, un lamento completamente diferente anima la pluma de quienes se preocupan de la lectura del pueblo. ‘Leen demasiado’, ‘leen cualquier cosa’, ‘tienen el furor de la lectura’, tales son las inquietudes suscitadas por este acontecimiento sin igual: el irresistible ingreso en la lectura de toda una sociedad.” (Chartier - Hebrard, 1994, pág. 17)

La masificación de la alfabetización convierte a la lectura y a la escritura en verdaderos núcleos problemáticos y obliga a observar no sólo su desarrollo, sino, sobre todo, sus alcances. Un pueblo que sabe mayoritariamente leer no necesita de un padre, sacerdote o maestro que le lea y, lo que creemos puede parecer peor, interpreta lo que lee por sí solo según sus principios y criterios.

“La cuestión de lo escrito y de sus empleos está en el centro de las conmociones culturales y religiosas impuestas por las reformas. El discurso católico moderno sobre

la lectura se forja en el siglo que sigue al Concilio de Trento (1545-1563). Éste es un tema frecuente de los sermones con motivo de misiones, un capítulo obligado de las innumerables 'instrucciones cristianas' que se imprimen entonces destinadas a la gente de mundo o a los alumnos de los colegios. El tema es simple: muchos libros, la mayor parte, son malos libros, ya que van contra los dogmas, ya porque son contrarios a las buenas costumbres. La lectura es, pues, siempre una práctica peligrosa y los cristianos ponen en peligro su posibilidad de salvación frecuentando los libros sin precauciones. En el placer cultural social de lo impreso, los cristianos no perciben la extraña fuerza que tiene la escritura y piensan que pueden eludir las trampas de su argumentación y los artificios de sus figuras, que pueden disociar el placer de leer y la sumisión al texto leído. Para la Iglesia, avezada en los métodos de la persuasión retórica, poseedora del saber de las Escrituras y de las instituciones que aseguran de manera selectiva su divulgación y su transmisión, lo escrito puede ser una ilusión tanto más temible cuanto que tiene como único fin imponer la convicción y, por lo tanto, puede poner sus artificios al servicio de todas las causas.” (Chartier - Hebrard, 1994, pág. 23)

El libre acceso a la lectura y, sobre todo, su libre interpretación, se convierte en un foco de peligro que amenaza la estabilidad de las instituciones más poderosas, instituciones que, a lo largo de la historia, han sentado su poderío en su saber excluyente. La instauración de un saber único y ajeno al grupo social, concentrado en estas instituciones ha sido vinculado siempre con el poder que *“centralizado a veces en el soberano, el estado o el aparato jurídico se ramifica en múltiples relaciones que encuentran diferentes expresiones en el cuerpo social y, que apoyándose unas en otras, construyen un complejo sistema sobre el que se asientan los más significativos aparatos estatales”* (López - López Zaric, 1994)

“Distinguir los buenos libros de los malos libros no es cuestión que corresponda, pues, al lector corriente: así como el espectador ingenuo se encanta o se espanta de los monstruos del teatro, sin tratar de penetrar el artificio, el lector se abandona a quien sabe impresionar su atención o conmover sus sentimientos. Decidir sobre los libros es responsabilidad del docto, que conoce las trampas de la escritura y que sostiene su fe dentro de la más estricta ortodoxia porque vive muy cerca de la Iglesia que es, infaliblemente, la guardiana del dogma”. (Chartier - Hebrard, 1994, pág. 24)

Los guardianes de la verdad, el orden y la moral cristalizan formas de lectura que deben ser reiteradas ad infinitum por la sociedad en su conjunto como las formas tediosamente inacabables de las letanías.

“La cuestión del discurso católico sobre la lectura vuelve a plantearse en el s. XIX, no porque se le asignen a la lectura nuevos fines, sino porque las divisiones sociales entre letrados y no letrados, entre lectores y no lectores se desplazan de continuo. La Iglesia, que afirma con fuerza la evidencia de su legitimidad recuperada durante la Restauración, descubre estupefacta (lo mismo que los notables liberales que comparten con ella la preocupación de borrar de las memorias los tiempos funestos de la Revolución) que ‘todo el mundo lee’ en el comienzo de ese siglo, tanto en las ciudades como en el campo, aunque lea un poco o lea mucho o simplemente no sepa leer. Esto significa cobrar conciencia de un efecto de umbral, sensible cuando una parte suficiente de la población está alfabetizada. La letra impresa adquiere entonces una condición social, una presencia en el espacio político y cultural que sobrepasa ampliamente los límites de las capacidades individuales; lo impreso se impone a todos y todos se sirven de lo impreso”. (Chartier - Hebrard, 1994, pág. 24)

La alfabetización se convierte, así, claramente en una cuestión política que se debate entre la igualdad de derechos y la consolidación del orden establecido. En esta polémica controversia, la lectura juega un rol preponderante a punto tal de resultar, aún hoy, una práctica peligrosa. El riesgo de la lectura parece no radicar en el hecho de que no se lea, sino de que se lea demasiado y, sobre todo, con libertad. Durante años se ha levantado, y aún hoy se hace, la bandera de la libertad de prensa como signo del espíritu republicano. El derecho a que cada uno escriba lo que desee, la libertad de escritura, aparece, si no plenamente garantizada, al menos eternamente proclamada, pero poco se ha dicho y se dice de la libertad de lectura. Generalmente se confunden, libertad de escritura y libertad de lectura, sosteniendo que defendiendo la primera, se reasegura la segunda, aunque, en realidad, esto no es así. La libertad de escritura garantizaría que podamos leer todo lo que se escribe, pero no que podamos ser libres y creativos en nuestra lectura. Leer todo implica generalmente leerlo como fue escrito, interpretarlo según un patrón ya establecido que no deja lugar para el rol innegablemente activo del lector. Y es ésta la lectura que suele promoverse en las instituciones: no una lectura libre, sino una lectura preestablecida, un acertijo, una decodificación de un mensaje “claro y distinto” propuesto y cristalizado desde la escritura. En este sentido, cabría preguntarse cuál es el rol de la escuela, a qué concepción de lectura se adhiere y qué tipo de libertad es la que promueve.

La lectura escolar : ¿prescriptiva o creativa?

“... la escuela parece condenada a expresar a la vez lo que fue y lo que ella es, sus ambiciones perdidas y sus renovados fracasos. Colocada entre un pasado glorioso (ya suficientemente remoto para que pueda confundirse con una vocación natural) y un presente donde se concentran todos los peligros, todas las desilusiones, la escuela es el objeto de las miradas y de las expectativas, pero también de sarcasmos y condenaciones”. (Chartier - Hébrard, 1994, pág. 249)

Inserta en la dinámica de la semiosis social y atravesada por múltiples “fracturas urbanas” (Bulot, Delamonte y Legrand, 1995), la escuela se constituye en el punto de concentración de múltiples discursos, en la resultante de un complejo entramado de voces a través de las cuales habla y se habla en un diálogo constante con la cultura, la sociedad y el poder.

Los discursos de la escuela sobre la lectura ^{iv[iii]} están cruzados por voces múltiples que traen al presente los ecos de viejas concepciones. Entrampada en la conocida encrucijada de subvertir o consolidar el orden establecido, la escuela no siempre fracasa en su objetivo, sino que, creemos, este objetivo responde a esquemas y supuestos de los que ya ni siquiera ella puede dar cuenta. La libertad de lectura, principio fundamental del desarrollo individual y social, espera aún un espacio dentro del aula para que las prácticas pedagógicas dejen de parecerse a la transmisión de códigos genéticos y se conviertan en verdaderas herramientas de la superación y el cambio.

“...leer se confunde entonces con memorizar. Por lo demás, las técnicas pedagógicas empleadas contribuyen a esta confusión: cada escolar lee y relee en voz alta su texto hasta que una vez interrogado dé prueba de su capacidad de recitarlo todo de un tirón”. (Chartier - Hébrard, 1994, pág. 261)

Si hiciéramos una breve historia de las propuestas teórico / pedagógicas asociadas a la lectura, observaríamos que esta problemática se ha abordado desde diferentes corrientes (conductistas, constructivistas, generativistas). Sin duda, la primera mitad de este siglo ha estado influida por la “tecnología de la lectura” (William Gray) desde una perspectiva conductista.

En la década del '60 los postulados chomskyanos y piagetianos producen importantes aportes, aunque, en el ámbito del aula se advierte la permanencia de antiguas estructuras pedagógicas que trataban de explicar el fracaso escolar sobre la base del déficit individual.

Tanto los médicos como los psicopedagogos tiene algo que decir acerca de la educación y se multiplican los diagnósticos de problemas neurológicos y dislexia. En esta década, la lectura continúa siendo una práctica reproductiva, vacía de significado en cuya interpretación el alumno no tiene ninguna participación, pero de cuyo éxito o fracaso es absolutamente responsable. Leer es decodificar, oralizar un texto ajeno y muchas veces inútil. Cabe recordar el protagonismo que en esta época tuvieron los libros de lectura y sus desrealizados contenidos, plagados de artificios paródicos que se reducían a un extraño conglomerado de contextos fónicos similares carentes de lógica y atractivo:

“-¿Lees, Emilio?

-Sí, mamá. Leo solo !. Leo alelí, mula y miel. Leo lima, sale, sol, sal, muela y mil.

- Emilio lee solo ! “

(Mi Amigo Gregorio, libro de lectura inicial, Estrada, 1968)

Quienes hemos sido educados con esta concepción de la lectura nos preguntamos, a partir de esta cita, si la exclamación de la madre de Emilio no debió haber sido una pregunta: ¿Emilio lee solo?. Esta interrogación, que podría reducirse a saber si Emilio, realmente lee, nos evidencia el sinsentido de la lectura de palabras aisladas, inconexas, de sílabas repetidas que vacían de significado la práctica pedagógica y que reducen el acto de lectura a la ejercitación de una técnica más que a la manifestación de un conocimiento.

En la década del '70 (a partir de los trabajos de Goodman, entre otros) comienzan a revisarse las prácticas pedagógicas sosteniendo que el aprendizaje de la lectura debe ser entendido como un proceso que, si bien comienza en el jardín de infantes, no culmina con la institución escolar. Esto permite revisar la concepción misma de fracaso escolar debido a que la prolongación del proceso de adquisición de la escritura conlleva el respeto por el tiempo de aprendizaje de cada alumno. Se comienza a rescatar la lectura silenciosa y se considera que el acceso al sentido en la lectura depende más del alumno que de la explicación del maestro.

En 1975, Emilia Ferreiro comienza, en la Argentina, una investigación (la primera en Latinoamérica) que se dará a conocer en 1979, sentando las bases de los nuevos postulados psicogenéticos. Estos postulados han sabido integrar la propuesta piagetiana al proceso de construcción de la lectoescritura, atendiendo a la interacción entre los aspectos psico- socio- culturales. Esta teoría exige un replanteo del significado que la lectoescritura adquiere en sus distintos niveles socio-culturales para reflejarlo en la

institución educativa en una nueva noción de alfabetización, y en una reconstrucción de la relación docente/ alumno. Ya no se habla de **el** saber y de **el** poder de la institución educativa, que será transmitido a los alumnos en la medida en que se adapten a sus estrategias pedagógicas en el proceso de “enseñanza”, sino de **los** saberes y **los** poderes que los alumnos irán desarrollando en el aula como espacio de interacción en el proceso de construcción del propio conocimiento. De aquí que el proceso educativo plantee un serio respeto por las características propias del educando y parta de su propio universo de conocimientos y expectativas. Estas nuevas teorías educativas rescatan la capacidad de predicción y generación de hipótesis de los niños, capacidades cuya génesis se halla en la interacción social. Como lo señalan Harste y Burkle (1982) , la importancia de la predictibilidad radica en su carácter de *“transacción semántica que ocurre entre los usuarios del lenguaje en situaciones lingüísticas que le son familiares”*.

De todos modos, y pese a esta importante recorrida, podemos notar, hoy en las escuelas y en la sociedad misma, la marcada presencia de concepciones similares a las de principio de siglo que hacen que la lectura se siga pensando, como en la tecnología de la lectura, como un mecanismo para identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos.

Hacia una revisión del concepto de lectura

Desde nuestra perspectiva, partimos de un concepto amplio de la **lectura** en tanto **evento socio-cultural**. Saber leer implica, como señala Jitrik (1987) una **competencia** (competencia que no se inaugura con el proceso institucional de “enseñanza” de la lectoescritura) y en tanto tal, involucra cuestiones de orden lingüístico, psicológico, social y cultural. Coincidimos con Jitrik (1987) en que la lectura *“no es un objeto neutro y puramente instrumental y que, aunque se lo vea y opere como un instrumento, su alcance es siempre mayor, siempre va más allá de su instrumentalidad; si, por un lado, a través de las formas que adopta promueve una distribución de valores, ya sea porque confirma homólogos valores preexistentes o instaura otros nuevos y divergentes, por el otro es un objeto en escapatoria constante, nunca puede decirse que permanecerá en tal o cual patrón, siempre puede, en la forma que adopta, exceder lo previsible de una intención o un diseño”* (Jitrik , 1987-pág.35)

La lectura no puede reducirse, en ningún sentido, a una mecánica de leer “en voz alta” con mayor o menor corrección, puesto que ella implica un **conocimiento**: *“...la lectura está entre un sujeto que posee cierto saber, un objeto sobre el que se realiza y que suscita, y el conocimiento que procura”* (Jitrik, 1987-pág.36) El conocimiento que procura no involucra solamente el tradicionalmente denominado “contenido del texto” sino también, la producción del mismo, sus propios procesos o alcances cognitivos, considerando que la lectura *“está constituida como un ciclo, por todos estos momentos y no sólo por uno de ellos, ya sea el intelectual - interpretativo - semántico (habitualmente privilegiado), ya el formal - descriptivo (que aparece como un sustituto del otro)”* (Jitrik, 1987-pág.37)

Para lograr el advenimiento de la conciencia lectora, consideramos necesario retomar la opinión de Nemirovsky (1995) para quien:

“Las actividades de leer siempre tienen una finalidad. En nuestra vida cotidiana como lectores, leemos para algo, y es esa búsqueda la que determina el material seleccionado y nuestro modo de leer (...) En cada situación, la manera de leer es diferente y está determinada por la finalidad de la lectura. Además, en la casi totalidad de los casos,

leemos en silencio, excepto que tengamos un solo texto y queramos informar a otro sobre su contenido. Es decir, aquello que hacemos como lectores adultos es lo que menos se hace en las situaciones escolares de leer. Se trata, entonces, como dijimos para la escritura, de introducir las prácticas habituales de un lector en las situaciones escolares y ayudar a los niños a descubrir cómo leer en cada caso” (Pág. 259)

La escuela como institución y los docentes mismos deben hacerse eco de esta problemática fomentando el debate y la revisión de los supuestos que atraviesan sus discursos con el fin de liberarse de muchas de las propuestas que, tradicionalmente, han contribuido a su formación. En este punto, conviene recordar lo que en 1881 se les enseñaba a los maestros en las Conferencias Pedagógicas de Mariotti:

“Pero hay una fuente más páfida de corrupción, una ponzoña más sutil aún que la falsa amistad y sus relaciones: se trata de las malas lecturas, flagelo de nuestra época, causa cotidiana de tantas desgracias, de tantas calamidades, de tantos crímenes”. (Mariotti, 1881, pág. 62)

Los ecos de las malas lecturas, las lecturas tabú, se reflejan hoy en el aula en la clasificación de los niños en buenos y malos lectores. Entendiendo por buenos a los que declaman o a los que leen como la institución prevé, a los que hacen del acto de lectura una práctica reproductiva que, oficiosamente, responde al discurso oficial. Lamentablemente aún hoy los malos lectores son, generalmente, aquéllos que dialogan con el texto, que lo interrogan, que lo cuestionan, que no ofrecen un discurso complaciente y detonan un sinnúmero de significaciones.

“Las diferentes formas de comprender el texto responden, entonces, al esfuerzo que cada lector hace por generar un significado para él mismo, esfuerzo en el cual está involucrada toda su personalidad. Pensar que sólo existen dos formas - una ‘correcta’ y otra ‘incorrecta’ - de interpretar un texto, es renunciar a entender el proceso de construcción del significado y, por lo tanto, aceptar la imposibilidad de contribuir a su desarrollo. Reconocer la coherencia interna y la validez de las diferentes interpretaciones hace posible tomarlas como punto de partida para crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la ampliación de las posibilidades del niño de comprender lo que lee”. (Lerner, 1989, pág. 178)

ⁱⁱⁱ[i] “ En lo que se refiere a la prescripción, varios conjuntos concentraban la atención, los discursos de la escuela y los discursos de las iglesias, también el discurso de la crítica literaria y cada uno de ellos tenía una institución de producción y de control, una legitimación, un sistema de exclusiones.” (Chartier - Hébrard, 1994, pág. 18)

^{iv}[ii] “En efecto, hoy dos discursos hablan de la escuela y (desde la escuela) hablan de lectura. Uno es interno, especializado, el discurso de los profesionales o de los administradores que expresan los fines o los medios y está situado en la evidencia de esta vocación natural: la escuela es el lugar en que se aprende a leer. El otro discurso es externo y aparentemente procede de portavoces del gran público, como la prensa, los medios de difusión, sólo que está cargado de una sedimentación discursiva a caso secular. Este discurso juzga: la escuela fracasa en su tarea o no fracasa, traiciona o no traiciona sus compromisos, enseña o no enseña como hay que enseñar y lo que hay que enseñar. Hace leer o no hace leer, hace leer bien o hace leer mal. Pues la paradoja de los discursos que nacen en el seno de la escuela (sobre la lectura o sobre otros temas) consiste en que dichos discursos expresan una norma que no les pertenece, que

corresponde a un consenso social más amplio que el del ministerio o el de los profesionales de la pedagogía” (Chartier - Hébrard, 1994, págs. 249 y 250)

Bibliografía

BENVENISTE, E

(1974) Eléments de linguistique générale, Gallimard, Paris

BULOT-DELAMOTTE-LEGRAND

(1995) **La verbalización de fracturas urbanas** en Signo y Señal N 4, Fac. De Filosofía y Letras, UBA, BS.AS.

CHARTIER, A.M - HÉBRARD, J

(1994) Discursos sobre la lectura, Gedisa, Barcelona

FERNÁNDEZ GÜZZETTI, G

(1983) **Entre el ámbito del significado y el mundo de los objetos: los referentes psicoculturales del signo lingüístico** en Suplemento Antropológico, Universidad Católica del Paraguay, Asunción, 1983

FERNÁNDEZ, M.R - HACHEN, R

(1994) **Acerca del sentido y la referencia en lógica y etnolingüística** en Revista de Letras N 3, Fac. De Humanidades y Artes, UNR, Rosario

GOODMAN, Y

(1990) Los niños construyen su lectoescritura , AIKE GRUPO EDITOR, Bs.As., 1994

HARSTE, J - BURKLE, C

(1982) **Predictibilidad: un universal en lectoescritura** en FERREIR, E y PALACIO, M: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectoescritura, S. XXI, Bs. As., 1986

JITRIK, N

(1987) **Cuando leer es hacer** en Cuadernos de Extensión Universitaria N 13, Serie Ensayos, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

LACAN, J

(1972) Aún, Libro N 20, Paidós, Bs.As., 1995

LERNER,

(1989) Lectura en niños alfabetizados, DEE, OEA, Caracas

LÓPEZ, P - LÓPEZ ZARIC, D.

(1994) Proyecto institucional, presentado en la Fac. De Psicología, UNR, Rosario

MARIOTTI, L.

(1881) Manuel des élèves -maîtres et des instituteurs, Hachette, París

ROSA, N.

(1996) **Lecturas impropias** en Revista de Letras N 4, UNR, Rosario,

VIGOTSKY, L

(1933) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Grijalbo, Barcelona, 1979

(1934) Pensamiento y lenguaje, Fausto, Bs.As., 1993

ENTRE LA NO CULTURA Y LA ANTICULTURA: APROXIMACIONES AL ANÁLISIS DEL BINOMIO DISCURSO STANDARD/DISCURSO MARGINAL DESDE UNA PERSPECTIVA SEMIOLINGÜÍSTICA

Artículo aparecido en los **Papeles de Trabajo del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología socio-cultural**, N 3, UNR, Rosario, 1994

Lic. María del Rosario Fernández Güizzetti
Lic. Rodolfo Raúl Hachén

Introducción

La articulación entre la función comunicativa y la simbólica de la lengua (Volochnov y Baktine) genera una noción de SENTIDO (comunicación) que implica la noción de comunidad. Así, la lengua se entiende como un subsistema sólo comprensible en la dinámica de las relaciones sociales, dinámica que sostiene, desde las comunicaciones entre el uno y el otro, la producción de sentido. La dimensión social, otorgada a la producción de enunciados (polifónicos en sí mismos) implicaría que la función simbólica de la lengua se ve supeditada a la comunidad. Así mismo, es el uso de un código y el conocimiento de los referentes psicoculturales (indagables a través de las estructuras lingüísticas) lo que otorga cohesión a la comunidad. En tanto la producción de sentido se da a nivel de la lengua (significado) y a nivel del discurso (significación), no deseamos soslayar la cuestión de que, además de la relación lengua-cultura, deben tenerse en cuenta las relaciones entre el discurso y el grupo social, ya que, como sostiene Benveniste, la lengua es el código interpretante del código social.

Lotman y Uppensky postulan la noción de cultura como sistema semiótico surgido del entrecruzamientos de varios subsistemas. Cada uno de estos subsistemas tiene su código de simbolización y comunicación. Uno de ellos, el más importante por su capacidad de erigirse en interprete de los otros (Benveniste), es el de la lengua. La LENGUA, en su doble función simbólica y comunicativa, fija aquello que resulta "standard", que todos los miembros de una comunidad cultural podemos comprender. Esto asegura la posibilidad de la comunicación, lo cual no implica que en la puesta en funcionamiento del sistema de la lengua en el hecho concreto del habla, en su actualización a través del proceso discursivo, lo concebido como "standard" pueda sufrir diversas retranscripciones significativas. A partir de estos conceptos, abordaremos la cuestión de la marginación desde su funcionalización en el proceso discursivo (en un sentido más restringido) y en el proceso de referencialización (en un sentido más amplio). Ambos procesos deben ser comprendidos en los ejes sincrónicos y diacrónicos, pues, desde un postura generativa respecto del fenómeno de la lengua y la cultura, sabemos que el sujeto se define en una doble impronta: la de heredar su cultura (y su lengua) y la de transmitirla y modificarla. Esto implica sucesivas inscripciones (en el sentido lacaniano) en el discurso del grupo familiar, de un grupo social determinado hasta llegar a su inscripción en el contexto de una cultura toda, de un sistema semiótico.

La cultura como sistema semiótico

La lengua cumple con la función (no privativa) de SIGNIFICAR, a partir de las relaciones intralingüísticas de los signos (Benveniste), lo que podríamos denominar los referentes psicoculturales (Fernández Güizzetti) en un sentido amplio y los referentes socioculturales, en un sentido más restringido. Cuando estudiamos el fenómeno de la producción de discurso en un momento determinado de su desenvolvimiento histórico-cultural, estamos indagando cómo se produce la SIGNIFICACIÓN de lo real y, a la vez, la comunicación de dicha significación, objeto de la semántica. Conviene aclarar en este punto la diferencia que existe entre la noción de significado y la de significación. El significado se define como la intersección lógica de los usos y especifica núcleos semánticos que aseguran, merced a la relevancia abstractiva propia de la función simbólica de la lengua, la posibilidad de la comunicación. La significación, por el contrario, implica todas aquellas posibles variantes interpretativas que están sujetas a la recepción de cada hablante concreto conforme a diversas cuestiones tales como su propia personalidad, el contexto situacional de los enunciados, el tipo de relación dialogal y la red de entretrejos significativos que efectúa al decodificar un enunciado, etc. Esta distinción, si no se hace clara, conlleva a la postulación de la POLISEMIA del signo lingüístico, polisemia que se da, no a nivel de la lengua (en tanto sistema) sino a nivel del habla (en tanto puesta en funcionamiento de este sistema). De aquí se desprende una deducción fundamental en los estudios en ciencias sociales: el surgimiento del REFERENTE REAL como resultante de este complejo proceso semiótico-semántico y, en consecuencia, la no universalidad del contenido referencial, ya que, lo que en una cultura es percibido y pensado de una manera, en otra lo es de diversa forma. Sólo podemos admitir como universal la existencia de una **resistencia natural** pero, sabemos que en una cultura la percepción de esta resistencia es pauta, que exige una pertinencia (Trubezskoy) por la cual se produce un corte, primero, a

nivel de la PSÍQUÉMICA y luego, de la SEMÁNTICA. Fernández Güizzetti, inspirándose en Morris, establece tres niveles implicados en el análisis de cualquier lengua: el de la gramática, el de la semántica y el de la psíquica que, tras sucesivas mutilaciones del nivel superior, entablan un continuum sonido-fundamento primordial. La semántica constituye un elemento fundamental en la generación gramatical (por eso su teoría lingüística se ubica dentro de las semántico-generativa) pero en absoluto resulta isomórfica respecto del más vasto y complejo ámbito de la psíquica. Una prueba de ello es que, precisamente, resulta de suma complejidad la captación del funcionamiento de los referentes psicoculturales en el INCONCIENTE CULTURADO de una etnia.

Esta captación se complejiza aún más si atendemos al hecho de que ninguna etnia, ninguna cultura, ninguna comunidad funciona como un todo homogéneo con un discurso monológico. Todo discurso social, cultural es el resultado del entrecruzamiento de un conjunto de voces diferentes que responden a la manera de referencializar y pertinizar las relaciones inter e intra sociales de cada subgrupo. Estos grupos luchan permanentemente por la hegemonía discursiva, por insertar su voz en el marco de la voz hegemónica, por convertirse en el parámetro de standardización que rija la vida psico-socio-lingüística de la comunidad. La lengua standard es la lengua del poder, la que señala los límites de la "normalidad", de la "verdad" y, en definitiva, de lo "real". Todo aquel discurso que se aleje de estas normas, de este criterio de "verdad" o de estas formas de referencialización, ingresa en el plano de lo marginal, desempeñando el rol de la ANTICULTURA.

En el dialogismo baktiniano cobra vigor la concepción de Lotam y Upenski acerca de la definición de la cultura: toda cultura se recorta (se pertiniza en términos lingüísticos) sobre el fondo de la no-cultura. ¿Pero qué es la no-cultura? ¿Aquello que reconocemos no somos? No pues el reconocer que no somos, por ejemplo, mahometanos, implica que en nuestro universo cultural existe, al menos como presuposición, el concepto "mahometano". Lo que no somos impone un gran OTRO, un otro hipotético, aún no ingresado, siquiera, al imaginario colectivo. El Gran Otro es la nada. Tal vez. Ese mar al que Cristóbal Colón se lanzó, un mar incierto que requiere ser simbolizado, historizado. Pero, ¿qué ocurre cuando el Gran Otro ingresa al mundo de una cultura? ¿qué sucede cuando se hace presente? Evidentemente, debe andar por los tortuosos caminos de las designaciones, por los intrincados senderos de una lógica que, en un desesperado intento de aprensión, logra referenciarlo. En tal sentido ya no hay dos mundos, sino un mundo que, desde el momento en que se entabla un diálogo (incomprensible, en un principio) es un mundo mestizo, contaminado, un mundo que, paradójicamente, jamás podrá ser un mundo, sino varios. Estos varios mundos, ingresados al universo de una cultura, imponen un nuevo sistema semiótico, el tejido de una nueva red simbólica y comunicativa. Ya no serán la no-cultura, sino la ANTI-CULTURA, el ANTI-PARADIGMA de lo que pasa a ser la cultura standard, aquella que puja por conservarse.

Por esto se hace necesario contextualizar, de un modo general, el posible marco metodológico para el análisis del fenómeno de la marginación. Algo podemos establecer como constante: la marginación, en cualquier época y cultura ha existido. De lo que se trata, es, precisamente, de establecer sus coordenadas, de situar este fenómeno en dos ejes: el paradigmático y el sintagmático. Una lectura de la marginación desde una visión paradigmática es la que realiza Foucault en su Historia de la Locura en la época clásica. Lecturas sintagmáticas abundan en cualquier texto de historia, sociología o antropología que intente plantearse el "estado" (Saussure) actual de un segmento marginal. Ambos ejes, sintagma y paradigma, resultan excelentes ordenadores que, más allá de su función taxonómica, implican la noción de SISTEMA.

Ahora bien, ¿a qué sistema nos estamos refiriendo? A esto podríamos responder, desde diversas ciencias, que se trata del sistema de la lengua, el de la sociedad o el de la cultura. Y, desde nuestra perspectiva, sólo una de las ciencias sociales es capaz de comprender todos estos sistemas: la SEMIÓTICA.

Para el abordaje puntual del fenómeno discursivo, asumimos, la postura de P. Charaudeau, para quien el acto de lenguaje (generador de discursos) se concibe como un conjunto de actos significativos que hablan el mundo a través de la instancia misma de su transmisión. Para este autor, el mundo no es dado desde el comienzo, sino a través de la estrategia humana de la significación.

Un discurso en busca de inscripción. La razón de la sin razón

"Hace 600 millones de años que estoy en el hospital. . . Nací en América del Norte, Estados Unidos. . . en un colegio que ya no existe, que se llamaba Santa María Isabel. . .

No hablo inglés porque me vine de América a Tucumán. . . Uruguay . . . Argentina. . .

Los otros 7 cuerpos se orinaban. . . me han hecho quemar de garrapatas. . . ya han pasado miles de años. . .

Los otros 7 son acordes del cuerpo. . . por eso vinimos a la Argentina. . . a descansar. . . no sabían cómo sacarme la plaga. . . me hicieron quemar. . . me hicieron más chica y por eso me he olvidado de los idiomas. . . de venir. . . de irme. . . no tengo dinero para irme a Córdoba. . .

Cuando el padre con la madre le dan el mito de la vida. . . uno son dos planos: uno del lado de afuera y otro del lado de adentro, que se combinan. . . a medida que van desarrollándose. . . al vientre le salen oídos. . . boca. . . nariz. . .

Me sacaron carne de la nariz. . . de la longita hicieron 7. . . me dan pena los 7 que me han sacado de la nariz. . .

Son piojos. . . supuestos del cuerpo. . .

*Estoy parecida a mí misma. . . yo me parezco a la otra. . . que está y no está. . .
Es el otro yo. . . es otra mujer que habla, articula la voz, come. . . "*

Nos enfrentamos aquí con un discurso extraño, producto de una de las tantas intersecciones de nuestro complejo entramado discursivo. Estamos ante un discurso recortado de su contexto de producción y recepción, ante un discurso aislado que busca un lugar, una inscripción. El texto está ahí y late bajo el peso de la letra, pero no termina de entregarse, no se completa sino cuando posamos nuestra mirada sobre él. Cada uno de nosotros hará de él un objeto diferente, lo recreará desde su propio universo de lectura y le dará, así, existencia a través del otorgamiento de una función, de un rol en su propio imaginario social. Leerá en él su propio idioma (en el sentido del griego), lo incluirá en su universo cultural o hará de él un elemento más del paradigma de la anti-cultura, pero sea cual sea su elección, ya no será para él parte de la no-cultura. El texto busca en nosotros su significación. Clamando desde su significante nos significa.

Es evidente que el conocer el origen de este texto, su horizonte de producción guiaría, a modo de cuaderno de bitácora, su lectura y, en consecuencia, su recreación. Podríamos pensar en un monólogo teatral, en el fragmento de una novela, en un texto intencionalmente hermenéutico, etc. De esto dependerá su inscripción en las posibles series discursivas del complejo entramado social.

Podríamos decir que la coherencia y capacidad de connotar referentes socialmente aceptados de un texto depende, en una concepción generalizada, de su asimilación al discurso standard y de su posibilidad de inscripción en el ámbito de lo cultural. Es así que podríamos calificar de "marginal" a todo aquel discurso "ilógico", catalogado de este modo no por carecer de lógica interna, sino por no adaptarse a la standard y por inscribirse en el ámbito de lo anticultural.

Estamos aquí frente a un texto que, en el marco del Quinto Centenario, puede ser leído como un texto fundacional, en el sentido de recreación mítica, que podría atribuirse a la voz eternamente agonizante de América. Esto nos llevaría a una lectura simbólica de muchos de los enunciados presentes, des-tacando el alto valor estético de varios pasajes.

El texto se inicia con una referencia temporal ("*Hace 600 millones de años. . .*") que remite, de algún modo, al consabido "in illo tempore" de las concepciones míticas. Planteada la situación actual, sintetizada por la referencia al "hospital" como símbolo, como casa, como lugar de inscripción dolorosa, se remite al origen. Como todo mito, actualiza la cosmogonía a través del propio nacimiento ("*Nací en América del Norte*"). Se nace en un "colegio", en una institución que inaugura el saber, como el hospital inaugura el ser, dando lugar, de esta manera, al origen de la dualidad humana: el cuerpo del dolor (hospital) / la razón y la espiritualidad (el colegio). Esta dicotomía referencia una forma de inscripción en un discurso religioso que es retomado luego haciendo referencia al "*mito de la vida*":

"Cuando el padre con la madre le dan el mito de la vida. . . uno son dos planos: uno del lado de afuera y el otro del lado de adentro. . . "

El mito es nombrado y aceptado como origen en el marco del contexto religioso. El colegio, Santa María Isabel, remite también al plano espiritual y, en esta lectura que nos permite relacionar al texto con la voz de América, podríamos asociar el "*Santa María Isabel*" con la época del descubrimiento a través de la Reina Isabel la Católica y de la carabela, la Santa María. El descubrimiento, la llegada del OTRO a América es interpretado como el dador del saber, de la espiritualidad, de la civilización. No resulta vano, el hecho de que la designación "*Santa María Isabel*" actúe como auténtico "nombre propio" (Foucault), como lugar de inscripción y condensación de múltiples significaciones: la carabela, el colegio, parecen aquel navío extraviado que surca el mar alocado de los significados posibles.

A continuación, se hace referencia a la lengua. Se denuncia la pérdida del idioma materno, asociado al inglés, como idioma extraño (en lo que podríamos leer un carácter doblemente extraño para el español) que causa una descentración del sujeto por la pérdida de la deíxis antes enunciada:

". . . me he olvidado de los idiomas. . . de venir. . . de irme. . . "

Este sujeto "perdido", descentrado, denuncia esta situación apelando, metonímicamente, a un elemento perfectamente comprensible desde la lógica del discurso standard: el "dinero" ("*. . . no tengo dinero. . .*") . El no poseer dinero, tal vez, pueda ser interpretado como el no poseer identidad y, en esta apelación, podríamos oír el clamor de un significante que polemiza con el discurso de la sociedad capitalista en la que el ser se define por el tener.

El peso de la letra, del significante, puede ser rastreado en el texto a través del análisis de la metonimia. Hablar de metonimia implica indagar su formulación en el discurso a través de procesos gramaticalmente pautables.

El lugar del "cuerpo" aparece con un valor de metonimia, de desplazamiento del cuerpo social y cultural al cuerpo individual, íntimo, personal, a lo que después será designado (por otro proceso metonímico) como "*vientre*", "*oído*", "*boca*", "*nariz*", "*longita de la nariz*" ("*piojos supuestos del cuerpo*").

El carácter metonímico del elemento "*cuerpo*" se ve reforzado por su asociación con el "*siete*" que, en condensación mágica, aporta al cuerpo el otro lado de la dualidad humana, su significado. A partir de

esto se produce una comparación, casi asimilación del elemento metonímico con el metafórico que da lugar a la aceptación del uno/otro. La otredad funda lo uno ^{17[1]}

"Estoy parecida a mí misma. . . yo me parezco a la otra. . . que está y no está"

Esta fundación de lo uno, sin embargo se significa con un carácter no entitativo, denunciado en los semantismos propios de los núcleos verbales de "estar" y "parecer". El "parecer", conectado semánticamente con un yo-sujeto gramatical tácito-, no reviste el carácter de entidad permanente (de identidad, si se desea) sino que nos remite a un "estar". Casi podríamos pensar en una suerte de identidad correferida, de identidad como punto móvil en una trama (¿la trama del discurso?), de identidad-significante a llenar en el entretejido siempre variable de la significación. Esta identidad-significante podría ser pensada como una luz de bengala clamante, eternamente encendida que permite, finalmente, la enunciación del yo (" . . . yo me parezco a la otra. . . que está y no está. . . ") que, no obstante, "se parece" (no es) "la otra". La OTRA "está y no está" y su carácter ambivalente, es preciso destacarlo, aparece enunciado en una estructura recursiva.

Luego de esta breve interpretación (una de las múltiples que pudieron realizarse) que hace de este texto un claro exponente (por no decir un ejemplo) de "discurso simbólico", totalmente enraizado en nuestra historia, en nuestra mitología y, por ende, en nuestra cultura americana, cabría preguntarse cuál sería la lectura si reveláramos su origen.

Este texto pertenece a un conjunto de discursos relevados por el Psicol. Miguel Molins en el Hospital Psiquiátrico de Rosario. La paciente, F. D. , de probable origen aymará, fue caracterizada como una enferma en estado psicótico.

Conclusión

A partir de esto podríamos preguntarnos:

¿Qué relaciones impone la interacción cultura/anti-cultura? Desde un criterio semiótico que tome en consideración la terminología acuñada por Hjelmslev, podríamos planearnos una relación entre dos CONSTANTES. Lo que, en terminos mas llanos, equivale a sostener que no existe cultura sin anti-cultura pues se trata de las dos caras de una misma moneda. Así, tam-bien podríamos suponer que la relación entre discurso standard y discurso marginal no es más que una relación entre elementos constantes. Quizás fuera más conveniente hablar de standarización del discurso que de discurso standard. Que en la trama significativa de la cultura, en un preciso momento se perciba un discurso como marginal o como standard no es más que un fenómeno de interpretación colectiva que responde al predominio de cierta voz (lo cual no implica que esa sea la única voz, ni la mejor, ni la verdadera) sino simplemente que es la que a un cierto grupo se le impone. El discurso no deja de ser una FUNCION y los "tipos" que podamos postular como analistas (como interpretes) se ven sujetos no sólo a la constante interlocución entablada entre los diversos subcódigos culturales, sino a un diálogo más íntimo, el que, en tanto objetos de estudio, entablan con nosotros mismos, con nuestras presuposiciones, con nuestro imaginario, con nuestros modelos de análisis que a veces podemos pretender "doxa" cuando no son más que simples expectativas teóricas.

El otro (ingresado al universo de una cultura dada) se erige en un subcódigo cultural que sirve a la definición de la mismidad. Desde esta perspectiva, podran configurarse nuevos nexos cosmovisionales que, como señala lúcidamente Cordeu (Los nexos cosmovisionales de la demencia) tienden a conformar pares de opuestos: lo bueno vs. lo malo, lo negro vs. lo blanco, lo enfermo vs. lo sano, lo loco vs. lo cuerdo, lo falso vs. lo verdadero, lo salvaje vs. lo civilizado, lo femenino vs. lo masculino, etc. Estos pares de opuestos estan sujetos a la dialéctica del amo y del esclavo, dialéctica en que no siempre queda claro cuales son los reales beneficiarios del poder. Sin embargo, a fin de conformar nuestra mismidad, existen esos OTROS: los salvajes, los negros, los enfermos, los locos. Y entre "ellos" y "nosotros" (si es que podemos considerar una primera persona químicamente pura) se construyen inmensos muros: el de las villas miserias y las reserva que relegan a un otredad exótica a sus integrantes; el de los hospitales y los psiquiátricos en donde se esconden los rostros de aquello que no debemos ser.

Pero, ¿qué sería de "nosotros", los blancos, los sanos, los civilizados, sin esos OTROS? . Quizás no tendríamos espacio de inscripción. Pareciera que ellos, los otros, debieran permanecer ahí, en el ámbito de la anti-cultura, del paradigma under ground, pues, mientras permanezcan allí, tendremos asegurado, supuestamente, nuestro lugar en el mundo (nuestro mundo) pues somos el otro de los otros. Nuestra función social depende de su función social y los conceptualizamos como aquel negativo necesario; a la vez que también nuestro rol social se ve sujeto a los enroques de esta dialéctica.

17[1] *En este punto nos parece sumamente interesante la postulación lacaniana acerca de la inscripción y advenimiento del sujeto a una lengua (en el sentido más amplio) y, específicamente, a un discurso. Desde esta perspectiva, la conformación de la identidad podría entenderse como un INTERLOCUCION permanente con diversos enunciadores cuyas voces , cuyos discursos presupuestos con los que se dialoga, actúan en diversos niveles de generalización (desde lo cultural hasta la estrictamente personal) y en forma consciente o inconsciente.*

BIBLIOGRAFIA:

- BAKHTINE, Esthetique et theorie du roman, Gallimard, Paris, 1978.
- BARTHES, El grado cero de la escritura, S XXI, Bs. As, 1973.
- BASTIDE, El prójimo y el extraño, Amorrortu, Bs. As, 1973.
- BENVENISTE, Problemes de linguistique generale I y II, Gallimard, Paris, 1974.
- BRUNER, Realidad mental y mundo posibles, Gesida, Barcelona, 1988.
- CORDEU, "Los nexos cosmovisionales de la demencia" en Suplemento Antropológico de la UC del Paraguay
- CHARAUDEAU, Language et discours. Elements de semiolinguistique (theorie et pratique), Hachette, Paris, 1988.
- DUCROT, El decir y lo dicho, Hachette, Bs. As. , 1982.
- FERNANDEZ GUIZZETTI, **Entre el ámbito del significado y el mundo de los objetos: los referentes psicoculturales del signo lingüístico** en Suplemento Antropológico, Asunción, 1983.
- FOUCAULT, El discurso del poder, Folis, Bs. As. , 1983.
- JAKOBSON, Ensayos de lingüística general, Planeta Agostini, Barcelona, 1985.
- JAUSS, "La historia literaria como desafío a la ciencia del lector" en Literatura como provocación, Ed. Península, Barcelona, 1970.
"Estética de la recepción y la comunicación literaria" en Punto de vista, , año IV, n 12, Bs. As. , 1982.
- KRISTEVA, Le language, cet inconnu, Du Seuil, Paris, 1981.
Semiotica 2, Fundamento, Madrid, 1964.
- LACAN, Las psicosis, Paidós, Bs. As, 1988.
- LEVI-STRAUSS, La identidad. Seminario, Petrel, Barcelona, 1983.
- LOTMAN-DUSPEROSKY, Ecole de Tartu. Travaux sur les sistmes de signes, Complexe, Bruselas, 1976.
- LOTMAN-UPENSKIJ, Semiotica e cultura, Riccardi, Milan, 1975
- LURIA, El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta , Paidós, Barcelona, 1968
- RAVERA, Estetica y semiótica, Ed. Fundación Ross, Rosario, 1988.
- RICOEUR, Freud, una interpretación de la cultura, S XXI, Mexico, 1970.
- TODOROV, Le principe dialogique dans Mikail Bakhtine, Gallimard, Paris, 1976.
La conquista de América, S XXI, Mexico, 1987.
- WHITE, The value of narrative in the representation of reality, University of Chicago Press, Chicago, 1981.