

María Marta García Negroni
Coordinadora

Los discursos del saber

Prácticas discursivas y enunciación académica

María Marta García Negroni
Beatriz Hall
Marta Marin
Silvia Ramírez Gelbes
Carolina Tosi



LINGÜÍSTICA

ISBN 978-987-24602-1-1



9 789872 460211

La escritura científica ha sido tradicionalmente caracterizada por las propiedades de objetividad, neutralidad, impersonalidad y precisión con las que referiría a la realidad. Esa supuesta objetividad y esa pretendida impersonalidad del discurso científico se apoyan, por un lado, sobre una visión referencialista y comunicacional del lenguaje y, por el otro, sobre una concepción de un sujeto único y dueño absoluto de su discurso.

Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica se aleja de la creencia según la cual la voz de la ciencia podría ser neutral y objetiva y considera que polifonía, dialogismo y argumentación son dimensiones constitutivas e indisolubles del uso mismo del lenguaje. Desde esta perspectiva, los trabajos reunidos en este libro se ocupan de describir y analizar las propiedades lingüístico-discursivas presentes en el discurso científico-académico, el académico-pedagógico y el académico no experto.

Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica recoge los resultados de investigaciones recientes en el área y ofrece un panorama de distintos aspectos relacionados con las prácticas discursivas académicas. Se trata de un libro destinado a estudiosos del lenguaje y, también, a todos los interesados en el conocimiento lingüístico-discursivo de los discursos del saber.

María Marta García Negroni
Coordinadora

Los discursos del saber

Prácticas discursivas y enunciación académica

María Marta García Negroni

Beatriz Hall

Marta Marín

Silvia Ramírez Gelbes

Carolina Tosi



Colección Lingüística

Buenos Aires

Los discursos del saber : prácticas discursivas y enunciación académica /

María Marta García Negroni ... [et.al.] ; coordinado por María Marta García Negroni. - 1a ed. - Buenos Aires : Editoras del Calderón, 2011.
248 p. ; 23x16 cm. - (Lingüística)

ISBN 978-987-24602-1-1

1. Lingüística. 2. Discurso Académico. I. María Marta García Negroni II. María Marta García Negroni, coord.
CDD 410

Fecha de catalogación: 18/03/2011



Colección Lingüística

© 2011 Editoras del Calderón

© 2011 María Marta García Negroni – Beatriz Hall – Marta Marin
Silvia Ramírez Gelbes – Carolina Tosi

Buenos Aires

1ª. edición, Editoras del Calderón, 2011

Sinclair 3251

C1425FRG – Ciudad Autónoma de Buenos Aires

www.editorasdelcalderon.com.ar

info@editorasdelcalderon.com.ar

EDICIÓN al cuidado de Silvia Ramírez Gelbes y María Marta García Negroni
DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO DE TAPA: Lautaro Parada

ISBN 978-987-24602-1-1

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11723
Impreso en la Argentina. *Printed in Argentina*

Imprenta: LAF SRL

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante el alquiler o el préstamo públicos.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	15
--------------	----

CAPÍTULO 1

En efecto, efectivamente y de hecho. Confirmación, acuerdo y prueba en el discurso científico escrito en español,
por María Marta García Negroni

1. 1. Introducción.....	23
1. 2. Acerca de <i>en efecto</i> y <i>efectivamente</i>	26
1. 3. Acerca de <i>de hecho</i>	29
1. 4. <i>En efecto, efectivamente y de hecho</i> en el discurso científico.....	29
1. 4. 1. <i>En efecto, efectivamente</i> : confirmación y acuerdo.....	31
1. 4. 2. <i>En efecto</i> y la reformulación confirmativa por despliegue, desarrollo o explicitación.....	35
1. 4. 3. <i>De hecho</i> y la reformulación confirmativa por la prueba.....	37
1. 5. A modo de conclusión.....	38

CAPÍTULO 2

Modalización autonímica y discurso científico-académico.
Comillas, glosas y *ethos* en la ponencia científica en español,
por María Marta García Negroni

2. 1. Introducción.....	41
2. 2. Comillas, glosas metadiscursivas y ponencia científica.....	45

2. 2. 1. La referencia a las investigaciones previas y la inclusión de la palabra ajena.....	45
2. 2. 2. Formas de la modalización autonímica.....	53
2. 2. 2. 1. No coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores.....	54
2. 2. 2. 2. No coincidencia del discurso consigo mismo.....	56
2. 2. 2. 3. No coincidencia entre las palabras y las cosas.....	58
2. 2. 2. 4. No coincidencia de las palabras consigo mismas.....	60
2. 3. A modo de conclusión.....	62

CAPÍTULO 3

Títulos de ponencias, *ethos* y desagenticación: de diferencias y similitudes entre disciplinas,
por Silvia Ramírez Gelbes

3. 1. Introducción.....	67
3. 2. Los títulos.....	69
3. 3. <i>Ethos</i>	73
3. 4. Primer análisis: diferencias en los títulos de distintas disciplinas.....	76
3. 4. 1. Las estrategias empleadas en la construcción de los títulos.....	77
3. 4. 2. Los <i>ethos</i> configurados por los títulos.....	86
3. 5. Segundo análisis: similitudes en los títulos de diferentes disciplinas.....	90
3. 5. 1. Las nominalizaciones.....	91
3. 5. 2. La lectura del agente en los sintagmas desagenticados.....	92
3. 5. 3. El experimento.....	95
3. 5. 3. 1. Análisis de los resultados.....	96
3. 6. A modo de conclusión.....	98

CAPÍTULO 4

El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva,
por Beatriz Hall y Marta Marin

4. 1. Introducción.....	101
4. 2. Corpus.....	104

4. 3. Las nominalizaciones	105
4. 3. 1. Funcionamiento discursivo.....	105
4. 3. 2. Ambigüedad y abstracción.....	107
4. 3. 3. Análisis polifónico de algunas nominalizaciones.....	109
4. 4. Los participios adjetivales	112
4. 4. 1. Los participios con función de adjetivo.....	112
4. 4. 1. 1. Descripción gramatical.....	112
4. 4. 1. 2. Funcionamiento discursivo de los participios en textos del corpus.....	113
4. 4. 1. 2. 1. Función condensadora de procesos.....	113
4. 4. 1. 2. 2. Función cohesiva.....	115
4. 4. 1. 2. 3. Función polifónica.....	116
4. 5. Las negaciones	118
4. 5. 1. Las negaciones metadiscursivas.....	118
4. 5. 2. La negación de cuantificadores.....	120
4. 5. 3. La lítote.....	120
4. 6. Las construcciones concesivas	123
4. 6. 1. Descripción gramatical.....	123
4. 6. 2. Polifonía y argumentatividad en las construcciones concesivas...	125
4. 7. Las construcciones causales y consecutivas	128
4. 8. A modo de conclusión	131

CAPÍTULO 5

Efectos de neutralidad. El caso de los manuales universitarios,
por Beatriz Hall

5. 1. Introducción	133
5. 2. <i>Modos de decir: la construcción “neutral” del objeto</i>	135
5. 2. 1. Las definiciones.....	135
5. 2. 2. Las clasificaciones.....	137
5. 3. <i>Modos de decir: la neutralización de las fuentes de enunciación</i>	138
5. 3. 1. Formulaciones de despersonalización.....	138
5. 3. 1. 1. Nominalizaciones.....	139

5. 3. 1. 2. Formas nominales como responsables enunciativos.....	140
5. 3. 1. 3. Sujetos colectivos (humanos) como reponsables enunciativos	140
5. 3. 1. 4. Uso de pasivas con "se".....	141
5. 3. 1. 5. Uso de la primera persona del plural.....	143
5. 4. Modos de decir: un estudio contrastivo	145
5. 5. A modo de conclusión	149

CAPÍTULO 6

Puesta en escena discursiva y *ethos* pedagógico. Acerca de la sub-
jetividad y la polifonía en libros de texto de Secundario,
por Carolina Tosi

6.1. Introducción	151
6. 2. Una aproximación teórica: conceptos y definiciones en torno al libro de texto	153
6. 3. Las características discursivas del libro de texto	156
6. 3. 1. El discurso pedagógico.....	156
6. 3. 2. La escena de enunciación: la propuesta de D. Maingueneau.....	158
6. 3. 2. 1. La escena genérica del libro de texto: la construcción de la objetividad.....	161
6. 3. 2. 2. Las escenografías enunciativas de los libros de texto: los espacios de la persuasión.....	164
6. 3. 2. 2. 1. Transformaciones en la construcción escenográfica del saber.....	167
6. 3. 2. 2. 2. Disciplinas y escenografías enunciativas.....	173
6. 3. 3. La (des)agentivación y la presencia del sujeto.....	174
6. 3. 4. Modos de referir la palabra ajena.....	178
6. 3. 4. 1. El discurso citado.....	179
6. 3. 4. 2. El uso de comillas y tipografías especiales.....	182
6. 3. 4. 2. 1. Uso de palabras entrecomilladas.....	182
6. 3. 4. 2. 2. Uso de negritas e itálicas.....	184
6. 4. A modo de conclusión	186

CAPÍTULO 7

Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas,
por María Marta García Negroni y Beatriz Hall

7. 1. Introducción.....	191
7. 2. Prácticas discursivas escritas.....	193
7. 2. 1. Descripción y análisis.....	194
7. 2. 1. 1. Procedimientos de fragmentariedad.....	195
7. 2. 1. 1. 1. Mayúsculas inesperadas.....	196
7. 2. 1. 1. 2. Puntuación arbitraria.....	197
7. 2. 1. 1. 3. Relaciones anafóricas imprecisas.....	200
7. 2. 1. 1. 4. Cadenas latentes que deben reponerse.....	201
7. 2. 1. 2. Distorsiones enunciativas.....	202
7. 2. 1. 2. 1. Distorsión polifónica: un discurso sin límites.....	202
7. 2. 1. 2. 2. Distorsión deíctica: un discurso atemporal.....	204
7. 2. 1. 2. 3. Distorsión argumentativa: un discurso con disonancias.....	206
7. 3. Textualizaciones orales.....	208
7. 3. 1. Descripción y análisis.....	211
7. 3. 1. 1. Propiedades de la puesta en texto oral.....	211
7. 3. 1. 2. Distorsiones enunciativas.....	215
7. 3. 1. 2. 1. Distorsión polifónica: palabras ajenas sin margen.....	215
7. 3. 1. 2. 2. Distorsión argumentativa: disonancias y contradicciones...	216
7. 3. 1. 2. 3. Distorsión retórica: calcos y reproducciones.....	218
7. 4. A modo de conclusión.....	219
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 223
 DATOS BIOGRÁFICOS DE LAS AUTORAS.....	 239

PRÓLOGO

A partir de los trabajos pioneros de Loffler-Laurian (1980) y de Swales (1990), el interés y la preocupación por el discurso científico y los diferentes géneros científico-académicos no han dejado de desarrollarse. Así lo muestran las investigaciones en el área procedentes tanto del análisis del discurso, la lingüística textual y la lingüística de corpus (cf. Halliday & Martin, 1993; Hyland, 2000; Maingueneau, 2002; Flottum & Rastier, 2005; Parodi, 2005, 2007a, entre otros), como del campo de la didáctica de las lenguas con fines específicos o propósitos profesionales (cf. López Ferrero, 2002; Hyland, 2005; Meyer, 2006, entre otros). Existen, en efecto, actualmente numerosos estudios que, desde perspectivas contrastivas tanto disciplinares como lingüísticas, se centran en las propiedades discursivas, retóricas y textuales del texto científico, entendido este como un escrito dirigido a una comunidad de pares, reconocido por ella y destinado a la producción de un saber en un campo disciplinar determinado.

En este marco investigativo, la escritura científica ha sido tradicionalmente caracterizada por las propiedades de objetividad, neutralidad, impersonalidad y precisión con las que referiría a la realidad. Esta se manifestaría, entonces, en el texto como totalmente independiente de las emociones, sentimientos y apreciaciones del autor. Tal como recuerda Verdejo Segura (2003), el lenguaje científico ha sido contrastado a menudo con el literario o incluso con el general, y se lo ha descripto como básicamente informativo, transparente, sin marcas de subjetividad, polifonía o argumentación: de este modo, observaciones, análisis y resultados se contarían a sí mismos sin intervención

ni “implicación personal del escritor en los hechos que se presentan (...) para convencer al lector del carácter incontrovertible de lo que se expone” (Montolío, 2000: 41). Marcas evidentes de esta enunciación típica de la Historia (en el sentido de Benveniste, 1966) sin huellas de un locutor que se responsabilice de ella serían el respeto del esquema Introducción-Metodología-Resultados-Discusión-Conclusión (frecuente sobre todo en los artículos científicos de las ciencias naturales y exactas) y la sintaxis caracterizada por la ausencia o baja frecuencia de marcas de 1.^a persona coincidente con el número del/los autor/es en favor de formas desagentivadas, como la voz pasiva, las estructuras impersonales o las nominalizaciones.

Ahora bien, en los últimos años varias de las investigaciones centradas, entre otros aspectos, en el estudio de la identidad autoral, de los enfatizadores, mitigadores y marcadores de actitud, de las convenciones de citas y de las referencias al saber ajeno, del metadiscurso textual e interpersonal, de los mecanismos argumentativos, de la expresión del conflicto académico han comenzado a poner en cuestionamiento esta concepción tradicional de objetividad e impersonalidad.

Pero hay más: esa supuesta objetividad y esa pretendida impersonalidad del discurso científico, que presuponen que el fin primordial de estos textos es informar o transmitir saberes de manera transparente, aséptica y verdadera, se apoyan a la vez sobre una visión referencialista y comunicacional del lenguaje y sobre una concepción de un sujeto único y dueño absoluto de su discurso. Por nuestra parte, nos alejamos de la creencia según la cual la voz de la ciencia, cuya tarea sería registrar hechos científicos, podría ser neutral y objetiva. Asimismo, y siguiendo a Ducrot (1984), consideramos que el autor de un enunciado no se expresa nunca directamente en él, sino que lo hace poniendo en escena distintas voces o puntos de vista discursivos respecto de los cuales señala su posicionamiento. En otras palabras, sostenemos que cuando un sujeto habla o escribe exhibe, en su enunciado, inevitablemente, uno o más puntos de vista y, al mismo tiempo, marca su actitud –de identificación, rechazo, aceptación, distancia, etcétera– frente a

ellos. Desde esta perspectiva, y en la medida en que los puntos de vista vehiculizados en el enunciado evocan otras voces con las que ellos dialogan y orientan hacia ciertos discursos, alejándolo de otros, el lenguaje es también básicamente dialógico y argumentativo. En suma, afirmamos que polifonía, dialogismo y argumentación son dimensiones constitutivas e indisolubles del uso mismo del lenguaje y que el locutor-autor del discurso científico-académico (incluso el de las llamadas “ciencias duras”) deja huellas de su presencia en su discurso, el que por lo tanto no es ni monológico ni neutro.

Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica, que recoge parte de los resultados de los proyectos de investigación PICT 32995 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Programación Científica 2007-2010) y UBACyT F020 (Programación Científica 2008-2010), se ubica precisamente dentro de ese marco polifónico, dialógico y argumentativo del lenguaje. Esta perspectiva general, desde nuestro punto de vista central para el estudio de los discursos, es la que recorre en filigrana el contenido de cada uno de los trabajos reunidos en este volumen y que se ocupan sucesivamente de algunas de las propiedades lingüístico-discursivas del discurso científico-académico (capítulos 1, 2 y 3), del académico-pedagógico (capítulos 4, 5 y 6) y del académico no experto (capítulo 7).

Los tres primeros capítulos de *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* examinan, desde enfoques complementarios, la construcción de los distintos *ethos* académicos. En el primero de ellos, titulado “*En efecto, efectivamente y de hecho*. Confirmación, acuerdo y prueba en el discurso científico escrito en español”, María Marta García Negroni propone un análisis de las instrucciones semántico-argumentativas contenidas en tres marcadores relacionados con la noción de confirmación: *en efecto, efectivamente y de hecho*. Se investiga así la ocurrencia de estos tres marcadores en un corpus de 29 artículos científicos publicados en revistas especializadas o como capítulos de libros y pertenecientes a cinco disciplinas (Historia, Lingüística, Geología, Ecología y Medicina). Luego de mostrar que, a diferencia de

efectivamente, los marcadores *en efecto* y *de hecho* introducen movimientos de reformulación no parafrástica (de confirmación y de prueba, respectivamente), se plantea que las diferentes frecuencias de estos marcadores en las distintas disciplinas analizadas pueden correlacionarse, al menos en el corpus considerado, con la configuración de *ethos* académicos diversos: un *ethos* preocupado por mostrar no solo el conocimiento del universo disciplinar sino también mayor consideración retrospectiva de las expresiones utilizadas, en su búsqueda de una palabra más adecuada, más convincente o más acorde con puntos de vista no considerados previamente, en el caso de la Lingüística; un *ethos* preocupado por incluir puntos de vista diversos conforme a la tradición discursiva de las humanidades, en la Historia; un *ethos* objetivo, neutro y transparente que participa en una escena enunciativa de la que solo parece surgir un decir verdadero, único y monológico, en el caso de las ciencias llamadas duras.

Centrados en el análisis de un corpus de ponencias de distintas disciplinas presentadas en congresos y publicadas en los libros de Actas respectivos, los capítulos 2 y 3 indagan otros aspectos microdiscursivos de la escritura científica relacionados con la configuración discursiva del *ethos* académico. Así, en “Modalización autonímica y discurso científico-académico. Comillas, glosas y *ethos* en la ponencia científica en español”, también a cargo de María Marta García Negroni, el estudio se focaliza en las formas metaenunciativas de la modalización autonímica con las que el sujeto comenta la propia enunciación que está llevando a cabo y que por lo tanto permiten la construcción de una imagen suya como la de alguien que domina su discurso. De modo contrastivo, se analiza el uso de las comillas de modalización autonímica (o de su equivalente tipográfico, la bastardilla o itálica) y de las glosas metadiscursivas que eventualmente las acompañan, en ponencias de Lingüística y de Medicina. El objetivo es poner de manifiesto que, al circunscribir un punto de heterogeneidad en el discurso, esas formas marcadas de la heterogeneidad mostrada permiten, por un lado, indicar la homogeneidad del resto, que se presenta así, por diferencia, a

cargo del responsable de la enunciación, y por el otro, fijar una determinada imagen de su autor. Comillas, bastardillas y glosas que acompañan lo que se dice muestran, en efecto, que lo dicho puede estar atravesado por un metadiscurso con el que el locutor comenta la propia enunciación que está llevando a cabo y que, como consecuencia, permite brindar en espectáculo el *ethos* de alguien atento al propio decir y al de los otros.

El tercer capítulo, “Títulos de ponencias, *ethos* y desagenticación: de diferencias y similitudes entre disciplinas”, de Silvia Ramírez Gelbes, se ocupa del estudio de los títulos en un corpus de 359 ponencias pertenecientes a tres disciplinas diferentes: Biología, Derecho y Lingüística. Como afirma la autora, a pesar del exiguo espacio que ocupan, los títulos juegan un papel fundamental en la “publicidad” de las ponencias, en la medida en que plasman un compacto informativo que guía y atrapa, para que los oyentes (o lectores) se vean interesados en la escucha (o la lectura) del texto completo de la ponencia. A través de un análisis minucioso de la estructura pragmática, semántica y sintáctica de los diferentes títulos del corpus, se muestra que ellos colaboran en la configuración de *ethos* consistentes intradisciplinarmente y divergentes interdisciplinarmente. Asimismo, y a la luz de los resultados de un test administrado a 40 informantes con distintos grados de experticia en la lectura de este tipo de discurso, Silvia Ramírez Gelbes pone en evidencia que todos los miembros de la academia –sin importar la disciplina de la que provengan– son igualmente eficientes en la recuperación de datos ocultos en este tipo de textos y por ello se distinguen de los lectores no académicos. Queda evidenciado así que los escritores expertos constituyen una comunidad discursiva, que muestra fuertes marcas de pertenencia dentro de cada disciplina y que, al mismo tiempo, establece restricciones interpretativas que son comunes a todas las especialidades.

Los cuatro capítulos siguientes, por su parte, se inscriben en el marco de una preocupación que interroga de manera conjunta el discurso científico con otros discursos de esferas cercanas, como lo son los

discursos de divulgación o vulgarización (cf. Mortureux, 1985; Jacobi, 1999; Cassani, López y Martí, 2000; Harvey, 2004; Marinkovich, 2005; Ciapuscio, 2007, entre otros) y los discursos universitarios, en particular, los académico-pedagógicos y los diversos géneros solicitados a los estudiantes (cf. Vallejos Llovet, 2004; Sánchez Avendaño, 2005; Núñez, Muñoz y Mihovilovic, 2006; Hall, 2007, entre otros). Así, en el capítulo de Beatriz Hall y Marta Marin, titulado “El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva”, se analiza un corpus de manuales de distintas disciplinas, destinados a alumnos ingresantes a las universidades, así como otros textos también considerados manuales por cuanto se dirigen a lectores que se inician en un campo del saber. A la luz de la descripción gramatical y del análisis del funcionamiento discursivo de ciertos procedimientos microdiscursivos habituales del discurso académico-pedagógico, tales como las nominalizaciones, los participios adjetivales, las negaciones, las construcciones concesivas y las construcciones causales, las autoras ponen en evidencia que el carácter puramente informativo que en general se atribuye a estos textos no es más que es un *efecto de sentido* que se produce en relación con la simulada objetividad con que se presentan los objetos de estudio y con la ilusión de que, en los textos, habla la voz del saber o de la ciencia. Así, los *modos de decir* con los cuales estos textos construyen sentido manifiestan una complejidad discursiva que pone de manifiesto que el discurso no solo dista de ser transparente, sino también de lograr el supuesto propósito de objetividad.

En el mismo sentido, en “Efectos de neutralidad. El caso de los manuales universitarios”, de Beatriz Hall, se analizan manuales de estudio destinados a estudiantes universitarios que se inician en una disciplina, en este caso, la Teoría Literaria. El objetivo es mostrar de qué modo ciertas formulaciones lingüístico-discursivas (definiciones y clasificaciones) construyen la ilusión de coincidencia entre el objeto de conocimiento y el discurso que lo presenta y cómo otras, que permiten la indefinición de la(s) fuente(s) de la enunciación, dan fundamento a la pretendida ausencia de subjetividad en el discurso. En ambos casos,

el efecto producido es el de la aparente neutralidad de estos textos, neutralidad que al producir ambigüedad puede resultar una fuente de conflicto interpretativo.

En “Puesta en escena discursiva y *ethos* pedagógico. Acerca de la subjetividad y la polifonía en libros de texto de Secundario”, Carolina Tosi aborda el estudio de las especificidades del discurso del libro de texto de nivel Secundario, en tres disciplinas. A través de un meticuloso estudio de la construcción de la escena genérica y de las escenografías enunciativas, de las estrategias de personalización y despersonalización, de los modos de referir el discurso ajeno y del uso de comillas y tipografía especial en este tipo de textos, la autora rastrea la conformación del *ethos* pedagógico editorial y de los distintos *ethos* pedagógico-disciplinares al tiempo que busca poner de manifiesto las coincidencias y las divergencias que el libro de texto de Secundario mantiene con respecto al discurso académico.

Finalmente, en “Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas”, a cargo de María Marta García Negroni y Beatriz Hall, se presenta un estudio sobre el discurso académico no experto, tanto escrito como oral. Como es sabido, la enseñanza de los géneros científico-académicos en el nivel universitario constituye una problemática de creciente relevancia en nuestro medio. Y es que el dominio de los esquemas lingüístico-discursivos y de los procedimientos polifónico-argumentativos característicos de estos géneros resulta esencial para el desempeño de los estudiantes durante el cursado de las asignaturas correspondientes a los planes de estudio de sus carreras de grado y posgrado, así como para su posterior incorporación y actuación como miembros plenos de la comunidad académica o profesional escogida. En efecto, mediada por el lenguaje, la pertenencia a estas comunidades discursivas está determinada no solo por las maneras de hacer sino también por los modos de decir la investigación. Con el objetivo de mostrar las relaciones que los estudiantes universitarios establecen con el discurso académico, las autoras describen y analizan, en primer lugar, ciertos procedimientos

recurrentes que caracterizan la escritura de los estudiantes (fragmentariedad y diversos tipos de distorsiones enunciativas), para luego focalizarse en las propiedades de textualizaciones orales producidas en contexto de examen final y que también manifiestan distintos grados de distorsiones enunciativas. Las producciones analizadas revelan la presencia de sujetos que comienzan a entrar en el marco de un nuevo género discursivo para ellos. En este sentido se señala la importancia de la incorporación de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva –tanto de los textos de la bibliografía como de las propias textualizaciones escritas y orales de los estudiantes– en el dictado de las diferentes materias.

En síntesis, a través de los distintos capítulos que lo conforman, *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* pretende ofrecer un panorama amplio –aunque, sin duda, no exhaustivo– de distintos aspectos relacionados con las prácticas discursivas académicas. Esperamos que el libro pueda resultar motivador para otras investigaciones en el área y avanzar así en el conocimiento lingüístico-discursivo de los discursos del saber.

María Marta García Negroni

CAPÍTULO I

En efecto, efectivamente y de hecho. Confirmación, acuerdo y prueba en el discurso científico escrito en español.

María Marta García Negroni

1. 1. INTRODUCCIÓN

El interés por el discurso científico y los diferentes géneros científico-académicos no es nuevo, tal como lo atestiguan, entre otros, los trabajos pioneros de Loffler-Laurian (1980) y de Swales (1990). En los últimos años, sin embargo, su estudio se ha incrementado de manera considerable, por lo que existe ya una extensa tradición de trabajos que, desde diversos marcos teóricos y desde perspectivas contrastivas tanto disciplinares como lingüísticas, dan cuenta de la especificidad de los distintos géneros académicos (cf. Hyland, 2000; Fløttum & Rastier, 2003; Dardy, Ducard & Maingueneau, 2002; entre muchos otros). Así, y entre otros aspectos relevantes, las investigaciones en el área se han ocupado del estudio de la manifestación de la identidad autoral (Ivanič, 1998; Tang & John, 1999; Breivega, Dahl & Fløttum, 2002; Gallardo, 2004; Harwood, 2005), del análisis de la incidencia de los enfatizadores, atenuadores y marcadores de actitud (Hyland, 1998a, 2000; López Ferrero, 2005; Morales, Cassany y González-Peña, 2007), de las convenciones de citas y de las referencias al saber ajeno (Hyland, 1999, 2000; Fløttum, 2003; Bolívar, 2004; Kaiser, 2005; García Negroni, 2008a), de las distintas formas del metadiscurso textual e interpersonal (Hyland, 1998b; Dahl, 2003 y 2004; Beke, 2005), de los mecanis-

mos argumentativos (López Ferrero, 2003; García Negroni, 2005) y de la expresión del conflicto académico (Swales, 1990; Salager Meyer & Alcaraz Ariza, 2003; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2005).

Se observa, sin embargo, y no solo en los trabajos sobre el discurso científico escrito en español, un espacio menos explorado en relación con las operaciones de reformulación que los autores académicos, en tanto sujetos de la enunciación académica, llevan a cabo en el trabajo de producción de sus textos. Entre los escasos antecedentes en esta área, sobre todo en relación con las operaciones de reformulación parafrástica, pueden mencionarse los trabajos de Cuenca (2003), Bach Martorell (2005) y Núñez, Muñoz y Mihovilovic (2006). En el primero se analiza contrastivamente en un corpus de discurso académico escrito en español, inglés y catalán el uso de marcadores de reformulación parafrástica, y las diferencias en la variedad, frecuencia y gramaticalización de dichos marcadores en las tres lenguas son explicadas en relación con retóricas culturales diferentes. En Bach Martorell (2005), se estudian distintos marcadores de reformulación (el análisis incluye verbos, conectores, paréntesis, comillas) en un manual universitario, y, finalmente, en Núñez, Muñoz y Mihovilovic (2006), se examinan algunas de esas estrategias en un corpus de informes producidos por estudiantes universitarios. Por mi parte, en dos trabajos anteriores, he analizado algunas de las operaciones que dan cuenta del trabajo de producción discursiva del locutor-autor de discurso académico.¹ En García Negroni (2008b), se examinan las diferencias que los artículos de investigación científica de distintas disciplinas muestran en relación con la presencia de procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos y se reflexiona acerca de la incidencia que esas operaciones tienen en la construcción persuasiva de la escena enunciativa.

1. En este libro, se utiliza el término “locutor-autor” o, simplemente, “locutor” para referir a la imagen discursiva del autor de un trabajo científico. No se trata pues del productor empírico, exterior al sentido del discurso, sino del sujeto de la enunciación, esto es, el sujeto que en el sentido mismo del discurso es presentado como el responsable de la enunciación del trabajo en cuestión.

va y en la consiguiente conformación de diferentes *ethos* académico-disciplinarios. En García Negroni (2009), se analiza contrastivamente en un corpus de artículos científicos y de monografías de estudiantes universitarios de posgrado la presencia e incidencia de algunos procedimientos de reformulación tanto parafrástica como no parafrástica.

En este capítulo, me propongo seguir en esta línea de estudio de las operaciones de reformulación no parafrástica y para ello me centraré en el análisis de los marcadores *en efecto*, *efectivamente* y *de hecho*, en discursos científicos escritos en español. Para ello, he constituido un corpus preliminar de 29 artículos científicos pertenecientes a cinco disciplinas (Historia, Lingüística, Geología, Ecología y Medicina).

En la Tabla 1, que sigue, presento el detalle del corpus. En todos los casos, se trata de textos científicos (artículos publicados en revistas especializadas o como capítulos de libros) redactados por hablantes nativos de español.

Disciplina	Procedencia	Cantidad de artículos	Total palabras
Historia	<i>Cuadernos de Historia de España</i> , 78(1), 2003; 79(1), 2005. [aquí, Hist.]	3	49.952
Lingüística	<i>Homenaje a O. Ducrot</i> , Buenos Aires, Eudeba, 2004. [aquí, Lx.]	5	32.358
Geología	<i>Revista de la Asociación Geológica Argentina</i> , 59(3), 2004; 59(4), 2004; 60(3), 2005; 62(1), 2007. [aquí, Geol.]	5	48.647
Ecología	<i>Ecología Austral</i> , 14(2), 2004; 15(1), 2005; 16(2), 2006; 17(1), 2007; 19(3), 2009. [aquí, Ecol.]	5	31.657
Medicina	<i>Revista de Alergología e Inmunología Clínica Multidisciplinar</i> , vol. 18, 2003; vol. 19, 2004; vol. 20, 2005. [aquí, Alerg.]	11	35.432

Tabla 1. Detalle del corpus

En los próximos apartados, y luego de pasar revista a los relativamente escasos antecedentes sobre el tema (§§ 1. 2. y 1. 3.), presentaré mi propuesta de análisis de las instrucciones semántico-pragmáticas contenidas en la significación de los tres marcadores objeto de este estudio (§ 1. 4.). Finalmente, propondré correlacionar los datos acerca de la frecuencia de cada uno de ellos en las distintas disciplinas consideradas con la construcción de *ethos* académico-disciplinares diversos (§ 1. 5.).

1. 2. ACERCA DE *EN EFECTO* Y *EFFECTIVAMENTE*

En términos generales, puede afirmarse que *en efecto* ha sido habitualmente caracterizado como un marcador de confirmación muy cercano a *efectivamente*. Así, el *DRAE* (2001) lo define como locución adverbial equivalente a *efectivamente*, *en realidad*, *de verdad*; el diccionario *Clave* (2006) propone su sinonimia con *efectivamente* o *realmente*, y el *DIEA* (2008) señala que tanto *en efecto* como *efectivamente* se usan “para confirmar algo que se ha dicho anteriormente”.

En cuanto a su tratamiento en la bibliografía especializada, Barrenechea (1979) ubica a ambos marcadores entre las expresiones adverbiales con valor ponderativo y enfatizador que, al igual que *ciertamente*, *por cierto*, *de veras*, *la verdad*, “figuran en circunstancias en que se corrobora algo dicho antes por el hablante o el interlocutor” (1979: 54). Otra autora que se ha ocupado de estas formas es Fuentes Rodríguez, quien, en un trabajo de 1994, analiza *en efecto* y *efectivamente* como adverbios modalizadores de confirmación en tanto ambos “suponen una enunciación que se presenta como una confirmación de lo anterior” (1994: 12). Asimismo, y al igual que Rossari (1993) en su análisis de *infatti/difatti*, Fuentes Rodríguez (1994) señala dos funciones para *en efecto/efectivamente*: una de tipo ilocutivo y otra de tipo argumentativo. Dicho en palabras de la autora, ambas formas “pueden aparecer solas, en entorno dialógico, y en el monológico presuponen una polifonía: apuntan a otra aparición de esa información en boca de otro enunciadore” (1994: 16).

Por su parte, en su caracterización de los distintos marcadores del discurso, pero sin detenerse en el análisis de sus instrucciones semántico-pragmáticas, Calsamiglia y Tusón (1999: 247) ubican a *en efecto* entre los marcadores que introducen una operación de confirmación, como *por supuesto*, *desde luego*, *por descontado* y *efectivamente*. Análogamente, Domínguez García (2007: 70-71) caracteriza *en efecto* como una locución que solo confirma lo argumentado anteriormente, a diferencia de *de hecho*, que introduce “un argumento-prueba”, y de *en realidad*, que corrige “una apariencia a favor de la realidad”.

Finalmente, en su trabajo sobre marcadores del discurso en la *GDLE*, Martín Zorraquino y Portolés (1999) incluyen a *en efecto* entre los marcadores de la modalidad epistémica (al igual que *por supuesto*, *por lo visto*, *claro* y *desde luego*) que expresan evidencia. En tanto tales, y en la medida en que ratifican la evidencia y amplían o explican el enunciado previo sobre el que encadenan, estos marcadores son interpretados como reforzadores de la aserción. Los autores puntualizan, no obstante, en relación con *en efecto*, que

... este tipo de marcador está relacionado con los conectores que reformulan, en la medida en que, al destacar la “exactitud” o la “justeza” del miembro del discurso al que se refiere, propicia una nueva formulación que venga a coincidir (en su sentido) con la emitida previamente (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4148).

Debe señalarse no obstante que, en un trabajo posterior, Portolés (2004) señala que *en efecto* pertenece a la categoría de los operadores discursivos de refuerzo argumentativo (al igual que *en realidad* o *la verdad*). De este modo, se distancia de la idea según la cual el funcionamiento de *en efecto* puede ser puesto en relación con el de los reformuladores pues, para el autor, los operadores discursivos son marcadores que “por su significación condicionan las posibilidades discursivas del miembro del discurso en el que se incluyen, o al que afectan, pero sin relacionarlo por su significado con otro miembro anterior” (2004: 291).

En cuanto a *efectivamente*, Martín Zorraquino y Portolés sostienen que presenta una gran afinidad con *en efecto* y de hecho afirman que si bien es más coloquial que *en efecto* “la preferencia por uno u otro signos puede depender de factores idiolectales” (1999: 4149). Por último, y al igual que Fuentes Rodríguez, Martín Zorraquino y Portolés señalan que *en efecto* no solo se emplea en la conversación, sino también muy frecuentemente en el ensayo, donde “sirve para introducir un fragmento de discurso que muestra, desarrollándolo, lo expuesto previamente (el marcador permite inferir que las palabras que le siguen confirman el sentido de las que le preceden)” (1999: 4148).

Desde el punto de vista contrastivo, *en efecto* ha sido comparado con el francés *en effet* y el italiano *infatti*. En relación con el francés, Pérez Canales (2003) describe las traducciones españolas propuestas para *en effet* en un pequeño corpus de ensayos teóricos y observa que si bien el equivalente formal en español es *en efecto*, existen ciertas divergencias (i. e. en su corpus, *en effet* aparece traducido por otros marcadores, tales como *desde luego*, *por supuesto*, *por cierto*, *claro está*, *efectivamente*), divergencias que, según afirma Pérez Canales, deben ser atribuidas a “las preferencias lingüísticas del autor y del traductor, respectivamente” (2003: 461). Más explicativo, a mi entender, resulta el análisis contrastivo propuesto por Fernández Loya (2004) respecto de *infatti/en efecto*. Según el autor, una serie de variables que tienen que ver con el tipo de texto condicionan la aparición de estos dos marcadores en una y otra lengua. En este sentido, señala que *en efecto* tiene un uso más restringido que *infatti* (por mi parte, agregaría que otro tanto ocurre respecto del francés *en effet*) y que la correspondencia entre ambos marcadores es total solo en el caso de:

— a) textos orales dialogales, con función ilocutiva de confirmación y registro formal:

- Allora, Lei è il nuovo direttore didattico? - *Infatti*.

- Entonces, ¿usted es el nuevo jefe de estudios? - Pues sí, *en efecto*. / *En efecto*.

b) textos escritos monologales, con función argumentativa y registro formal.

A diferencia de *infatti* –señala el autor–, la ocurrencia de *en efecto* en contextos coloquiales, tanto orales como escritos, es forzada y no responde al uso estándar del español.

1. 3. ACERCA DE DE HECHO

Respecto de *de hecho*, muy poco es lo que se ha escrito. Fuentes Rodríguez, en su ya citado trabajo sobre *de hecho, en efecto y efectivamente*, reconoce dos empleos para este marcador: un primer empleo como adverbio oracional, cercano a *en realidad*, “que indica realización efectiva” (1994: 7), y un segundo empleo como enlace conjuntivo o conector con valor argumentativo. En este segundo caso, indica la autora, *de hecho* presenta un hecho que prueba lo dicho anteriormente y “equivale a ‘te voy a dar una prueba de lo que digo’ o ‘Prueba de ello es que...’” (1994: 8). En Fuentes Rodríguez (2010), se reformula esta distinción bajo los rótulos de operador modal y conector justificativo.

Por su parte, Martín Zorraquino y Portolés (1999) retoman la descripción de Fuentes Rodríguez (1994), pero ubican a *de hecho* entre los operadores de refuerzo argumentativo en la medida en que “introduce un miembro del discurso como un hecho cierto y, consiguientemente, con más fuerza argumentativa que otro argumento que se pudiera pensar como discutible o meramente probable” (1999: 4141).

Finalmente, Domínguez García (2007) caracteriza a *de hecho* como conector especializado en la adición de un argumento-prueba que actúa como refuerzo de un argumento anterior. En este sentido, y como ya adelanté, lo distingue de *en efecto* y de *en realidad*, que introducen respectivamente “una confirmación de lo argumentado anteriormente o una corrección de una apariencia a favor de la realidad” (2007: 71).

1. 4. EN EFECTO, EFECTIVAMENTE Y DE HECHO EN EL DISCURSO CIENTÍFICO

Como anuncié más arriba, en este capítulo abordaré el estudio de los marcadores *en efecto, efectivamente y de hecho* en un corpus de discurso científico, ya que, como bien sostiene al menos parte de la bibliografía brevemente reseñada (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Fernández

Loya, 2004), es en este tipo de géneros, formales y argumentados, donde el marcador *en efecto* tiene mayor presencia. En efecto, si se consulta por ejemplo la base de datos del CREA en relación con el empleo de *en efecto* en el español de Argentina, se constata que la ocurrencia de este marcador en lengua oral es realmente muy baja. Frente a una totalidad de 154 casos en 76 documentos, solo se registran 3 casos orales en 3 documentos, los tres pertenecientes a registros formales (los dos primeros casos aparecen en discursos pronunciados en la Cámara de Senadores; el tercero pertenece a un psiquiatra, profesor universitario, quien en una entrevista formal alude a temas de su especialidad).

Por otra parte, si se realiza una consulta por temas, se observa que, frente a 48 casos en 12 documentos en el corpus de Ciencias sociales, creencias y pensamiento, solo se registran 6 casos en 5 documentos en el de Ciencias y Tecnología. Estas cifras se corresponden con las halladas en la presente investigación, la que si bien está limitada a una muestra ejemplar de 29 artículos científicos pertenecientes a 5 disciplinas, arroja resultados semejantes: mientras que en el corpus de Historia y Lingüística, el marcador ocurre con cierta frecuencia, en el de las llamadas “ciencias duras” (Geología, Ecología y Medicina), su ausencia es llamativa. Solo se registraron 9 ocurrencias en un único artículo en el corpus de Geología. Debe señalarse, no obstante, que tal como indica su autor, el centro de este artículo no es dar cuenta de cuestiones estrictamente disciplinares sino señalar “la importancia de la reflexión epistemológica acerca de la propia *práctica científica y profesional* y su consideración en la enseñanza de grado y posgrado a fin de contribuir a la formación de profesionales críticos y reflexivos” (*Rev. Asoc. Geol. Argent.*, vol. 62, no. 1, Buenos Aires, Jan./Mar. 2007). Es precisamente ese carácter reflexivo y argumentado del trabajo el que explica, a mi entender, la presencia del marcador de confirmación.

En relación con la frecuencia de los otros dos marcadores en textos de carácter científico, debe señalarse que si nuevamente se consulta la base de datos del CREA (para el español de Argentina), se constata que *efectivamente* aparece casi igualmente distribuido en ambos tipos

de disciplinas (31 casos en el corpus de Ciencias y Tecnología y 37 casos en el de Ciencias Sociales). *De hecho*, por su parte, ocurre con mucha más frecuencia en el de Ciencias Sociales (53 casos) que en el de Ciencias y Tecnología (9 casos), lo que se corresponde con los datos del corpus de discursos científicos aquí analizado.

Respecto de la ubicación dentro del enunciado y si bien es cierto que existen algunas ocurrencias de *en efecto* en posición media, la inicial parece siempre la preferida. La final es inexistente en el corpus analizado. En cuanto a *efectivamente*, este aparece generalmente en posición inicial o en posición aislada entre comas, pero también ocurre inserto en el enunciado como adverbio modal de acuerdo. Finalmente, en relación con *de hecho*, en la Tabla 2, que sigue, se da cuenta de las dos posiciones en las que se lo encuentra: en posición no aislada como modal de acuerdo y en posición aislada, entre comas y con movilidad dentro del enunciado, como reformulador.

Disciplina	<i>En efecto</i> posición inicial	<i>En efecto</i> posición media	<i>Efectivamente</i> posición aislada	<i>Efectivamente</i> posición no aislada	<i>De hecho</i> posición no aislada	<i>De hecho</i> posición aislada
Historia	6	-	3	-	-	3
Lingüística	15	12	12	4	-	16
Geología	9	-	-	1	-	-
Ecología	-	-	-	-	-	2
Medicina	-	-	-	-	1	-

Tabla 2. Posiciones y distribución de *en efecto*, *efectivamente* y *de hecho* en el corpus de análisis

1. 4. 1. **EN EFECTO, EFECTIVAMENTE:** CONFIRMACIÓN Y ACUERDO

Si bien es cierto que *en efecto* y *efectivamente* tienen rasgos en común, en particular la idea de que ambos se relacionan con la modalidad epistémica e introducen un movimiento discursivo *q*, basado en una suerte de evidencia y coorientado con lo dicho previamente, una primera observación que conviene realizar es que solo *en efecto* marca el

enunciado que le sigue como una reformulación –y aquí sigo la sugerencia de Martín Zorraquino y Portolés (1999)–. Lo que quisiera agregar es que dicha reformulación tiene un carácter no parafrástico de reconsideración (i. e. el locutor cambia su perspectiva enunciativa) y que tanto el punto de vista introducido por el marcador (*q*) como el reformulado, dicho o sugerido en el movimiento discursivo precedente (*p*), se presentan ambos como asumidos por el propio locutor. A modo de ejemplo, puede considerarse el fragmento 1:

1. Si la presencia de lo sacro configuraba el espacio, las campanas sacralizaban el ambiente. *En efecto*, las campanas eran la medida del tiempo. (Hist. 3).²

Como puede constatarse, mediante la enunciación de *en efecto*, *q* el locutor refuerza la aserción *p* al ampliarla o explicarla o al destacar, como sostienen Martín Zorraquino y Portolés, “la ‘exactitud’ o la ‘justeza’ del miembro del discurso al que se refiere”. Pero al hacerlo también pone en evidencia que considera retroactivamente *p* como no suficientemente explicitado en todas sus consecuencias o efectos: de allí la reformulación *q* destinada a despejar todo escepticismo o desconfianza que *p*, incompleto, pudiera haber generado. Volveré sobre esta propiedad más adelante.

Por su parte, en posición aislada, *efectivamente* señala lo bien fundado, lo adecuado del punto de vista previo *p* al presentar como válido, como efectivo el punto de vista *q* que introduce. En este sentido, *efectivamente* también marca el acuerdo del locutor con *p*, pero en este caso, *p* es o bien ajeno o bien un punto de vista presentado como hipotético o no definitivo, i. e. no plenamente asumido por el locutor, en el momento de su enunciación.

Así, en el fragmento (2), al enunciar *efectivamente*, *q*, el locutor asume el punto de vista *q* acordando así con la perspectiva de Arias Muñoz sobre las cofradías referida en el movimiento discursivo previo *p*.

2. Las cursivas en los ejemplos son siempre mías.

2. En este ámbito de la ciudad, hallan las cofradías el entorno que las convertirá en especiales protagonistas. Así, Arias y López Muñoz consideran a las cofradías como “un movimiento asociativo de fieles, que constituye una de las manifestaciones más importantes de la religiosidad popular”.⁽⁷⁾ Y, *efectivamente*, han sido las cofradías claros exponentes del carácter colectivo de manifestación de las creencias, rasgo típico de la religiosidad medieval y del sincretismo que ha de manifestarse en los siglos siguientes. (Hist. 3).

Y en (3), muestra su acuerdo, es decir admite como posible y viable el punto de vista ajeno, aquí el de Barthes respecto de la oposición proverbio/máximas.

3. Desde el punto de vista simbólico, el proverbio *acerca al habla popular y cotidiana*. En su prólogo a las máximas de La Rochefoucauld, Barthes opone el proverbio a la máxima, comparando el primero a lo popular y lo segundo a lo burgués. *Efectivamente*, puede que citar una máxima o un aforismo remita a un nivel de discurso más formal, pero indudablemente el recurso al proverbio remite a la *vox populi*. (Lx. 4).

Debe observarse que, en ambos casos, es *efectivamente* el que anuncia que el locutor comparte o acuerda con el punto de vista ajeno. De hecho, es posible hacer explícita a posteriori esa coincidencia con el punto de vista citado:

- 2'. *Y, efectivamente es como dicen Arias y López Muñoz*, las cofradías han sido claros exponentes...
- 3'. *Efectivamente puede ser como sugiere Barthes* que una máxima remita...

Pero *efectivamente* también puede introducir un punto de vista que, por el carácter efectivo con el que se lo caracteriza, permite mostrar como adecuado un punto de vista propio presentado en el momento de su enunciación como hipotético o no definitivo. Es lo que ocurre, por ejemplo, en (4), donde *efectivamente* permite confirmar como efectivamente así aquello que había sido presentado antes como el objeto de un parecer:

4. Nos parece, en este caso, que el sentido del proverbio tiene menos importancia que su función. *Efectivamente*, si eliminamos el refrán de este contexto nos percataremos de que el sentido general del texto no varía:... (Lx. 4).

Se observará que, si en lugar de *efectivamente*, hubiese aparecido *en efecto*, lo que el marcador indicaría es que el locutor considera retroactivamente su enunciación (y no tan solo el contenido de su enunciado) como adecuada, aunque no completa.

Ahora bien, el hecho de que *efectivamente* no se apoye sobre un punto de vista plenamente asumido por el locutor sino sobre un punto de vista ajeno o presentado como no definitivo explica el que en tanto adverbio modalizador del dictum (i. e. en posición no aislada dentro del enunciado) pueda aparecer en construcciones hipotéticas irreales como en (5):

5. En el primero de ellos (Riggi 1946), se refiere a una cantera de San Luis (Las Toscas) en la cual advierte la ausencia de vidrio volcánico en el seno de la masa de ónice. Esta ausencia no era justificable si las soluciones hubieran sido *efectivamente* posteriores al volcanismo como se sostenía. (Geol. 3).

o en preguntas confirmativas del tipo de (6):

6. ¿Esto ocurrió *efectivamente* así?

Distinto es el caso de las enunciaciones con *en efecto*. Es cierto que la enunciación introducida por *en efecto* puede encadenar sobre un primer movimiento discursivo en el que se ha referido un punto de vista ajeno, pero a diferencia de lo que ocurre con *efectivamente*, ese punto de vista ajeno es presentado retroactivamente por *en efecto* como compartido también por el locutor. Es lo que ocurre, por ejemplo, en (7), donde resulta posible la inclusión, antes (y no después) de la enunciación encabezada por *en efecto*, de “Y *efectivamente* es así”:

7. Es tópico de la crítica el señalar la gran cantidad de autores citados por Villena en este texto, al punto de calificarlo de muestra de in-

digesta erudición. *En efecto*, varias de las citas son ociosas y se refuerzan unas con otras. (Hist. 1).

7'. Es tópico de la crítica el señalar la gran cantidad de autores citados por Villena en este texto, al punto de calificarlo de muestra de indigesta erudición. *Y efectivamente es así. En efecto*, varias de las citas son ociosas y se refuerzan unas con otras.

7". # Es tópico de la crítica el señalar la gran cantidad de autores citados por Villena en este texto, al punto de calificarlo de muestra de indigesta erudición. *En efecto*, varias de las citas son ociosas y se refuerzan unas con otras. *Y efectivamente es así.*

Mientras que en (7'), *en efecto* reformula, confirmándola y ampliándola, la enunciación de *Y efectivamente es así*—enunciación que ha permitido la introducción del acuerdo del locutor con el punto de vista ajeno previo (i. e. *la cantidad de autores citados por Villena es muestra de indigesta erudición*)—, en (7"), la posposición de *Y efectivamente es así* produce un efecto de extrañeza. Y es que dado que la reformulación encabezada por *en efecto* presenta retroactivamente el punto de vista ajeno previo como compartido también por el locutor, la introducción de *Y efectivamente es así* resulta redundante e inconducente.

1. 4. 2. EN EFECTO Y LA REFORMULACIÓN CONFIRMATIVA POR DESPLIEGUE, DESARROLLO O EXPLICITACIÓN

De este modo, y dado que tanto el punto de vista previo *p* como el introducido por *en efecto*, *q*, aparecen plenamente asumidos por el locutor, no parece que la preferencia por *en efecto* o por *efectivamente* dependa de factores idiolectales. Por otra parte, como adelanté, la presencia de *en efecto* indica además que el locutor confirma como justa y apropiada la enunciación de lo dicho o sugerido/evocado en *p* luego de haberla reconsiderado como la expresión de un punto de vista no suficientemente explicitado en todas sus consecuencias. En otras palabras, el movimiento discursivo introducido por *en efecto* se plantea como una reformulación que, coorientada con *p*, permite reforzar la argumentación buscando hacerla más contundente, y ello mediante

la introducción de los “efectos”, que han permanecido en silencio, de *p*. Esos “efectos” pueden presentarse bajo la forma:

a) de una enunciación de argumentos o evidencias suplementarios que despliegan lo que había quedado en suspenso o a la espera de un desarrollo en el momento de la enunciación de *p*, como en (8):

8. Dichas prácticas y otras involucradas en la formación de profesionales reflexivos (Schön 1992), no siempre están presentes en los contenidos curriculares de las carreras de grado. *En efecto*, la mayoría de las carreras de grado en ciencias geológicas, en la definición del perfil profesional del egresado se suele incluir que: “El egresado es un profesional crítico y reflexivo comprometido con la sociedad,...” no obstante, la mayoría de los planes de estudio, carecen de los contenidos que sustenten dicha expectativa de logro. (Geol. 3).

b) de una enunciación que desarrolla el sentido contenido en el movimiento discursivo previo, como en (9):

9. De lo expuesto hasta aquí se deduce que esta concepción amplia de evidencialidad atiende a la actitud del hablante ante el conocimiento que éste maneja. *En efecto*, mediante el uso de mecanismos evidenciales, el emisor señala la solidez o la fragilidad de la información que transmite o comenta, puesto que señala la procedencia del conocimiento que se está tratando, el grado de certitud del hablante respecto a él, y, en consecuencia, el alcance de la validez de la información que se transmite. (Lx. 2).

c) de una enunciación que explicita la conclusión en *por lo tanto* evocada en el movimiento discursivo previo, como en (10):

10. Esta paradoja podría explicarse fácilmente atribuyendo falta de idoneidad de los científicos involucrados, sin embargo ello constituiría un análisis superficial del problema. *En efecto*, es necesario hallar otros motivos ya que los rasgos epigenéticos descriptos son tan obvios y evidentes, que tornan improbable adjudicar estos errores a meras distracciones. (Geol. 3).

Señalo, finalmente, que tal como se constata, en todos los casos, la enunciación de *en efecto*, *q*, cancela toda posibilidad de contraargu-

mentación que *p* pudiera haber dejado abierta y que pudiera rebatir su alcance o su justeza. De allí, entonces el efecto no solo confirmador sino también reforzador de *p* de *en efecto*, *q*.

1. 4. 3. *DE HECHO Y LA REFORMULACIÓN CONFIRMATIVA POR LA PRUEBA*

Como adelanté, el otro marcador con el que *en efecto* y *efectivamente* han sido comparados es *de hecho* (Fuentes Rodríguez, 1994). Es cierto, en efecto, que en los contextos en los que no aparece aislado entre pausas, *de hecho* comparte con el adverbio modalizador *efectivamente* el valor de modal de acuerdo del dictum (cf. 11).

11. A este respecto cada día son más las voces que defienden la gerencia única como solución a la desconexión entre los niveles asistenciales, ya que en los últimos 25 años se ha producido una perniciosa ruptura entre ambos niveles asistenciales. La respuesta de la medicina primaria ha sido crecer y *de hecho* han incrementado su nivel científico y profesional. (Alerg. 9).

Y aislado, y con movilidad dentro del enunciado, *de hecho* comparte esta vez con *en efecto*, y no con *efectivamente*, la propiedad de ser reformulador no parafrástico de reconsideración de un punto de vista previo *p*. Asimismo, y al igual que en el caso de las enunciaciones con *en efecto*, ya sea que *p* haya sido presentado en el momento de su enunciación como ajeno (cf. 12) o como propio (cf. 13), la reformulación introducida por *de hecho* obliga siempre a releerlo como asumido retroactivamente por el locutor. Así, por ejemplo, en (12) y (13).

12. Los medios de comunicación, al igual que otros ámbitos elaboradores de discurso como la Ciencia, la Técnica, la Jurisprudencia o la Academia, deben, deseablemente, presentar la información de un modo objetivo. Ésta es una afirmación comúnmente aceptada no sólo entre los profesionales que se dedican a la transmisión pública “de lo que sucede en el mundo”, sino también entre los usuarios de los medios. *De hecho*, los preceptistas y especialistas de, en concreto, el periodismo escrito, coinciden en señalar que la labor del profesional no consiste en expresar su opinión, sino en presentar la información “tal cual es”. (Lx. 2).

13. Eximeniç fue sin duda alguna el religioso “oficial” por excelencia en Valencia, confesor de reyes, consejero político de los jurados, mediador ante las jerarquías de la Iglesia y frente al pueblo. *De hecho*, estuvo profundamente relacionado con “el poder” de su tiempo: contó con el favor de los jurados de Valencia y de la Casa Real de Aragón, integró la corte pontificia de Aviñón y su importancia en Valencia puede deducirse de su participación con sus sermones en los festejos de 1392 y en las exequias de Pedro el Ceremonioso. (Hist. 2).

Pero si la reformulación marca retroactivamente *p* como asumido por el locutor, *de hecho* no se limita a introducir los “efectos” resultantes. Su enunciación señala que el punto de vista introducido constituye una prueba, un “hecho nuevo”, que permite reforzar la enunciación de *p* y al hacerlo la muestra retroactivamente como poco concluyente o poco convincente, y por lo tanto como susceptible de ser cuestionada o rebatida por el interlocutor.

Así, en los fragmentos citados, el marcador introduce un argumento, un “hecho” presentado como incontestable o indiscutible (i. e. *los preceptistas y especialistas del periodismo escrito coinciden en señalar que la labor del periodista consiste en presentar la información tal cual es*, en (12); *Eximeniç estuvo profundamente relacionado con el poder*, en (13)). Y ese “hecho” que confirma, reforzándolo, el punto de vista previo, pone al mismo tiempo de manifiesto el motivo de su enunciación: el locutor considera retroactivamente que *p* puede ser visto o interpretado por el interlocutor solo como probable o incluso como discutible, y es para despejar o cancelar esa posible interpretación que introduce *de hecho*, *q*, que, como bien afirma Fuentes Rodríguez (1994), puede ser parafraseado por “te voy a dar una prueba de lo que digo”.

1. 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los tres marcadores aquí estudiados comparten sin duda rasgos semánticos relevantes, en particular los que se relacionan con la noción de confirmación. Sin embargo, según espero haber puesto en evidencia a través del análisis ofrecido, solo *en efecto* y *de hecho* introducen movimientos de reformulación no parafrástica. Así, mientras que *efec-*

tivamente anuncia el acuerdo del locutor con un punto de vista previo, ajeno o presentado como hipotético o no plenamente asumido en el momento de su enunciación, *en efecto* y *de hecho* obligan siempre a re-leer *p* (ya sea que sea propio o ajeno) como necesariamente asumido por el locutor. Asimismo, en los dos casos, el argumento *q* introducido permite reforzar la argumentación presentada en *p*. Pero mientras que *en efecto* muestra la enunciación de *p* como no suficientemente explicitada en todas sus consecuencias o efectos, *de hecho* la presenta retroactivamente como poco concluyente y susceptible de ser rebatida por falta de pruebas.

Finalmente, y en relación con la frecuencia de estos marcadores en las distintas disciplinas consideradas, el hecho de que solo aparezcan en las disciplinas llamadas “blandas” parece un rasgo destacable. En este sentido, y si bien el corpus de análisis es por supuesto restringido y, por ende, las conclusiones tienen necesariamente un carácter provisorio, considero que los resultados obtenidos pueden ser correlacionados con la construcción de *ethos* (Ducrot, 1984; Amossy, 1999a) académicos diversos.

Así, la mayor presencia en el subcorpus de Lingüística de los tres marcadores aquí analizados da cuenta de la importancia que, en esta disciplina, reviste la formulación misma de los textos, al tiempo que contribuye a la constitución de un *ethos* preocupado por mostrar no solo el conocimiento del universo disciplinar sino también mayor consideración retrospectiva de las expresiones utilizadas, en su búsqueda de la palabra más adecuada, más convincente o más acorde con puntos de vista no considerados previamente.

Por su parte, los textos de Historia muestran que, aunque en menor proporción, los locutores-autores también llevan a cabo operaciones retroactivas de reelaboración de segmentos y movimientos discursivos previos y, al hacerlo, también construyen un *ethos* preocupado por incluir puntos de vista diversos conforme a la tradición discursiva de las humanidades, caracterizada, como sostiene Hyland, por “un mayor cuidado para ubicar la investigación en marcos disciplinares y apoyar las propuestas con soportes intertextuales” (Hyland, 1999: 353).

Por último, la escasa o casi total inexistencia, en el corpus de las llamadas “ciencias duras”, de estrategias de reformulación reconsiderativa (marcadas, en este caso, por *de hecho y en efecto*) colaboran, por su parte, en la configuración de un *ethos* objetivo, neutro y transparente que participa en una escena enunciativa de la que solo parece surgir un decir verdadero, único y monológico.

CAPÍTULO 2

Modalización autonímica y discurso científico-académico. Comillas, glosas y *ethos* en la ponencia científica en español

María Marta García Negroni

2. 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, varias investigaciones en el área de los discursos científicos se han ocupado de las actividades metadiscursivas que el sujeto de la enunciación académica lleva a cabo en la formulación de sus textos (Swales, 1990; Hyland, 1998a; Breivega, Dahl & Fløttum, 2002; Moreno, 2003; Dahl, 2004; entre otros).

Definido como el discurso sobre el discurso, el metadiscurso es caracterizado habitualmente como el material lingüístico que refiere no a los aspectos proposicionales del texto, sino a la organización del discurso o a la actitud del sujeto respecto del contenido o de su lector. En términos de Halliday (1973), el metadiscurso cumple las funciones textual e interpersonal del lenguaje por lo que, en la bibliografía sobre el tema, es frecuente que se distinga el metadiscurso textual o metatexto del metadiscurso interpersonal. Así, mientras que con el concepto de metatexto se alude a las formas lingüísticas (i. e. conectores, evidenciales, estructuradores de la información) que organizan de manera convincente y coherente el texto para el lector, con el de metadiscurso interpersonal se hace referencia a aquellos elementos (i. e. marcadores de actitud, atenuadores, reforzadores, marcas de persona) que manifiestan o expresan distintas facetas de la identidad autoral

y que contribuyen a la relación escritor-lector. Tanto en un caso como en el otro, se trata de un tipo de actividad discursiva que puede ser descripta, para utilizar los términos de Dahl, como la “manifestación ostensible del reconocimiento del lector por parte del escritor” (Dahl, 2004: 1811). El metadiscurso se constituye así en una de las huellas salientes de la relación intersubjetiva y por lo tanto de la presencia del sujeto en su discurso, y su estudio, al igual que el de las indicaciones de persona, el de los distintos tipos de negaciones o el de las marcas de la argumentación, entre otros, permite poner de manifiesto que la dimensión polifónica y subjetiva se materializa también en la escritura científico-académica a través de la mera utilización del lenguaje.

En este capítulo me ocuparé específicamente de una de las manifestaciones quizás menos estudiadas del metadiscurso académico. Me refiero a las formas metaenunciativas de la modalización autonímica (Authier, 1995) con las que el sujeto comenta la propia enunciación que está llevando a cabo y que por lo tanto permiten la construcción de una imagen suya como la de alguien que busca dominar su discurso. Se trata de un modo de decir particular, en el que un elemento determinado de la cadena signifiante se desdobla por medio de su propia representación reflexiva y opacificante. Este modo de decir desdoblado aparece a menudo señalado mediante el uso de comillas (o de su equivalente tipográfico, la letra bastardilla o *italica*)³ acompañadas o no de glosas metadiscursivas que, a modo de inciso, explicitan la alteridad que ellas muestran. En la oralidad, y en tanto marcas de la modalización autonímica, las comillas pueden aparecer señaladas por una cierta inflexión de la voz, destacadas por el llamado “gesto de comillas” (el que consiste en flexionar dos veces los dedos índice y mayor, creando así la imagen visual de las comillas), o simplemente

3. En efecto, si bien las comillas tienen usos específicos (por ej., las que se utilizan para enmarcar títulos de artículos o de capítulos de libros o para señalar el inicio y el fin de una cita textual de un discurso otro), las de modalización autonímica aparecen, a menudo, reemplazadas por la letra bastardilla o *italica*. Respecto del uso de las comillas y de los distintos tipos de letras, podrá consultarse García Negroni, 2010.

indicadas mediante el anuncio explícito de que se las está utilizando (como cuando decimos, por ejemplo, “esto lo digo o lo pongo entre comillas”).

Morfológicamente, el término “comilla” es el diminutivo de la palabra “coma” y, en este sentido, resulta interesante hacer notar que, desde el punto de vista histórico, ya en la Edad Media, sobre todo a partir el siglo XII, se utilizaban pequeñas comas en forma de V invertida, para enmarcar palabras de ortografía o sentido dudoso o para señalar que un término no era el correcto y que debía ser corregido. A menudo, en los márgenes de la página, los antiguos copistas también incluían notas (se trata de las llamadas glosas marginales, que a veces también aparecían entre línea y línea) destinadas a corregir el texto (por ejemplo, si un copista previo había omitido accidentalmente una línea o una palabra) o a comentarlo. Este procedimiento no siempre era muy seguro ya que, algunas veces, ciertas glosas interlineales resultaban indiscernibles del original de modo que, como señala Millán, “frases enteras de los comentaristas circularon durante décadas como si fueran parte de las Escrituras” (Millán, 2005: 115). Sea como sea, desde muy temprano, comillas y glosas han sido utilizadas para marcar y comentar palabras o expresiones que quien las escribe (o dice) considera que se producen en circunstancias distintas a las del resto del texto. A modo de ilustración del empleo actual de estas formas metaenunciativas en el discurso científico, pueden considerarse los siguientes fragmentos, en los que el desdoblamiento enunciativo aparece marcado ya por las comillas (cf. 1), ya por la bastardilla (cf. 2), ya por las comillas o la bastardilla seguidas de una glosa metadiscursiva (cf. 3 y 4):

1. Una Red de BT [banco de tejidos] con protocolos homogéneos permitirá evitar sesgos en estudios multihospitalarios, (...) y contribuirá a instaurar protocolos prospectivos “a la medida”. (SEAP 39).⁴

4. Las negritas que aparecen en los diversos ejemplos de este capítulo son siempre mías.

2. Semánticamente, esta información viola una cierta expectativa creada por el contexto inmediato y se encuentra *focalizada* por el conector. (Pol. Cult. 398).
3. Los médicos forenses reclaman mayor formación solicitando planes específicos de “**expertización**”, (**término poco afortunado**), en distintas áreas de la práctica médico-legal. (SEAP 158).
4. Deviene *logos* o, **para decirlo en términos semióticos**, deviene *enunciación*. (Pol. Cult. 646).

Como se observa, se trata de secuencias que de alguna manera suspenden el desarrollo del hilo principal del discurso y que, en la medida en que fijan ciertos sentidos, excluyen otros, legitiman determinadas lecturas en detrimento de otras o indican, tan solo, que es necesario construir una interpretación, ponen de manifiesto la actitud de control y monitoreo del sujeto respecto de su propia enunciación. Y es de este modo como el locutor brinda en espectáculo el *ethos*, construido discursivamente en el marco interaccional (Amossy, 1999a), de alguien atento al propio discurso y al de los otros.

En lo que sigue, y en un corpus constituido por ponencias de Lingüística y de Medicina presentadas en congresos y publicadas en los libros de Actas respectivos, analizaré en primer lugar los distintos modos de referir a las investigaciones previas y de incluir la palabra ajena en el texto de las ponencias (§ 2. 2. 1.). Luego me concentraré en el uso de las comillas de modalización autonímica (o de su equivalente tipográfico, la bastardilla o itálica) y de las glosas metadiscursivas que eventualmente las acompañan (§ 2. 2. 2.), con el fin de poner de manifiesto que, al circunscribir un punto de heterogeneidad en el discurso, estas formas marcadas de la heterogeneidad mostrada (Authier, 1984) permiten indicar la homogeneidad del resto, que se presenta así, por diferencia, a cargo del responsable de la enunciación.

En la Tabla 1, que sigue, presento el detalle del corpus de análisis. En todos los casos, se trata de textos redactados en español por hablantes nativos de esta lengua.

Disciplina	Cantidad de ponencias analizadas	Procedencia	Total palabras
Lingüística	40	<i>Actas del Congreso Internacional en Políticas Culturales</i> , CD Rom, Buenos Aires, FFyL, 2005 [aquí, Pol. Cult.]	110.361
Medicina	40	<i>Actas del XX Congreso Nacional de la Sociedad Española de Anatomía Patológica</i> . Pamplona, 2001 (http://www.conganat.org/seap/congresos/2001/libro.htm) [aquí, SEAP]	76.547

Tabla 1. Detalle del corpus

2. 2. COMILLAS, GLOSAS METADISCURSIVAS Y PONENCIA CIENTÍFICA

2. 2. 1. LA REFERENCIA A LAS INVESTIGACIONES PREVIAS Y LA INCLUSIÓN DE LA PALABRA AJENA

Normalmente escrita para ser leída o presentada oralmente ante una audiencia y para ser publicada luego en el libro de Actas del evento respectivo, la ponencia científica manifiesta una concepción híbrida (Duo de Brottier, 2005) por cuanto, al mismo tiempo que responde a los parámetros de la lengua escrita, incorpora algunas características propias de la oralidad y de la interacción cara a cara. Pero no solo eso. Dentro de la escena englobante (Maingueneau, 1999) instituida por el discurso científico-académico, la ponencia propone una escena genérica específica, con roles para sus participantes, circunstancias espacio-temporales, soportes materiales y modos de circulación que la definen como tal. Y en esa escena genérica, dada la situación de enunciación oral en la que el ponente y su audiencia quedan asociados en un mismo espacio y un mismo tiempo, el locutor puede además desplegar, como afirma Maingueneau (1999), distintas escenografías más o menos próximas de la escena genérica rutinaria para persuadir a sus alocutarios, interpelándolos desde un lugar de mayor espontaneidad y asignándoles una identidad y una ubicación más cercanas a él en esa escena. Más que someter de manera formal, distanciada y diferida –como ocurre en el caso del artículo científico–, análisis y resultados

a la consideración y juicio reflexivo del lector, el locutor-autor de la ponencia busca compartir con su audiencia, en el momento mismo en que la presenta, los puntos de vista que sostiene en su comunicación. De allí, entre otros, el recurso a una cierta simplicidad sintáctica, el refuerzo de las elecciones léxicas por medio de paráfrasis o de reformulaciones, la inclusión de acotaciones y de comentarios no contemplados en el texto escrito, la mayor ocurrencia de formas de primera persona⁵ y la presencia de ciertos apoyos visuales como *handouts*, flminas o presentaciones en PowerPoint que buscan facilitar el seguimiento, promover la escucha y favorecer la comprensión.⁶ Verdaderas escenografías, estos diferentes recursos contribuyen a la construcción discursiva de un *ethos* riguroso, versado en el tema y en sus antecedentes, pero también espontáneo y cercano, al tiempo que permiten la incorporación activa a la escena del coenunciador, constituyendo así un cuerpo, el de la “comunidad imaginaria de aquellos que adhieren al mismo discurso” (Maingueneau, 1999: 80). En efecto, al poder seguir la ponencia no solo auditiva sino también visualmente (como en una suerte de clase, pero entre pares expertos) mediante apoyos gráficos que puntualizan determinados aspectos y que presentan (parte de) los datos con los que ha trabajado el expositor, la audiencia queda interpelada también como partícipe de la experiencia original e incluso como nuevo analista posible de los datos.

5. A diferencia de los artículos científicos, habitualmente marcados (sobre todo aquellos pertenecientes a las llamadas “ciencias duras”) por una sintaxis más desagentivada, las formas de primera persona del plural y del singular no son inusuales en ninguno de los dos corpus de ponencias analizados en este trabajo. A modo de ilustración, véanse ejemplos (5) y (27), pertenecientes al corpus de Medicina y (12) y (17), pertenecientes al de Lingüística. Para un análisis contrastivo de la presencia de formas despersonalizadas y formas personalizadas en artículos de investigación científica en Historia, Lingüística, Geología y Medicina, podrá consultarse García Negroni (2008a: 11-16).

6. En García Negroni y Ramírez Gelbes (2008), se analizan las presentaciones en PowerPoint y los *handouts* como acompañamientos visuales de la exposición oral que permiten poner en evidencia una determinada imagen de su autor, del destinatario y de la escena en su totalidad.

Pero más allá de estas características que se relacionan específicamente con las escenografías que, como afirma Maingueneau, además de las figuras del enunciador y del coenunciador, “implican una cronografía (un momento) y una topografía (un lugar) de los que pretende surgir el discurso” (Maingueneau, 1999: 85), la ponencia puede ser caracterizada, al igual que el artículo científico, como un espacio de dialogismo enunciativo en el que el locutor se posiciona en relación con la comunidad académica a la que se dirige y en la que busca quedar incluido mediante la presentación de los resultados alcanzados en un cierto dominio. En este sentido, y en esta construcción colaborativa de conocimiento nuevo (Hyland, 2000) en que consiste esa escena genérica, resulta habitual que se haga referencia a las investigaciones previas –mostrando los logros, las dificultades y los problemas que plantean– para tomarlas como punto de partida de la propia contribución, y dar lugar así a la formulación de nuevas hipótesis, a la incorporación de nuevos resultados o a la aplicación a casos concretos no tratados antes. A modo de ejemplo, puede considerarse el siguiente fragmento extraído del corpus de ponencias de Medicina:

5. En los últimos 18 meses se han publicado diferentes trabajos en los que (...). **Perou y colaboradores han investigado** el patrón de expresión de 5531 [6] y 8102 [8] genes en tumores primarios de mama comparándolo, (...). **Sgroi y colaboradores** [7] a diferencia de *Perou* y colaboradores [6,8] **combinan** la microdissección con (...) **Forozan y colaboradores** [9] al investigar el perfil de (...) **observaron** que (...) **En nuestro grupo**, dado el gran número de pacientes con carcinoma de mama y ganglios axilares positivos sin metástasis (...), **nos hemos planteado investigar** (...). (SEAP 52-53)

Por otra parte, y aunque, por cierto, son menos frecuentes que en el artículo de investigación científica, las citas textuales que retoman las palabras de otros autores y las indicaciones de comunicación personal también juegan un rol fundamental en la expresión del saber en la ponencia pues, como bien afirma Bolívar, “sirven de evidencia de

que quien escribe conoce el estado de su disciplina y ‘sabe’ de qué está hablando” (Bolívar, 2005: 75).

En términos generales, en el corpus de ponencias de Medicina, las ideas y las contribuciones de otros especialistas en la materia no se presentan mediante la inclusión de citas de sus discursos sino bajo la forma de resultados alcanzados, seleccionándose, para ello, formas desagentivadas como voz pasiva con *se*, estructuras impersonales o formas nominales metonímicas que atribuyen a los textos o a las investigaciones las tesis o conclusiones de sus autores, como ocurre, por ejemplo, en (6).

6. **Se ha descrito** una anómala expresión de antígeno Lewis en áreas de metaplasia intestinal y displasia en pacientes de distintas áreas geográficas con diferentes tasas de incidencia de cáncer gástrico. **Estos estudios han mostrado** una buena correlación entre la positividad y grado de severidad de esta anomalía antigénica con la severidad de las lesiones histológicas e histoquímicas (sulfomucinas). **Estudios de seguimiento han demostrado** que la simultánea expresión de antígeno Lewis anómalo y de sulfomucinas puede ser considerada como un buen marcador de progresión útil en la identificación de pacientes de alto riesgo con lesiones precursoras de cáncer gástrico (Torrado 1992; Torrado 1992; Ruiz 1994). (SEAP 102).

En la mayoría de los casos, los autores, en tanto sujetos de las enunciaciones académicas previas, solo aparecen identificados a través de indicaciones bibliográficas puestas entre paréntesis (sistema autor, fecha) en el cuerpo del texto, como se ve en (6), o en notas al final del documento con la referencia bibliográfica completa, como ocurre en (7). En el primer caso, se trata de referencias que Fløttum (2003) caracteriza como “parcialmente integradas”; en el segundo, de “referencias no integradas” (Swales, 1990; Hyland, 2000), pues aparecen fuera del cuerpo del texto e indicadas en él mediante una llamada.⁷

7. La presentación de las ideas y contribuciones de los otros especialistas en el tema bajo la forma de resultados alcanzados y la inclusión de los otros autores mediante referencias no integradas en notas al final del trabajo son características que se reiteran, para la misma disciplina, en el género artículo de investigación científica. Para un análisis de

7. **El estatus ganglionar es un factor pronóstico importante en el cáncer de mama y determina la terapéutica a seguir ⁽¹⁾. Se ha demostrado que el hallazgo de metástasis en los ganglios linfáticos está en relación con (...). Si se utilizan técnicas inmunohistoquímicas para la detección de células epiteliales en el ganglio, este porcentaje aumenta sensiblemente ⁽²⁾. (...) Si se logra identificar ese ganglio y el examen histopatológico descarta la presencia de metástasis, el resto de ganglios linfáticos axilares estarán libres de metástasis ⁽³⁾. (SEAP 49).**

¹ Miltenburg DM, Miller C, Karamlou TB, et ál. Meta-analysis of sentinel lymph node biopsy in breast cancer. *J Surg Res* 1999; 84: 138-142.

² Dowlathshahi K, Fan M, Snider HC, et ál. Lymph node micrometastases from breast carcinoma. Reviewing the dilemma. *Cancer* 1997; 80: 1188-1197.

³ Gilamberti V, Zurrida S, Zucali P, et ál. Can sentinel node biopsy avoid axillary dissection in clinically nodenegative breast cancer patients? *The Breast* 1998; 7: 8-10.

En el corpus de Lingüística, en cambio, resulta habitual que se citen, entrecomillándolos, los discursos de los otros investigadores para luego validarlos y respaldarse en ellos o, al contrario, para discutirlos y distanciarse de los puntos de vista en ellos sostenidos.⁸ En efecto, según cómo las introduzca en el propio discurso, el locutor no solo marcará la “literalidad” de las secuencias entrecomilladas, sino también su actitud frente a ellas. Ciertamente, a veces la palabra ajena es introducida sin marcas precisas de evaluación, con un verbo de decir y la ruptura sintáctica –marcada por los dos puntos y las comillas después del verbo de decir– característicos del modo directo del discurso referido. Es lo que ocurre, a menudo, en el caso de las llamadas “citas destacadas” (Bolívar, 2005), como la que aparece, por ejemplo, en (8):

8. En las relaciones entre lugares el concepto de red se refiere a las comunicaciones y al transporte. Desde esta perspectiva Veltz, en su estudio sobre la globalización, afirma: “[...] el territorio de las redes deja su lugar a un verdadero territorio en red, donde cada polo se

estos aspectos, podrá consultarse García Negroni (2008a: 17-19).

8. Lo mismo ocurre en el corpus de artículos científicos de Lingüística analizado en García Negroni (2008a: 18-19). En efecto, si bien en ese corpus también resultan habituales las referencias no integradas y las parcialmente integradas, los artículos científicos de Lingüística exhiben numerosos casos de citas destacadas y de citas integradas.

define como un punto de cruce y de conmutación de redes múltiples, núcleo de densidad en una gigantesca maraña de flujos que es la única realidad concreta [...]” [Veltz 1999: 64]. (Pol. Cult. 2089)

Destinadas a mostrar que se maneja bien la información disponible y contribuir así a la constitución del *ethos* académico, es decir el de alguien que conoce el tema y sus antecedentes, a la vez objetivo, riguroso y serio, este tipo de citas textuales son sin duda más frecuentes en el artículo científico que en la ponencia, por su longitud. En efecto, a menudo con una extensión de tres, cuatro o más líneas, estas citas suelen aparecer de manera destacada en el texto y de hecho, en las normas de presentación de originales de muchas revistas científicas se recomienda que se las introduzca en otro cuerpo y en párrafo sangrado y aparte.

Pero la palabra ajena también puede aparecer con mayor grado de incorporación en el propio discurso: se trata en este caso de las citas que Bolívar (2005) define como “citas integradas” y “citas de parafraseo”.⁹ Numerosas en el corpus de ponencias de Lingüística¹⁰ y más breves que las destacadas, ambos tipos de citas quedan recontextualizadas en el discurso del autor del artículo, muchas veces con la indicación de la actitud que, frente a lo “ya dicho”, adopta el locutor. En ocasiones, la actitud

9. Bolívar define las citas integradas como aquellas citas textuales, relativamente breves, que no interrumpen el texto, que se colocan entre comillas y que quedan recontextualizadas en el discurso del autor del artículo. Las de parafraseo, por su parte, son caracterizadas por la autora como “aquellas partes del texto que se refieren o mencionan las ideas, conceptos e investigaciones de otros autores, y que se acompañan con el nombre del autor y/o número de página (opcional) para dar evidencia de que se trata del saber propio o de otros” (Bolívar, 2005: 84). Estas citas de parafraseo van acompañadas frecuentemente por frases breves de los autores citados.

10. A título indicativo, en el corpus de ponencias de Lingüística aquí analizado, frente a un promedio de 1,45 citas destacadas por ponencia, el promedio de citas integradas asciende a 2,025 y el de las de parafraseo a 6,375 por ponencia. Estas cifras son de todos modos muy inferiores a las registradas, para la misma disciplina, en el género artículo científico (cf. García Negroni, 2008a), con un promedio de 3,2 citas destacadas, 9,2 citas integradas y 12,8 citas de parafraseo por artículo.

manifestada es de acuerdo o aceptación, como ocurre en los siguientes fragmentos, en los que, junto a los verbos de decir *señala* y *afirmara*, aparece el adverbio de modo *como*, que normalmente indica conformidad con el punto de vista introducido. Dicha conformidad puede verse aún más reforzada por la presencia del adverbio *bien* (por ejemplo, cuando el discurso ajeno es introducido mediante un “como bien dice X”), o como en el caso de (10), por la ocurrencia del antecedente *tal* (adverbio de modo que significa *así*):

9. **Como señala García Canclini**, “las políticas más democráticas y más populares no son necesariamente las que ofrecen espectáculos y mensajes que lleguen a la mayoría, sino las que toman en cuenta la variedad de necesidades y demandas de la población” (1995: 89). (Pol. Cult. 1681)
10. **Tal como afirmara Foucault**, “Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: ‘excluye’, ‘reprime’, ‘rechaza’, ‘censura’, ‘abstrae’, ‘disimula’, ‘oculta’. De hecho, el poder produce; produce realidad [...]”. [Foucault 1989: 198]. (Pol. Cult. 602)

En otros casos, el locutor puede indicar reserva o cierta exterioridad frente al decir ajeno. Así en (11), el punto de vista presente en la cita introducida mediante la preposición *para* no es el adoptado por el autor en su propio discurso. De hecho, la posición que adoptará en la continuidad discursiva será la de Valéry y no la de Geninasca:

11. **Para Jacques Geninasca (1997: 77-78)**, “la sorpresa y la frustración de la expectativa juegan un papel decisivo en la construcción del ritmo” (...). Desde tal perspectiva, el ritmo figura como base para la constitución de la totalidad (...). **Si, como Valéry, entendemos** el ritmo como construcción sucesiva de una estructura que se va tejiendo sobre la marcha, en el vaivén entre pregunta y respuesta, la lectura se presenta entonces, por un lado, como (...). (Pol. Cult. 585)

La preposición *según* también permite introducir puntos de vista ajenos con los que el sujeto de la enunciación podrá o no identificarse.

En este sentido, se observará que, si en (12), el sujeto adhiere al punto de vista presentado, i. e. el correspondiente a García Canclini (cf. la explicitación de la adhesión a dicho punto de vista en *Apoyándome en el marco conceptual desarrollado por García Canclini, parto de...*) y hace de él el objeto de la propia enunciación, en (13), se distancia claramente de la perspectiva de *los autores* que, contrariamente a la posición adoptada en la ponencia, consideran que la *caracterización semántica de la relación entre las cláusulas [puede realizarse] independientemente del tipo de discurso en que estas aparecen*:

12. Apoyándome entonces en el marco conceptual desarrollado por García Canclini, parto de una primera hipótesis que sostiene que (...).García Canclini, junto a algunos otros estudiosos, propone desplazar el objeto de estudio de la identidad a la heterogeneidad y la hibridación interculturales. **Según el autor**, “ya no basta con decir que no hay identidades caracterizables por esencias autocontenidas y ahistóricas, y entenderlas como las maneras en que las comunidades se imaginan y construyen relatos sobre su origen y desarrollo”. (Pol. Cult. 2369)
13. Para las conexiones concesivas, pensadas como una conexión de naturaleza adverbial (o *adverbial impropia según los autores*), la relación sintáctica se determina en general como continuidad de lo pensado para el predicado modificado por adverbiales temporales o de lugar. La caracterización semántica de la relación entre las cláusulas, por otra parte, también se realiza independientemente del tipo de discurso en la que estas aparecen. (Pol. Cult. 394)

Finalmente, en otros casos, el sujeto puede indicar la falta de adhesión o incluso el desacuerdo total respecto de aquello que aparece citado y entrecomillado, como ocurre en (14) o en (15), donde la cita destacada, introducida aparentemente de manera neutra y objetiva (cf. verbos *afirma* y *señala*), es evaluada luego negativamente. En el caso de (14), dicha evaluación negativa queda explicitada mediante la presencia del contraargumentativo con valor refutativo *sin embargo* y

de la negación *no son igualmente frecuentes*.¹¹ En el caso de (15), median-

11. Para un estudio de los conectores contraargumentativos y de los distintos tipos de nega-

te el comentario final que explicita el carácter no adecuado, según el autor del texto, de las posiciones de otros investigadores acerca del tema y que aparecen previamente resumidas mediante tres citas de parafraseo (cf. *Para Hockett (1958)...*, *Kovacci (1990/92) sostiene...*, *Hernández Alonso (1984)*, *Martínez (1985/94)* y *Seco (1989) afirman que...*) y una cita integrada (cf. *Martínez señala que "...*").

14. **Luis Alberto Romero afirma:** "La crisis, que terminó de pulverizar la antigua sociedad integrada, móvil y democrática, creó actores nuevos. Tres figuras sociales pueden sintetizar la nueva realidad: los *caceroleros*, los *piqueteros* y los *cartoneros*." (Romero 2003: 113 y ss.) Sin embargo, nuestra recorrida por textos de circulación social nos advierte que los tres términos no son igualmente frecuentes en relación con sus respectivas necesidades referenciales. (Pol. Cult. 219)
15. **Para Hockett (1958)**, la aposición es (...). **Kovacci (1990/92) sostiene** también que la aposición es (...). Por último, **Hernández Alonso (1984)**, **Martínez (1985/94)** y **Seco (1989) afirman que (...)**. **Martínez señala que** "la aposición relaciona dos términos independientes, pues cada uno puede cumplir por separado la misma función que cumple el grupo entero; en este sentido, no hay en ella ni núcleo ni adyacente" (1994: 202). Esta breve revisión teórica muestra ya que para datos similares se llega a conclusiones muy diferentes entre sí, sin que quede en claro cuál es la evidencia empírica que valida dichas conclusiones. (Pol. Cult. 392)

2. 2. 2. FORMAS DE LA MODALIZACIÓN AUTONÓMICA

Pero la diversidad de actitudes, arriba señalada, frente al discurso directo citado también puede ponerse de manifiesto en las formas de la modalidad autonómica a través de las cuales el locutor se desdobra en comentarista de su propio decir, ocupando una posición metaenunciativa de exterioridad respecto de sus propias palabras tomadas como objetos. En efecto, en estas formas marcadas de la heterogeneidad mostrada (Authier, 1984), un determinado elemento X es destacado

en el hilo del discurso como modo de decir cuestionable, relativo. A

ción en el discurso académico, podrá consultarse García Negroni (2005 y 2007).

menudo marcado por medio de las comillas, o por su equivalente, la bastardilla o itálica, el elemento X, que al estar simultáneamente en *uso* y en *menção*, adquiere un estatuto enunciativo doble, puede aparecer también acompañado por una glosa metadiscursiva que, en forma de inciso, explicita la naturaleza de la alteridad que se muestra. Cuando la glosa no está, queda a cargo del lector la tarea de comprender el valor particular que, en el contexto en el que aparecen, reciben las comillas: en efecto, en estos casos, es el lector quien debe determinar, basándose en el contexto, cuál es la razón por la que el locutor ha empleado a la vez de manera autónoma (signo en *menção*) y de manera estándar (signo en *uso*) una determinada expresión lingüística.

Aunque con distinta frecuencia, estos comentarios del sujeto sobre su propia enunciación —en los que consiste la modalización autonímica— aparecen tanto en uno como en otro corpus de análisis. Para ponerlo de manifiesto, a continuación, propongo ejemplos procedentes de ambas disciplinas, a los que clasificaré, siguiendo a Authier (1995), en diversas categorías correspondientes a las cuatro formas de la “no coincidencia del decir”.

2. 2. 2. 1. *NO COINCIDENCIA INTERLOCUTIVA ENTRE LOS COENUNCIADORES*

En esta primera categoría de formas opacantes de comentario metanunciativo, el decir del locutor está representado, localmente, como afectado por la no coincidencia con el otro interlocutor. Como afirma Authier, esta no coincidencia puede aparecer explicitada por glosas del tipo ‘X, si me permite la expresión’, ‘X, permóneme el término’, ‘X, como usted dice’, ‘X, si usted quiere’, ‘X, como decimos en nuestra jerga’. Se trata de glosas que indican, cuando aparecen de manera explícita, el hecho de que una palabra, un sentido o una manera de decir no son necesariamente compartidos por los dos protagonistas de la enunciación.

16. Cuando hablamos de *identidad* vienen a nuestra mente imágenes de

algo adquirido de una vez y para siempre, como un bien, un monumento o una cristalización. También como un bien perdido o a conquistar, ligado a íconos más o menos plurales pero que se agrupan alrededor de nociones folklóricas o costumbristas. Digamos que a algo más bien conservador o “**en conserva**”. (Pol. Cult. 615)

17. En cuanto al grupo *Escombros*, fundado en los tiempos de la hiperinflación (1988), y después de una larga experiencia dentro de una estética que llaman “conceptualismo ideológico latinoamericano”, presentaban su primera muestra individual en galerías, combinando las fotografías de sus performances en el espacio público con obra plástica que jugaba, desde lo que podría llamarse una *literalidad metafórica*, si se me permite el oxímoron, con la domesticidad violentada por la crisis. (Pol. Cult. 507)
18. Entre los obstáculos técnicos para obtener metafases analizables a partir de muestras de tumor caben destacar, entre otros: baja viabilidad celular debido a la necrosis de la muestra; necesidad de disgregación enzimática de la muestra; contaminación microbiana; “**contaminación**” con células normales y, por último, debido al tiempo de manifestación clínica de la mayor parte de los tumores, la ocurrencia de alteraciones cromosómicas muy complejas y variables que hacen difícil determinar el cambio cromosómico primario asociado con un tipo de tumor [9]. (SEAP 91)

Como se observa, en estos casos, y ante la amenaza o la certeza de la no coincidencia con el interlocutor, el locutor puede proponerle a este último “hacer suyas” sus palabras, uniéndose a él en un decir compartido: es lo que ocurre, por ejemplo, en (16), donde el verbo *decir* en 1.^a persona del plural del imperativo (i. e. *digamos*) señala explícitamente el intento de instaurar una enunciación conjunta para superar un conflicto potencial o incluso –¿por qué no?– para imponer las propias palabras. En otros casos, como en (17) y (18), el locutor puede pedir a su interlocutor que tenga la amabilidad de recibir y de no rechazar las palabras que le dirige: puede observarse, en este sentido, la presencia en (17) del verbo *permitir*, que claramente remite al campo semántico del pedido de autorización. En (18), por su parte, la glosa metadiscursiva no está, pero el entrecomillado en torno de la palabra

contaminación llama a construir una interpretación, según la cual el locutor pone de manifiesto que reconoce la discordancia semántica que surge a partir de la combinación del término *contaminación* con *células normales*, al tiempo que solicita a su interlocutor que acepte su decir como no contradictorio por cuanto, en el caso particular, la presencia de las células normales (al igual que, *entre otros, la baja viabilidad celular debido a la necrosis de la muestra; la necesidad de disgregación enzimática de la muestra y la contaminación microbiana*) constituye un obstáculo para el buen desarrollo de la prueba.

2. 2. 2. 2. *NO COINCIDENCIA DEL DISCURSO CONIGO MISMO*

Como señala Authier, lo que representa este segundo conjunto de formas metaenunciativas es la relación de un interior constituido (i. e. delimitado) por exteriores que le aseguran su unidad y su identidad. En otras palabras, el discurso construye una imagen de sí y una identidad diferenciada, al especificar reflexivamente los otros discursos, y las relaciones que lo ligan a ellos: acuerdo, apoyo, énfasis, divergencia, conflicto. Así, por ejemplo, mediante la utilización de comillas polémicas, el locutor-autor puede hacer resonar en el propio, el discurso de otro(s) para refutarlo o para mostrar sus falencias; y a la inversa, mediante comillas de aval, puede circunscribir un discurso en el que busca apoyo y a partir del cual pretende avanzar para la construcción del saber disciplinar.¹²

En algunos casos, la marca de esta no coincidencia pasa por la referencia a un individuo determinado, remitiendo a un acto de enunciación singular o bien a un campo discursivo más amplio (cf. glosas del tipo ‘X, para utilizar los términos de Saussure, ‘X, como dice la filosofía analítica’). Así, en (19) y (20).

12. Para una caracterización y análisis de estos dos tipos de comillas (de aval y polémicas) en el género *abstract* científico, podrá consultarse García Negroni, Estrada y Ramírez Gelbes (2006).

19. A partir de la crítica a las categorías estéticas del arte idealista burgués, las vanguardias definieron lo que hasta hoy se toma como 'arte verdadero' y determinaron el eje de referencia del pensamiento crítico, ligado a la capacidad o incapacidad de constituirse en una **"iluminación profana"**, para decirlo en términos de Benjamin, en una **"promesa de felicidad"** según los planteos de Adorno, o de propiciar **"cambios radicales"** visto desde la perspectiva de Raymond Williams. (Pol. Cult. 677)

20. Está bien establecida la existencia tras la ovulación de un periodo bien definido de receptividad uterina o **"ventana de implantación"**, dentro del cual la implantación del blastocisto resulta exitosa (2).

2. Psychoyos A. The implantation window: basic and clinical aspects. *J Assist Reprod Genet* 1993; 10: 6 (SEAP 69)

En otros casos, los comentarios metaenunciativos inscriben la no coincidencia en el campo del plurilingüismo, en el sentido de Bajtín (1979), al señalar, en el hilo del discurso, un elemento como perteneciente a otra variedad, a otra lengua, a otro registro discursivo, diferente, según el locutor-autor, de la variedad, lengua o registro del discurso propio. Así, en (21) y (22), las comillas indican la presencia de otra lengua (en (21), obsérvese que el término "extraño" aparece no solo enmarcado por las comillas sino también señalado mediante la letra bastardilla).

21. En cambio el quichua, lengua general del impero incaico, hablada ya en época precolombina inmediata –que había influido superestratísticamente en dialectos de los invasores incas del NOA– se mantuvo como sustrato en los topónimos de la región y actuó como adstrato en el español de los conquistadores en boca de los aborígenes originando fenómenos lingüísticos que llegan a la actualidad como un **"continuum"**. (Pol. Cult. 119)

22. ... las características diferenciales del CV son la arquitectura **"church spiked-like"**, las papilas filiformes no ramificadas, la banda gruesa de paraqueratosis superficial y el tamaño de la lesión, especialmente, en los casos de larga evolución. (SEAP 57)

En (23) y (24), por su parte, se señala la irrupción de un término que no pertenece al registro “neutro y exacto” de la ciencia, sino más bien al informal y aproximativo, característico de la conversación cotidiana o de las formulaciones generales:

23. Esta técnica identifica con una combinación específica de fluorocromos el material genético de cada par cromosómico. Es decir, “**pinta**” cada cromosoma de un color. (SEAP 93)
24. ... ya que el efecto de las radiaciones ultravioletas sobre el gen de la P53, alterando su función habitual en la apoptosis mediante la teoría de los dos “**hits**” de la carcinogénesis, facilita el inicio y la progresión de estos tipos de neoplasias malignas de la piel. (SEAP 125-126)

Entre la infinita variedad de formas de representación de un discurso otro, también resultan de interés los comentarios denominativos sin explicitación del agente del decir, mediante la utilización de participios pasivos de verbos de decir (i. e. *llamado, calificado, denominado*). Recurrentes en ambos corpus, estos comentarios marcan una exterioridad (i. e. un preconstruido discursivo), que, como ocurre en (25) y (26), puede ser asumida con cierto grado de responsabilidad personal por parte del locutor.

25. Los primeros son fenómenos de transferencia *considerados “préstamos”*, con agentividad de la lengua receptora (el español). (Pol. Cult. 1090)
26. En el momento del diagnóstico, aproximadamente 75% de los cánceres de vejiga pertenecen al grupo de los **denominados “superficiales”**, esto es no invasivos (Ta), y tumores que invaden lamina propia (T1). (SEAP 83)

2. 2. 2. 3. *NO COINCIDENCIA ENTRE LAS PALABRAS Y LAS COSAS*

Representado, según Authier, por glosas del tipo ‘X, a falta de otra palabra’, ‘X, este es el término que conviene’, ‘X, por decirlo de algún modo’, en las que se indica que las palabras empleadas no se corresponden exactamente con la realidad a la que refieren, este tercer

tipo de comentarios metaenunciativos alude a las búsquedas, fracasos y logros en la producción de la “palabra justa”. En los fragmentos que siguen, el locutor se desdobra en comentarador tanto para afirmar una adhesión a una nominación apropiada (cf. *encuentro*, en (27); *es visto venir*, en (28)) o a una denominación propuesta por él para designar un fenómeno nuevo (cf. (28), en el que las bastardillas en el segmento *pero virtual* actúan al modo de las comillas de etiquetamiento¹³), como para indicar una reserva respecto del carácter inadecuado o poco afortunado de la denominación o de la caracterización (cf. (29) y (30), donde las glosas *término poco afortunado* y *por no decir X* dan cuenta de manera explícita de la no coincidencia entre la palabra utilizada y la cosa referida).

27. Los reglamentos de los I.M.L. y del I.N.T. permiten la incorporación de otros especialistas mediante la superación de la oportuna oposición o concurso oposición a los I.M.L. y creemos que es ahí donde se debe producir el “**encuentro**” entre la patología forense y la clínica de tal modo que el patólogo clínico se incorpore a los I.M.L. como facultativo especialista. (SEAP 158)
28. **Le hemos dado el nombre de *pero virtual* al *pero***, que en un enunciado del tipo *p pero q*, es anticipado por el oyente, es ‘**visto venir**’, a partir de las selecciones prosódicas del antecedente ‘*p*’. (Pol. Cult. 414)
29. Los médicos forenses reclaman mayor formación solicitando planes específicos de “**expertización**” (**término poco afortunado**), en distintas áreas de la práctica médico-legal. (SEAP 158)
30. Por otra parte, y a pesar de los buenos resultados que algunos estudiosos dicen haber logrado con esta técnica para estudiar la comprensión, nuestros ensayos con ella han resultado **muy pobres, por no decir, nulos**. (Pol.Cult. 888)

13. Precedidas de un verbo de denominación (como *llamar, denominar, definir*), las comillas de etiquetamiento aparecen a menudo seguidas por una suerte de definición que explicita el sentido atribuido al concepto introducido (García Negroni, Estrada y Ramírez Gelbes, 2006).

2. 2. 2. 4. *NO COINCIDENCIA DE LAS PALABRAS CONSIGO MISMAS*

Las diversas formas de esta no coincidencia están representadas por glosas que manifiestan que el sentido de las palabras es equívoco, como en 'X, en todos los sentidos del término', 'X, en el sentido literal del término', 'X, metafóricamente hablando'. Los comentarios metaenunciativos se relacionan así, aquí, con todas las formas de juego con las palabras (polisemia, homonimia, ambigüedad), e indican desde reserva o rechazo respecto del "sentido que está de más", hasta total aceptación de la plurivocidad de sentidos. En todos los casos, y al igual que en las otras formas de la no coincidencia, se produce un desdoblamiento metaenunciativo del locutor que se aparta de su decir, para objetivarlo, describirlo y comentarlo, desde una posición de exterioridad.

A continuación, propongo algunos ejemplos extraídos del corpus de ponencias de Lingüística, ya que en el de Medicina no aparece ningún comentario metaenunciativo relativo a esta no coincidencia del decir. Esta ausencia no parece sin importancia y quizás refleje la creencia, por parte de los locutores-autores médicos, de que las palabras que utilizamos para hablar del mundo refieren inequívocamente a las cosas; "transparentes, no ambiguas y unívocas", las palabras permitirían así la expresión de "la verdad". En los ejemplos que siguen, en cambio, los comentarios metaenunciativos mediante los cuales el locutor duplica reflexivamente el decir de una determinada palabra mediante una explicitación "univocizante" del sentido de esa palabra (*se entiende aquí en el doble sentido de la palabra*, en (31); *en el sentido de llevar aparte*, en (32)) ponen en evidencia el reconocimiento, por parte del locutor, de la potencialidad para las palabras de otros sentidos en el discurso, sentidos de los que el propio decir debe quedar protegido.

31. El poema pone en escena, como dijimos al principio, la búsqueda de la identidad singular y "original" de un sujeto; esta identidad "original" **se entiende aquí en el doble sentido de la palabra, como nueva identidad (identidad inédita)**, por un lado, y como originaria (identidad perdida), por otro. (Pol. Cult. 586)

32. Podemos observar que el acto de seducir aparece de entrada ligado al de *apartar*, en el sentido de *llevar aparte*, [...]. (Pol. Cult. 2216)

Como puede constatarse a la luz de los diferentes ejemplos presentados a lo largo de este capítulo, salvo para el último caso (el de la no coincidencia de las palabras consigo mismas), en las dos disciplinas analizadas fue posible detectar comentarios metaenunciativos sobre las diferentes no coincidencias del decir. Ahora bien, la presencia de estos diversos tipos de comentarios no debe llevar a pensar que su frecuencia es idéntica en uno y otro corpus. De hecho, ellos difieren sensiblemente en cuanto al grado de incidencia de estos comentarios. En la Tabla 2, que sigue, consigno la frecuencia, el porcentaje sobre la cantidad de palabras y el promedio por ponencia de las marcas de la modalización autonímica en los dos corpus.

Disciplina	Palabras entrecomilladas, bastardillas (y glosas metadiscursivas)	Porcentaje	Promedio de casos por ponencia
Lingüística	1314 casos	1,190%	32,85
Medicina	212 casos	0,276%	5,3

Tabla 2. Frecuencia, porcentaje y promedio de palabras entrecomilladas o en bastardilla (eventualmente acompañadas por glosas)

Como puede constatarse, el porcentaje de comillas, de bastardillas y de comentarios metaenunciativos es de 0,276% en el corpus de Medicina, mientras que en el de Lingüística, dicha cifra debe ser multiplicada al menos por 4 (el porcentaje de comillas, bastardillas y glosas asciende a 1,190%).¹⁴ La diferencia se hace aún más evidente si se considera

14. Estos resultados son semejantes a los registrados, para las mismas disciplinas, en el género artículo científico (cf. García Negroni, 2008a), con un promedio de 0,142% de casos de modalización autonímica (i. e. palabras marcadas con comillas o bastardillas y, eventualmente, con glosas metadiscursivas) en el subcorpus de Medicina, frente a un 0,928% de esas mismas marcas en el subcorpus de Lingüística (es decir 6,5 veces más).

el promedio de casos por ponencia: desde este punto de vista, la incidencia de las formas de la modalización autonímica en Lingüística es más de 6 veces superior a la presentada en el corpus de Medicina. Estas cifras darían cuenta así de una relación distinta de estos discursos disciplinares con el exterior que, en tanto tales, los constituye y delimita, al tiempo que explicarían el mayor efecto de “objetividad y neutralidad” asociado a las disciplinas llamadas “duras”. También permitirían confirmar para el español la hipótesis del proyecto *Cultural Identities in Academic Prose* (KIAP)¹⁵ acerca de que las diferencias en la escritura científica están determinadas más por las disciplinas que por las lenguas. En efecto, y frente a los lingüistas, que introducen en sus textos mayor cantidad de comentarios evaluativos y metaenunciativos así como también puntos de vista ajenos bajo la forma de citas (destacadas, integradas y de parafraseo) para posicionarse respecto de ellos (es decir, para tomarlos como aval o punto de partida o, al contrario, para polemizar con ellos e incluso para refutarlos), los investigadores médicos que escriben en español también parecen ser, como afirman Breivega, Dahl y Fløttum respecto de aquellos que lo hacen en inglés, francés o noruego, “escritores menos expresivos, que no dejan oír a los otros investigadores en sus textos” (Breivega, Dahl & Fløttum, 2002: 232).

2. 3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Según Ducrot (1984), la eficacia retórica del *ethos* “no resulta de las apreciaciones elogiosas que el orador pueda hacer sobre su propia persona en el contenido de su discurso (...), sino de la apariencia que le confieren la cadencia, una entonación calurosa o severa, la elección

15. De origen noruego, el proyecto KIAP intenta responder, a través del estudio contrastivo de artículos científicos de Economía, Lingüística y Medicina escritos en inglés, francés y noruego, si es posible identificar identidades culturales en el discurso académico y, en ese caso, determinar si esas identidades están asociadas más a las culturas nacionales o a las disciplinares. Entre otros investigadores, pertenecen al proyecto KIAP, T. Dahl, K. Fløttum y K. Breivega.

de las palabras o de los argumentos...” (Ducrot, 1984: 201). El autor no dice lo que quiere ser, sino que lo deja ver y entender. Ligado al ejercicio de la palabra y por lo tanto al locutor en tanto responsable de la enunciación (i. e. el locutor en tanto tal, en términos de Ducrot) y no al individuo real e independiente de su actividad discursiva, el *ethos* se pone de manifiesto en el discurso por medio de las elecciones –tanto deliberadas como emocionales– que hace el sujeto de la enunciación, es decir, por medio de su forma de expresarse.

A diferencia del artículo científico, la ponencia –a la vez oral y escrita– permite la puesta en escena de escenografías más persuasivas en las que el locutor-autor puede mostrar un *ethos* no solo versado y competente en el tema, que sabe de lo que habla, sino también más espontáneo y cercano a la audiencia, con la que busca compartir su presentación incorporándola en la escena común, es decir promoviendo su escucha y favoreciendo su comprensión y coenunciación. De allí, muchas de las propiedades específicas de este género académico, como la sintaxis más simplificada, las acotaciones y aclaraciones no presentes en el texto escrito, el contacto a través de la mirada con la audiencia, la incidencia de reformulaciones y paráfrasis, el acompañamiento de la presentación con materiales de apoyo gráficos y auditivos, la mayor ocurrencia de formas de primera persona y la menor presencia de citas textuales.

Pero, como es sabido, la heterogeneidad enunciativa no se limita exclusivamente a la presencia en un mismo enunciado de enunciaciones de sujetos distintos. También puede resultar, según hemos visto a lo largo de este trabajo, de la construcción por parte del locutor de niveles enunciativos diferentes en el interior de su propio discurso. Comillas, bastardillas y glosas que acompañan lo que se dice muestran que lo dicho puede estar atravesado por un metadiscurso con el que el locutor comenta la propia enunciación que está llevando a cabo y que, como consecuencia, permite brindar en espectáculo el *ethos* de alguien atento al propio decir y al de los otros.

La presencia, en las ponencias de Lingüística, de citas de los discursos de los otros miembros de la comunidad científica y la mayor cantidad de comentarios metaenunciativos sobre las diferentes no coincidencias del decir, que manifiestan el trabajo de ajuste de los términos en el momento mismo en que se los utiliza, contribuyen así a la construcción discursiva de un *ethos* preocupado por mostrar su conocimiento del universo disciplinar y el dominio del propio discurso. Y, de este modo, al presentar al sujeto de manera más evidente en su discurso, el discurso de la Lingüística configura una escena en la que la verdad no se presenta como la verdad de las cosas.

Por su parte, la casi total ausencia de mención explícita en el cuerpo del texto de (los discursos de) otros sujetos de la enunciación académica así como el menor porcentaje de comentarios metaenunciativos sobre las diferentes no coincidencias del decir en el corpus de ponencias de Medicina favorecen, en cambio, la representación del discurso científico como medio neutro y aséptico de simple registro de los hechos sin distorsión y sin mediación por parte de los científicos. El *ethos* puesto de manifiesto en el discurso de los científicos médicos corresponde así al de alguien que, silencioso detrás de los objetos y de los experimentos, busca dar cuenta de ellos como si ellos pudieran presentarse a sí mismos de manera transparente y objetiva. La escena de la que el discurso pretende surgir queda así representada como la de un decir verdadero sobre las cosas y, por lo tanto, como la de una verdad objetiva e imparcial.

Pero si esto es así, y si los modos de decir construyen sin duda una representación de lo que se dice, resulta de todos modos importante hacer notar que la casi total ausencia de cita directa de discursos ajenos y la baja frecuencia de sujeto desdoblado en comentador del propio decir en el corpus de Medicina no deben ser interpretadas como inexistencia de estos mecanismos discursivos. En efecto, y tal como intenté demostrar en este capítulo, a través del estudio de las comillas, itálicas y glosas metadiscursivas —procedimientos que revelan el constante monitoreo del sujeto sobre su propio discurso—, la presencia más

o menos importante de estas indicaciones subjetivas no es en absoluto ajena a la escritura y oralidad científico-académicas (al menos, en las disciplinas aquí estudiadas). Al igual que las marcas de persona, de los marcadores de actitud, de los estructuradores de la información y de otras huellas de argumentación, las formas de la modalización autonómica con las que el sujeto comenta lo que dice y mediante las cuales indica que es capaz de tomar distancia y de emitir un juicio metaenunciativo de separación, de exterioridad respecto de sus propias palabras en el momento mismo en que las utiliza fijando sentidos, excluyendo otros o legitimando determinadas interpretaciones, son claras huellas de la presencia del sujeto detrás de su texto, de su actividad de investigación y de sus propósitos comunicativos.

CAPÍTULO 3

Títulos de ponencias, *ethos* y desagenticación: de diferencias y similitudes entre disciplinas

Silvia Ramírez Gelbes

3. 1. INTRODUCCIÓN

A pesar del exiguo espacio que ocupa, el título juega un papel fundamental en la “publicidad” de las ponencias, desde el momento en que se constituye en el primer contacto que el asistente al congreso (o el lector del libro de Actas) tiene con ellas, y tiende, por eso, a ser decisivo en la escucha (o la lectura) del texto completo (Swales, 1990; Haggan, 2004). De modo que, para favorecer esa escucha (o esa lectura), no solo debe “seducir” sino también orientar desde un punto de vista temático y activar los conocimientos previos del oyente (o el lector).

Por ello, puede decirse que los títulos suelen plasmar algo así como un compacto informativo que guía y atrapa, para que los oyentes (o los lectores) se vean interesados en la escucha (o la lectura) del texto completo de la ponencia. Ahora bien, si en beneficio de la seducción los títulos pueden usar recursos como las metáforas o los juegos de palabras, en beneficio de la brevedad, ellos suelen realizarse por medio de sintagmas —como los nucleados por una nominalización— que dejan tácitos algunos datos que deberán ser recuperados en contexto por el oyente (o el lector).

En este capítulo, me propongo estudiar los títulos de ponencias de tres disciplinas diferentes: la Biología, el Derecho y la Lingüística

en español. Los objetivos que me planteo son dos: en primer lugar y desde el punto de vista de la producción de discurso, intento mostrar que los recursos usados por los autores académicos –en tanto responsables de la enunciación– de las distintas disciplinas colaboran en la configuración de *ethos* consistentes intradisciplinariamente y divergentes interdisciplinariamente; en segundo lugar y desde el punto de vista de la interpretación del discurso, pretendo poner en evidencia que todos los miembros de la academia –sin importar la disciplina de la que provengan– son igualmente eficientes en la recuperación de datos ocultos en este tipo de texto y por ello se distinguen de los lectores no académicos. Así, cabe pensar que los autores académicos buscan constituir una comunidad discursiva, una especie de nivel umbral con un grado apropiado de contenido relevante y experticia discursiva (Swales, 1990), que muestra fuertes marcas de pertenencia dentro de cada disciplina y que, al mismo tiempo, establece restricciones interpretativas que son comunes a todas las especialidades.

En las próximas secciones, propondré en primer lugar un análisis de los títulos (§ 3. 2.); en segundo lugar, me ocuparé de considerar el estudio del *ethos* (§ 3. 3.) para luego pasar a examinar el corpus de títulos. Después de clasificar esos títulos de acuerdo con su estructura pragmática, semántica y sintáctica, los describiré en vistas de su colaboración en la conformación del *ethos* (§ 3. 4.) Finalmente, en (§ 3. 5.), presentaré el test que administré a 40 informantes divididos en tres grupos definidos: lectores expertos en texto académico provenientes de distintas ciencias (química, ingeniería, matemática, literatura, filosofía), lectores semiexpertos en texto académico (estudiantes terciarios y universitarios de 2.º año de las carreras de Química y de Comunicación) y lectores legos en texto académico (graduados secundarios cursantes de un taller de escritura). Ese test tuvo el objeto de mostrar que las lecturas difieren en la experticia con que unos y otros lectores recuperan el sentido que subyace a los títulos.

3. 2. LOS TÍTULOS

Clave interpretativa del contenido de la exposición, los títulos de las ponencias pretenden excitar la curiosidad sin saturarla, ofreciendo una pista sobre el contenido de lo que se expondrá. Parafraseando a Alvarado (1994: 48) –quien habla de los títulos en general, no en especial de los títulos de ponencias–¹⁶, diré que tienen tres funciones: i) identificar la ponencia, ii) designar su contenido, iii) atraer el interés del destinatario.¹⁷ Desde luego, no puede decirse que estén siempre presentes las tres funciones al mismo tiempo en cada uno de los títulos, pero sí es posible afirmar que la primera de estas funciones es obligatoria; de hecho, la presentación de dos ponencias con el mismo título obligaría a los organizadores del evento/editores del libro de Actas (o de resúmenes) a solicitar un cambio de título a los autores. Es más: las otras dos funciones pueden aparecer incluso contradichas –el título puede no designar en nada el contenido y también puede no ser atractivo en absoluto–, pero, aun así, el título identificará la ponencia.

A estos datos se suma el hecho de que las tradiciones vernáculas impactan en su elección. Como plantea la propia Alvarado (1994: nota 15), el título *How to do things with words* (conocida obra de John Austin) fue traducido al español como *Cómo hacer cosas con palabras* (esto es, de modo plenamente literal), al francés como *Quand dire c'est faire* (“Cuando decir es hacer”) y al alemán como *Theorie des Sprechaktes* (“Teoría de los actos de habla”), lo que verifica la afirmación previa: el inglés, el español y el francés toleran un título más coloquial para un texto científico-filosófico, mientras que el alemán exige un título más descriptivo y formal.

Atendamos, en primer lugar, a la estructura de los títulos. Siguiendo en términos generales a Haggan (2004), señalaré aquí que existen,

16. Para hacer esta clasificación, Alvarado se basa en Genette (2001).

17. Esta caracterización se corresponde, además, con la definición de título que ofrece Hoek (1981: 169-170): “Conjunto de signos lingüísticos (...) que pueden figurar al frente de un texto para designarlo, para indicar el contenido global y para atraer al público”.

básicamente, tres tipos de organizaciones: la oración completa, el sintagma nominal (u otros sintagmas) y la construcción compuesta.

La oración completa, desde luego, es aquella en que ocurre un verbo conjugado. Ejemplo de título estructurado como oración completa, entonces, es el (1), donde la presencia del verbo conjugado *impide* evidencia que es esta una oración bimembre.

1. La clausura por falta de activo no impide el cese de inhabilitación con plazo cumplido. (Conc. Ins. 50)¹⁸

Cuando se trata de títulos contruidos como un solo sintagma, el sintagma elegido suele ser el nominal, esto es, una construcción normalmente nucleada por un sustantivo. Esto se ve en el ejemplo (2), construcción formada por un sustantivo que, aunque no está especificado por un determinativo, lleva un adjetivo como complemento.

2. Quistes óseos (An. Pat. 56)

Asimismo, están los sintagmas nominales que llevan una nominalización como núcleo, estructura muy frecuente en los títulos, como se ve en (3), donde la nominalización aparece especificada y acompañada por los complementos que le son propios (en este caso, un sintagma preposicional que realiza el papel temático de tema).

3. La gestación del proyecto Mercolingua (Pol. Cult. 24)

Con todo, algunos títulos seleccionan la forma de un sintagma preposicional, como en (4), en el que la frase prepositiva *en torno a* nuclea su complemento (que es, a su vez, un sintagma nominal de nominalización).

4. En torno a la caracterización del APE (Conc. Ins. 2)

18. Todos lo ejemplos pertenecen al corpus.

Finalmente, los títulos estructurados como una construcción compuesta (Haggan, 2004) son aquellos en los cuales un sintagma inicial (que suele ser llamado propiamente título) es seguido por un segundo sintagma (generalmente llamado subtítulo o título secundario, como apunta Genette (2001: 52)), ambos yuxtapuestos por medio de un signo de puntuación: punto, dos puntos, punto y coma o raya. Esto se verifica, respectivamente, en (5), (6), (7) y (8). En efecto, en (5), los dos segmentos separados por punto son, cada uno, un sintagma nominal y el segundo funciona como una explicación o desarrollo del primero, al modo de una ecuación. En (6), en cambio, el segundo segmento, separado del primero por dos puntos, define las condiciones en que se encuentran los sujetos aludidos en el sintagma a la izquierda. En (7), en que ambos segmentos aparecen separados por punto y coma, el primer sintagma declara la especialidad general de la que se trata y el segundo presenta el tema propiamente dicho. Finalmente, en (8), el segundo segmento, separado del primero por una raya media, señala uno de los ítems que cabe interpretar como desarrollos del título que aparece a la izquierda.

5. El futuro perifrástico. Una nueva forma de mirar el mundo (Pol. Cult. 7)
6. Patólogos y oncólogos: ante un objetivo común (An. Pat. 6)
7. Patología molecular; la integración de las alteraciones moleculares en la morfología (An. Pat. 7)
8. Acciones de responsabilidad del director de S.A. – Falta de contabilidad como conducta agravante (Conc. Ins. 61)

Si nos atenemos ahora al contenido y dentro de la propuesta de Genette (2001), aceptaremos que los títulos pueden clasificarse en dos grandes grupos: los que etiquetan el tema del texto y los que indican el género. Entre los primeros, que Genette denomina temáticos (2001: 70), encontramos algunos que refieren al contenido temático propio del

artículo, como (9), donde el tema aparece definido atendiendo a los discursos propios de la disciplina.

9. Lesiones pigmentarias cutáneas (An. Pat. 35)

Pero también encontramos otros que sugieren discursos ajenos a la disciplina, como (10), donde se evoca una imagen extraña al contenido disciplinar.

10. Avenidas de luz para la Patología española (An. Pat. 2)

También encontramos títulos alusivos o intertextuales como (11), en el que la repetición de una frase famosa invita a recuperar otro contexto para interpretar el actual.

11. “Siamo fuori”. Oportunidad para requerir la exclusión del voto del acreedor verificado (Conc. Ins. 72)¹⁹

Entre los del segundo grupo, es decir, los títulos que hacen referencia al género —o formales, como dice Genette (2001:70)—,²⁰ tenemos (12), donde la nominalización *aportes* designa, de modo más o menos libre, el tipo de género que va a escucharse o leerse.

12. Aportes para la formación de alfabetizadores de adultos (Pol. Cult. 21)

19. La frase italiana “Siamo fuori” es bastante conocida para los argentinos y se relaciona con la historia del fútbol. En el Campeonato Mundial de Italia, realizado en el año 1990, la Argentina e Italia se enfrentaron en semifinales y la Argentina ganó por penales. En el momento en que se terminó el partido —esto fue cuando Italia erró el segundo penal de cinco que había pateado—, el relator italiano expresó, con la voz quebrada: “Siamo fuori. Siamo fuori della copa” (“Estamos fuera. Estamos fuera de la copa”).

20. Genette (2001) termina proponiendo una clasificación más ajena a la especificidad de su temática, apelando a terminología gramatical: llama *temáticos* a los títulos que aluden al contenido y *remáticos* a los que aluden a la forma. Prefiero, de todos modos, mantener la designación más transparente de *temáticos* y *formales*.

Pero esto no es todo. Sucede también que muchos títulos, como se planteó más arriba, están compuestos por dos segmentos. En ese caso, no es necesario que ambos segmentos respondan a la misma clasificación: uno de los segmentos puede ser temático y el otro puede ser genérico, como se ve en (13), donde el subtítulo (o título secundario) rotula, desde un punto de vista genérico (*análisis*), el evento llevado a cabo en relación con el objeto denotado por el título.

13. La escritura de textos de opinión en el ingreso a la universidad.
Análisis de los efectos de una intervención didáctica (Pol. Cult. 9)

En todos los casos, parece indudable que los títulos contribuyen a configurar una cierta representación no solo de lo que va a escucharse (o leerse), sino, también, de quien los ha producido. Dicho de otro modo, los títulos constituyen la primera instancia para configurar la imagen de los autores académicos. Esa imagen, que nombraremos aquí (siguiendo una amplia tradición al respecto: Ducrot, 1984; Amossy, 1999b; Maingueneau, 1999; entre muchos otros) como *ethos*, estará conformada –entre otros factores– por esa “primerísima impresión” que anticipa el título. Es por ello que, en lo que sigue, nos ocuparemos del estudio del *ethos*.

3. 3. *ETHOS*

Una clave en la construcción del discurso académico desde el punto de vista de la persuasión es, tal como se vio en el capítulo anterior, la configuración del *ethos* del autor. En la *Retórica*, Aristóteles establece que, para persuadir, no alcanza con que se ofrezca un argumento convincente: para lograr que el destinatario le crea al orador es fundamental la actitud de este y que dé la impresión de que está en cierta disposición en relación con su audiencia.

Las razones que permiten al orador ser creíble, según el filósofo griego, son tres: el *logos* o razonamiento, el *ethos* o disposición y el *pathos* o pasión. Sin embargo, es probablemente el *ethos* la condición que

determina de modo más decisivo esa credibilidad. De acuerdo con Aristóteles, es necesario que quien produce el discurso muestre el carácter de la *epieikeia* o moderación. Pero no solo eso: para establecer la confiabilidad del discurso, el tópico y el estilo han de ser decorosos –en el sentido del término latino *decus*– de manera que resulten adecuados al *ethos*. En suma, la persuasión se concentra en dos ejes medulares: la *epieikeia* o moderación y el *decus* o decoro (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2005). Para decirlo de una vez, la moderación se refiere a la adecuación de la imagen del autor en vistas de los usos y costumbres propios de su comunidad institucional, mientras que el decoro es la adecuación del contenido en vistas de su propiedad disciplinar.

Lo que el autor del discurso quiere ser tiene que ser visto y comprendido: los autores no dicen que son honestos y confiables sino que muestran que lo son por medio de su modo de expresarse (Ducrot, 1984). El *ethos* está entonces ligado a la práctica del discurso, al papel del orador en tanto sujeto discursivo y no a la persona real de carne y hueso independiente de su actividad discursiva (Amossy, 1999b). De hecho, el *ethos* configurado se pone en evidencia en el discurso por medio de la selección de opciones –tanto intencionales como emocionales– que el autor del discurso va haciendo, es decir, por medio del modo en que se expresa.

Pero hay más. La selección de opciones responde también a restricciones impuestas por cada comunidad, es decir, a usos adecuados para cada rol (lo que nombré más arriba como “moderación”): los unos mandan mensajes a los otros diciéndose de qué manera repiten o rechazan los modos de ser que resultan ratificados socialmente (Ivanič, 1997). Y eso es así porque, en palabras de Goffman (1969: 64-65),

... un estado, una posición, un lugar social no es una cosa material que se posee y se muestra; es un patrón de conducta apropiada, coherente, adornada y bien articulada. Actuado con pericia o con torpeza, conscientemente o no, con buena o mala fe, debe ser necesariamente representado y descripto, debe ser concretado. (La traducción es mía).

Esto puede verse en los títulos de las ponencias. En ellos, los autores, en tanto responsables de la enunciación académica, deben presentarse a sí mismos al tiempo que presentan los tópicos y las líneas teóricas que seguirán para tratar esos tópicos. Y tienen que hacerlo en una sola oración, a menudo, una sola frase. Sin dudas, la elección que llevan a cabo revela su pertenencia a una cierta línea de pensamiento, a una cierta adscripción teórica y, por encima de todo, a una cierta disciplina. Como intento mostrar aquí, el discurso académico también se estructura en términos de la imagen que cada disciplina –y los sujetos que la practican– pretende presentar. En consecuencia, las estrategias usadas por cada disciplina diferente pueden ser vistas como el modo de presentar un *ethos* distintivo.

Para estudiar las diferencias en los *ethos* configurados a través de los títulos, estudié un corpus constituido por 122 títulos de ponencias presentadas en dos congresos diferentes del área de la biología (uno es un congreso español de patología y el otro es un congreso español de alergología), 113 títulos de ponencias presentadas en dos congresos conjuntos del área del derecho (un congreso argentino sobre derecho concursal conjunto con un congreso latinoamericano sobre la insolvencia) y 124 títulos de ponencias presentadas en dos congresos del área de la lingüística (un congreso internacional sobre argumentación y otro sobre políticas culturales e integración regional).²¹ El siguiente es el detalle del corpus, con la cantidad de títulos analizados por área y por congreso y con la notación que les doy en este trabajo.²²

21. Dado que la cantidad de ponencias en estos dos últimos congresos duplicaba las anteriores, seleccioné aleatoriamente un número similar al de los casos anteriores.

22. Nombro cada título según su presencia en el listado de ponencias del congreso correspondiente y un número que le otorgué en la serie.

Disciplina	Cantidad de ponencias analizadas	Procedencia
Biología	76	Títulos de las ponencias del <i>XX Congreso Nacional de la Sociedad Española de Anatomía Patológica (2001)</i> [aquí, An. Pat.]
	46	Títulos de las ponencias del <i>XXVII Congreso de la SEBBM Sociedad Española de Bioquímica y Biología Molecular (2004)</i> [aquí, Bioq. Biol.]
Derecho	113	Títulos de las ponencias de los <i>V Congreso Argentino de Derecho Concursal - III Congreso Iberoamericano sobre la Insolvencia (2007)</i> [aquí, Conc. Ins.]
Lingüística	72	Títulos de las ponencias del <i>Congreso Internacional en Políticas Culturales e Integración Regional (2004)</i> [aquí, Pol. Cult.]
	52	Títulos de las ponencias del <i>Congreso Internacional "La argumentación. Lingüística/Retórica/Lógica/ Pedagogía" (2002)</i> [aquí, Arg.]

Tabla 1. Detalle del corpus

En lo que sigue, examinaré el corpus desde dos perspectivas: las diferencias de su producción en términos del uso de recursos lingüísticos y las similitudes de su interpretación en términos de la posibilidad de recuperar información escondida en ellos.

3. 4. PRIMER ANÁLISIS: DIFERENCIAS EN LOS TÍTULOS DE DISTINTAS DISCIPLINAS

Los ítems que tuve en cuenta para comparar los títulos fueron distribuidos en tres niveles: pragmático, semántico-léxico y sintáctico. En el nivel pragmático, consideré la ocurrencia de preguntas, el uso de mecanismos retóricos y la intertextualidad, entre otros recursos. En el nivel semántico-léxico, consideré la ocurrencia de palabras técnicas, nominalizaciones, distintos tipos de adjetivos (como los subjetivos o los objetivos), palabras raras (por infrecuentes o por inadecuadas desde el punto de vista del registro), diminutivos, colocaciones (Halliday, 1976) inesperadas y el tipo de título, según fuera temático o formal (ver más arriba § 3. 2). Finalmente, en el nivel sintáctico, consideré la

ocurrencia de diferentes estructuras (oraciones completas, sintagmas de distinto tipo, estructuras paralelas y estructuras compuestas con subtítulos).

3. 4. 1. LAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS TÍTULOS

En el nivel pragmático examiné, en primer lugar, la ocurrencia de preguntas. El empleo de preguntas en un título busca atraer al receptor a partir de la interpelación. Mucho más frecuente en los títulos de Derecho, este recurso no está ausente en los títulos de Biología o de Lingüística, a saber:

14. Carcinoma de mama en mujeres jóvenes. ¿Una enfermedad diferente? (An. Pat. 3)
15. ¿Dónde está la argumentación? (Arg. 6)

Tampoco está ausente de los títulos la evocación de otros discursos. En efecto, algunos títulos apelan a la memoria de discursos pertenecientes a otros ámbitos –como los *graffiti* o el refranero– para suscitar el interés del receptor; esto es lo que se ve en los siguientes ejemplos:

16. Prescripción no te vallas [sic] - Prescripción volvé (Conc. Ins.109)
17. Dime de qué hablas y te diré quién eres. Catulo y sus amigos (Arg. 34)

El uso de las comillas,²³ por su parte, busca señalar –en todos los casos– una instancia de metalenguaje: el término o segmento que aparece entre comillas es una etiqueta o nombre de un fenómeno que se estudiará en la ponencia.

18. Propuesta para una reforma del pequeño instituto denominado “Pequeños concursos y quiebras” (Conc. Ins. 28)
19. Eficacia argumentativa de *que* “relativo” y “completivo” (Arg. 39)

23. García Negroni estudia extensamente el uso de las comillas en el discurso académico. Ver § 2. 2. en este mismo volumen.

Los juegos de palabras se destacan en los títulos de Lingüística –aunque también aparecen en los de Derecho– y ponen en evidencia altos niveles de creatividad, como el oxímoron de *memorias del presente* en (20), el juego con la palabra *red* en (21) o el guiño que se hace en (22) con el cambio de una consonante para obligar a interpretar el enunciado en otra dirección.

20. Subjetividades, arte y memorias del presente (Pol. Cult. 22)
21. La arquitectura atrapada en la red de la globalización. Lectura en el sistema Mercosur (Pol. Cult. 34)
22. El nuevo informe sindical mensual. ¿Un instrumento “moralizador” o “modalizador” de la administración concursal? (Conc. Ins. 49)

Asimismo, la metáfora es un recurso, si bien poco frecuente, que agrega colorido a los títulos de las tres disciplinas, al conectar los contenidos específicos con otros universos temáticos, como ocurre con el universo afectivo que sugiere *reencuentro* en (23), el universo defensivo al que alude *arma* en (24) o las asociaciones relativas al control que despliegan *manejar* y *fiel de la balanza* en (25).

23. Patología forense e institutos de medicina legal. Oportunidad para un reencuentro con la Patología clínica (An. Pat. 45)
24. Un arma más para evitar el pago de las obligaciones contraídas (Conc. Ins. 62)
25. Argumentar es manejar el fiel de la balanza (Arg. 25)

Y lo mismo sucede con las personificaciones. Es más, puede pensarse que las personificaciones buscan acentuar la entidad y, en consecuencia, la importancia de los contenidos personificados. Así, en (26), la Histología orienta y vigila y en (27), la escritura es presentada como alocada.

26. Rol de la Histología como inspiradora, guía y celadora de la Biología (An. Pat. 5)
27. La escritura insensata (Pol. Cult. 41)

En cuanto a las palabras extranjeras, parece claro que recortan el universo de receptores a los “iniciados” que son capaces de comprenderlas, como en (28) y (29),

28. Créditos fiscales, *cramdown power*, discriminación y equidad en el concurso preventivo (Conc. Ins. 39)
29. *Si deum esset exemplum*. La construcción de la autoridad poética en Marcial (Arg. 21)

o muestran la erudición del autor, incluso cuando traduce, como ocurre en (30).

30. Los contratos de futuros de liquidación en efectivo (“cash settlement”) y el concurso preventivo de alguno de los co-contratantes en mercados institucionales (Conc. Ins. 84)

Finalmente, considero el uso de los diminutivos –verdaderamente muy escaso en mi corpus ejemplar–, con un valor evocador que parece demandar la curiosidad del receptor. Así, (31) pide la escucha de aquellos que asistan a la conferencia (o los lectores que lean el libro de Actas) para completar el sentido de esas *cajitas* de las que habla el título.

31. Cajitas a medio llenar. La enseñanza de la(s) lengua(s) en el Liceo Aeronáutico Militar (Pol. Cult. 4)

En suma, los diferentes recursos pragmáticos arriba reseñados y ejemplificados buscan, de una u otra manera, interpelar al lector para despertar su interés e invitarlo a la escucha o lectura de la ponencia.

Ahora bien, con respecto a los mecanismos empleados en el nivel semántico-léxico –en línea con lo planteado en el estudio general de los títulos (ver § 3. 2)–, analicemos las clases de palabras que parecen relevantes para la construcción de un título y el tipo de título de que se trata. Así, el empleo de tecnicismos es común a todos los títulos y el 100% de ellos presenta como mínimo un término técnico –al menos en el sentido que propone ese texto particular– que activa los conocimientos previos requeridos para la escucha o lectura de la ponencia, como se ve en los ejemplos (32), (33) y (34).

32. Patología sinovial (An. Pat. 57)

33. Transferencia de equity y abusividad de la propuesta (Conc. Ins. 47)

34. Iconicidad, morfología y sintaxis (Pol. Cult. 68)

En segundo lugar, y aunque más abajo nos ocuparemos *in extenso* de su sentido, debe advertirse aquí el alto porcentaje de ocurrencia de las nominalizaciones en los títulos de las ponencias de las tres disciplinas. Así, *detección* en (35), *petición*, *incumplimiento* y *obligación* en (36) y *exhibición* en (37) son claros ejemplos de nominalización.

35. Detección de HPV (An. Pat. 40)

36. Petición de quiebra por incumplimiento de una obligación de hacer (Conc. Ins. 16)

37. La exhibición antropológica en un museo naturalista (Pol. Cult. 35)

Los adjetivos objetivos, por su parte, son más frecuentes en los títulos de Biología y de Derecho que en los de Lingüística, ejemplificados por *precoz* e *impugnativa* en (38) y (39) respectivamente.

38. Diez años de programa de diagnóstico precoz en Navarra (An. Pat. 10)

39. El abuso como causal impugnativa del concordato (Conc. Ins. 58)

En cambio, los adjetivos subjetivos aparecen con más frecuencia en títulos de Lingüística y en los de Derecho De hecho, *útiles* en (40) y *eficiente* en (41) son apenas un par de ejemplos.

40. Libros útiles para Hispanoamérica (Pol. Cult. 39)

41. Resolución de conflictos al interior del concurso mercantil: arbitraje, una alternativa eficiente (Conc. Ins. 11)

De todos modos, son los adjetivos relacionales los que tienen una presencia más habitual en los títulos de las tres disciplinas desde el momento en que precisan o localizan al sustantivo que modifican, es decir, recortan el universo aludido por el sustantivo y, en definitiva, especifican el área temática de la que tratará la ponencia. Ejemplo de ello son *inflamatorias* y *cutáneas* en (42), *laborales* en (43) y *pedagógica* en (44).

42. Lesiones inflamatorias cutáneas (An. Pat. 33)

43. Las relaciones laborales en los concursos y la continuación de la explotación (Conc. Ins. 96)

44. Desarrollo de una propuesta pedagógica intercultural en ámbitos rurales (Pol. Cult. 1)

Además, puede destacarse el uso de términos extraños o usos extraños de un término en los títulos, que parecen destinados a capturar –tal cual se planteaba con los diminutivos– la curiosidad del receptor, como ocurre con el participio *multifacetado* en (45) o con *lo cardinal* en (46), que no manifiestan un sentido transparente.

45. La nueva morfología del trabajo y el diseño multifacetado de las luchas sociales (Pol. Cult. 18)

46. Observaciones sobre la identificación de lo cardinal en la comprensión de la lectura (Pol. Cult. 46)

De modo análogo, observemos las colocaciones extrañas. En efecto, no solo hay en (47) un símil interesante (el regateo como un duelo) sino que, además, la frase *duelo económico y discursivo* es una colocación infrecuente que da como resultado un enunciado sugestivo.

47. El regateo como duelo económico y discursivo (Pol. Cult. 32)

En último lugar dentro del nivel semántico-léxico, pueden clasificarse los títulos en temáticos y formales o genéricos; entre los primeros, se incluyen los que, de manera más directa o de manera más indirecta, aluden al contenido de la ponencia, como en (48) y (49),

48. Citometría de flujo en PAAF y líquidos (An. Pat. 37)

49. Elegir para comunicar (Pol. Cult. 40)

en tanto que se presentan entre los segundos aquellos que señalan –aunque sea libremente– el género discursivo al que adscriben, como es el caso de (50) y (51).

50. Aproximación al diagnóstico neuropatológico de las demencias (An. Pat. 47)

51. Bases para la formulación de un sistema legal de prevención de la insolvencia (Conc. Ins. 5)

Para concluir con el análisis general, en el nivel sintáctico, puede comenzarse el registro con las oraciones completas, sobre todo presentes en los títulos de Derecho. Como se ve en (52) y (53), estos tienden a ser títulos largos que resultan poco tradicionales para funcionar como tales.

52. El APE, a pesar de haber resultado un instrumento eficaz para los deudores como método para salir de la crisis, se halla en franca contradicción con algunos principios concursales y con algunos princi-

pios generales del Derecho y poco aporta a la moralización de los procesos concursales (Conc. Ins. 54)

53. No rige prohibición alguna para promover demandas nuevas por créditos anteriores por parte de acreedores no adherentes a un APE (Conc. Ins. 99)

En cuanto a los títulos que tienen la estructura de un sintagma, ya fue dicho, los definitivamente más frecuentes son los nominales, con o sin especificación, como es el caso de (54), (55) y (56).

54. El ganglio centinela y la búsqueda de micrometástasis (An. Pat. 12)

55. Estado de cesación de pagos. Otros presupuestos objetivos (Conc. Ins. 15)

56. Polifonía y dialogicidad (Arg. 28)

Sin embargo, también ocurren títulos estructurados como sintagmas preposicionales, como los de (57), (58) y (59). Desde luego, los nominales funcionan dentro de una larga tradición, pues los títulos parecen siempre requerir la alusión a una entidad determinada que se constituye en el tema o en el género (ver § 3. 2.). Los preposicionales, en cambio, sin quedar fuera de la tradición (recordemos el *De rerum natura* de Lucrecio, por ejemplo), piden algún tipo de saturación en la interpretación, algún sustantivo o frase con que se pueda completar la idea propuesta, al modo de “El camino que lleva del cariotipo a la matriz de expresión” para (57), “Discusión sobre el nuevo inciso 12...” para (58) o “Un estudio orientado hacia una nueva retórica...” para (59).

57. Del cariotipo a la matriz de expresión (An. Pat. 26)

58. Sobre el nuevo inciso 12 del artículo 14 Ley 26.086. Responsabilidades del deudor (Conc. Ins. 111)

59. Hacia una retórica de la monografía (Arg. 40)

Por su parte, deben considerarse las estructuras paralelas, una fórmula propia de la poesía que evoca alguna forma de ritmo y que solo aparece en los títulos de Lingüística; este es un recurso según el cual se repite a la derecha del coordinante la misma estructura que aparece a la izquierda, como ocurre en los ejemplos (60) y (61).

60. Imaginario nacional e integraciones regionales (Pol. Cult. 26)

61. Estrategias explicativas del profesor y capacidad reflexiva de los alumnos (Arg. 48)

Para terminar, observemos las estructuras compuestas representadas por los subtítulos. Como se señaló, esta estructura suele servir para plantear dos segmentos diferentes: por ejemplo, un segundo segmento que parafrasea, desarrolla o especifica al primero. De hecho y tal como plantea Haggan (2004: 302), esta es una estrategia recomendada para la escritura de títulos en muchos manuales de escritura académica. Así, los subtítulos aparecen en las tres disciplinas y responden perfectamente a la teoría propuesta más arriba (v. § 3. 2.).

62. Perspectiva histórica de las ETT humanas: desde el kuru a la nueva variante (An. Pat. 71)

63. La extinción de las cuotas concordatarias: prescripción y caducidad (Conc. Ins. 57)

64. *Verba discipulis*. El paradigma verbal en el discurso de una docente (Arg. 36)

Con el objeto de establecer comparaciones interdisciplinarias entre las ocurrencias, pueden verse los resultados estadísticos del análisis en el siguiente gráfico:

Recursos lingüísticos en títulos de ponencias	Biología	Derecho	Lingüística
Nivel pragmático			
Preguntas	1%	8%	3%
Intertextualidad	-	2%	4%
Comillas	2%	5%	23%
Juegos de palabras	-	2%	4%
Metáforas	3%	1%	3%
Personificaciones	3%	-	2%
Palabras extranjeras	-	4%	5%
Diminutivos	-	-	1%
Nivel semántico			
Tecnicismos	100%	100%	100%
Nominalizaciones	37%	52%	52%
Adjetivos objetivos (descriptivos)	33%	42%	15%
Adjetivos subjetivos	14%	20%	16%
Adjetivos relacionales	51%	33%	52%
Palabras raras	-	-	6%
Colocaciones extrañas	-	-	7%
Temáticos	92%	92%	85%
Formales	8%	8%	15%
Nivel sintáctico			
Oraciones completas	-	11%	6%
Sintagmas nominales	95%	84%	92%
Sintagmas preposicionales	5%	5%	2%
Estructuras paralelas	-	-	8%
Subtítulos	28%	24%	63%

Tabla 2. Porcentaje de ocurrencia (sobre el total de los títulos) de los distintos recursos lingüísticos

Es fácil observar que los títulos de las tres columnas se asemejan en el uso de palabras técnicas o tecnicismos: desde luego, las tres disciplinas recurren al uso de al menos una palabra técnica o de área disci-

plinar en el título para proveer orientaciones a los receptores acerca del tópico sobre el que versa la ponencia. Lo mismo ocurre con el uso de los sintagmas nominales: estos sintagmas etiquetan el tema sobre el que se discurrirá.

En cuanto a las diferencias, los títulos de Biología tienden a ser más asépticos en el nivel pragmático (al menos, en los rasgos que consideramos aquí), en tanto que algunos recursos de este nivel, como las preguntas, tienden a estar presentes en los títulos de las ponencias de Derecho y los mecanismos retóricos –como los juegos de palabras– y la presencia de otras voces o discursos marcada por las comillas tienden a ser característicos en los títulos de Lingüística.

En el nivel semántico, el uso de los adjetivos subjetivos, las palabras raras y las colocaciones extrañas resulta mucho más frecuente en los títulos de Lingüística que en los de Biología o de Derecho; frente a ello, los adjetivos descriptivos y los relacionales sumados ocurren de modo estadísticamente similar en los títulos de Biología y de Derecho y exceden a los de Lingüística.

Finalmente, en el nivel sintáctico, los títulos de Derecho aceptan mejor la ocurrencia de oraciones completas (ausentes por completo en los títulos de Biología) que los de Lingüística, en tanto que las estructuras paralelas solo aparecen en los títulos de Lingüística y los subtítulos en Lingüística casi triplican los de las otras dos especialidades.

3. 4. 2. LOS *ETHOS* CONFIGURADOS POR LOS TÍTULOS

Para entender los porcentajes de la Tabla 2, se puede aceptar que

... la realidad, el conocimiento, el pensamiento, los hechos, los textos, las identidades y todo eso [son] entidades lingüísticas generadas y mantenidas por la comunidad, pero son al mismo tiempo entidades lingüísticas que definen y constituyen a las comunidades que las generan (Bruffee, 1986: 774, la traducción es mía).

Es decir, la identidad de un autor académico no está *per se* socialmente determinada sino, antes bien, socialmente construida y, en ese

sentido, “el único camino posible para participar en las actividades de una comunidad es por medio de asumir sus valores y sus prácticas” (Ivanič, 1998: 12). Es más, si la construcción de la identidad está mediada por el discurso, el hecho de pertenecer a una comunidad académica particular significa asumir sus prácticas de escritura, “produciendo y recibiendo las representaciones de la realidad culturalmente reconocidas e ideológicamente determinadas” (Ibídem: 17, la traducción es mía).

En mayor o menor grado, los autores académicos tienden a incluirse en una comunidad particular. Para hacerlo, muestran rasgos de los discursos de otras personas en el propio, no solo por medio de la cita sino, sobre todo, al reproducir sus estrategias. Dicho de otro modo, todo miembro de la comunidad académica es relativamente libre de seleccionar sus propias opciones discursivas, pero lo es solo dentro del horizonte de las restricciones disciplinares. Por ese motivo, intentaré analizar qué características tienen y qué efectos provocan realmente las opciones disponibles en cada disciplina, en los casos que estudiamos aquí.

La tendencia a usar pocos recursos pragmáticos en general y a ofrecer especialmente construcciones nucleadas por un sustantivo modificadas por adjetivos descriptivos/relacionales, como se ve en (65) y (66), puede significar que los locutores-autores buscan esconderse y concentrar el foco estrictamente en los objetos que están siendo analizados: la naturaleza se muestra a sí misma por medio del discurso y los investigadores solo proveen el escenario y desaparecen. Este es el *ethos* que los autores de la Biología tienden a configurar.

65. Biología molecular en el estudio de los tumores del estroma gastrointestinal (An. Pat. 30)
66. Patrones de expresión génica de sistemas redox dependientes de glutatión y tiorredoxina (Bioq. Biol. 22)

Usar nominalizaciones copiosamente, como en (67) y (68),

67. Incumplimiento de obligaciones contraídas mediante títulos de crédito y cesación de pagos (Conc. Ins. 14)

68. Homologación del acuerdo concursal: análisis de la factibilidad de la propuesta concordataria (Conc. Ins. 19)

hacer preguntas como en (69),

69. Moralización de los concursos: ¿es moral el actual sistema del art.55 LCQ? ¿No requiere ser modalizado? (Conc. Ins. 64)

o citar otros discursos, incluso propios, como en (70),

70. “En torno a la caracterización del APE” (Nota: el tema ha sido especialmente extractado del libro *Acuerdo preventivo extrajudicial* que el suscripto escribiera conjuntamente con Mauricio Boretto, publicado por la Editorial Astrea en junio de 2005.) (Conc. Ins. 2)

puede interpretarse como un modo de concentrarse en las acciones por encima de todo, como el reconocimiento de la presencia de sí mismo y de los otros a un tiempo, como la búsqueda del sostén de la tradición. Este es el *ethos* que los autores de Derecho tienden a configurar.

Finalmente, el empleo de distintos recursos retóricos como los juegos de palabras en (71) con una estructura simétrica,

71. Retórica teatral y teatralidad de la retórica en la Atenas clásica (Arg. 30)

la polisemia, como el uso de *órdenes* tanto en el sentido de “mandatos” cuanto en el sentido de “ubicaciones” en (72),

72. Órdenes y órdenes en el discurso del docente argentino (Pol. Cult. 13)

las estructuras paralelas, aun con el uso de antónimos, como en (73) y (74),

73. Nuevas lógicas, viejos discursos (Arg. 49)

74. Discursos largos, discursos breves; argumentos débiles, argumentos fuertes (Arg. 9)

incluso las colocaciones inesperadas, como la de (75),

75. Expansiones protegidas (Pol. Cult. 8)

y los términos extraños o los neologismos, como la palabra *clivaje* en (76), palabra que no aparece en el diccionario,

76. El parlamento. Clivaje de prácticas culturales diversas (Pol. Cult. 23)

junto con la tendencia a presentar la interrelación entre un texto y otros textos, lo que suele llamarse intertextualidad (Kristeva, 1981: 190), como la alusión a una película en (77),

77. Mentiras verdaderas. Una investigación de retórica interpersonal (Arg. 37)

y también la propensión a ofrecer subtítulos, como es el caso de (78),

78. La polifonía en sus expresiones. Los marcadores de la reproducción bosquejada de palabras dichas en español (Arg. 22)

parece proyectar un *ethos* interesado en expresarse de un modo innovador y creativo en un espacio muy breve, en decir y evocar, en explicar y sugerir al tiempo que se muestra un dominio muy amplio del universo cultural. Este es el *ethos* que los autores de Lingüística tienden a configurar.

Como se ve por el contraste entre los porcentajes de la Tabla 2 y por los ejemplos, las recurrencias en el uso de los mismos recursos dentro de una disciplina y el contraste entre disciplinas en el uso de los recursos es un buen argumento para demostrar que el *ethos* que se con-

figura por medio del texto de los títulos es consistente entre distintos miembros de la misma especialidad y divergente entre miembros de especialidades diferentes.²⁴ En definitiva, puede afirmarse que los responsables de la enunciación académica pretenden –conscientemente o no– configurar su *ethos* a partir de las opciones que están respaldadas por el contexto institucional en el que ellos se inscriben. Y, al hacerlo, tienden a reproducir las estrategias empleadas por sus colegas, es decir, tienden a configurar un *ethos* que transmite ciertos valores, ciertas creencias y ciertos intereses legitimados por sus propias disciplinas. Valores, creencias e intereses que los distinguen de los propios de miembros que responden a otras disciplinas.

3. 5. SEGUNDO ANÁLISIS: SIMILITUDES EN LOS TÍTULOS DE DIFERENTES DISCIPLINAS

A pesar de las claras diferencias en los títulos que pertenecen a distintas disciplinas –diferencias que manifiestan, a su vez, divergencias en los *ethos* configurados por ellos–, hay algunas semejanzas que los emparentan. Y esas semejanzas se relacionan, sobre todo, con el modo en que todos los autores académicos se ven a sí mismos en tanto miembros de una “hermandad” que no está abierta a todo el mundo, una especie de alianza entre los académicos. De hecho, puede pensarse que los términos técnicos no solo se usan para delimitar el área de especialidad sino también para establecer restricciones relativas a la selección de los receptores adecuados. Y es que, como sostiene Gee (1990: 155), nadie puede “involucrarse en un discurso de un modo que sea menos que fluido”, tanto al producir el discurso como al interpretarlo.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, observemos que parte del sentido de los títulos está en cierto modo encriptado, y eso podría significar que solo los “iniciados” –o sea, los expertos– son capaces de recuperar el sentido, mientras que muchos semiexpertos –por

24. Distintos investigadores trabajan en la constatación de este fenómeno. Ver nota 15.

ejemplo, los estudiantes relativamente avanzados de la disciplina no lo son, con lo que permanecen como verdaderos “marginados” del ambiente específico; y lo propio ocurre, aún más, con los legos –esto es, los no expertos, sujetos que no han sido expuestos a la lectura de textos académicos–. Con el objetivo de demostrar esa hipótesis, elaboré un test que administré a 40 informantes con distintos grados de experticia en la lectura de este tipo de discurso.

En los próximos párrafos, me ocuparé de definir las nominalizaciones y las lecturas agentivas en los sintagmas desagentivados para luego, en los siguientes, examinar la experiencia que llevé a cabo y discutir los resultados obtenidos.

3. 5. 1. LAS NOMINALIZACIONES

Definidas como sustantivos deverbales, las nominalizaciones son descritas por Halliday y Martin (1993) como “compactos” o “condensados” lingüísticos, en los que los procesos verbales son recategorizados como “objetos” por medio de su transformación en sintagmas nominales complejos, o, para usar la terminología específica de estos autores, como “metáforas gramaticales”, desde el momento en que las situaciones que son típicamente representadas mediante los verbos pasan a ser representadas por los sustantivos y, en consecuencia, los procesos, que no son objetos, pasan a ser metafóricamente objetivados.

Ahora bien, aunque las nominalizaciones pueden heredar los argumentos del verbo y, por lo tanto, explicitar al agente o experimentante –que, por razones gramaticales, se convertirá en un sintagma preposicional (SP) complemento, como en (79) donde *el clínico* es el agente realizado por medio de un SP–,

79. Determinación del flujo inspiratorio por el clínico (Bioq. Biol. 4)

80. Determinación del flujo inspiratorio

En cualquier caso, la lectura de los sintagmas nominalizados resulta ampliamente ambigua por diversas razones.²⁵ En particular, si se trata de un verbo transitivo, la nominalización permite tanto una lectura activa, como en el caso de (81),

81. La determinación de este médico del flujo inspiratorio no es acertada.

82 La determinación del flujo inspiratorio por parte de este médico se extendió demasiado.

Esto se complica todavía más –y este es el punto que me interesa tratar aquí– por el hecho de que la recuperación de los agentes o experimentantes implicados en las situaciones denotadas por las nominalizaciones requiere de una alta experticia en la lectura de este tipo de textos, cuando no parece definitivamente imposible. En lo que sigue, me ocuparé de analizar las distintas interpretaciones de agente en las construcciones con nominalización.

3. 5. 2. LA LECTURA DEL AGENTE EN LOS SINTAGMAS DESAGENTIVADOS

Como demostré en otro trabajo (Ramírez Gelbes, 2006), los sintagmas desagentivados no solo ocultan o silencian al agente enunciator sino que, además, proveen otras opciones. En efecto, las construcciones desagentivadas permiten, por lo menos, cuatro lecturas agentivas posibles:

a) un agente inclusivo (que refiere tanto al locutor-autor como al lector), como en (83), y que puede ser glosado como “en este trabajo, todos veremos que la nominalización es compleja”;

83. En este trabajo se verá que la nominalización es compleja.

b) un agente complementario (que refiere a todos los miembros de un universo dado), como en (84), y que puede ser glosado como

25. Para ampliar estos conceptos, ver, en este mismo volumen, el capítulo 4.

“todos (los que delinquen) delinquen siempre sobre lo otro”;

84. Siempre se delinque sobre lo otro.

c) un agente locutivo (que refiere al locutor-autor), como en (85), y que puede ser glosado como “en este trabajo, yo (el autor del texto) establezco una clasificación diferente”;

85. En este trabajo, se establece una clasificación diferente.

d) un agente alterlocutivo (que refiere a alguien distinto del locutor), como en (86), y que puede ser glosado como “en este trabajo, alguien distinto del autor del texto (Labov para este ejemplo particular) establece una clasificación diferente”.

86. En el trabajo de Labov, se establece una clasificación diferente.

Ahora bien, como ya he formulado, las nominalizaciones plantean un grado mayor de abstracción que las pasivas e impersonales, desde el momento en que carecen, por ejemplo, de los rasgos de flexión (tiempo, modo, aspecto), y los rasgos de flexión funcionan –entre otras variables– como pistas orientadoras en la recuperación del agente (Ramírez Gelbes, 2005). De cualquier manera, cuando existen los complementos, los lectores expertos –hipotetizo– tenderán a efectuar una lectura orientada por esos complementos. Así, en (87), la glosa posible parece ser “todos los clínicos determinan el flujo inspiratorio”.

87. Determinación del flujo inspiratorio por el clínico (Bioq. Biol. 4)

y en (88), la glosa posible parece ser “alguien distinto del autor de este enunciado (algunos pacientes de una consulta de alergología) incumple las citas concertadas”.

88. Incumplimiento de citas concertadas en pacientes de una consulta de alergología (Bioq. Biol. 28)

Pero cuando no existen los complementos, como en (89), la ausencia de las pistas para recuperar el agente del enunciado aumenta el grado de ambigüedad constitutivo de las nominalizaciones.

89. Reacción adversa a isonixina (Bioq. Biol. 22)

Por eso y en principio, parecen factibles tanto las lecturas universales –es decir, las que proponen “todos hacen/hacemos”– como las lecturas particulares – “alguien hace/yo hago”–, de manera que resultan legítimas ambas glosas: “todos reaccionan/reaccionamos adversamente a la isonixina” y también “alguien distinto del autor del enunciado/ el autor del enunciado reacciona adversamente a la isonixina”.

Sin embargo, las indicaciones provistas por el contenido semántico de los verbos base (i. e. los verbos de los que provienen las nominalizaciones), sumadas a las orientaciones definidas por el tipo de texto de que se trata, parecen activar estrategias de recuperación de los agentes/ experimentantes en los lectores expertos, estrategias que no han sido adquiridas por los lectores inexpertos (esto es, los semiexpertos y los legos). En ese sentido, los lectores expertos tenderán a recuperar los agentes y experimentantes aun cuando el enunciado carezca de complementos, en tanto que los lectores inexpertos tendrán dificultades para recuperar los agentes y experimentantes en presencia de los complementos y harán una lectura ambigua en el caso de la ausencia de los complementos.

Dicho de otra manera, gracias a sus competencias lectoras, los lectores expertos inferirán el agente de (90) representándolo por medio de la glosa “el autor de este enunciado (título) detecta la alergia al veneno” (o “cómo hice yo para detectar la alergia a veneno”), porque son capaces de inferir que quien detecta la alergia es un profesional y, además, que quien investiga –es decir, quien puso el título a la ponencia– describe el trabajo propio y no el trabajo que hicieron otros

—como puede ocurrir en el caso de los divulgadores que publican una nota en un periódico—.

90. Detección de alergia a veneno (Bioq.Biol. 16)

Frente a esta respuesta definida, los lectores inexpertos harán una lectura aleatoria, entre “todos detectan/detectamos la alergia al veneno” y “alguien distinto del autor de este enunciado (título)/el autor de este enunciado (título) detecta la alergia al veneno”.

3. 5. 3. EL EXPERIMENTO

Para probar la afirmación precedente, seleccioné títulos con nominalizaciones como núcleo y los usé en un texto que administré a expertos, semiexpertos y legos en la lectura de discurso académico. Se esperaba de ellos que recuperaran los agentes elididos en las nominalizaciones. A continuación, detallo el procedimiento.

A partir de un corpus de 246 títulos de ponencias de Biología y de Lingüística, seleccioné 8 que me parecían ejemplares para realizar un pretest exploratorio y luego confeccioné el test definitivo con solo 4 de los títulos. Los títulos fueron: “Reacción adversa a isonixina”, “Detección de alergia a veneno de himenópteros”, “Incumplimiento de citas concertadas en pacientes de una consulta de alergología tras el segundo año de implantación de un ciclo de mejora” y “El aprendizaje de la escritura”. Ese test consistió en una encuesta de lectura del agente: cada uno de los títulos presentaba, por un lado, cuatro opciones posibles de lectura —relativas a los agentes inclusivo, complementario, locutivo y alterlocutivo presentados más arriba—²⁶ y, por el otro, la pregunta por las razones de la elección, como se ve en el siguiente caso:

26. Algunos lectores legos agregaron *motu proprio* una quinta opción: “Ninguna de las anteriores”.

1. Reacción adversa a izonixina
 - a. Todos reaccionamos adversamente a la izonixina.
 - b. Todos reaccionan adversamente a la izonixina.
 - c. El autor del título reacciona adversamente a la izonixina.
 - d. Alguien distinto del autor del título reacciona adversamente a la izonixina.

2. ¿Por qué eligió esa opción?

Apliqué la encuesta a tres grupos definidos de informantes: lectores expertos en la lectura de texto académico, lectores semiexpertos en la lectura de texto académico y lectores legos en la lectura de texto académico, en una cantidad total de 40 informantes.

3. 5. 3. 1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Estos fueron los resultados:

Test de lectura del agente en las nominalizaciones	Selección de las opciones		
	Lectores expertos	Lectores semiexpert.	Lectores legos
1. Reacción adversa a izonixina			
a. Todos reaccionamos adversamente a la izonixina	10%	60%	10%
b. Todos reaccionan adversamente a la izonixina	10%	30%	40%
c. El autor del título reacciona adversamente a la izonixina			20%
d. Alguien distinto del autor del título reacciona adversamente a la izonixina	80%	10%	20%
e. Ninguna de las anteriores			10%
2. Detección de alergia a veneno de himenópteros			
a. Todos detectamos la alergia al veneno	10%	10%	10%
b. Todos detectan la alergia al veneno		10%	20%
c. El autor de este título detecta la alergia al veneno	70%	30%	30%
d. Alguien distinto del autor de este título detecta la alergia al veneno	20%	50%	30%
e. Ninguna de las anteriores			10%
3. Incumplimiento de citas concertadas en los pacientes de una consulta de alergología tras el segundo año de implantación de un ciclo de mejora			
a. Todos incumplimos las citas concertadas	10%	30%	10%
b. Todos incumplen las citas concertadas			20%

c. El autor de este título incumple las citas concertadas			20%
d. Alguien distinto del autor de este título incumple las citas concertadas	90%	70%	20%
e. Ninguna de las anteriores			30%
4. El aprendizaje de la escritura			
a. Cómo aprendemos todos a escribir	60%	50%	70%
b. Cómo aprenden todos a escribir	30%	30%	10%
c. Cómo aprende a escribir el autor de este título		10%	
d. Cómo aprende a escribir alguien distinto del autor de este título	10%	10%	10%
e. Ninguna de las anteriores			10%

Tabla 3. Encuesta sobre la lectura de las nominalizaciones

En el grupo de lectores expertos, hubo alrededor de un 80% promedio de coincidencia en la elección de la misma opción para cada título, lo cual parece indicar que los agentes/experimentantes de las nominalizaciones tienen, para estos lectores, lecturas definidas. Además, coincidieron también en las justificaciones, que discriminaron claramente cada uno de los títulos (“porque refiere algunos casos”, “porque es el mismo investigador el que escribe”). Por su parte, quienes no coincidieron (el 20% restante) marcaron la misma opción (o bien inclusivo o bien alterlocutivo) para todos los títulos y dieron la misma justificación en todos los casos (“por descarte”, “porque son solo algunos”).

En el grupo de lectores semiexpertos, hubo un 60% promedio de coincidencia en la elección de una opción para cada título, aunque esa elección no siempre coincidió con la de los lectores expertos. El 40% de disidencia resultó aleatoria. Las justificaciones fueron siempre demasiado vagas (“porque me sonó” o “porque sí”).

En el grupo de los lectores legos se registró la disidencia más alta. Las respuestas se encontraron muy diseminadas entre las cuatro opciones y se sumó una quinta opción, que corresponde a “ninguna de las anteriores”. Las justificaciones fueron del tipo “porque no especifica”, “porque sí” o “porque no entiendo”, lo que demuestra la dificultad que les presenta este tipo de construcción cuando se indaga a los legos por una interpretación apropiada.

Debo observar, sin embargo, que el caso del título “El aprendizaje de la escritura” fue el que recibió la coincidencia más alta en todos los grupos, como lectura universal: un 60% de los tres grupos sumados leyó un inclusivo –i. e. “cómo aprendemos todos a escribir”– y un 25% leyó un complementario –“cómo aprenden todos a escribir”–. Pero la explicitación de las razones por las cuales eligieron una u otra opción, de todos modos, discriminó a los distintos grupos: en resumen, los expertos respondieron “porque hace referencia a un proceso universal”, los semiexpertos respondieron “porque me suena así” y los inexpertos respondieron “porque nos incluye” o “porque no especifica”.

3. 6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los títulos, se sabe, orientan al lector acerca de lo que va a leer al tiempo que activan una serie de expectativas ancladas en los conocimientos previos. Sin embargo, en la breve extensión que les es característica y que, por eso mismo, tiende a concentrar un alto monto de información, los títulos configuran una cierta imagen de su autor.

Según plantea Gee (1990: 142),

... un Discurso es una especie de ‘kit’ de identidad que viene completo con la ropa apropiada y las instrucciones para actuar, hablar y a menudo escribir como es debido, de modo que su autor se envista de un rol social particular que los otros puedan reconocer (la traducción es mía).

Si aceptamos que esto es así, los títulos de las ponencias colaboran en la proyección de un *ethos* “a primera vista” para los autores académicos. Y, entonces, puede pensarse que los *ethos* de esos autores son consistentes dentro de cada disciplina y divergentes entre distintas disciplinas. Aun en ese caso, presentan rasgos comunes que los caracterizan en tanto académicos y los diferencian de los legos.

Para probar estas hipótesis, se examinaron en primer lugar los títulos de 359 ponencias en español pertenecientes a tres disciplinas diferentes (la Biología, el Derecho y la Lingüística) para entender de qué modo se presentan a sí mismos los locutores-autores académicos. Y he-

mos observado que los locutores-autores tienden a seleccionar los mismos mecanismos lingüísticos dentro de cada disciplina y se distinguen, por ello, de los locutores-autores de otras disciplinas. Los autores de la Biología tienden a configurar un *ethos* más objetivo y despersonalizado, los autores del Derecho tienden a configurar un *ethos* más interrelativo y más enraizado en la tradición y los autores de la Lingüística tienden a configurar un *ethos* más creativo y más cultivado.

En segundo lugar, apliqué un test a lectores expertos, semiexpertos y legos en discurso académico para ponderar la interpretación que cada uno de ellos hacía de los agentes en títulos desagativados. Observamos como resultado que los expertos tienden a hacer una recuperación de esa información elidida más consistente que la de los semiexpertos y mucho más consistente que la de los legos.

En definitiva, puede afirmarse que los autores, en tanto sujetos de la enunciación académica, tienden a proyectar un *ethos* moderado y decoroso o apropiado dentro de sus disciplinas, por medio de la reproducción de las estrategias empleadas por sus pares, y riguroso dentro de la academia, por medio de la selección de sus lectores.

CAPÍTULO 4

El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva

Beatriz Hall y Marta Marin

4. 1. INTRODUCCIÓN

Entre los diversos autores que se ocupan del discurso académico, existe consenso acerca de que este permite la comunicación de contenidos disciplinares (Cubo de Severino, 2005; Parodi, 2007a). Se suele afirmar así que el fin primordial de estos textos es informar o transmitir saberes de manera clara, objetiva y precisa (Montolío, 2000). También se afirma que el discurso académico persigue evitar “ambigüedades e interpretaciones erróneas” (Parodi, 2007b). En palabras de Harvey y Muñoz:

En el transcurso del *continuum* de la comunicación de la ciencia encontramos, ciertamente, diversas manifestaciones discursivas, cuyos propósitos comunicativos, autores y audiencias, así como niveles de especialización que no son coincidentes. Debido a ello, y para mayor precisión de nuestro ámbito de estudio, estimamos necesario distinguir entre *discurso científico*, aquél utilizado por los expertos, académicos e investigadores al interior de una comunidad discursiva, que se dirige a los pares en esferas particulares de circulación y que se realiza en la producción escrita y oral de *papers*, artículos, reseñas, presentaciones en congreso, etcétera, (Adelstein et ál. 1998; Hult 2002) y *discurso académico*. Consideramos como *discurso académico* aquellas prácticas discursivas mediante las cuales interactúan docentes y estudiantes al interior de la comunidad de práctica universitaria, cuyas manifestaciones son los discursos orales y escritos de sus miembros, al interior de la misma comunidad. (Harvey y Muñoz, 2006)

Los llamados manuales universitarios –que consideramos como parte del discurso académico-pedagógico– suelen ser caracterizados, por esos mismos autores, como objetos homogéneos, “coherentemente ordenados”, con propósitos “comunicativos” indudables. Se suele afirmar también que presentan un “panorama general de la disciplina” en forma gradual. Se los describe como “textos iniciáticos”, que persiguen un efecto facilitador con fines didácticos. Dicho de otro modo, y según estas perspectivas, los manuales “intentan hacer fácil lo que es difícil de entender y, al mismo tiempo, mantienen el nivel científico de las explicaciones” (Cubo de Severino, 2009).

El manual universitario aparece así definido como un género que facilita el dominio de los conceptos básicos de una disciplina y cuya función comunicativa predominante es la regulativa (Parodi, 2008), esto es, la función de uniformar, normalizar y sistematizar el marco en el cual se asentarán los nuevos conocimientos (Gutiérrez, 2008).

Con el objetivo de “facilitar a los lectores una determinada representación de un dominio del mundo”, los autores de estos textos alternarían “expresiones científicas” con “lenguaje de todos los días” (Cubo de Severino, 2005 y 2009). Entre los procedimientos que se mencionan como propios de los manuales figuran las nominalizaciones, la voz pasiva, las definiciones, las ilustraciones, los elementos icónicos, los ejemplos concretos y las reformulaciones. Se supone que estas formulaciones allanan los textos y simplifican la lectura, porque “el manual especializado, tiene la función básica de informar [...], pertenece al ámbito de la actividad teórica y presenta una relación asimétrica entre el o los autores expertos y los lectores semilegos o legos” (Cubo de Severino, 2009).

Ciertamente, los manuales universitarios constituyen un género que “adquiere gran relevancia en el marco de la enseñanza y aprendizaje inicial de una disciplina” (Gutiérrez, 2008). No obstante, consideramos que la idea de que estos textos “comunican saberes” de un modo “claro y objetivo” se apoya en una perspectiva comunicacional del lenguaje, según la cual la lengua es un instrumento comunicativo

cuya función es referir de modo transparente a objetos que existen en el mundo, es decir en “la realidad”. Dicho de otro modo, gracias a la función comunicativa de la lengua, los textos referirían, describirían con objetividad “objetos científicos”. Por cierto, esto implica acordar con un concepto referencialista de la lengua que considera a los enunciados como descripciones de la realidad y a la lengua como un instrumento para comunicar y/o para describir el mundo. Entonces, así, el conocimiento podría ser entendido como un conjunto homogéneo de contenidos verificables, y pasibles de ser verdaderos, porque constituye el resultado de la actividad científica. Desde esta perspectiva, el documento científico es analizado como una suerte de registro de hechos; es decir, una “copia fiel” y “objetiva” de la tarea que el científico ha realizado previamente. Acorde con este enfoque se suele afirmar que “En el artículo científico los datos se recogen empíricamente de la realidad” (Cassany, 2006a: 39). Del mismo modo, el manual universitario –que consideramos como parte del discurso académico– también se presenta como un transmisor de informaciones científicas, y esa científicidad se establece, entre otras formas, mediante el uso de un metalenguaje específico (Orlandi, 2003: 29).

En realidad, el aparente carácter puramente informativo de estos textos es un *efecto de sentido* que se produce –fundamentalmente– en relación con la simulada imparcialidad con que se presentan los objetos de estudio y con la ilusión de que, en los textos, habla la voz del saber o de la ciencia. En otras palabras, tal como si los objetos del discurso fueran evidencias empíricas y como si la relación entre las palabras y las cosas fuera directa: el mundo se presenta, así, como “lo dado” y “evidente”. En este sentido, Pêcheux (1975) habla del mito de la “neutralidad científica” que produce la conformación de un discurso sin sujeto. Así, se oculta el proceso interpretativo propio de todo discurso y se presentan los objetos como si la relación entre estos y el discurso fuera directa y unívoca y, además, como si no mediara un sujeto (Hall, 2008 y 2010).

De modo que la supuesta neutralidad científica no solo se sustenta en una concepción referencialista de la lengua, sino que también se

apoya en el postulado tradicional de la unicidad del sujeto hablante. En oposición a esta visión, Ducrot (1984) sostiene que el autor de un enunciado no se expresa nunca directamente en él, sino que lo hace poniendo en escena distintas voces o puntos de vista discursivos respecto de los cuales señala su posicionamiento. Es decir que cuando un sujeto habla o escribe exhibe, en su enunciado, inevitablemente, uno o más puntos de vista y, al mismo tiempo, marca su actitud –de identificación, de rechazo, de aceptación, etcétera– frente a ellos. Desde esta perspectiva, se considera asimismo que el lenguaje es también básicamente argumentativo y ello en la medida en que los puntos de vista vehiculizados en el enunciado orientan hacia ciertos discursos, alejándolo de otros. En este sentido, afirmamos que polifonía y argumentación son dos dimensiones constitutivas e indisociables del uso mismo del lenguaje (García Negroni y Tordesillas, 2001).

A partir de estos presupuestos teóricos, describimos y analizamos procedimientos microdiscursivos habituales del discurso académico-pedagógico que constituyen *modos de decir* característicos y que muestran la dimensión polifónico-argumentativa de este discurso. Se trata de aspectos referidos al modo de formulación de los enunciados (Marin y Hall, 2003), tales como las nominalizaciones (§ 4. 3.), los participios adjetivales (§ 4. 4.), las negaciones (§ 4. 5.), las construcciones concesivas (§ 4. 6.) y las construcciones causales (§ 4. 7.).

4. 2. CORPUS

El corpus considerado para estos análisis está conformado tanto por textos de distintas disciplinas, destinados a alumnos ingresantes a las universidades, como por algunos otros textos también considerados manuales, por cuanto se dirigen a lectores que se inician en un campo del saber. Se trata de libros introductorios de Antropología, Economía, Psicología, Historia, Ciencias Políticas, Teoría Literaria, etcétera. En la Tabla 1 se detalla la cantidad de textos, discriminados por asignatura. Asimismo se consigna la denominación que hemos dado a cada uno de esos textos a los efectos de la ejemplificación.

Asignatura	Cantidad de manuales universitarios analizados	Denominación con la que aparecen los ejemplos
Economía	3	Ec. 1, 2, 3
Teoría Literaria	3	T. Lit. 1, 2, 3
Pedagogía	5	Ped. 1, 2, 3, 4, 5
Ciencias políticas	4	C. Pol. 1, 2, 3, 4
Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado	4	ICSE 1, 2, 3, 4
Biología	1	Biol. 1
Introducción al Pensamiento científico	4	IPC 1, 2, 3, 4
Antropología	2	Ant. 1, 2
Filosofía	1	Fil. 1
Psicología	1	Psic. 1
Sociología	2	Sociol. 1, 2
Química	1	Quím. 1

Tabla 1. Detalle del corpus de análisis

4. 3. LAS NOMINALIZACIONES

4. 3. 1. FUNCIONAMIENTO DISCURSIVO

Las nominalizaciones son sustantivos abstractos derivados de bases verbales y adjetivales que encierran una cláusula, es decir que son portadoras de acciones y eventos. En muchísimas ocurrencias, aparecen sin que se explicita el complemento agente, sin embargo, la acción o evento es fácilmente demostrable porque la relación que existe entre una nominalización y sus complementos “es la misma conexión se-

mántica que existe entre el sujeto y el predicado en una oración simple" (Picallo, 2000: 365). En este sentido, (1) es equivalente a (1').

1. Las mutaciones económicas [...] mostraron una clara tendencia de crecimiento en la población nacional de los países [...]. (Ec. 3)
- 1'. Las mutaciones económicas tendieron claramente a crecer en la población nacional de los países.

Así, los procesos verbales son recategorizados como objetos, mediante su transformación en sintagmas nominales complejos. En este sentido, comportan un poderoso recurso gramatical en el discurso científico y en el académico, así como en el académico-pedagógico, porque constituyen "compactos" o "condensados" lingüísticos. En efecto, en la medida en que permiten retomar, resumir o "empaquetar" (Halliday & Martin, 1993) en un único grupo nominal lo dicho previamente, las nominalizaciones garantizan la cohesión textual. También contribuyen a la progresión temática de la exposición y de la argumentación científicas en las que un paso lleva al siguiente y este al siguiente y así sucesivamente (Halliday & Martin, 1993: 131). Ahora bien, la alta frecuencia de las nominalizaciones, característica de los textos científicos y académicos, no solo señala el desarrollo de una cadena de razonamientos, sino que también es indicadora de un alto grado de abstracción, de ambigüedad y de complejidad discursiva, como se muestra en (2).

2. Las explicaciones de la literariedad que recurren a la rarificación o a la integración del lenguaje no conducen a tests que pueda aplicar, pongamos, un marciano, para separar la literatura de las otras formas de escritura. Sucede más bien que, estas explicaciones —como la mayoría de pretensiones de definir la naturaleza de la literatura— dirigen la atención a determinados aspectos de la literatura que se consideran esenciales. Leer un texto como literatura, nos dicen estas aproximaciones, es mirar ante todo la organización del lenguaje; no es leerlo como expresión de la psique del autor o como reflejo de la sociedad que lo ha producido. (T. Lit.1)

4. 3. 2. AMBIGÜEDAD Y ABSTRACCIÓN

Un primer factor de ambigüedad se relaciona con el hecho de que, al reducir una cláusula con verbo conjugado a una frase nominal, gran parte de la información semántica suele quedar elidida. Las nominalizaciones pueden heredar los complementos del verbo del que derivan y, entonces, esos complementos pasan a ser complementos del sustantivo, pero, en algunos casos, no están explícitos. Es lo que ocurre en (3), donde el agente y el tema de la nominalización no aparecen explicitados:

3. La escolarización parece una manera –entre otras posibles– de dar tratamiento a la niñez.

En (4), se puede constatar la ambigüedad que se produce entre interpretar si Cézanne es el agente de una enseñanza o es el tema de una enseñanza realizada por otro agente no nombrado.

4. La enseñanza de Cézanne nos hace comprender el dinamismo universal [...]. (T. Lit. 3)

El hecho de que no haya un agente explícito para una acción porque esta aparece bajo la forma de un nombre permite hipotetizar que la abundancia de este procedimiento se debería a la necesidad de utilizar un sistema enunciativo despersonalizado, el que, a su vez, va en busca de un mayor efecto de objetividad.

Si un primer factor de ambigüedad proviene de la ausencia de complementos que indiquen el sentido en que debe ser interpretada una nominalización, un segundo factor de ambigüedad proviene justamente de que estos sustantivos tienen alternancia de significación entre acción, proceso y evento, por un lado, y efecto o resultado por el otro.

Tradicionalmente, la lexicografía ha definido las nominalizaciones deverbales como “acción y efecto de”. Lo cierto es que algunas, si no muchas, nominalizaciones son interpretables como acción, proceso o

evento y, al mismo tiempo, como resultado o efecto: “La diferencia entre acción y efecto es clara cuando se trata de acciones y efectos materiales [...] cuando los efectos son inmateriales como en *aprendizaje*, *desmoralización*, *goce* [...] la delimitación entre acción y efecto se muestra escurridiza” (RAE, 2009: 341-342).

Por otra parte, en el discurso académico-pedagógico de las ciencias sociales y de las humanidades en general, es muy frecuente la ocurrencia de nominalizaciones que denotan eventos o resultados inmateriales. Incluso, esas acciones nominalizadas suelen aparecer sin mención de agente (Hall y Marin, 2002; García Negroni, Hall y Marin, 2005b y 2005d).

En este caso, la ambigüedad reside en la doble interpretación a la que muchas nominalizaciones pueden dar lugar. Así, por ejemplo, las que derivan de verbos transitivos (como *ver*, *legitimar*, *escolarizar*) admiten tanto la interpretación de proceso como la de resultado. Sería el caso de las nominalizaciones presentes en (5) y (6):

5. La visión de los hechos.
6. El tratamiento de la niñez.

Según el contexto predicativo en el que aparezcan, estas nominalizaciones recibirán una lectura resultativa (cf. 5a, 6a) o eventiva (cf. 5b, 6b).

- 5a. La visión de los hechos es incorrecta (resultado).
- 5b. La visión de los hechos duró varias horas (proceso).
- 6a. El tratamiento de la niñez fue ampliamente discutido en la convención (resultado).
- 6b. El tratamiento de la niñez por parte de ciertas instituciones plantea problemas (proceso).

Las nominalizaciones de verbos transitivos admiten además dos variantes léxicamente condicionadas: una activa, en la que el agente aparece marcado con *de* (cf. 5c) y una pasiva, en la que el agente aparece marcado con *por* (*parte de*) (cf. 5d).

5c. La visión de los hechos de Juan es incorrecta (activa).

5d. La visión de los hechos por parte de Juan duró varias horas (pasiva).

Por otra parte, en tanto carecen de marcas temporales y modales (a diferencia de las cláusulas con verbo conjugado con las que se relacionan), estas estructuras también presentan un alto grado de abstracción, que es acorde con la fuerte conceptualización que introducen. Y es esa abstracción conceptual la que les permite en muchas ocasiones funcionar anafóricamente como compactos resumidores o incluso categorizadores del o los enunciados previos. Ambiguas y abstractas, las nominalizaciones constituyen así estructuras complejas y de difícil interpretación.

4. 3. 3. ANÁLISIS POLIFÓNICO DE ALGUNAS NOMINALIZACIONES

Cuando un proceso o evento se enuncia con una nominalización, lo nominalizado aparece como dado o preexistente y como no susceptible de ser cuestionado. Este mismo efecto implícito de evidencia se produce incluso cuando las condiciones de producción de la nominalización han sido borradas porque el proceso nominalizado no aparece nombrado en el contexto previo. Es el caso, entre otros, de *escolarización* (cf. 7) y de *decisiones* (cf. 8).

7. La escolarización parece una manera –entre otras posibles– de dar tratamiento a la niñez.

8. El proyecto escolar involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjaremos su identidad.

Por otra parte, en términos de la teoría polifónica de la enunciación (Ducrot, 1984), la nominalización vehiculiza un punto de vista asimilado a una voz colectiva, a un “se” general e indeterminado. Y en la prosecución del discurso, los puntos de vista evocados por las nominalizaciones

no necesariamente serán refrendados o mantenidos, sino que puede aparecer un punto de vista opuesto al sostenido por la nominalización.

De modo que las nominalizaciones también ponen en juego una configuración polifónica, que habilita una estratificación del sentido y un desplazamiento de los niveles de aserción. En efecto, en tanto vehículo de puntos de vista “preconstruidos” en el discurso en el que aparecen, o en otros discursos anteriores (Pêcheux, 1975), las nominalizaciones hacen pasar del nivel de lo asertado al nivel de lo presupuesto. Es lo que ocurre, por ejemplo, en el caso de la nominalización *legitimación* presente en (9).

9. Se quiere advertir, además, que el discurso psicológico aparece legitimando prácticas diversas en el seno de los dispositivos escolares. Las decisiones políticas sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, etcétera, se toman en buena medida, con base en criterios de educabilidad legitimados por argumentaciones psicológicas que juzgan sobre la inteligencia, la capacidad intelectual, la salud mental y la normalidad de los sujetos. A partir del momento en el que todos los niños van a la escuela, se buscará diferenciar aquellos que se adaptan a ella y los que no lo logran, y respecto a estos últimos las causas de su inadaptación, los diversos tratamientos realizables y para cada uno de los tratamientos, la estructura que sería preciso dar al establecimiento encargado de aplicarlo” (Querrien, 1979: 154). Como afirma Foucault, desplegamos prácticas que insisten penetrantemente en decidir quiénes somos, con criterios de administración científico-técnica (Foucault, 1938).

Esta legitimación de las prácticas pedagógicas por la psicología produce el sentido común que nos hace considerar la escolarización como un contexto natural del desarrollo del niño. (Ped. 5)

Dada la continuación del discurso (*hace prever una disminución de la delincuencia*), resulta claro que el locutor se incluye dentro de la voz colectiva responsable del punto de vista preconstruido (*el nivel de vida se ha mejorado*). Dicho contenido reviste así el estatus de una presuposición y es en el marco de esta presuposición que habrá de comprenderse el acto primitivo de aserción realizado por el locutor.

Ahora bien, las diversas nominalizaciones de nuestro corpus nos condujeron a elaborar algunas conceptualizaciones suplementarias en relación con la complejidad que estas construcciones presentan para su interpretación. Es así como hemos podido observar que los efectos polifónico-argumentativos relacionados con la presencia de las nominalizaciones no se limitan a que el locutor incluya en el discurso un punto de vista preconstruido, atribuido a la voz colectiva “se” y dado por supuesto. Los discursos argumentativos que son evocados por las nominalizaciones, en tanto ellas recategorizan procesos, no necesariamente serán refrendados o mantenidos en la prosecución del discurso (García Negroni, Hall y Marin, 2005a).

A la luz de esta observación, consideremos nuevamente el último párrafo de (9), que reiteramos aquí,

Esta legitimación de las prácticas pedagógicas por la psicología produce el sentido común que nos hace considerar la escolarización como un contexto natural del desarrollo del niño.

Se trata de una nominalización con interpretación eventiva y de forma pasiva. Eventiva por cuanto el nominal nombra el evento o el proceso de legitimar; y pasiva en la medida en que el agente aparece explícitamente marcado mediante la preposición *por*, y el tema o paciente es interpretado como una entidad que queda ‘afectada’ por el evento que nombra el núcleo. La enunciación de la nominalización permite la puesta en escena de un punto de vista preconstruido (aquí, *las prácticas pedagógicas están legitimadas por la psicología*) que el locutor da como evidente y como no susceptible de ser cuestionado. Ese punto de vista, que el locutor no aserta en la enunciación actual, da pie sin embargo a un acto derivado de presuposición en la medida en que el locutor se incluye en esa voz colectiva del preconstruido, que no es otro que el punto de vista dóxico acerca de la escolarización. Pero en (9), la continuación del discurso induce además una lectura del nominal que será cuestionada por el locutor, por lo que su sentido quedará constituido por el encadenamiento argumentativo transgresi-

vo *las prácticas pedagógicas están legitimadas por la psicología y sin embargo no son legítimas*.

Si leemos nuevamente (9), se observará que en un primer momento y en tanto el punto de vista preconstruido es atribuido a la voz colectiva de la doxa, la nominalización evoca un discurso normativo en *por lo tanto: las prácticas pedagógicas están legitimadas por la psicología y por lo tanto son legítimas*. Pero esa primera interpretación deberá ser abandonada. En efecto, al introducir en posición remática el segmento *produce el sentido común que nos hace considerar...* y al hacer de él, por lo tanto, el objeto declarado de su enunciación, el locutor indica que tal legitimación dista de ser legítima. A la luz entonces del mencionado segmento, la nominalización deberá ser releída y reinterpretada como *las prácticas están legitimadas por la psicología y sin embargo no son legítimas*. La relación predicativa con la que el locutor acordará es la evocada por este último discurso transgresivo marcado por el conector *sin embargo*.

Vehículo de diferentes puntos de vista y de discursos argumentativos implícitos, no siempre refrendados en la continuación discursiva, las nominalizaciones presentan de este modo, además de la ambigüedad y la abstracción ya señaladas, una gran densidad semántica, así como una fuerte complejidad enunciativa y discursiva.

4. 4. LOS PARTICIPIOS ADJETIVALES

4. 4. 1. LOS PARTICIPIOS CON FUNCIÓN DE ADJETIVO

4. 4. 1. 1. DESCRIPCIÓN GRAMATICAL

Por una parte, los participios son formas inmovilizadas, con neutralización de género y número, que se usan en los tiempos compuestos de los verbos. Por otra parte, también es posible usarlos como adjetivos, por lo tanto pasibles de aparecer asociados a un sustantivo y también de conformar, a su vez, un sintagma adjetival (se los denomina participios adjetivales o adjetivos participiales, y en ese caso tienen variación de género y número, como en las perífrasis de pasiva). De todos modos, en ambos usos, tienen un aspecto perfectivo de proceso

o evento concluido que conduce a que sean interpretados como un estado existente, y no como un proceso, que es lo que correspondería a su carácter verbal (Bosque, 1990: 177; 2000: 281).

Los participios pasados usados como adjetivos comparten con estos una serie de características gramaticales, no solo en cuanto a la flexión de género y número, sino también en cuanto a la admisión de modificadores adverbiales, la derivación adverbial en *-mente* y la gradación de su significado. Este carácter adjetival de los participios hace que, cuando se trate de participios de verbos transitivos, sin mención de agentes, puedan producirse dos interpretaciones, una adjetival y otra eventiva. Por ejemplo, el sintagma *edición reducida* podría interpretarse como escasa (en un sentido adjetival) o bien como que fue reducida (con acentuación de proceso) (Bosque, 2000). Por el contrario, si hay explicitación del agente realizador u otros complementos, el significado verbal de los participios se mantiene, como ocurre en *la edición reducida por el nuevo editor*.

Así, la ambigüedad entre la posibilidad de una interpretación adjetival o verbal se produce especialmente en el caso de las construcciones con participios de verbos transitivos, donde no aparece un complemento que explicita al agente realizador del proceso o evento. También esto ocurre en construcciones donde no aparece un complemento que señale alguna circunstancia de tiempo o de lugar, y que así anule la interpretación verbal en lugar de la adjetival y desambigüe el sentido. Por ejemplo, si se comparan (10) y (10'), se puede comprobar la vaguedad y ambigüedad del primero, que carece de complementos que delimiten y precisen su significación.

10. Los argumentos esgrimidos

10'. Los argumentos esgrimidos por XX en su tratado de filosofía

4. 4. 1. 2. *FUNCIONAMIENTO DISCURSIVO DE LOS PARTICIPIOS EN TEXTOS DEL CORPUS*

4. 4. 1. 2. 1. *Función condensadora de procesos*

Las ocurrencias de participios en función adjetival tienen una frecuencia mucho menor, en nuestro corpus, que las nominalizaciones,

como ya ha sido comprobado cuantitativamente en manuales técnicos (Parodi y Venegas, 2004: 231). No obstante, el uso de participios como adjetivos asociados a nominalizaciones complejiza, por sumatoria, el efecto de impersonalidad, abstracción y ambigüedad que, como ya señalamos, estas producen. En efecto, los participios y las nominalizaciones, en tanto son derivados verbales, tienen en común la función de compactación de procesos, ya que en ambos coincide un carácter nominal en el cual se condensa un proceso verbal, el que, sin la explicitación de complementos, permanece oculto y complejiza el discurso. Esto es así porque, para construir sentido, es necesario establecer relaciones entre estas formulaciones y otros fragmentos previos del mismo texto o del interdiscurso de la disciplina. Considérese, al respecto, (11).

11. La distribución primaria del ingreso refiere a la denominada “remuneración de los factores de producción”; esto es, los ingresos generados en el proceso de producción. La distribución secundaria o redistribución es aquella que resulta luego de la reducción o aumento que experimentan los ingresos obtenidos en la distribución primaria en virtud de los tributos aplicados y de las diversas modalidades de transferencia efectuadas. (C. Pol. 1)

Este fragmento es el comienzo del primer apartado en el texto fuente, lo que agrega complejidad al discurso, ya que es difícil establecer relaciones con fragmentos previos. En este caso, las ocurrencias de participios usados como adjetivos son tan abundantes y tan cercanas unas de las otras que crean un fuerte efecto de abstracción y ambigüedad por ausencia de agentes. A esto se suma el efecto de densidad conceptual por la extrema condensación de conceptos y procesos (Marín, 2008).

Por otra parte, también convergen distintos usos discursivos de los participios. Hay un participio de verbo denominativo *la denominada ‘remuneración de los...’* y las comillas señalan que esa denominación proviene de otro texto, propio del autor o ajeno, sin que el contexto permita aclarar el origen. También aparece un participio, sin com-

plemento agentivo, en lugar de una cláusula: *ingresos generados en el proceso de producción*. Además, en este fragmento, hay otros usos compactadores de procesos, generados, obtenidos, aplicados y efectuadas todos ellos carentes de complemento agentivo. Incluso, este efecto de impersonalidad y abstracción se acentúa cuando se usa un participio adjetival con el sustantivo elidido, como en (12).

12. Entre las clases altas, los cambios completaron los anunciados en la década peronista. Pese a la caída del régimen odiado, las viejas clases altas no recuperaron su antiguo prestigio [...]. (ICSE 4)

La función compactadora de procesos genera un *efecto de cientificidad* que se produce porque el aspecto perfectivo de los participios hace posible que el estado final de un proceso se enuncie como si fuera un estado existente. Los conceptos, procesos y eventos se dan así como dados, por lo tanto indiscutibles, sin posibilidades de que sean revertidos o cuestionados. Se trata de un recurso que oculta el punto de vista del enunciador de una explicación, de tal modo que ese punto de vista se presenta como inevitable e independiente de la subjetividad.

4. 4. 1. 2. 2. *Función cohesiva*

Hemos encontrado ocurrencias frecuentes en las cuales se utilizan participios de verbos de decir con función cohesiva, como correferencia de enunciados anteriores y con sustantivación del adjetivo como recurso de impersonalidad.

13. El metabolismo varía de acuerdo a la complejidad y tamaño del organismo considerado [...] Para apreciar lo señalado [...]. (Biol. 1)
14. Si reunimos lo dicho con lo anterior, que sólo el conocimiento que no cambia es absoluto, [...]. (IPC 1)

Ahora bien, si la correferencia constituye un procedimiento de cohesión y en tanto tal ayudaría a la legibilidad del texto, en los textos

de nuestro corpus también hemos encontrado casos como (15), de correferencia de enunciados interdiscursivos, sin atribución clara del sujeto responsable del decir.

15. [...] algunas de las características descritas en las situaciones de andamiaje forman parte de la lógica del propio espacio escolar [...]. (Ped. 2)

Incluso hemos hallado casos en que no es decidible si se trata de un verbo de decir que remite a afirmaciones anteriores del mismo autor (función cohesiva), o si el verbo tiene otra significación. Estos casos aparecen, especialmente, con los verbos *establecer* y *señalar*.

16. Las regiones económicas establecidas buscan atraer estratégicamente hacia sí los países aledaños con el efecto de [...]. (C. Pol. 2)

Los participios de verbos denominativos se usan, a veces, para definir un término o delimitar sus alcances. En (17), el participio retoma una noción (función cohesiva) y al mismo tiempo la categoriza con un sustantivo generalizante y resumidor (*este saber*).

17. Por otra parte, este saber concebido como una revelación de la realidad, induce un cambio radical en los mecanismos de legitimación del poder. (IPC 2)

4. 4. 1. 2. 3. *Función polifónica*

Un uso bastante habitual de los participios –en los textos de nuestro corpus– consiste en la ocurrencia de participios de verbos denominativos, sin complementos agentivos. Este tipo de formulaciones produce, a nuestro juicio, tres posibilidades de manifestación de puntos de vista (Marín, 2008). Por ejemplo, en un sintagma como *los pintores denominados prerrafaelistas* se podrían dar los siguientes casos:

a) el participio *denominados* vehiculiza un punto de vista propio: *los pintores denominados prerrafaelistas en el capítulo anterior* (el locutor-autor se hace cargo de la denominación);

b) el participio *denominados* vehiculiza un punto de vista ajeno, con el cual el locutor-autor acuerda o del que se distancia. Si se le agregan complementos, se puede circunscribir la denominación, de modo que el locutor-autor se muestre como acordando con ella o bien distanciándose de ella. En estos casos, la presencia de los complementos evita la ambigüedad de la interpretación. Por ejemplo, *los pintores habitualmente denominados prerrafaelistas por los expertos* (el locutor-autor parece no compartir el punto de vista de los expertos, o al menos indica que ese punto de vista es de “los expertos”, dejando sin explicitar si lo comparte o no);

c) el participio *denominados*, al aparecer sin complementos, vehiculiza un punto de vista cuya responsabilidad está indeterminada y que podría ser propio de una voz colectiva “se”. Por ejemplo, *los pintores denominados prerrafaelistas*.

En nuestro corpus hemos encontrado los siguientes casos de uso polifónico del participio, que produce complejidad discursiva:

a) como vehículo de puntos de vista que se atribuyen a distintos sujetos que aparecen dentro del texto, y no al locutor-autor.

18. Entre las clases altas, los cambios completaron los anunciados en la década peronista. Pese a la caída del régimen odiado, las viejas clases altas no recuperaron su antiguo prestigio [...]. (ICSE 1)

En este ejemplo, el participio *anunciados* encierra una cláusula cuyo sujeto no explícito es los políticos *en la década peronista*; el participio *odiado*, a su vez, encierra otra cláusula cuyo sujeto es *las viejas clases altas*. Sin embargo, ese sujeto no está representado por un complemento agente sino que está nombrado a posteriori como sujeto de otra cláusula (*no recuperaron su antiguo prestigio*).

b) como vehículo de un punto de vista del cual el locutor-autor se distancia mediante el uso de comillas.

19. La distribución primaria del ingreso refiere a la denominada “re-muneración de los factores de producción” [...]. (C. Pol. 1)

c) como vehículo de puntos de vista cuyo responsable es indecidi-
ble entre el locutor-autor o una voz “se” (cf. 20). Al faltarle comple-
mentos delimitadores de su alcance, no se puede decidir con certeza
si el participio *caracterizado* funciona como una cláusula definitoria o
descriptiva. No se sabe si hay una voz indeterminada (“se”) que lo ca-
racteriza o si el locutor-autor está indicando que en este texto él mis-
mo lo va a caracterizar. Por lo tanto, no solo es incierta su calidad de
proceso o resultado, sino que también es incierto el responsable del
punto de vista.

20. Presentaremos el mundo actual –caracterizado por el proceso de
Globalización– desde la historia, la política, la sociología [...].
(ICSE 3)

4. 5. LAS NEGACIONES

4. 5. 1. LAS NEGACIONES METADISCURSIVAS

Este tipo de negaciones consiste en un enunciado negativo que cues-
tiona o refuta otros enunciados. Y al refutar y descalificar un enunciado
previo, comportan un punto de vista que es mostrado como diferente,
contrario o superior a ese al cual se oponen (García Negroni y Tordesillas
Colado, 2001 y García Negroni, 2007). Este tipo de negación comporta
fuerte argumentatividad, y por estas razones hemos dado en denominar-
las “negaciones metadiscursivas” en tanto se oponen a un discurso otro,
previo, que forma parte de los discursos de la disciplina. La oposición que
comportan les da además un marcado carácter polemizador.

Para construir sentido, es necesario que el lector identifique a qué segmen-
to del discurso se refiere la negación, ya quién se atribuyen esos enunciados.
Muchas veces esa identificación presenta dificultades y esto contribuye a que
el discurso sea por cierto complejo. En efecto, hemos encontrado, en nues-
tro corpus, casos en los que ese otro discurso que está negado no aparece.

En (21), por ejemplo, se niegan enunciados que no han sido expli-
cados previamente:

21. A pesar de la rica diversidad que el liberalismo ofrece a la investigación histórica, es un error suponer que sus múltiples variedades no pueden ser entendidas como variantes de un reducido conjunto de temas. El liberalismo constituye una tradición única, no un difuso síndrome de ideas. Esa tradición tiene antiguas raíces en Occidente, y en este sentido el mundo clásico aporta algunos elementos, desde los sofistas griegos, quienes al establecer una distinción clara entre lo natural y lo sobrenatural tendieron a sostener la igualdad natural del hombre, hasta los aportes romanos en el tema de la igualdad ante la ley. (ICSE 4)

Como puede observarse, en este caso no se explicita quiénes son los que entienden que las múltiples variedades del liberalismo son variantes de un conjunto de temas reducido. Tampoco se explicita en qué consiste el concepto de *difuso síndrome de ideas* que aparece negado ni quién sostiene o ha sostenido ese punto de vista.

La complejidad del discurso persiste aun en casos en los que los enunciados que se niegan están explícitos. Es lo que ocurre, por ejemplo, en (22).

22. Si bien el diagnóstico de la situación aparece como lamentablemente ceñido a la realidad, no resulta tan nítido el papel *exclusivo* que habría desempeñado la elite como único actor sociopolítico en la eficientísima producción de todas nuestras dificultades. (ICSE 2)

Tal como puede observarse, en este fragmento, el enunciado negativo contiene un término en bastardilla. Señalado así como cuerpo extraño en el propio discurso, *exclusivo* constituye una marca de heterogeneidad mostrada (Authier, 1984) y en este sentido reenvía a otro discurso, precisamente al que se está poniendo en tela de juicio. Y si bien es cierto que ese discurso ha aparecido explicitado efectivamente en el texto, debe señalarse que esto ha ocurrido cinco párrafos antes. Este modo de formulación requiere que el lector no solo advierta la presencia y la función de la heterogeneidad mostrada, sino que establezca los vínculos pertinentes con los enunciados previos.

4. 5. 2. LA NEGACIÓN DE CUANTIFICADORES

Esta denominación se refiere a la negación de términos como *siempre*, *todo*, *pocos*, *muchos* (RAE, 2009: 3664). La conjunción de estos dos procedimientos, negar y además cuantificar, produce una particular ambigüedad en el discurso, ya que no es fácilmente interpretable el ámbito semántico y sintáctico sobre el cual está ejercida la negación (Sánchez López, 2000: 2585). Así, por ejemplo, en un enunciado del tipo de *no todas las provincias respondieron de la misma manera frente a la convocatoria de formar el Congreso de Tucumán*, no es fácil interpretar con certeza si la negación tiene alcances solo sobre el cuantificador *todas* o también sobre el predicado *respondieron de la misma manera*. ¿Debe entenderse que cada provincia reaccionó de manera diferente o que las diferencias permitirían reunirlos en dos, tres o más grupos? No es fácil tener certeza tampoco acerca de si *no todos* equivale a *algunos*, *muchos* o *pocos*, debido a la indeterminación propia de los cuantificadores. Del mismo modo, negar el cuantificador universal *siempre* no es equivalente a decir *nunca*, sino que equivale a *algunas veces no*. Por ejemplo, en (23), aunque no caben dudas de que el foco de la negación es *siempre*, el problema existe en determinar cuántas veces ocurrió *así* en la reciente historia nacional:

23. No siempre ocurrió así, sin embargo, en la reciente historia nacional. (ICSE 2)

Es decir que la negación de un cuantificador, en el mejor de los casos, produce indeterminación y esto da paso a posibles ambigüedades. Ambigüedad que en el ejemplo anterior se ve complejizada, en particular, porque se trata de una negación de las que hemos calificado como metadiscursivas. En efecto, el *así* que allí aparece cuestionado remite a la posición sostenida por otros historiadores y que ha sido explicitada varios párrafos antes, de modo que no es fácilmente recuperable.

4. 5. 3. LA LÍTOTE

La lítote fue concebida por la retórica tradicional como una figura de atenuación. Se presenta cuando en lugar de afirmar una cosa se

niega absolutamente la cosa contraria, o bien se la disminuye para dar más energía y peso a la afirmación positiva que ella encubre (Fontanier, 1977: 133). Por ejemplo, *usted no está en lo cierto*, en lugar de *usted se equivoca*.

Un caso particularmente complejo es el de la lítote con estructura doblemente negativa: a la negación sintáctica indicada por el adverbio *no* le sigue una negación léxica (*falta*, *carece*) o morfológica (*imposible*, *infrecuente*). Por ejemplo: *no es poca cosa/no está mal/no me disgusta*.

Las dobles negaciones son bastante habituales en el discurso académico. Están constituidas por sintagmas compuestos por una negación sintáctica (adverbio *no*), seguida por una negación léxica (*dejar de*, *abandonar*) o morfológica (*imposible*, *impedir*, *subestimar*, *descuidar*). Su presencia o bien permite relativizar, es decir, mitigar las aserciones —y el hecho de mitigar comporta un punto de vista, porque manifiesta una posición epistémica cautelosa con respecto a lo que se afirma—; o bien manifiesta decididamente que el locutor no comparte esa afirmación (cf. 24).

24. Los esclavos configuraban un sector eminentemente urbano, aunque su presencia en las zonas rurales no debe ser subestimada [...]. (ICSE 2)

En nuestro corpus, hemos hallado numerosos ejemplos de acumulación de dobles negaciones, incluso en un mismo enunciado, como puede comprobarse en (25) y (26).

25. La pertenencia a un gremio daba al artesano un lugar reconocido y respetado en la sociedad colonial: cada gremio estipulaba los productos que debían ser producidos, los materiales que debían emplearse y el precio que podía pedirse por el bien terminado. Sin embargo, en Buenos Aires los gremios aparecieron tardíamente, en el siglo XVIII y fueron relativamente débiles. La ausencia de una sólida tradición gremial no impidió la existencia de prerrogativas básicas de la tradición artesanal europea [...].

Negros esclavos y negros libres

Los esclavos configuraban un sector eminentemente urbano, aunque su presencia en las zonas rurales no debe ser subestimada [...]

Las manumisiones no eran infrecuentes [...] y no faltaban aquellas manumisiones en las que los amos ponían sus propias condiciones a los esclavos antes de otorgarles la libertad. Una vez libre, el afroargentino no veía abrirse delante suyo un panorama ocupacional muy distinto al que dejaba atrás. [...]

Sin embargo, el ascenso social no estaba vedado a la población negra libre; por el contrario, no faltaron, en Buenos Aires colonial, negros y mulatos que adquirieron casas y terrenos aun siendo esclavos. [...]. (ICSE 2)

26. El 'granero del mundo' logró éxitos nada insignificantes, tanto desde el punto de vista político como el económico. (ICSE 2)

En la lítote con doble negación subyacen dos puntos de vista y no solo uno como en las negaciones simples. En efecto, si de los ejemplos anteriores tomamos el caso de *Las manumisiones no eran infrecuentes*, el responsable de la enunciación, a través de la negación sintáctica, pone en escena un punto de vista negativo, subyacente: *es infrecuente*. Este contiene una negación morfológica que implica a su vez otro punto de vista, positivo, también subyacente: *es frecuente*. Ese último punto de vista positivo queda sumergido y solo se rescata mediante un razonamiento que puede llegar a ser bastante complejo y que a veces está obstaculizado por la recurrencia de este tipo de enunciados litóticos (García Negroni, Hall y Marin, 2005c). En otras palabras, la gran abstracción vehiculizada por estos enunciados reside en que comportan diferentes puntos de vista, que están dispuestos en una suerte de juego de "cajas chinas":

a) Hay un punto de vista subyacente positivo (pdv1): *es frecuente*.

b) Ese punto de vista aparece negado, léxica o morfológicamente, por otro punto de vista en un segmento del enunciado (pdv2): *es infrecuente*.

c) El punto de vista explícito en el discurso (pdv3) niega, esta vez sintácticamente, el pdv2: *no es infrecuente*.

Del mismo modo, en (25), aparece el sintagma *no debe ser subestimada* en el que se vehiculizan los siguientes puntos de vista:

a) Hay un punto de vista subyacente positivo (pdv1): *debe ser estimada*.
b) Ese punto de vista aparece negado, morfológicamente, por otro punto de vista en un segmento del enunciado (pdv2): *debe ser subestimada*.

c) El punto de vista explícito en el discurso (pdv3) niega, esta vez sintácticamente, el pdv2: *no debe ser subestimada*.

Se ve así cómo la presencia de la lítote requiere el planteo de un silogismo para reconstruir el sentido. Pero si a ello se suman la polifonía y la ambigüedad propias de las otras negaciones que hemos descripto, la complejidad discursiva es aún mayor.

En este apartado hemos corroborado que las negaciones reafirman las características de abstracción, ambigüedad, polifonía y argumentatividad. La ambigüedad la encontramos vehiculizada en las negaciones de los cuantificadores, por cuanto resulta complejo interpretar en cada caso el alcance de la negación, y también porque la significación del cuantificador es indeterminada. La complejidad polifónica está representada por las ocurrencias de negaciones que hemos calificado como metadiscursivas, en tanto se oponen a enunciados previos que frecuentemente no se explicitan.

4. 6. LAS CONSTRUCCIONES CONCESIVAS

4. 6. 1. DESCRIPCIÓN GRAMATICAL

“La figura retórica denominada concesión consiste tradicionalmente en la secuencia formada por una tesis y una antítesis: el que habla admite que el adversario puede estar en lo cierto, pero avanza en su argumento en sentido contrario. También el período concesivo concentra en los límites de la oración un razonamiento argumentativo” (NGDLE, 2010: 3598), puesto que los dos segmentos que lo conforman están argumentativamente orientados de manera opuesta. “[Las construcciones concesivas] se caracterizan por la relativa complejidad de su estructura formal así como por la a veces sutileza de los significados que expresan” (*op. cit.*, *loc. cit.*).

Desde un punto de vista pragmático-gramatical (Flamenco García, 2000: 3805 y ss.), las cláusulas concesivas se caracterizan por las siguientes propiedades:

- Presentan el contenido del enunciado como algo ya dado.
- La relación implicativa entre el contenido de la cláusula concesiva y la cláusula principal solo podría comprenderse, en un gran número de casos, mediante conocimiento extralingüístico.
- El punto anterior implica que las oraciones concesivas representan mayor complejidad de procesamiento que otro tipo de cláusulas.
- La necesidad del contexto específico para la interpretación se acentúa cuando la cláusula concesiva aparece en posición inicial, es decir, cuando está permutado el orden canónico y esperable.

La complejidad gramatical, pragmática y semántica de estas construcciones, que se acentúa cuando la cláusula concesiva está antepuesta a la principal, puede encontrarse con mucha frecuencia en el discurso académico (Marin y Hall, 2002). Así, en (27).

27. Es cierto que para Nietzsche la voluntad de poderío como esencia del ser o, lo que es lo mismo, la muerte de Dios, es un hecho histórico (no el descubrimiento de una “verdadera” estructura metafísica) y, por lo tanto, vinculado de algún modo con la modernidad; pero resultaría difícil sostener que para Nietzsche el concepto de lo moderno se defina típicamente en relación con estos hechos. (Fil. 1)

Este tipo de formulaciones también ocurre en otros textos de nuestro corpus, como puede observarse en (28).

28. Si bien esta última posición era cuestionada por quienes seguían asociando esta tradición con la intolerancia y el atraso, en cualquier caso se dibujó en la conciencia de la elite la imagen de unas masas torvas y oscuras, desligadas de todo vínculo, peligrosas, que acechaban en las sombras y que estaban empezando a invadir los ámbitos hasta entonces reservados a los hijos de la patria. (ICSE 1)

En los dos ejemplos que siguen, la complejización es aún mayor, si se tiene en cuenta que las cláusulas concesivas aparecen no solo al inicio de una oración, sino al inicio de párrafo:

29. Aunque esta situación es producto de la actitud del rey, quien no obra conforme a lo esperado, a lo que de su rango se espéra, lo que allí sucede no es ajeno a los procesos de influencia que nos ocupan. (Psic. 1)
30. Si bien Watson no es un reflexólogo, ni Pavlov es un psicólogo monista, ni Bechterev es un conductista, hay, no obstante, una conexión teórica entre ellos que permite incluirlos en una corriente objetiva que vincula tres líneas de desarrollo distintas, que tuvieron auge individualmente, en contextos científicos y culturales muy diferentes. (Psic. 4)²⁷

4. 6. 2. POLIFONÍA Y ARGUMENTATIVIDAD EN LAS CONSTRUCCIONES CONCESIVAS

Cuando se produce la permutación del orden canónico, es decir, cuando la cláusula regida por *aunque* o sus equivalentes se antepone, ese segmento del enunciado constituido por la cláusula está polemizando con un discurso previo. En general, en el discurso académico suelen ocurrir dos casos:

- a) El discurso no es previo, sino que por primera vez aparece en la cláusula concesiva.
- b) Ese discurso previo no está presente en el enunciado, sino que su conocimiento se presupone.

Al referirse a un discurso previo, la construcción concesiva introduce el punto de vista de un enunciador con el cual el locutor no acuerda, y del que se distancia –con distintos matices–, pero al que no refuta, sino que lo admite en su discurso para introducir otro punto de vista, con el cual el locutor sí se identifica. “El enunciado concesivo, que introducimos por medio de *aunque*, es a menudo el de un adversario, real o ficticio, al que damos la palabra, y al cual incluso permitimos por un momento que argumente en dirección opuesta a la que corresponde a la conclusión que quisiéramos extraer” (Ducrot, 1984: 140).

El hecho de darle cabida a otro punto de vista en el propio discurso tiene consecuencias en la construcción discursiva del locutor y

27. Obsérvese en este ejemplo que a la presencia de una construcción concesiva inicial se suma la acumulación de subordinadas y de las “negaciones metadiscursivas” en cascada (ver § 4. 3.).

sus competencias, es decir su *ethos*. La primera es que la concesión le permite al locutor introducir distintos puntos de vista, lo cual significa mostrarse en posesión de amplios conocimientos y al mismo tiempo darlos por supuestos en el lector. Al hacerlo, además, se construye a sí mismo como sujeto epistémicamente competente. La segunda consecuencia, ligada estrechamente a la anterior, es que este *modo de decir* le permite también construirse a sí mismo como alguien capaz de producir un discurso no autoritario y sí abiertamente polifónico, propio de la actividad intelectual en la cual ese discurso se inscribe. Es decir, un discurso que da cabida a perspectivas diferentes de la propia (Marin y Hall, 2002).

La concesión contraargumenta de diversas maneras: desde la descalificación mitigada hasta la aceptación restringida, tal como lo hacen las concesivas llamadas “impropias”, cuyo modelo de formulación es: *es cierto que... pero... o si bien es cierto que... no menos cierto es...*. En estas formulaciones, el segundo segmento declara la insuficiencia de lo que es aceptado como cierto en el primero, como ocurre en (31).

31. Tanto las corrientes de pensamiento como los movimientos artísticos y literarios reflejan el triunfo de la Burguesía del siglo XIX. Es decir, que el asentamiento burgués en lo político económico también repercutió en el plano intelectual. Si bien es cierto que dicho asentamiento caracterizó a todo el siglo, no lo es menos que, entre el subjetivismo sentimental del romanticismo y la confianza absoluta en la ciencia, típica del positivismo, se encuentra toda la gama del pensamiento, incluyendo la crítica radical al capitalismo que efectuó el marxismo. (Ant. 1)

Al leer un fragmento con estas características, puede ocurrir que no se repare en esta duplicidad de puntos de vista de las concesivas en general, que analizamos en (32).

32. Aunque se esté creando una más alta proporción de empleos en los niveles profesionales y de gestión que los que existían antes, el número total de empleos disponibles en la economía está disminuyendo, en comparación con las personas que buscan trabajo activamente. (Sociol. 2)

En este fragmento están presentes los siguientes puntos de vista: el número de empleos en los niveles profesionales y de gestión está aumentando y la cantidad total de empleos disponibles está disminuyendo, dada la cantidad de personas que buscan trabajo.

Por otra parte, hemos hallado fragmentos, aparentemente más sencillos, pero que presentan complejidad polifónica, como (33).

33. Si bien es cierto que desde los primeros años de los estudios universitarios las Cátedras acostumbran a encomendar a sus alumnos la confección de monografías, lo que se acepta por tales no lo es exactamente. (Ped. 1)

Desde el punto de vista de la sintaxis, se trata de una fórmula de concesión de uso bastante frecuente (*si bien...*), reforzada por la presencia de una fórmula de concesión impropia (*es cierto que...*).

En cuanto a la polifonía, el segmento presenta los siguientes enunciadores: un enunciador 1, que presenta el punto de vista de la afirmación acerca de que *desde los primeros años de los estudios universitarios las Cátedras acostumbran a encomendar a sus alumnos la confección de monografías*; un enunciador 2, que presenta el punto de vista conclusivo según el cual el punto de vista del enunciador 1 se cumple; un enunciador 3, que retoma el punto de vista conclusivo del enunciador 2 (*lo que se acepta por tales*), y encadena un segmento que niega *no lo es exactamente*.

Otro ejemplo en el mismo sentido es (34).

34. Si bien es cierto que Bufón abre toda la perspectiva antropológica moderna, también es cierto que el lugar otorgado al salvaje en la escala evolutiva es precursora de la visión peyorativa de la cual serán objeto los "primitivos" en el curso del siglo siguiente. (Ant. 1)

Este carácter polifónico y contraargumentativo de las concesiones sirve para demostrar una vez más que los textos académico-pedagógicos no solo proporcionan datos, sino que una de sus características constituyentes es el hecho de que ofrecen posiciones teóricas, a veces divergentes.

4. 7. LAS CONSTRUCCIONES CAUSALES Y CONSECUTIVAS

Una de las características que presentan los textos de nuestro corpus es el predominio de la explicación. Ese *ex-plicare* o despliegue de razonamientos, consiste, con alta frecuencia, en establecer relaciones de causalidad entre los conceptos o procesos que constituyen los objetos del discurso. En realidad, lo que denominamos en forma abreviada “causalidad” consiste en el establecimiento de una correlación lógico-semántica entre causas o motivos, por un lado, y efectos o consecuencias, por el otro. Que se mencione la relación como causa o como consecuencia, depende de cuál de estos dos polos esté focalizado. Esta relación no siempre parece explicitada por la presencia de un conector, ya que la correlación puede establecerse con variados procedimientos lingüísticos: los conectores, el léxico o bien la simple yuxtaposición de oraciones. Salvo en el caso de los conectores causales y consecutivos, que son muy habituales, la mayor parte de los otros procedimientos hacen pasar desapercibida la correlación causal o consecutiva, contribuyendo así a la complejización del discurso (Hall y Marin, 2007).

Hemos hecho un relevamiento de distintas modalidades o diferentes formulaciones que vehiculizan relaciones causales o consecutivas. Entre ellas, pueden considerarse las siguientes:

a) utilización de conectores causales o consecutivos poco habituales (Martín Zorraquino y Portolés, 1999 y Montolío, 2001), por ejemplo: *de tal modo que, por lo que, entonces, como*.

35. A fines del siglo XIX, el mundo material era concebido como una organización de partículas, por lo que la ciencia adoptó el modelo elementalista y asociacionista, o sea buscadora de elementos básicos y sus leyes de asociación. (Psic. 4)

36. [...] pensar en términos de paradigma implica tener en cuenta que estos se hallan en una permanente reformulación teórica, en razón de las continuas argumentaciones y refutaciones que los acompañan [...]. (C. Pol.4)

b) empleo de conectores temporales en lugar de causales: se trata

de formulaciones tales como cuando *ocurre XX.... ocurre ZZ; mientras, a la vez que, a medida que....*

37. Cuando una molécula se irradia con luz pueden suceder varias cosas. Una de ellas es que un fotón saca un electrón de su posición normal y lo lleva a un estado excitable, inestable, partir del cual se vuelve [...]. (Quím.1)

38. A medida que se va ampliando el nivel de producción durante la fase I, el trabajo irá siendo más productivo, por cuanto se aprovechará mejor la capacidad instalada del equipo técnico. (Ec. 3)

c) correlación causal expresada mediante sintagmas de implicación: *si... entonces...; si...; en tanto....; al hacer XX...resulta... ZZ*. En estos casos, la relación entre los segmentos es causal: el primer segmento expresa la causa y el segundo la consecuencia (Allwood, 1981). Este tipo de correlación lógica de implicación, tal vez más habitual en las formulaciones de las ciencias llamadas “duras”, puede ser interpretada generalmente como cláusula condicional.

39. Esta transformación del dinero en capital está mediada por la circulación en tanto es en ella donde se compra la fuerza de trabajo, [...] En la esfera de la producción se “produce”, en la esfera de la circulación se “realiza”, relacionándose en una el capital/trabajo asalariado y en otra propietarios de distintas mercancías. Así, esta relación se nos presenta como la ficción jurídica donde propietarios libres y jurídicamente iguales intercambian distintas mercancías. Si se visualiza sólo la esfera de la circulación, queda oculta la relación de explotación que enfrena al capital/ trabajo asalariado. (Ant.1)

40. Puede considerarse mutación cualquier cambio producido en el material genético (ADN). Si estas mutaciones se producen en las células sexuales, son heredables y se transmiten a la generación siguiente. (Ant.1)

d) correlación causal indicada mediante el léxico y no mediante conectores: es el caso de los verbos que la expresan como un proceso:

depende de, produce, resulta, lleva a, conduce a, radica en, determina, es el resultado de, genera, posibilita, permite, hace que, etcétera.

41. [...] el concepto de cultura ha sido central en el cuerpo teórico de la antropología. El hecho de que nos propongamos su discusión en la última unidad del programa, responde a procurar que podamos a través de su análisis realizar una síntesis. (Ant. 2)
42. La simplificación de la realidad que se realiza para poder estudiarla da origen a los modelos económicos [...]. (Ec.2)
43. El desarrollo de la división del trabajo, sumado al incremento de la población y a la mayor producción de riquezas, lleva consigo la creación de un producto excedente del que se apropia una minoría de no productores, lo que posibilita la aparición de la propiedad privada. (Sociol. 1)
44. La aparición de nuevas formas de producción transforma las estructuras económicas y trae aparejado el surgimiento de nuevas clases sociales [...]. (IPC 3)

e) categorización de la relación causal: se trata de un procedimiento por el cual se condensa en una palabra todo un proceso que ya se ha descrito antes, para retomarlo y establecer nuevos encadenamientos en el razonamiento (*esta teoría, este fenómeno, esta situación, estos conceptos, estos procesos*). Estas palabras condensadoras tienen como predicados verbos que indican causa, del tipo de la que hemos descrito antes, y así se producen los nuevos encadenamientos causales y/o consecutivos (*estos procesos dan lugar a*). En este caso, se requiere un mayor trabajo inferencial, porque hay que interpretar cuál es el concepto condensado y los nuevos enlaces causales que se producen a partir de él.

f) ausencia de toda marca de la relación causal. Se trata de la yuxtaposición de enunciados que en realidad tienen una correlación causa-efecto no explícita. Es un caso bastante habitual en los textos de ciencias sociales.

42. En la Europa medieval la muerte era más visible de lo que es hoy. En el mundo moderno la mayoría de la gente muere en los recintos

cerrados de los hospitales, aislados de contacto con sus parientes y amigos. Hoy, la muerte es considerada por mucha gente en Occidente como el final de la vida individual, no como parte del proceso de renovación de las generaciones. (Sociol. 2)

43. Sería un grave error esperar demasiado de cualquier gobierno, incluso de un gobierno democrático. La democracia no puede garantizar que sus ciudadanos serán felices, prósperos, saludables, sabios, pacíficos o justos. Alcanzar estos fines está más allá de la capacidad de cualquier gobierno, incluido un gobierno democrático. Es más, en la práctica la democracia nunca ha llegado a alcanzar sus ideales. (C. Pol. 3)

4. 8. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo nos hemos ocupado de analizar formulaciones que son recurrentes en el discurso académico-pedagógico, propio de los manuales universitarios, y que a nuestro juicio exponen su complejidad discursiva, en oposición a aquellos enfoques que lo caracterizan por la sencillez en la “transmisión” del conocimiento.

A partir de las descripciones que aparecen en este capítulo se demuestra, por el contrario, que los *modos de decir* con los cuales estos textos construyen sentido manifiestan el hecho de que el discurso dista de ser transparente y también dista de lograr el propósito de objetividad que se le atribuye. En efecto, hemos registrado y analizado formulaciones que no solo ponen en evidencia la polifonía y la argumentatividad inherentes a todo discurso, sino también muestran la ambigüedad y la abstracción propias del discurso académico.

Esta complejidad discursiva se manifiesta, especialmente, en la acumulación de nominalizaciones, el uso de participios que encierran cláusulas, la formulación de dobles negaciones, la utilización de construcciones concesivas al inicio de párrafos o apartados y la formulación de relaciones de causalidad poco explícitas. Podría concluirse, entonces, que esta dimensión argumentativa impregna el discurso académico-pedagógico, pese los efectos de científicidad y objetividad que este tiene o pretende tener.

CAPÍTULO 5

Efectos de neutralidad. El caso de los manuales universitarios

Beatriz Hall

5. 1. INTRODUCCIÓN

Como es sabido, el discurso académico tiene “como propósito cristalizar y difundir un conocimiento disciplinar y apoyar a la formación de los miembros de esa comunidad de especialistas” (Parodi, 2007b). Para esto y tal como sostiene Massi, los textos que forman parte de esta discursividad construyen “una línea argumentativa sobre la base de ideas y razonamientos previos” (Massi, 2005:4). En este sentido, la referencia a otras voces expertas y la consecuente valoración por parte de quien las refiere deviene un aspecto ineludible, ya que orientan al lector en la construcción del conocimiento y permiten seguir (o formar parte de) las discusiones que se generan en el ámbito de toda disciplina.

Esas referencias conforman un entramado de voces que no siempre aparecen de modo explícito. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, en los llamados manuales universitarios. En efecto, y en tanto uno de los propósitos de los manuales es dar un panorama general de la disciplina, en estos textos se genera una suerte de efecto de referencialidad, tal como si estos textos transmitieran contenidos de manera neutral y tal como si los objetos del discurso fueran evidencias empíricas. El carácter informacional de estos discursos es, tal como se indicó en el

capítulo anterior, un *efecto de sentido* que se logra mediante la presencia de *modos de decir*. Esto es, mediante ciertas formulaciones lingüístico-discursivas que, por una parte, construyen la ilusión de coincidencia entre el objeto de conocimiento y el discurso que lo presenta y, por la otra, dan fundamento a la pretendida ausencia de subjetividad en el discurso.

Considero que la recurrencia de ciertos procedimientos lingüísticos, de los que me ocuparé a continuación, requiere –por parte del analista– una interpretación además de una descripción. En efecto, reproducir ciertos *modos de decir* es constituirse en una posición sujeto dentro de una tradición (Courtine, 1981). En este caso, se trata de una posición sujeto que se relaciona con la representación acerca de cómo la ciencia construye sus objetos de estudio y de cómo el discurso académico-pedagógico “transmite” los conocimientos generados en el ámbito científico. Al mismo tiempo que construyen los referentes discursivos, los autores académicos en tanto sujetos de la enunciación de estos manuales se construyen a sí mismos como portadores “objetivos” de conocimiento y legitiman su lugar de expertos. De este modo el discurso pedagógico logra establecer su propia científicidad.

En este capítulo presento algunas de las formulaciones que conforman esos *modos de decir* presentes en manuales universitarios destinados a estudiantes universitarios. En primer lugar me detendré en los procedimientos relacionados con la construcción del objeto (§ 5. 2.), para luego analizar en detalle las formulaciones que permiten la indefinición de la fuente de la enunciación (§ 5. 3.). En ambos casos, el efecto producido es el de una aparente neutralidad. En tercer lugar, y para dar cuenta de las características propias de los manuales, contrastaré uno de ellos con un artículo científico del mismo autor sobre el mismo tema (§ 5. 4.).

El corpus de análisis está constituido por dos manuales de Teoría Literaria, destinados a estudiantes que se inician en la disciplina y por un artículo científico de contraste. En la Tabla 1, que sigue, se presenta el detalle del corpus de análisis.

Disciplina	Manuales universitarios	Artículo
Teoría Literaria	Culler J. (2004) <i>Breve introducción a la teoría literaria</i> . Barcelona: Crítica. [aquí, BITL] Eagleton, T. (1998). <i>Una introducción a la teoría literaria</i> . Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. [aquí, UITL]	Culler J. (2002). "La literaturidad". VVAA. <i>Teoría Literaria</i> . México: Siglo XXI. [aquí, TL]

Tabla 1. Detalle del corpus

5. 2. MODOS DE DECIR: LA CONSTRUCCIÓN "NEUTRAL" DEL OBJETO

5. 2. 1. LAS DEFINICIONES

El término *definir* proviene de la palabra latina *finis*, 'límite'. Así, definir es marcar los límites de un objeto con respecto a otros con los que pudiera tener semejanzas. Estos límites son decisivos en la construcción de los objetos científicos. Según Ferrater Mora, hay distintos tipos de definiciones y uno de ellos es la llamada "definición real". En palabras del autor, la definición real es "una expresión por medio de la cual se indica lo que es una cosa (su naturaleza o esencia)" (1975: 412). Este modo de concebir las definiciones coincide con las representaciones que la ciencia pareciera tener acerca de lo que es una definición. Sin embargo, desde la perspectiva adoptada aquí, definir no consiste en indicar la "naturaleza" o "esencia" de una cosa, sino que es una de las formas utilizadas para dotar al mundo de estructura. No se trata de la "descripción" de un objeto, sino de que la vida en sociedad requiere de una organización que implica estabilizar lo que es contingente. Es decir, que constituye un intento por evitar la idea de un mundo heterogéneo e inestable, deseando hacer estable lo que no lo es (Pêcheux, 1975).

Las definiciones son, entonces, modos de presentar objetos según la ilusión de que ellos existen en el mundo ciertamente como se los define. En efecto, las definiciones –en especial las del tipo "A es X"– no solo delimitan con bordes muy precisos los objetos, sino que también

ocultan los procesos históricos e ideológicos mediante los cuales han sido contruidos. De este modo, las entidades son presentadas como si existiera coincidencia entre ellas y su definición. Se produce, así, un efecto de sentido que cristaliza la fisonomía de lo que se define y contribuye a la construcción de un punto de vista neutro. Este efecto de sentido genera conclusiones exclusivas, es decir, orienta el proceso de producción de sentido en una sola dirección: se espera que el lector acepte la “existencia” del objeto tal como este aparece definido, como si se tratara de una verdad unívoca. Según Orlandi (2003), esta es una característica del discurso pedagógico. A modo de ejemplo de este tipo de definiciones presentes en el corpus, pueden considerarse los siguientes fragmentos:

1. La obra literaria es un suceso lingüístico que proyecta un mundo ficticio en el que se incluyen el emisor, los participantes en la acción. (BITL 43)
2. La literatura es un lenguaje en el que los diversos componentes del texto se relacionan de modo complejo. (BITL 41)

Cabe señalar que, como se ha demostrado en otro trabajo (Hall, 2008), la recurrencia de este tipo de definiciones es mayor en manuales universitarios destinados a estudiantes que ingresan a la universidad. En los manuales destinados a estudiantes universitarios, como los que conforman el corpus de este capítulo, este tipo de definiciones alterna con definiciones en las que este efecto de neutralidad está mitigado. Por ejemplo, en (3), el inciso parentético atenúa el carácter universal y permanente de la definición.

3. La teoría es, con frecuencia, una crítica belicosa de las nociones de sentido común. (BITL15).

En relación con las definiciones del tipo de las que figuran en (3) resulta relevante destacar la filiación disciplinar del corpus. En efecto, la Teoría Literaria es, por definición, un campo polémico en el que

se enfrentan permanentemente puntos de vista. Tal vez esto explique la disminución de la frecuencia con la que aparecen definiciones del tipo "X es Z".

5. 2. 2. LAS CLASIFICACIONES

Según Calsamiglia y Tusón, la clasificación es un "procedimiento que distribuye cualquier entidad referida [...] en diferentes agrupaciones realizadas a partir de sistemas de similaridad y de diferencia" (Calsamiglia y Tusón, 1999: 309). Desde la perspectiva aquí adoptada, se trata de otro de los procedimientos que representan una forma de organizar la dispersión. Para distribuir una entidad en diferentes agrupaciones, a partir de sistemas de similaridad y de diferencias, se incluyen y excluyen datos. Esos datos no son en sí mismos naturales, sino que son datos interpretables que producen formas simbólicas de representación de su relación con una realidad. Por lo tanto ambos procesos de designación –las definiciones y las clasificaciones– construyen *modos de decir*: puntos discursivos de estabilización referencial que legitiman criterios vigentes acerca de la supuesta existencia de "objetividad". Considérese a modo de ejemplo (4).

4. Una parte importante del debate teórico moderno se ocupa de la identidad y la función del sujeto o el yo. ¿Qué es ese 'yo' que soy –persona, agente o actor, sujeto– y qué lo hace ser lo que es? En la reflexión moderna sobre este tema subyacen dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, ¿el yo es algo dado o algo construido?; y en segundo lugar, ¿debe concebirse en términos individuales o sociales? Estas dos dualidades han generado cuatro corrientes principales de pensamiento. La primera opta por lo dado y lo individual; considera que el 'yo' es algo interior y único, anterior a los actos que realiza, un núcleo interior que se expresa (o no) de diferentes maneras en sus actos y palabras. La segunda combina lo dado y lo social; resalta que el yo es determinado por sus orígenes y atributos sociales: uno es hombre o mujer, blanco o negro, americano o europeo, etcétera, y estos son hechos primarios, datos del sujeto o el yo. La tercera se decanta por lo individual y lo construido, enfatizando la naturaleza variable del yo, que llega a ser lo que es a través de sus actos particulares. Por último, la combinación de lo social y lo construido acentúa que llego a ser lo que soy a partir

de las diferentes posiciones que ocupo como sujeto; jefe mejor que empleado, rico antes que pobre. (BITL131).

5. 3. MODOS DE DECIR: LA NEUTRALIZACIÓN DE LAS FUENTES DE ENUNCIACIÓN

El hecho de que los manuales universitarios se dirijan a destinatarios no especialistas y que tengan como finalidad dar cuenta de un conocimiento en forma general se relaciona también con el *efecto de neutralidad* arriba mencionado. En este apartado, presento y analizo otras formulaciones que refuerzan este efecto. Se trata de aquellas que manifiestan la neutralización de las fuentes de la enunciación en este tipo de textos.

Podría suponerse que los autores de los manuales universitarios no manifiestan ideas propias, ni puntos de vista personales, sino que “exponen” y “explican” conocimientos generales de modo “objetivo”. No obstante, los trabajos fundacionales de Bajtín (1979, 1993) han puesto en evidencia que la presencia del otro es constitutiva de todo discurso. Authier (1984) retoma la idea del dialogismo bajtiniano y a la luz de los aportes del psicoanálisis –en cuanto a la relación del sujeto con su discurso– sostiene que todo discurso es constitutivamente heterogéneo. En este sentido, y porque la heterogeneidad es constitutiva de todo discurso, el intento de borrar en los manuales universitarios es de suyo vano. Por otra parte, lejos de cumplir el “efecto facilitador” que se persigue en estos textos, el borramiento de las voces y puntos de vista propios y ajenos entorpece la tarea interpretativa de los lectores.

A continuación describo y analizo, a modo de ejemplo, formulaciones lingüístico-discursivas recurrentes en el corpus de trabajo. En especial, me ocupo de analizar algunos casos de despersonalización que neutralizan la o las fuentes de la enunciación académico-pedagógica (Hall y López, en prensa).

5. 3. 1. FORMULACIONES DE DESPERSONALIZACIÓN

Las estrategias de despersonalización que, según García Negroni, “refuerzan la pretensión de neutralidad” y “diluyen la responsabilidad

en tanto ocultan la fuente de la enunciación” (2008a: 12) son altamente frecuentes en ambos textos analizados. Entre ellas, pueden citarse las que a continuación se detallan.

5. 3. 1. 1. *NOMINALIZACIONES*

Como se recordará, las nominalizaciones constituyen compactos resumidores que garantizan la cohesión textual y la progresión temática. Pero también es cierto que, por su alto grado de abstracción y ambigüedad (derivado de la elisión de los argumentos y de la ausencia de especificación temporal y modal que los caracteriza), estos compactos constituyen estructuras complejas de difícil interpretación. En este sentido, podría pensarse que la presencia de los argumentos de las nominalizaciones reduciría la ambigüedad de estos derivados de bases verbales y adjetivales. Sin embargo, en algunos casos esas presencias no alcanzan para desambiguar. A modo de ejemplo puede citarse el siguiente fragmento en el que a la dificultad que presentan las nominalizaciones (*explicaciones, rarificación, integración, etcétera.*) se suma la presencia de formas verbales no conjugadas (*leer, mirar*):

5. Las **explicaciones** de la literariedad que recurren a la **rarificación** o a la **integración** del lenguaje no conducen a tests que pueda aplicar, pongamos, un marciano, para separar la literatura de las otras formas de escritura. Sucede más bien que, estas **explicaciones** –como la mayoría de **pretensiones** de definir la naturaleza de la literatura– dirigen la atención a determinados aspectos de la literatura que se consideran esenciales. **Leer** un texto como literatura, nos dicen estas **aproximaciones**, es **mirar** ante todo la **organización** del lenguaje; no es leerlo como **expresión** de la psique del autor o como reflejo de la sociedad que lo ha producido. (BITL 42)²⁸

Muchas veces, en el corpus, las nominalizaciones se suceden en forma de cascada y, como puede observarse en (5), generalmente, se presentan con ausencia de los argumentos agentivos (*por x*). En algunos casos, los argumentos están presentes; pero como ocurre con *las*

28. Las negritas que aparecen en los diversos ejemplos de este capítulo son siempre más.

explicaciones de la literariedad son de tal grado de generalidad y abstracción que, en lugar de funcionar como facilitadores, obstaculizan la construcción de sentido.

5. 3. 1. 2. FORMAS NOMINALES COMO RESPONSABLES ENUNCIATIVOS

6. Asimismo, **la teoría literaria** ha insistido en la importancia crucial que en muchos textos no literarios –ya se trate de las narraciones freudianas de casos clínicos o de obras de discusión filosófica– tienen recursos retóricos como la metáfora, que **se creía** definitoria de la literatura, pero **solía concebirse** como meramente ornamental en otros tipos de discurso. (BITL 30)

Obsérvese que a la forma nominal *la teoría literaria* que funciona como responsable enunciativo de *ha insistido*, le siguen un *se creía* y un *solía concebirse*: construcciones impersonales o pasivas de verbos de significado enunciativo. La complejidad es aún mayor por la dificultad que implica identificar los puntos de vista opuestos por *pero*, pues en realidad, dichos puntos de vista van en el mismo sentido.

5. 3. 1. 3. SUJETOS COLECTIVOS (HUMANOS) COMO RESPONSABLES ENUNCIATIVOS

Se trata en este caso de sujetos tales como *los teóricos*, *unos teóricos*, que impiden al lector precisar a quién refiere esa denominación.

7. Al mostrar cómo una figura retórica puede dar forma al pensamiento en discursos no literarios, **los teóricos** han demostrado la profunda literariedad de esos textos supuestamente no literarios, complicando así la separación entre lo literario y lo no literario. (BITL 30)
8. La relación entre literatura y acción también se ha contemplado con enfoques contrarios. **Unos teóricos** han mantenido que la literatura fomenta, como instrumentos de nuestro compromiso con el mundo, la lectura y la reflexión en solitario y, por tanto, contrarresta las actividades sociales y políticas que pueden ocasionar un cambio. En el mejor de los casos promueve la objetividad y una apreciación positiva de la diversidad, en el peor genera pasividad y aceptación de lo existente. (BITL 52)

Obsérvense, en los fragmentos (7) y (8), los usos de los artículos *los* y *unos*: el primero corresponde a la clase de los artículos definidos (determinantes) y el segundo, al grupo de los determinativos indefinidos. El artículo definido presupone la existencia del referente e indica que ese referente es conocido por los interlocutores. El indefinido, en cambio, indica que lo que se nombra no es conocido. Sería de esperar, entonces, que estos usos se complementaran con alguna aclaración o especificación, pero esto no es lo que ocurre, de modo que la aparición de *los* y *unos* aumenta el grado de complejidad, de vaguedad y de indefinición del discurso.

Consideremos ahora el fragmento (9), en el que aparece el indefinido *algunos*:

9. Se tiene la impresión de que **algunos** críticos **tradicionales** sostienen que **otras personas** son partidarias de las teorías pero que ellos prefieren leer la literatura “linealmente”. Es decir: ninguna predilección ni teórica ni ideológica se interpone entre ellos y el texto. (UITL 236)

La presencia del adjetivo *tradicionales* podría acotar el sentido del sustantivo *críticos*, pues especificaría de qué grupo de críticos se trata. No obstante, para los estudiantes destinatarios, *tradicionales* es ciertamente inespecífico. Además, seguido aparece el sintagma *otras personas*, que aumenta el grado de vaguedad en la denominación de los sujetos. Nótese también, en este ejemplo, el uso del *se tiene la impresión*, que se analiza a continuación.

5. 3. 1. 4. USO DE PASIVAS CON “SE”

Como sostiene García Negroni, estas formulaciones “permiten dejar indeterminado a quién se considera responsable de la acción” (2008a: 13). A modo de ejemplo, pueden citarse los siguientes fragmentos:

10. Varias veces **se ha intentado definir** a la literatura. **Podría definirse**, por ejemplo, como obra de imaginación, en el sentido de ficción, de escribir sobre algo que no es literalmente real. Pero bastaría un

instante de reflexión sobre lo que comúnmente **se incluye** bajo el rubro de literatura para entrever que no va por ahí la cosa. (UITL 11)

11. La literatura, **se nos dice**, se relaciona de manera directa con el tipo de vida de hombres y mujeres: es más concreta que abstracta, presenta la vida en su variedad polifacética y rechaza la estéril investigación conceptual para sentirse viva y gozar de ello. (UITL 233)
12. **Se suele decir** que la literariedad reside sobre todo en la organización del lenguaje, en una organización particular que lo distingue del lenguaje usado con otros propósitos. (BITL 40)
13. [...] en las cinco aproximaciones anteriores **se ha visto** que todos los rasgos identificados como características importantes de la literatura han acabado por no ser un rasgo definitorio, ya que se observa que funcionan por igual en otros usos del lenguaje. (BITL 48)

Como se constará, en cada uno de estos casos, es difícil determinar la inclusión o no del locutor-autor. Por ejemplo, en (10), bien podría quedar incluido: *se ha intentado definir*. En (11), ocurre lo contrario: el sujeto de la enunciación no coincide con el objeto de la pasiva con *se se nos dice*. En (12), el locutor-autor parecería quedar excluido. Por su parte, en (13), *se ha visto* abre la posibilidad de interpretar que el agente de *ver* puede ser el autor más el lector, pero nada permite afirmar con certeza alguna de estas interpretaciones.

En otros casos, como en el fragmento (6) antes citado, aparecen dos formas seguidas de pasivas con *se* (*se creía* y *solía concebirse*). Sin embargo, mientras que *se creía* tiene un agente inespecificado, *solía concebirse* tiene un sujeto pasivo, *la metáfora*. Algo similar ocurre en (14), donde *se interpreta* y *se quisiera indicar* requieren que se identifiquen agentes responsables distintos

14. Este enfoque dirigido a la manera de hablar y no a la realidad de aquello sobre lo cual se habla, a veces **se interpreta** como si con ello **se quisiera indicar** que entendemos por literatura cierto tipo de lenguaje autorreferente, un lenguaje que habla de sí mismo. (UITL 18)

En suma, la presencia de formulaciones de despersonalización manifiesta altos grados de ambigüedad y, por lo tanto, coadyuva a generar efectos de neutralidad.

5. 3. 1. 5. *USO DE LA PRIMERA PERSONA DEL PLURAL*

Aunque este podría tomarse como un caso de personalización, no siempre es así. En el corpus, aparecen ejemplos de

a) Uso de la 1.^a persona del plural con referencia genérica. En estos casos, el “nosotros” refiere a un grupo amplio –la comunidad científica o la sociedad en general–, en el que el locutor-autor se incluye y respecto del cual asume el rol de representante.

15. Entonces ¿qué es la teoría? Parte del problema reside en el propio término de “teoría”, que apunta en dos direcciones. Así, por ejemplo, **hablamos** de “teoría de la relatividad”, una serie verificada de proposiciones científicas. Pero este sentido convive con el uso más corriente de la palabra. (BITL 12)

b) Uso del nosotros inclusivo, en el que el lector queda incorporado en el mismo grupo del autor, quien, por su parte, se posiciona como su guía en el texto (Tang & John, 1999):

16. Pero ¿**podemos** ver algún ejemplo de teoría? En lugar de hablar sobre la teoría en general, **sumerjémonos** al fin en la obra de dos de los teóricos más influyentes y **veamos** a qué conclusiones llegamos. (BITL 15)

c) Uso del nosotros de modestia (también llamado “nosotros de autor”, puesto que su referencia es precisamente el autor del texto):

17. Al comienzo de este capítulo **decíamos** que la teoría literaria de los últimos veinte años no ha concentrado sus análisis en la diferencia entre las obras literarias y no literarias. (BITL 49)

En todos estos casos, los usos de “nosotros” materializan la presencia de diversos sujetos grupales que oscilan entre sectores que pueden

ser los estudiantes y profesores de Literatura, los lectores de literatura y, en grado más amplio, la sociedad en general. Esta extensa gama de posibilidades, como es simple constatar en los fragmentos que siguen, impide interpretar a cuál de todos ellos se refiere.

18. **Nos la vemos** con una estructura complicada. Las dos perspectivas se superponen parcialmente, se entrecruzan, pero no parece que se derive una síntesis. **Podemos** pensar que las obras literarias son un lenguaje con rasgos y propiedades distintivas, o que son producto de convenciones y una particular manera de leer. Ninguna de las dos perspectivas acoge satisfactoriamente a la otra, y **tenemos que conformarnos** con saltar de una a otra. Apuntaré a continuación cinco consideraciones que la teoría ha propuesto sobre la naturaleza de la literatura: en cada una partimos de un punto de vista razonable, pero al final **debemos** hacer concesiones a las otras propuestas. (BITL 40)

19. Cuando el poeta **nos** dice que su amor es cual rosa encarnada, **sabemos**, precisamente porque recurrió a la métrica, que no **hemos de preguntarnos** si realmente estuvo enamorado de alguien que, por extrañas razones, le pareció que tenía semejanza con una rosa. El poeta simplemente ha expresado algo referente a las mujeres y al amor en términos generales. Por consiguiente, **podríamos decir** que la literatura es un discurso “no pragmático” [...] Este enfoque dirigido a la manera de hablar y no a la realidad de aquello sobre lo cual se habla, a veces se interpreta como si con ello se quisiera indicar que **entendemos** por literatura cierto tipo de lenguaje autorreferente, un lenguaje que habla de sí mismo. (UITL 18)

Como cierre de este apartado relacionado con las diversas formulaciones de despersonalización, resulta relevante destacar que es cierto que el cúmulo de citas que podrían explicitar las fuentes de las afirmaciones que aparecen en los manuales complejizaría la lectura del texto. Ciertamente, bien podrían ser interpretadas como una tediosa sucesión de nombres, que por ser desconocidos –en su mayoría– por parte de los estudiantes, representaría un obstáculo. Las formulaciones que tienden a ocultar sujetos concretos (el autor del texto y otros investigadores), resuelven esa dificultad, pero, en contrapartida, ge-

neran otra. En efecto, la neutralización de las fuentes de enunciación produce ambigüedad y, por lo tanto, puede resultar una fuente de conflicto interpretativo.

5. 4. MODOS DE DECIR: UN ESTUDIO CONTRASTIVO

En este apartado me ocupo de las diferentes formulaciones lingüístico-discursivas que explicitan la inclusión de la palabra ajena en el discurso académico. Mi objetivo es presentar un estudio contrastivo entre ese tipo de formulaciones que suelen aparecer, por un lado, en artículos de investigación y, por otro, en manuales universitarios. Como adelanté, los dos textos que analizaré han sido escritos por el mismo autor y tratan el mismo tema. Uno de ellos corresponde a un capítulo del manual *Teoría Literaria. Una breve introducción*, ya analizado en los apartados precedentes, y el otro, al libro *Teoría Literaria*, escrito por distintos especialistas y destinado a un público amplio que incluye destinatarios especializados²⁹.

De acuerdo con García Negroni, el artículo de investigación científico se caracteriza por ser un “un espacio de dialogismo enunciativo (Bajtín, 1982)” (García Negroni, 2010: 797) debido a que el autor toma una posición respecto de la comunidad científica a la que se dirige y, mediante la presentación de sus investigaciones, busca quedar incluido en ella. Así, esta discursividad conforma como “una construcción colaborativa de conocimiento nuevo (Hyland, 2000)”, en la que, se hacen referencias a investigaciones previas para luego “confrontarlas con las propias, refrendarlas, tomarlas como aval o disentir de ellas” (García Negroni, 2010: 797). En este sentido, Puiatti de Gómez (2005: 50) afirma que en el artículo de investigación las citas de las fuentes, al igual que las referencias y algunos procedimientos (comentarios,

29. De hecho en el Prólogo se explica que “la idea de una obra de síntesis, colectiva e internacional, dedicada a la teoría literaria nació en los círculos de la Asociación Internacional de Literatura Comparada”. Más adelante se aclara que algunos de los trabajos publicados en el libro son el resultado de trabajos presentados en dos coloquios que “permitieron amplias discusiones sobre cuestiones de teoría literaria”.

recomendaciones), constituyen un recurso de intertextualidad, cuya importancia reside en la posibilidad de introducir en el texto voces distintas a las del autor.

Tal como se expuso en (§ 2. 2.) en este mismo volumen, existen distintos modos de introducir la palabra ajena en el discurso académico, a saber:

a) Referencias no integradas. Se trata de notas de contenido y de notas de remisión mediante las cuales aparecen referencias bibliográficas (completas o no) o fragmentos citados textualmente, como en (20):

20. El problema esencial consiste en encontrar particularidades específicas de las obras literarias que sean lo suficientemente generales para manifestarse en la prosa así como en la poesía.¹

¹ Así, Jean-Paul Sartre responde a la pregunta *¿Qué es la literatura?* Estableciendo una separación entre la prosa, que se valdría del lenguaje para decir algo, y la poesía, que trabajaría.... (BITL 39)

b) Referencias parcialmente integradas, i. e. referencias identificadas mediante indicaciones bibliográficas entre paréntesis, como en (21).

21. En este sentido, la *literatura* sería una categoría como la de las malas hierbas (Ellis, 1974). (TL 37)

c) Referencias semiintegradas o citas de parafraseo que refieren ideas, nociones o investigaciones con mención de nombre del autor y fecha del trabajo entre paréntesis, como (22).

22. El teórico español Martínez-Bonati va todavía más lejos cuando pretende que los signos llamados lingüísticos de una obra en realidad son imitaciones ficticias, y no verdaderamente lingüísticas, de los signos propiamente lingüísticos (1981,81). (TL 48)

d) Citas destacadas y citas integradas, que introducen fragmentos de los textos de otros investigadores. En el primer caso, son más exten-

sas que en el segundo, por lo cual las citas integradas se incorporan al texto y se señalan con comillas o cursivas.

23. Jakobson indica una vía de reflexión en su célebre diferenciación de las seis funciones del lenguaje cuando define la función poética del lenguaje como “una focalización en el mensaje en cuanto tal” (1960, 353). (TL 41)

En pocas palabras, el artículo de investigación presenta como uno de sus rasgos constitutivos la inclusión y explicitación de distintas voces que avalan o confrontan el punto de vista del locutor-autor. En contraste, el manual universitario tiende a la homogeneidad discursiva producida por el borramiento de las fuentes de la enunciación académico-pedagógica. En la Tabla 2, que sigue, se consigna de manera contrastiva, y de acuerdo con la clasificación arriba mencionada, la frecuencia de aparición de los distintos modos de referir la palabra ajena (Donati y López, 2010).

Texto	Referencias no integradas	Referencias parcialmente integradas	Referencias semi-integradas o citas de parafraseo	Citas integradas	Citas destacadas
TL	1	9	7	18	0
BITL	0	0	5	0	1

Tabla 2. Frecuencia de las distintas formas de la presencia de la voz ajena

En primer lugar, debe subrayarse que la única cita destacada que aparece en el manual es adjudicada a un sujeto anónimo del cual solo se indica su profesión (cf. 24).³⁰

24. En 1860, un educador sostenía que al departir con los pensamientos y dichos de los que son líderes intelectuales de la raza, nuestros corazones terminan por latir en acordamiento con un sentir de humanidad universal. [...]

Las discusiones teóricas recientes han puesto en duda, comprensiblemente, esta concepción de la literatura. (BITL 51)

30. Esto refuerza los efectos de neutralidad presentados en este capítulo.

En segundo lugar, y tal como puede observarse en la Tabla 3, que sigue, pese a que los dos textos pertenecen al mismo autor y tratan el mismo tema, existen grandes diferencias en el uso de formulaciones lingüísticas que adjudican la palabra ajena a un sujeto determinado. Mientras que en el artículo abundan las citas integradas y las referencias parcialmente integradas y semiintegradas, en el manual solo existen cinco casos de referencias semiintegradas y un caso de cita destacada. De este modo, y probablemente con la intención de allanar la lectura, en el manual analizado se evita lo que tal vez sería una incomprensible lista de autores responsables de los puntos de vista que allí se exponen.

Para ilustrar las diferencias señaladas, a continuación presento un ejemplo de cómo es abordado un mismo tema en el artículo y en el manual (Donati y López, 2010):

TL	BITL
<p>Así pues, fueron los formalistas rusos, grupo de jóvenes lingüistas y poeticistas de Moscú y Leningrado, a principios del siglo XX, los que, en los inicios, apuntan a la literaturidad (<i>literaturnost</i>) y formulan algunas de las grandes líneas del debate sobre este problema. Roman Jakobson planteaba el problema de la manera siguiente: "El objeto de la ciencia literaria no es la literatura sino la 'literaturidad', es decir, lo que hace de una obra dada una obra literaria" (1921, 11).</p> <p>(...) el formalista ruso Shklovski declara que "la lengua poética difiere de la lengua prosaica (cotidiana) por el carácter perceptible de su construcción" (Eichenbaum, 1927, 32) Para el checo Mukarovsky, uno de los fundadores de la Escuela de Praga que se sitúa en la continuidad del formalismo ruso, el lenguaje poético no se define por su belleza, ni por el ornamento, ni por la afectividad, ni por su carácter metafórico, ni por su singularidad, sino por la <i>puesta de manifiesto</i> (<i>aktualisace, foregrounding</i>) (1977, 3-4) (39)</p>	<p>Se suele decir que la "literariedad" reside sobre todo en la organización del lenguaje, en una organización particular que lo distingue del lenguaje usado con otro propósito. La literatura es un lenguaje que trae "a primer plano" el propio lenguaje; lo rarifica, nos lo lanza a la cara diciendo "¡Mírame! ¡Soy lenguaje!", para que no olvidemos que estamos ante un lenguaje conformado de forma extraña.</p> <p>(...) La disposición lingüística pasa a primer término (escúchese la repetida presencia de las erres, además del ritmo acentual o la rima), y aparecen imágenes de objetos inusuales como "un dentro sin luz"; todo indica que estamos ante un manejo especial del lenguaje que quiere atraer nuestra atención hacia las propias estructuras lingüísticas. (41)</p>

Tabla 3. Contraste explicitación-neutralidad de la voz ajena

Como puede observarse, en el artículo de investigación no solo se nombra explícitamente a los formalistas rusos como sujetos responsables de haber iniciado y orientado las investigaciones en torno a la *literaturidad*, sino que también se los caracteriza (*grupo de jóvenes lingüistas y poeticistas*) y se los ubica en tiempo y espacio (*Moscú y Leningrado, a principios del siglo XX*). Además, a continuación se mencionan nombres propios (*Roman Jakobson, Shklovski*). Contrariamente, en el manual se borran las referencias de tiempo y espacio así como también los nombres propios: se trata de uno de los casos de pasiva con “se” (*se suele decir*) a los que me he referido más arriba. Por otra parte, el uso de las comillas es diferente en ambos casos. En el artículo las comillas destacan palabras ajenas y en el caso del manual la interpretación queda a cargo del lector (García Negroni, § 2. 2. 2., en este mismo volumen).

En suma, las formulaciones analizadas en este capítulo refuerzan un modo de decir que instaura gestos de lectura vinculados con efectos de neutralidad, efectos que se relacionan con el decir sobre las cosas y con la responsabilidad de los sujetos adjudicada a esos dichos.

5. 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo, me he ocupado de formulaciones lingüístico-discursivas presentes en manuales universitarios destinados a estudiantes que se inician en una disciplina y que producen un efecto de neutralidad. En efecto, tal vez por un afán didáctico –que llevaría a borrar complejas disputas teóricas–, en los manuales universitarios existe una fuerte recurrencia de formulaciones que no explicitan a los sujetos responsables de la enunciación y de los enunciados. Al mismo tiempo, la ausencia de marcas temporales y espaciales para la presentación de los objetos discursivos borra las condiciones de producción del enunciado y hace que esos objetos aparezcan como “eternos”, “universales”, y como si entre las palabras y las cosas no mediara el lenguaje. Dicho de otro modo, los discursos no se presentan como producto de interpretaciones, sino como si explicaran evidencias empíricas para ser interpretadas en un solo sentido. No obstante, como demuestra el

estudio comparativo presentado en § 5. 4., cuando las condiciones de producción son otras, los *modos de decir* también son diferentes. Y es que las condiciones de producción y circulación de los textos se materializan en distintos mecanismos discursivos que producen diferentes efectos de sentido.

Para concluir, solo quisiera señalar que no son los propósitos de los sujetos los que producen efectos de sentido, sino que estos se producen más allá de la voluntad y propósito con los cuales los autores escriben sus textos. Es a partir de esta idea que he propuesto analizar las formulaciones lingüístico-discursivas mediante las cuales se construyen los objetos y se posicionan los sujetos. No es el valor de verdad lo que guía mi trabajo, ni tampoco las intenciones, sino el análisis de las formulaciones con las cuales los sujetos damos existencia al mundo y, al mismo tiempo, creemos construir nuestras verdades.

CAPÍTULO 6

Puesta en escena discursiva y *ethos* pedagógico. Acerca de la subjetividad y la polifonía en libros de texto de Secundario

Carolina Tosi

6.1. INTRODUCCIÓN

El libro de texto de Secundario es un género altamente complejo pues se conforma a partir de la convergencia y la tensión entre discursos provenientes de diferentes ámbitos. En este sentido, se construye como un espacio discursivo atravesado por los saberes disciplinares de cada comunidad científica, la normativa curricular oficial, las tendencias pedagógicas y didácticas del momento, los imperativos comerciales y empresariales, entre muchos otros. Por un lado, debido a su impronta pedagógica, el discurso del libro de texto se articula a través de las operaciones de reformulación y recontextualización (Bernstein [1975], 2005) de los discursos académicos de origen, de acuerdo con el nuevo espacio de circulación y sus destinatarios legos. Así, el libro escolar gestiona la diversidad genérica de base a partir de procedimientos de selección, combinación y jerarquización de saberes, que comprenden las acciones de selección de datos, inclusión de citas, el diálogo entre recortes teóricos, etcétera. Por otro lado, y más allá de tales características generales, la configuración discursiva de los libros de texto actuales en la Argentina se encuentra motivada y tensionada por diversos aspectos coyunturales y contextuales, como las demandas fluctuantes de un cambiante panorama educativo, el desdibujamiento del Estado

como regulador de los materiales de enseñanza y las lógicas económicas del mercado editorial.

Teniendo en cuenta estos aspectos y sobre la base de los análisis realizados en los capítulos precedentes, el propósito de este capítulo consiste en dar cuenta de las especificidades del discurso del libro de texto actual. Para ello, abordo las coincidencias y las divergencias que mantiene con respecto al discurso académico y rastrearé la conformación del *ethos* (Amossy, 1999a) pedagógico editorial, así como de distintos *ethos* disciplinares. Guiada por tal objetivo, en primer lugar expondré las concepciones de los libros de texto según diversos enfoques teóricos (§ 6. 2.). En segunda instancia, describiré las características generales del discurso pedagógico (§ 6. 3. 1.). Finalmente, y utilizando un corpus de libros de texto de tres disciplinas, que detallo a continuación, realizaré un análisis microdiscursivo, centrándome en el estudio de la construcción de su *escena genérica* y las *escenografías enunciativas* (§ 6. 3. 2), las estrategias de personalización y despersonalización (§ 6. 3. 3.), los modos de referir el discurso ajeno y el uso de comillas y tipografía especial (§ 6. 3. 4.).

Disciplina	Cantidad de libros de texto analizados	Procedencia
Lengua y Literatura	3	Ballanti, G. et ál. <i>Lengua 9</i> . Bouzas, P. et ál. <i>Lengua y géneros discursivos 9</i> . Vasallo, I. et ál. <i>Lengua 9</i> . [aquí, Leng. Lit.]
Ciencias Sociales	4	Arzeno, M. et ál. <i>Ciencias Sociales 9</i> . Díaz, S. et ál. <i>Geografía de la Argentina</i> . Luchilo, L. et ál. <i>Ciencias Sociales 9</i> . Romero, L. A. et ál. <i>Historia de los tiempos contemporáneos -Siglos XIX y XX</i> . [aquí, Cs. Soc.]
Ciencias Naturales	3	Antokolec, P. et ál. <i>Ciencias Naturales 9</i> . Barderi, M., et ál. <i>Ciencias Naturales 9</i> . Berler, V. et ál. <i>Ciencias Naturales 9</i> . [aquí, Cs. Nat.]

Tabla 1. Detalle del corpus

6. 2. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA: CONCEPTOS Y DEFINICIONES EN TORNO AL LIBRO DE TEXTO

A pesar de que los libros de texto tradicionalmente se han constituido como “un género ‘menor’, de poco reconocimiento social y simbólico” (Cucuzza y Pineau, 2002: 25), en las últimas décadas han sido revalorizados como material de estudio y análisis, desde diferentes disciplinas y por diversos enfoques teóricos.

Pensado como recurso didáctico, es decir, en tanto “herramienta”, Carbone et ál. (2001) sostienen que el libro de texto supone una praxis, es decir, un uso sistemático por parte del alumno y del docente que se articula en función de los lineamientos pedagógicos explícitos e implícitos vigentes. Asimismo, Grinberg (1997) afirma que, si bien el libro de texto no forma parte del organigrama escolar, representa una herramienta fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el aula. En este sentido, Romero et ál. (2004) y Fernández Reiris (2005) coinciden en que la importancia del libro de texto reside en su función como expositores e intérpretes del currículum oficial, así como de las prácticas didácticas imperantes. Por un lado, actúan como “un mecanismo de control de la dispersión curricular” (Fernández Reiris, 2005: 341) y, por el otro, se han constituido paulatinamente como “la fuente del saber” (Romero et ál., 2004: 27) para muchos docentes –debido a los problemas actuales de capacitación y actualización de maestros y profesores– y como el estructurador de la clase. Efectivamente:

... el manual es un currículum en acto, que incluye los saberes, las formas didácticas y hasta las actividades prácticas, de acuerdo con una tendencia que se ha acentuado en las últimas décadas. En muchos casos, el libro es la principal fuente de información del docente, sobre todo cuando, luego de completar su formación profesional, no siguió actualizando sus conocimientos. No son pocos los docentes que preparan sus clases de acuerdo con el libro de texto (Romero et ál., 2004: 27).

Por su parte, Gazali (2007) establece que los manuales son una clase textual con una predominante intención pedagógica:

Es un libro que condensa los conocimientos que debería tener el alumno en un área de saber determinada. Los autores realizan una selección y una adecuada organización de los conocimientos de tal manera que el alumno los haga suyos y los pueda reutilizar en situaciones futuras (Gazali, 2007: 354).

Del mismo modo, Montolío (2000) hace hincapié en que el objetivo principal del libro de texto es comunicar conocimientos, ya que cumple las funciones de informar y de explicar. No obstante, debe destacarse que es indudable que el libro escolar a lo largo de la historia ha cumplido otras funciones que trascienden ese fin: transmitir mensajes disciplinadores y morales, inculcar nociones ideológicas y políticas, convencer sobre valores, moldear creencias y formar hábitos (Chartier, A. M. y Hébrard, 1994; Ossenbach Sauter, 2001; Cucuzza y Pineau, 2002; Arnoux, 2008 y Cucuzza, 2007, entre otros). Es decir que, si bien el libro de texto suele caracterizarse por su función informativa-explicativa, también posee una dimensión retórica y una función argumentativa –a veces más evidente, a veces más solapada– que se manifiestan en la búsqueda de una interacción persuasiva por parte de los autores. Según Hyland (2000), los libros de texto tienen un papel central porque mediante ellos los estudiantes toman conocimiento de las normas, valores e ideología. En este sentido, Arnoux (2008) destaca la orientación argumentativa de la explicación en el manual escolar que “asigna valores y regula los sentidos del texto” (Arnoux, 2008: 75) y sostiene que el texto escolar interviene en la representación ideológica, no solo a través de operaciones cognitivas sino emocionales. Así, la narración escolar tiene una función ideológica de regulación y selección pues implica “un dispositivo de memoria y olvido: seleccionar lo que debe ser recordado y ocultar lo que puede perturbar el sentido de la selección operada” (Arnoux, 2008: 99).

Por otro lado, ciertas definiciones del libro de texto hacen hincapié en la lógica editorial y lo caracterizan como un género comercial (Swales, 1990). Para Chartier y Hébrard (1994) es un objeto rico y enormemente complejo, que:

...está sujeto a imposiciones institucionales (los manuales deben responder a los programas), a factores pragmáticos (el libro debe ser de utilización cómoda en la clase de uno o varios cursos), pero también está sujeto a imperativos comerciales (Chartier y Hébrard, 1994: 390).

En la actualidad, las editoriales ofrecen diferentes productos para atender a demandas que han suscitado en las últimas décadas la aparición y/o afianzamiento de diversos “subgéneros” de libro de texto: la *cartilla* o el *libro de lectura inicial* (Kaufman y Rodríguez, 1993), la *carpeta de actividades*, el *libro de área* —que presenta una sola disciplina, como por ejemplo Matemática— y el *biárea*, que se usó a partir de la Reforma Educativa en segundo ciclo de la Educación General Básica (EGB) —cuarto, quinto y sexto años, y se conforma del siguiente modo: Ciencias Sociales y Lengua; Ciencias Naturales y Matemática—. Además, se puede mencionar al *manual*—aunque generalmente se utiliza este término como sinónimo de libro de texto—, que suele designar al libro empleado en segundo ciclo de EGB y que incluye las cuatro áreas ya señaladas.

Finalmente y en relación con este último aspecto, destaquemos que la producción de libros de texto en la Argentina ocupa un importante espacio en el mercado. Existen editoriales especializadas con una amplia trayectoria, otras que se han creado en la última década e, incluso, muchos de los grandes grupos multinacionales poseen una división o sello dedicado exclusivamente a la producción de libros escolares. Hace apenas un par de décadas, un libro de texto podía permanecer una cantidad considerable de años en las aulas, pero actualmente esto es poco probable ya que la renovación es constante. Debido a la reforma de los currículos educativos, a la competencia y a que la novedad es lo que “vende”, las editoriales año tras año presentan productos para cada nivel de la enseñan-

za, destinados a diversos públicos con la intención de cubrir diferentes nichos de mercado.

6. 3. LAS CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS DEL LIBRO DE TEXTO

6. 3. 1. EL DISCURSO PEDAGÓGICO

Diversas investigaciones que se han ocupado del estudio de los libros de texto de nivel medio (Vallejos Llobet et ál., 2004; Fernández Reiris, 2004 y 2005; Arnoux, 2008 y Gazali, 2007) coinciden, a partir de su impronta didáctica, en ubicarlo dentro del discurso pedagógico.

Como es sabido, el discurso pedagógico supone una asimetría entre los participantes: el emisor –en nuestro caso, el locutor-autor, responsable de la enunciación del libro del texto– es quien posee el saber, y el destinatario –el alumno–, quien no lo tiene y debe aprenderlo. En ese sentido, el discurso pedagógico, en tanto discurso de poder, es descrito como “autoritario” (Orlandi, 2003) pues, por un lado, no existe la reversibilidad, es decir, el destinatario no tiene la posibilidad de responder y hay un solo agente del discurso que es el que tiene el *poder de decir* y, por otro, presenta un saber científico legítimo y validado –impuesto por el currículo oficial– que habilita un *deber saber*. Más que informar, explicar e influenciar, “enseñar es inculcar el conocimiento legítimo” (Orlandi, 2003: 18).

Por otra parte, según Chevallard (1991), el discurso pedagógico consiste en la transformación del “saber sabio” en “saber enseñado”, lo que el autor ha llamado transposición didáctica, es decir: “el ‘trabajo’ transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (1991: 45). Así, un contenido de saber que es designado por los programas para ser enseñado sufre una serie de transformaciones con la finalidad de poder ser apto como objeto de enseñanza. En consecuencia, muchas veces esos saberes son verdaderas “creaciones didácticas”, que de acuerdo con Chevallard se hacen necesarias “por las exigencias del funcionamiento didáctico” (ibíd., 47). En este sentido, se llevan a cabo diferentes operaciones de recontextualización del saber (Berns-

tein, [1975], 2005), esto es, procedimientos de apropiación y reformulación de un discurso con el objetivo de transmitirlo en contextos distintos del de su espacio de producción. Asimismo, Litwin (1997) diferencia los conocimientos disciplinares –aquellos que son enseñados a los alumnos a partir del nivel superior– de los protodisciplinares –estos son los previos a la enseñanza de las disciplinas y que se difunden fundamentalmente en los niveles Primario y Secundario–. Los libros de texto de nivel primario y medio presentan, entonces, conocimientos protodisciplinares, atentos a que:

... constituyen formas parcializadas del saber de un campo que permiten en la edad infantil su comprensión, su tratamiento y, por lo tanto, su transposición por los medios de comunicación. Esto no significa que la protodisciplina sea el lugar de la banalización, la superficialidad o el conocimiento erróneo. Por el contrario, consiste en la superación de las concepciones intuitivas y constituye una manera particular de iniciar los tratamientos disciplinares (Litwin, 1997: 55).

No obstante, hay que tener en cuenta que, para algunos autores, el discurso pedagógico no tiene especificidades, sino que se trata de un principio de reordenación de saberes propios de otras esferas sociales. Bernstein [1975], 2005, por ejemplo, caracteriza al discurso pedagógico de dicha manera:

En un sentido importante, el discurso pedagógico, desde el punto de vista del autor, no es específico. El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en relación especial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas. Por tanto, es un principio que extrae un discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo recoloca según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque (Bernstein [1975], 2005: 189).

Por el contrario, otros investigadores sostienen que el discurso escolar no es un mero principio de reorganización de saberes sino que conforma un discurso distinto, diferente del académico de base. En

este sentido, el discurso escolar articula su trama al desdibujar la de la disciplina científica original, “generando algo distinto, otro discurso, el escolar” (Gvirtz, 1999: 22).

Llegados a este punto, es necesario señalar que las operaciones de transposición didáctica y reformulación del saber, junto con otros elementos discursivos, como las escenografías enunciativas o la apelación directa al interlocutor, según abordaré más adelante, les asignan a los libros de texto características que los ubican dentro del ámbito pedagógico y que, a su vez, moldean un discurso particular y específico, diferente del académico. No obstante ello, debe destacarse que los segmentos expositivo-explicativos de los libros de texto comparten ciertos rasgos lingüísticos con el discurso académico, tales como estrategias de despersonalización, pasividad y desagentivación, nominalizaciones y léxico especializado (Zamudio y Atorresi, 2000; Vallejos Llobet et ál., 2004; Cubo de Severino, 2005), porque, al igual que este, intentan construir un discurso en apariencia objetivo y neutral,³¹ como analizaré en los próximos apartados.

6. 3. 2. LA ESCENA DE ENUNCIACIÓN: LA PROPUESTA DE D. MAINGUENEAU

Distintas perspectivas de las teorías de la enunciación, de la semántica y del análisis del discurso suelen abordar y estudiar los actos de enunciación en torno a dos nociones centrales: las *situaciones de comunicación* y las *situaciones de enunciación*. Sin embargo, Maingueneau (1999, 2004, 2006) alerta sobre la confusión teórica que existe acerca del significado y de los alcances de estos dos conceptos, y se dedica a

31. En las décadas recientes, algunos teóricos (Swales, 1990; Hyland, 2000; Bolívar, 2005; García Negroni, 2008a y 2008c, entre otros) han discutido y refutado la concepción tradicional de objetividad y transparencia supuestamente propias del discurso académico y, a partir del estudio de ciertos elementos discursivos —como mecanismos argumentativos, marcas de polifonía, estrategias de agentivación o desagentivación, etc.—, han puesto de manifiesto que “el locutor del discurso científico-académico (incluso el de las llamadas ‘ciencias duras’) deja huellas de su presencia, y que su discurso no es ni monológico ni neutro” (García Negroni, 2008a: 11).

realizar un trabajo de esclarecimiento terminológico. El autor explica que la *situación de enunciación* no es socialmente descriptible, sino que es un sistema en el que se definen las posiciones de enunciador, coenunciador y no persona (en términos de Benveniste, 1966). Por ende, propone para el estudio de los textos las nociones de *situación de comunicación* y de *escena de enunciación*.

Según Maingueneau, la situación de comunicación está ligada a circunstancias sociales o condiciones “exteriores” al discurso e implica una serie de elementos, que listo a continuación y aplicaré al objeto de estudio.

a) *El estatus de los participantes*. Según ya mencioné, todo texto pedagógico supone una asimetría entre los participantes: uno es el experto que expone el saber y el otro es el destinatario inexperto. Sin embargo, en el caso de los libros de texto, existen dos tipos de destinatarios con saberes diferentes: uno, que se puede caracterizar como directo, es el destinatario lego –el alumno–, y el otro, que puede ser llamado indirecto, es el destinatario experto –el docente–. Por un lado, el autor del manual posee el saber y lo transmite al destinatario lego. Por el otro, reserva ciertos sectores del texto, como los cuadros de contenidos o los proyectos áulicos, para dirigirse a un lector experto, como es el docente; así, en estos casos, los destinatarios indirectos se transforman en directos.

b) *Las circunstancias apropiadas para que el discurso logre su objetivo*. El libro de texto está sujeto a los lineamientos curriculares de la normativa oficial. Respecto de nuestro corpus, los contenidos de los libros deben adecuarse a los Contenidos Básicos Comunes (CBC), elaborados a partir de la Reforma Educativa y La Ley Federal de Educación (1993), para que puedan ser adoptados por los colegios en la Argentina.³²

c) *El medio por el que se realiza*. El canal de los libros de texto es es-

32. Vale aclarar que existen nuevos documentos curriculares, como los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de 2007, y la Reforma Educativa de la provincia de Buenos Aires de 2008 que instauró la Primaria (primero y segundo ciclos), la Educación Secundaria Básica y Superior (ESB), y estableció contenidos especiales.

crito. No obstante, hay en el mercado libros de texto que presentan material complementario, como CD, DVD o casetes, cuyo canal puede ser también oral.

d) *El tipo de lengua que se usa.* La lengua que se utiliza es el español, con variedad rioplatense.³³

e) *La inscripción temporal.* En cuanto a la periodicidad o duración, el libro de texto supone ser utilizado durante todo el año lectivo.

f) *El plan u organización del texto y la finalidad.* El libro de *texto* como género presenta una organización o plan basado en la disposición de teoría y actividades, que tiene el objetivo de transmitir conocimientos y comprobar su adquisición.

Por otra parte, la escena de enunciación debe ser considerada desde el “interior” del discurso, en la medida en que “un texto es una huella de un discurso en el que la palabra es *puesta en escena*” (Maingueneau, 2004: 6). El autor francés postula que, en la escena de enunciación, se diferencian tres clases de escenas: la *escena englobante*, que se refiere al tipo de discurso, la *escena genérica*, que es impuesta por el género discursivo, y las *escenografías*, entendidas como escenas constituidas en el texto. Tanto la escena englobante como la genérica definen el marco escénico del texto y lo caracterizan como pragmáticamente adecuado; por su parte, las escenografías legitiman enunciados y permiten la introducción de perspectivas nuevas para interpelar al lector, es decir, no son simples marcos y decorados. Al respecto, Maingueneau señala que existen géneros que son poco susceptibles de incorporar escenografías que se aparten de las rutinas de la escena genérica. Este es el caso de la guía telefónica, puesto que se trata de un género absolutamente utilitario que obedece en forma estricta a sus convenciones. En cambio, hay otros géneros que, debido a su naturaleza, exigen una multiplicidad de escenografías como, por ejemplo, el discurso publici-

33. Sin embargo, en ocasiones, el uso del voseo, forma de tratamiento usual en la zona del Río de la Plata, produce conflictos lingüísticos. Para ampliar este tema, ver García Negroni y Ramírez Gelbes (2010).

tario o el político que “movilizan escenografías variadas en la medida en que, para persuadir a su destinatario, deben seducirlo, cautivarlo” (Maingueneau, 2004: 7).³⁴ Como ejemplo, el autor menciona la plataforma electoral de François Mitterrand propuesta en 1998 para obtener su segunda presidencia. Allí, el candidato construye las escenografías “carta” y “conversación familiar” con el objetivo de intentar un contacto más cercano: se construye como un padre de familia que se comunica con sus hijos, más que como integrante de un partido político. Así, el autor apela al destinatario a partir de una relación personal, casi familiar, y lo convoca desde otro lugar, con el objetivo de captar su atención e interés.

En el análisis de este capítulo, la escena enunciativa se compone de la escena englobante, que corresponde al *discurso pedagógico*, la escena genérica de carácter *expositivo-explicativo* e *instruccional-evaluativo* y de diferentes escenografías enunciativas (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010 y Tosi, 2008b y 2009), según analizaré en los próximos apartados.

6. 3. 2. 1. LA ESCENA GENÉRICA DEL LIBRO DE TEXTO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA OBJETIVIDAD

La escena genérica del libro de texto se conforma, por un lado, a partir de secuencias expositivo-explicativas (Adam, 1992) que manifiestan “un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente” (Arnoux et ál. 2004: 30) y cumplen una función referencial. Se trata de las secuencias explicativas que integran los segmentos teóricos de los manuales. Por otro lado, la escena genérica también se compone

34. Este concepto puede relacionarse con la distinción que realiza Bajtín (1979) entre los *géneros primarios*, que son más simples, y los *géneros secundarios*, más complejos. Una de las propiedades principales de los géneros secundarios es que pueden absorber a los géneros primarios; es el caso, por ejemplo, de una novela que se relata a partir de cartas. Es decir que, relacionando ambas teorías, la noción de género secundario de Bajtín puede acercarse al postulado de Maingueneau (2004) respecto de que existen géneros que son susceptibles a la incorporación de escenografías.

de secuencias instruccionales (Adam, 1992), que “indican al receptor qué acciones –mentales o prácticas– debe realizar para cumplir con sus objetivos de aprendizaje” (Silvestri, 1995: 30). Pueden ser actividades de fijación y aplicación de la teoría o también pueden funcionar como segmentos evaluativos conocidos como cuestionarios o actividades de integración, que el lector debe llevar a cabo con vistas de aplicar los conocimientos adquiridos (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010). La escena genérica del libro de texto se ha caracterizado tradicionalmente por una serie de rasgos que presentaré a continuación.

a) La existencia de un saber que “debe” transmitirse y verificarse

El discurso de los manuales se construye a partir de la reformulación de otros discursos constituyentes. Entre ellos, los documentos curriculares oficiales son la fuente primordial de su propia enunciación. No obstante, en algunas ocasiones los mismos libros de texto también han determinado cuáles son los saberes que deben aprenderse. Tengamos en cuenta que:

No solo ofician como “traductores” o “intérpretes” privilegiados de los documentos curriculares sino que los sustituyen. Ahora que las nuevas tendencias respecto del currículum, conscientes de la complejidad escolar, se han revertido en contra del excesivo detalle y normatividad de los diseños y documentos, los libros de texto suelen rellenar esos huecos con sus prescripciones y orientaciones acerca del “cómo enseñar y aprender” (Fernández Reiris, 2005: 341).

En este sentido, los libros de texto transmiten un saber legitimado por el currículo escolar y las comunidades científicas de pertenencia. A través de la transposición didáctica (Chevallard, 1991) y las diferentes operaciones de recontextualización (Bernstein, [1975], 2005), el libro de texto transforma y reformula los discursos disciplinares con el fin de que los saberes puedan ser adquiridos por el público lego. Para lograrlo en forma exitosa, los locutores-autores introducen definiciones, reformulaciones, ejemplificaciones y otros recursos propios de la explicación, que contribuyen a modelar un discurso sencillo y accesible. Asimismo, incluyen actividades para aplicar los contenidos y comprobar la adquisición de los saberes desarrollados.

b) La intención de construir una verdad/un conocimiento auténtico

Tradicionalmente, con la finalidad de ofrecerles credibilidad profesional a los docentes y constituirse como autoridad reconocida para los alumnos, el libro de texto se ha caracterizado por su pretensión de construir una verdad y una “absoluta definición de la realidad” (Hyland, 2000: 105). Asimismo, Fernández Reiris (2005) destaca como una de las funciones implícitas del libro de texto la de “generar una cosmovisión en la comunidad, la construcción del consenso y la ‘producción de la verdad’” (Fernández Reiris, 2005: 350). Al respecto, Orlandi (2003) sostiene que el discurso escolar suele presentar explicaciones en forma categórica y absoluta, en el sentido de que el referente está ausente, oculto por el decir:

...en el nivel metalingüístico (el discurso pedagógico) se caracteriza por definiciones rígidas, cortes polisémicos, encadenamientos automatizados que llevan a conclusiones exclusivas y dirigidas (...) que presentan definiciones categóricas (Orlandi, 2003: 19).

Para lograr el efecto de veracidad y transparencia buscado, el libro de texto apela no solo a estos recursos lingüísticos sino también a otros, como, por ejemplo, el borrado de las huellas de enunciación (el hablar en nombre de “la ciencia”) a través de la presentación de su discurso como “desembragado de su contexto de producción” (Zamudio y Atorresi, 2000: 128).

c) La configuración de un discurso aparentemente monódico y autorreferencial

Con el fin de construir un discurso objetivo, transparente y neutral, el libro de texto busca reducir, según postula Hyland (2000), la multiplicidad de discursos y constituirse como la voz de la autoridad y portador del saber: “El libro de texto representa simplemente un intento de reducir la multiplicidad de textos pasados a una sola voz de autoridad” (Hyland, 2000: 106, la traducción es mía). Este efecto de autorreferencialidad puede lograrse, entre otros recursos, mediante la no explicitación del discurso ajeno, la ausencia de discusión y confrontación –lo que

lo diferenciaría del discurso científico-académico— y la presentación de los contenidos bajo la forma de “resultados”. El libro de texto, entonces, al intentar simplificar la explicación y evitar la supuesta “confusión” o dispersión teórica, ha recurrido a eliminar la diversidad de discursos y de puntos de vista.³⁵

6. 3. 2. 2. *LAS ESCENOGRAFÍAS ENUNCIATIVAS DE LOS LIBROS DE TEXTO:*

LOS ESPACIOS DE LA PERSUASIÓN

Además de la escena genérica clásica, el libro de texto se constituye como un género que admite la introducción de diversas *escenografías*, cada una de las cuales tendrá como efecto el desplazamiento escenográfico a otro plano, donde el lector se pone en contacto con situaciones discursivas de distinto tipo. Como ya mencioné y tal como asegura Maingueneau (2006), para que una escenografía pueda ser considerada como tal debe instituir su propio dispositivo y validarse progresivamente desde la enunciación, y no funcionar como un simple elemento de decoración (como si ocupara el interior de un espacio ya construido e independiente del discurso). Si bien tomo ese concepto, lo aplicaré según las particularidades del objeto de estudio: un discurso altamente atravesado y tensionado por “genericidades” y lógicas diversas. Así, se amplía y se complejiza esta categoría, que Maingueneau y otros autores posteriores utilizan para géneros y casos bastante prototípicos.

Atenta a la fragmentación y diversidad constitutiva del libro de texto, considero que en este se despliegan diversas escenografías según la disciplina y el objetivo buscado. En su empeño por actuar sobre el destinatario e interpelarlo de diferentes formas, el locutor-autor construye varias escenografías, se desdobra y se posiciona desde otros lugares enunciativos. Así, ciertas partes de los libros de texto pueden leerse como una clase; otras partes, como un diálogo entre amigos; otras, como “una página web”; otras, como un taller literario; otras,

35. Sobre este tema, ver capítulos 4 y 5.

como una revista de divulgación, etcétera. En muchas ocasiones, las escenografías ocupan zonas centrales y también paratextuales y sus límites son difusos pues se conforman a partir de recursos variados y heterogéneos, como imágenes, recuadros, destacados, etcétera.

Teniendo en cuenta que “la variación escenográfica está indisolublemente ligada a la finalidad de cada género” (Maingueneau, 2006: 5), considero que el libro de texto recurre a una multiplicidad de escenografías con un fin motivador y persuasivo: seducir a sus destinatarios, tanto alumnos como docentes. Por un lado, la utilización de escenografías atractivas busca llamar la atención y lograr una mejor predisposición en los alumnos que generalmente conforman un público reticente e indiferente –en este análisis particular, jóvenes de escuela media o Secundaria–. Por otro lado, para los docentes, la disposición escenográfica puede contribuir no solo a lograr una mejor motivación en los alumnos, al abordar los temas en forma novedosa y hasta “divertida”, sino también a acercarlos a géneros característicos del ámbito disciplinar –como los instructivos de trabajo de campo o los artículos de revistas de divulgación en los libros de Ciencias Naturales–, utilizando, a su vez, diferentes metodologías de estudio. Según sostienen A. M. Chartier y Hébrard (2002), la escuela históricamente tuvo como enemiga a la lectura en soportes de diarios y revistas; no obstante, esta concepción cambió a partir del siglo XX, cuando el pasatiempo y la información se trasladaron al sonido y a la imagen (la televisión). Desde entonces:

(...) se comienzan a estimular las lecturas que ayer se consideraban indignas (revistas ilustradas, tebeos, folletines) con la esperanza de que esos pequeños peldaños llevarán sin mucho dolor hasta la cima desde la cual un día se hará posible *sumergirse en los grandes libros* con estremecimientos de placer (Chartier y Hébrard, 2002: 198).

Aunque el libro escolar en la Argentina tradicionalmente ha gestionado la multiplicidad de fuentes y la diversidad genérica de base, en los últimos años a partir de la Reforma Educativa (1993) y con la

Escribimos un cuento de terror

1. Elijan, de a dos, una de estas situaciones como punto de partida para escribir una historia de terror:

Inesperadamente, un hombre queda encerrado en:

- un museo de cera.
- un museo de Ciencias naturales.
- un sótano.

En la pared de una habitación, una mancha de humedad forma la silueta de un ser monstruoso. Por la noche, "eso" cobra vida.

Una mujer comienza a escuchar extraños ruidos y conversaciones ininteligibles que provienen del interior de una casa vecina, deshabitada desde hace muchos años.

Una familia alquila una casa para pasar sus vacaciones, sin saber que el terreno sobre el que ha sido construida fue, antiguamente, un cementerio.

2. Imaginen cómo se desarrollarán los hechos. Decidan cuáles van a ser las secuencias del relato y anoten una lista de acciones principales, que les sirvan como "esqueleto" de la narración.

3. Determinen si narrarán los hechos en forma cronológica o alterando el orden en que ocurrieron; por ejemplo, si eligieran la segunda opción, podrían comenzar por el final y luego relatar los hechos "hacia atrás".

4. Escriban un fragmento que funcione como marco del cuento. Recuerden que el espacio y el tiempo en que suceden las acciones pueden mencionarse de manera precisa o imprecisa, según el efecto que deseen provocar.

5. Redacten un primer borrador del cuento. No olviden incluir descripciones (de ambientes y de personajes) que contribuyan a crear, gradualmente, una atmósfera inquietante.

6. Intercambien su borrador con el de sus otros compañeros; verifiquen si se comprende claramente el desarrollo de la historia y, si no fuera así, propongan las modificaciones que crean necesarias. Controlen también la ortografía y la puntuación.

7. Pasen el cuento en limpio, pónganle un título y compártanlo con sus compañeros.

introducción de los enfoques constructivistas, discursivos y comunicativos, se ha registrado una mayor tendencia a explicitar la dimensión polifónica del discurso, con la pretensión de alejarse de la construcción monódica característica. La incorporación de diversos discursos y géneros –muchos de los cuales eran antes ajenos a la escuela– comenzó a configurar escenografías novedosas que implican “un distanciamiento del escenario de evento discursivo original” (Maingueneau, 2006: 158). En cualquier capítulo de un libro de texto actual, pueden encontrarse diversas escenografías. Muchas de las páginas de los libros están diseñadas a la manera de revistas de divulgación, historietas, libros de literatura, instructivos de juegos, instructivos de experimentos, enciclopedias, recuentos de experimentos, etcétera. De esta manera, los destinatarios-alumnos pueden ingresar imaginariamente en cada escenografía y desempeñar diferentes roles: actuar como usuarios de revistas, lectores literarios, jugadores, científicos, investigadores, etcétera. Por ejemplo, en la imagen 1, la escenografía que caracterizo como *taller literario* busca persuadir a los alumnos de que se conviertan en escritores-talleristas y logren, a partir de las propuestas dadas, escribir un cuento de terror. La escenografía elegida no es casual, pues manifiesta una concepción pedagógica y una autorrepresentación del campo disciplinar que privilegia una actitud lúdica y creativa.

En definitiva, el carácter constructivo del discurso del libro de texto –como cualquier discurso, en mayor o menor medida– puede imponer distintas escenografías, que instauran nuevas y particulares formas de interpelación al lector, asignándole roles más variados y dinámicos, cuyo dispositivo se justifica a través de la enunciación misma.

6. 3. 2. 2. 1. *Transformaciones en la construcción escenográfica del saber*

El diseño gráfico –entendido en términos de Dalley (1981) como la manipulación del texto, la ilustración y los márgenes para lograr un impacto visual–, la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han contribuido en la elaboración de variadas escenografías en los libros de texto actuales, los cuales presentan, sin

Científicos en proyecto



Pedro.- La exposición de ustedes estuvo bien organizada. A la profesora le encantó. ¿Nos ayudan a preparar la nuestra?

Fede.- Sí, ¿pero cómo quieren armarla?

Bárbara.- Queremos una exposición divertida. Una lección que no parezca una lección va a ser mucho más llamativa.

Mora.- Nuestra exposición bien larga y tradicional no resultó aburrida.

Bárbara.- ¡Ni ahí! La experiencia que hicieron salió muy bien!

Fede.- Sí, es verdad. Lo que pasa es que la explicó Juli, que había estudiado mucho.

Pedro.- Igual, Ariel es impresionante. Ese pibe es tan inteligente que siempre deja sorprendidos a todos.

Fede.- Bueno, ¿y la de ustedes?

Pedro.- El tema que habíamos elegido es ADN y ARN, pero es muy difícil.

Mora.- Mi papa tiene esta enciclopedia con bastante información sobre eso.

Pedro.- ¡Perfecto! ¿Podemos preguntarle si nos la presta ahora?



Las palabras destacadas en el texto son Participios. El Participio es un verboide terminado en -ado (para los verbos de primera conjugación: cantado) o en -ido (para los verbos de segunda y de tercera conjugación: comido, vivido). Pueden sufrir variaciones de género y de número; por ejemplo: organizada, pedidos. Algunos verbos no tienen Participios terminados en -ado ni en -ido, sino Participios irregulares; por ejemplo: hecho (hacer), roto (romper), puesto (poner), cubierto (cubrir). Generalmente, este verboide se utiliza como adjetivo, o bien, en frases verbales como la frase verbal pasiva (fue hallado) o la frase verbal de tiempo compuesto (hemos comido).

dudas, un formato complejo. En efecto, el libro de texto actual puede presentar diferentes estructuras según la cantidad de columnas que se incluyan. Pero, sin dudas, prevalece el formato a dos columnas, pues facilita la combinación de textos e imágenes.³⁶ En este sentido, Alvarado (1994) confirma la influencia de los medios audiovisuales en el diseño de los libros de texto pues, por ejemplo, propician la diferenciación de distintos bloques de información. A pesar de que en un primer momento buscaron distanciarse de los discursos de los medios, “retórica y estéticamente conservadores, se definieron siempre por oposición a lo que, desde una visión apocalíptica, significaban los medios (en particular la TV)” (Alvarado, 1994: 37). Así, el predominio de los medios de comunicación, de las nuevas tecnologías y el auge de Internet favorecen prácticas de lectura novedosas e influyen sobre el diseño, el formato y la producción de los libros. Al respecto, Petrucci sostiene que en la actualidad la producción editorial se posiciona frente a un público que “se alimenta de otras experiencias informativas y que ha adquirido otros medios de culturación, como los audiovisuales; que está habituado a leer mensajes en movimiento” (2001: 616). Asimismo, A. M. Chartier (2004) postula que la escritura de tipo hipertextual y fragmentaria apela al *collage* y al montaje de documentos, y se diferencia notablemente de la escritura de la tradición escolar y académica, consistente en una producción estructurada que promueve una lectura lineal.

A continuación, comparemos las páginas de dos libros de texto de Lengua y Literatura utilizados en el nivel Secundario de distintas épocas para dar cuenta de las diferencias entre formatos y construcción de

36. En este sentido, para jerarquizar la información según grados de importancia y ayudar en la comprensión, los libros de texto recurren al procedimiento que Alvarado denomina “diferenciación de bloques tipográficos”; esto es la ubicación en diferentes bloques: la presentación al tema, el texto central, un resumen, un comentario, los ejercicios, los epígrafes de las fotografías, etc. (Alvarado, 1994: 38).

2. Los españoles que vinieron a colonizar procedían de diferentes regiones de España y trajeron también sus modismos dialectales, y en muchos casos, su poca cultura idiomática. Todas estas diferencias, fundidas, mezcladas con el español que ya se estaba hablando en América y con la influencia de las lenguas indígenas, hacían evolucionar nuestro español, de manera distinta del de la Península.

3. El aporte indígena influyó en el vocabulario sobre todo y algo en la entonación.

4. El tipo de vida rural que se practicaba en nuestro país, gravitó también sobre el habla. Ha dicho al respecto el doctor Amado Alonso: "La lengua española se aplebeyó en América porque los españoles reunidos aquí se desurbanizaron"¹¹. Además, durante la época de Rosas, se incorporaron al lenguaje algunas formas bajas y populares.

5. Posteriormente comienza a llegar a nuestra patria la corriente inmigratoria que trae hombres de todas las partes del mundo, con sus lenguas y sus costumbres idiomáticas.

6. Por fin, ciertas manifestaciones de la vida moderna, cuya influencia es innegable: el diario, el teatro, el cinematógrafo, la radio-telefonía y la televisión han generalizado modismos, giros y palabras.

CARACTERIZACIÓN DEL IDIOMA NACIONAL

En el español hablado en la Argentina, hay rasgos diferenciales que afectan sobre todo a la lengua oral y a los aspectos léxico y fonético más que a la sintaxis y a la morfología, y que pueden dividirse en dos grupos:

a) Los que deben rechazarse por su falta de prestigio idiomático aunque sean netamente argentinos.

b) Los que están aceptados como peculiaridades de nuestra habla.

A) RASGOS QUE DEBEN RECHAZARSE.

Vocabulario.

Hay vocablos que surgieron del lenguaje de los llamados compadres, arrolleros u arrolleros. Otros pertenecen a una jerga llamada lunfardo, que nació entre la gente de mal vivir.

¹¹ La Argentina en la dirección inmediata del idioma. La Nación, 1941.

El lenguaje de los sainetes de poca calidad, lleno de extranjerismos o palabras deformadas y que se popularizó, junto con los anteriores, por medio del periodismo burdo, y las canciones populares, también debe rechazarse.

Felizmente todos estos elementos espurios del lenguaje, que tuvieron gran auge allá por 1920, han desaparecido en gran parte del hablar común, y por cierto que no figuran en el lenguaje del hablante medianamente culto. Su uso actual es muy escaso y transitorio.

Igualmente no se deben usar falsos gauchismos (pais, maistro, vení p'acá, m'hijo, etc.), salvo que estén justificados en una obra de tipo gauchesco.

Sintaxis.

En giros vulgares, y por influencia italiana se antepone la conjunción condicional *si* al verbo en potencial. Se dice: *si yo sabría por si yo supiera*.

Hay también dos tipos de construcciones que deben evitarse: el uso de la preposición *de* con verbos que no la piden, por contaminación de *hablar* u otros: *dijo de que...* en lugar de *dijo que*; y el caso contrario, suprimirla cuando debe estar: *le dieron orden que ensillara por lo le dieron orden de que ensillara*, etc.

Fonética.

Es incorrecto convertir en agudas las palabras formadas por verbos y pronombres enclíticos: *váyase por váyanse*; *demejó por démelo*; igualmente pronunciar como aguda la conjunción *sino*. También, convertir en esdrújulas formas verbales graves: *téngamos por tengamos*, digamos por *digámos*.

Deben, pues, desdeshacerse todos esos procedimientos vulgares, como pronunciar los vocablos al revés (trasturque de sílabas); pronunciar las *e*es como aspiradas al final de la sílaba (*loj ojoj...*) y también extremar ciertas articulaciones hasta relajarse y caer en otro sonido (nirio por *niño*, cabello por *cabello*, etc.); omitir las *e*es finales y no pronunciar las consonantes internas (en palabras como *doctor*, *absurdo*, *apto*, *himno*, etc.) y las *equis*.

B) RASGOS CARACTERÍSTICOS ACEPTADOS.

Vocabulario.

Muchas voces argentinas que reflejan la realidad propia del país, o su modo particular de valorar, han sido incorporadas a la lengua general, y otras se consideran regionalismos aceptables.

escenografías.³⁷ Por un lado, elijo un libro clásico, como el de Lacau-Rosetti (1962) y, por el otro, uno reciente de 2006.

En primera instancia, se observa que el libro de *Castellano* de 1962 (Imagen 2) se limita a seguir las rutinas que determina su escena genérica. Presenta segmentos expositivo-explicativos que conforman un texto expositivo continuo, de lectura progresiva y lineal, dispuesto a caja completa, es decir, ocupa todo el ancho del área de la página destinada al texto y no incluye imágenes ni escenografías. Por otra parte, debe señalarse que las secuencias instructivas suelen ubicarse al final de cada capítulo, como un cuestionario o batería de ejercicios que tienen el objetivo de evaluar los contenidos trabajados.

En segunda instancia, enseguida advertimos que la propuesta del libro de 2006 es totalmente diferente. La página doble del área de Lengua (imagen 3) se estructura a partir de segmentos expositivo-explicativos breves y una secuencia instructiva extensa. En la página par se despliega una escenografía lúdica que inicia el tema que se abordará y busca atraer al destinatario lego a partir de la diversión. En efecto, la propuesta de la viñeta presenta en forma visual y atractiva un formato narrativo-conversacional que pretende acercar a los alumnos a su contexto diario, pues recrea una escena cotidiana cuyos protagonistas son adolescentes. Carbone (2003 y 2004) sostiene que la transposición de este formato a los libros de textos es habitual y favorece el aprendizaje:

Estas [las transposiciones] aparecen en diversas formas de adopción de géneros de la comunicación de masas, entrelazados con los textos informativos de carácter didáctico. Muchos de ellos buscan la adhesión de los lectores a través del lenguaje de la historieta. En estos casos

37. Desde otros enfoques, algunos autores han realizado la comparación en el tratamiento de temas entre manuales de diferentes épocas. Por ejemplo, Carbone (2003), a partir de un análisis comparativo, menciona como características de los libros actuales (entre otras): la introducción de la oralidad para prescribir actividades, la incorporación de textos de variados géneros y las vinculaciones entre texto escrito e imagen.

hay estrategias de articulación con los textos dedicados a la progresión del conocimiento, que se proponen sintonizar a los alumnos con lo cotidiano. Algunos se destacan por la originalidad con que se apropian del lenguaje narrativo y conversacional del género, conjugado con la imagen para lograr sus propósitos (Carbone, 2003: 127).

A partir de la comparación entre los libros de *Castellano y Lengua y Literatura*, puede observarse claramente cómo las transposiciones mediáticas,³⁸ a partir de la hibridación de formatos y géneros, han transformado el discurso del manual escolar. Sin dudas, la hegemonía actual de los medios audiovisuales, como la televisión, y las nuevas tecnologías, especialmente Internet, influyen sobre los medios gráficos de la prensa y también sobre la producción de los libros. De esta forma, el diseño “ayudó a la elaboración de un texto más fragmentario que unitario” (Romero et ál., 2004: 32).

Teniendo en cuenta tales aspectos, podemos considerar que el libro de texto actual recibe la influencia de los nuevos discursos y emplea algunos de sus recursos para construir un discurso más atractivo. En los manuales escolares, muchas de las escenografías enunciativas corresponden a los discursos de los medios de comunicación o a las nuevas tecnologías, en pos de apelar a un destinatario más activo y poseedor de otras competencias, capaz de realizar una lectura con miras a la acción: abordar textos y paratextos o leer textos-imagen así como comprender escritos no lineales (esquemas), realizar lecturas complementarias, elegir su propia “ruta de lectura”, resolver actividades, etcétera.

El despliegue escenográfico contribuye a conformar, así, un *ethos* “actualizado” que se diferencia claramente de la representación más difundida acerca del discurso pedagógico-escolar: “pasividad” y “aburrimiento”. Por otra parte, la redundancia de tales escenografías lleva

38. Desde un enfoque semiológico, Steimberg (1993) caracteriza las transposiciones mediáticas como un fenómeno propio de la cultura actual, que consiste en el pasaje de ciertos géneros de la comunicación (películas, novelas, teatro) a otros y que pueden alcanzar importantes logros pedagógicos.

a percibir las como naturalizadas y validadas en tanto propias de los libros de texto. Sin dudas, se trata de un cambio discursivo que legitima nuevas prácticas de producción y recepción de este tipo de libros, que en muchos casos propone una lectura no lineal, cercana a la que Armando Petrucci denomina “diagonal” e “interrumpida” (2001: 617).

6. 3. 2. 2. 2. *Disciplinas y escenografías enunciativas*

Según ya mencioné, la disposición de escenografías en los libros actuales de nuestro corpus tiene el objetivo central de atraer la atención y persuadir a los destinatarios. En efecto, los convocan e interpelan desde un lugar diferente, separado del saber “legitimado” de la explicación central y por eso suelen ubicarse en las zonas paratextuales. Hay escenografías que se encuentran en todas las disciplinas analizadas, como la de *estar en clase*. Establecen *diálogos ficticios* con el lector y funcionan como *correlatos de las intervenciones o propuestas pedagógicas* que suele realizar un profesor en la clase: tienen la impronta del diálogo y el intercambio oral, como en los ejemplos (1) y (2).

1. *Recuerden* que los adverbios además de modificar verbos y otros adverbios, también modifican adjetivos. (Leng. Lit. 3).
2. Antes de leer esta página *revisen* el apartado 11 del capítulo 7 (“El imperialismo”). (Cs. Soc. 6).

Otras de las escenografías recurrentes son las que buscan principalmente atraer al lector desde lo ameno y lo divertido, como la *escenografía de blogs o páginas web*, que presenta formas de lecturas cercanas al hipertexto, donde predomina la fragmentación textual, y la *escenografía lúdica*, que intenta plantear los temas en forma de juego y mediante un “posible disfrute” y suele ubicarse en las aperturas de capítulo o páginas especiales.

Por otra parte, encuentro escenografías específicas de cada área, cuya construcción se correlaciona con el *ethos* disciplinar.

En primer lugar, Lengua y Literatura presenta como escenografías

específicas la de *crítico literario* y la de *escritura o taller literario* (como puede verse en la Imagen 1). Si bien se busca que el lector actúe como un especialista del área al desempeñar el rol de *crítico literario*, estos espacios escenográficos son escasos y, además, vale destacar que se hallan pocas escenografías que apunten a que el lector trabaje y reflexione sobre las propiedades del lenguaje y actúe “como un lingüista”.

En segundo lugar, las escenografías desplegadas en Ciencias Sociales se asocian con formatos característicos de la investigación, que pretenden “transformar” al lector en un investigador que debe leer, consultar diferentes fuentes, mirar, relacionar datos y sacar conclusiones. En este sentido, el despliegue de la escenografía *del investigador social* produce *un efecto de introducción de multiplicidad y diversidad de puntos de vista*, según analizaré más adelante.

En tercer lugar, se puede señalar que las escenografías específicas de Ciencias Naturales, como la *escenografía de científico* y la de *revista de divulgación*, se corresponden con prácticas y formatos de la divulgación de la ciencia, que suelen circular en diferentes soportes y medios destinados al público lego adulto, tales como artículos de divulgación, *blogs*, biografías, enciclopedias, etcétera. Mediante ellas, se construye un *ethos* científico, cuyo objetivo será formar a los alumnos en el manejo de los géneros de reproducción del saber para iniciarlos en las ciencias experimentales.

6. 3. 3. LA (DES)AGENTIVACIÓN Y LA PRESENCIA DEL SUJETO

Al igual que el discurso académico, los libros de texto presentan en sus secuencias expositivo-explicativas marcas de persona que, al mostrar la presencia de los autores y la construcción del destinatario, manifiestan la subjetividad inherente.³⁹ Incluso, tal como sostiene Carbone (2003), en los manuales escolares contemporáneos existe una clara intención de crear una situación comunicativa más cercana con

39. Para realizar el análisis, me centro en el estudio de los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica.

el lector. Si bien en los libros actuales prevalecen las estrategias de despersonalización, que tienden a constituir una explicación con pretensiones de objetividad y neutralidad, he rastreado un abundante uso de estrategias de personalización para la construcción del locutor-autor y del destinatario, cuya presencia en libros más antiguos, como en la década del 60, es mucho más escasa.

En los libros de texto actuales se construye la imagen de un locutor-autor plural, y las marcas de agentivación suelen evidenciarse a partir de la primera persona del plural (*nosotros*), en desinencias verbales, pronombres personales y adjetivos posesivos. Asimismo, el empleo de estas marcas muchas veces refiere al lector, que es moldeado en un movimiento discursivo simultáneo: a la vez que se produce la construcción del locutor-autor se genera también la del destinatario. Por ejemplo, en (3), la primera persona del plural es de tipo inclusivo condescendiente y refiere tanto al lector como al locutor, quien se incluye como parte integrante del aprendizaje. Se trata de una estrategia por la cual el locutor-autor entabla una relación más cercana y cordial con el destinatario. En este sentido, tal como sostiene Menéndez (1998), el manual escolar constituye la representación de la idealidad que encuentra su correlato específico en el alumno, quien es configurado por el sujeto mismo de la escritura.

3. *Continuemos profundizando en los estudios de Mendel. (Cs. Nat. 9)*

La construcción del locutor-autor y del lector en las secuencias positivo-explicativas también plantea diferencias entre las disciplinas en relación con las estrategias de construcción del locutor y del lector, según se verá en lo que sigue.

De modo análogo a lo que sucede en el discurso académico de Derecho (cf. Ramírez Gelbes, en este mismo volumen), el locutor-autor de Ciencias Sociales de los libros de texto tiende a configurar un *ethos* más interpelativo y, debido a ello, recurre a un mayor uso de formas de agentivación respecto de otras disciplinas. En este sentido, las propues-

tas editoriales no solo ponen en juego diferentes estrategias discursivas para atenuar la asimetría entre los participantes que supone todo discurso pedagógico y hacer más “amable” y menos “autoritario” el aprendizaje, sino que también muestran un especial interés por auxiliar al lector en la comprensión, ya sea para hacer referencia a otros segmentos explicativos del libro o para motivar la consulta de recursos gráficos e imágenes. El efecto que se logra, entonces, es minimizar el peso de la responsabilidad que se le asigna al destinatario sobre una acción, por eso es “como vimos” y no “como viste”. Por otra parte, en el ejemplo (5) encontramos el uso de la metonimia (García Negroni, 2008a), que es un mecanismo de desagentivación, a través del cual se le atribuyen a ciertos recursos paratextuales (imágenes, fotos, cuadros, líneas de tiempo, mapas), que suelen conformar escenografías, las acciones propias del autor (así, el esquema “representa”).

4. Según *vimos* en el capítulo 7, desde mediados del siglo XIX habían crecido las tendencias al libre comercio. (Cs. Soc. 6)
5. *El siguiente esquema representa* las etapas básicas del complejo de las oleaginosas, que incluye la producción primaria, el procesamiento industrial, la comercialización y distribución de los productos hasta el consumidor final. (Cs. Soc. 4)

Por el contrario, el locutor-autor de Lengua y Literatura se configura en su rol de expositor con pretensiones de neutralidad, a partir del uso de formas desagentivadas, mientras que el destinatario se modela como el sujeto que debe aprender teorías y normas. Por ejemplo, en el caso (6), mediante el uso de la pasiva con *se*, el agente de la acción (aquí el destinatario) queda neutralizado; o bien, la estructura impersonal con infinitivo (7) deja indeterminado al agente de la acción —que suele ser el lector— y posiciona al locutor-autor como fuente del saber.

6. Cuando *se analiza* sintácticamente una oración que incluye una preposición, esta se encierra entre paréntesis. (Leng. Lit. 2)

7. *Es incorrecto utilizar un verbo de decir seguido por de que.* (Leng. Lit. 2)

Así, al haber mayor expresión de impersonalidad, la explicación se percibe como más objetiva y la normativa inculcada, como “natural”. Debido a que el locutor-autor de Lengua y Literatura evita mostrar la subjetividad, los conceptos no parecen ser producto de un constructo teórico, sino que, por el contrario, son exhibidos como una verdad de validez universal –configuración que mitiga, sin dudas, el carácter preceptivo del saber–.

Finalmente, la tendencia en los libros de Ciencias Naturales es mostrar al autor en su rol de expositor que, a través de la recurrencia a formas despersonalizadas, configura un *ethos* más objetivo, supuestamente aséptico y neutral. Por ejemplo, en (8), la ausencia de la referencia directa al enunciador y al destinatario trae aparejado el ocultamiento del agente que impone la obligación y el de aquel al que se le atribuye la acción.

8. *Para entender cómo funciona una onda de este tipo, debe tenerse presente que entre todo par de cargas eléctricas actúa una fuerza llamada fuerza electromagnética...* (Cs. Nat. 8)

No obstante, existe un libro del corpus abordado que presenta una alta frecuencia de formas agentivadas (por ejemplo la primera persona del plural de autor en (9)), que posiciona al locutor-autor como guía en el proceso de aprendizaje.

9. El conocimiento de un proceso que vos ya estudiaste en el capítulo 8 fue clave y permitió comenzar a entender cómo se transmiten las características de un individuo a su descendencia. ¿Sabés a que proceso nos referimos? ¿Te ayudamos? Tiene que ver con la división celular y se trata de la memoria. (Cs. Nat. 9)

De esta manera, en los diferentes libros de Ciencias Naturales abordados, la construcción del locutor-autor y del lector será prácticamente opuesta: en el primer grupo –en los libros que he llamado “tradicionales”–, se pretende “borrarlo” y, en el segundo –el libro “innovador”–,

se los muestra y se reclama al lector como partícipe del proceso de intercambio.

6. 3. 4. MODOS DE REFERIR LA PALABRA AJENA

No hay dudas de que el discurso académico, puede ser caracterizado como un espacio de dialogismo académico, en el cual el locutor-autor se posiciona como miembro de la comunidad científica y suele hacer referencia a investigaciones previas para acordar o disentir de ellas, y así incorporar su propia contribución al acervo disciplinar (cf. García Negroni, § 2. 2. 1., en este mismo volumen). En este sentido, el discurso del libro de texto también puede considerarse como un espacio de dialogismo pues se conforma a partir de la reformulación de discursos académicos disciplinares y curriculares. Sin embargo, la diferencia entre ambos tipos de discurso reside en que el libro de texto expone un saber recontextualizado y producto de la transposición didáctica, al que se le borran todas las huellas del enunciador del discurso científico que reformula, para generar la “ilusión de la transparencia” (Chevallard, 1991) y una aparente objetividad. En efecto, tal como sostiene Hyland (2000), los libros de texto intentan reunir las múltiples voces de textos pasados en una sola voz de autoridad. Considero que, de esta manera, se construye una versión didáctica de los conceptos, en pos de modelar una exposición llana y sencilla, sin conflictos epistemológicos. Al silenciar las fuentes, al no incorporar explícitamente discursos previos, puntos de vista diferentes ni remitir a los enunciadores responsables, la explicación busca ser percibida por los destinatarios como “natural”, “experiencial”, “transparente” y no como el resultado de una construcción teórica.⁴⁰

— No obstante, hay que tener en cuenta que en la Argentina, durante las últimas décadas, diversos factores, como los nuevos enfoques pedagógicos propuestos por la Reforma Educativa, cuyo principal referente es la Ley Federal de Educación (1993), y las tendencias del diseño editorial por desplegar formatos novedosos, propiciaron ciertas inno-

40. Consultar, en este sentido, el capítulo 5.

vaciones en los libros de texto –como la incorporación de discursos ajenos y diversos géneros– que modificaron sustancialmente su construcción discursiva. Ahora bien, ¿estas transformaciones realmente cambiaron la pretensión de constitución de un discurso monódico? Para averiguarlo, a continuación analizo el uso del discurso citado en nuestro corpus. Posteriormente, abordaré las formas de “modalización autonímica” (Authier, 1984 y 1995): las comillas y la tipografía especial.

6. 3. 4. 1. *EL DISCURSO CITADO*

He registrado en los libros de texto una escasa inserción de discurso referido en los segmentos explicativos, debido, sin dudas, a las pretensiones del libro de texto de ser monódico y neutro. Sin embargo, encuentro casos de introducción del discurso ajeno en las escenografías, ya sea fragmentos de textos académicos de base o discursos de otros géneros, pertenecientes, por ejemplo, a la prensa o a agentes socialmente legitimados (como los integrantes de una ONG). En efecto, la voz de un “otro” se muestra como explícitamente ajena y externa a la del locutor-autor (configurada en los segmentos explicativos como la voz del saber), en tanto es presentada fuera del cuerpo explicativo y ubicada dentro de los límites de una escenografía determinada.

Debe considerarse que, incluyendo el discurso ajeno y exhibiéndolo en una escenografía, el responsable de la enunciación del libro de texto se posiciona como experto y conocedor de las propuestas metodológicas actuales en relación con sus destinatarios: da cuenta de que conoce y maneja no solo los conceptos del campo disciplinar, sino también información tomada de soportes variados, pues como sostiene García Negroni (2008a: 16): “El autor, en tanto sujeto de la enunciación, logra también dar de sí una imagen o *ethos* discursivo (Maingueneau, 1999), acorde con las exigencias del discurso académico, mostrándose como alguien que conoce el tema y sus antecedentes, y a la vez es objetivo, riguroso y creíble”. En ese sentido, la creación del

efecto de alteridad en el libro escolar atrae tanto al estudiante como al docente, pues les ofrece una supuesta diversidad y multiplicidad de puntos de vista. Sin embargo, en la casi totalidad de los casos, los discursos referidos no introducen posturas contrapuestas o polémicas, sino que funcionan solo como recursos explicativos, para ejemplificar el saber construido en la explicación.

Por otra parte, registro una variación respecto del grado de fidelidad o veracidad de los textos incorporados. En efecto, si bien existen casos en los que figuran los datos bibliográficos correspondientes, cuya función es, sin dudas, avalar la originalidad del texto, también hallo otros en los que se aclara que el texto ha sido adaptado, como en (10) y (11).

10. Los átomos y la estructura de la materia (...)

Fuente: *Adaptación* de un capítulo de *Historias de la ciencia* de Leonardo Moledo y Mariano Ribas. Estrada, 1999. (Cs. Nat. 10)

11. Identifican el gen del virus del sida que bloquea el sistema inmune (...)

Fuente: *Adaptado* de un artículo del diario "Clarín" del 27 de agosto de 2003. (Cs. Nat. 10)

En ambos ejemplos, la voz ajena es modificada –aunque se ignora exactamente en qué lugar–, en pos de un fin pedagógico (la adecuación del discurso al destinatario construido: se trata de textos de especialistas que suponen una cierta dificultad para el lector lego) y tal vez otro comercial (el ajuste a la política e ideología editorial: existen temas más polémicos o controvertidos que otros y que suponen un cierto "cuidado").

En relación con la cita de la fuente de los textos incluidos, notemos que, en un mismo tipo de escenografía (recuadro, página especial, etcétera.), puede alternarse la inclusión de textos acompañados con su fuente bibliográfica con los elaborados *ad hoc* por los autores del libro y que, por consiguiente, carecen de fuente. Esta alternancia, sin dudas, puede confundir a un destinatario poco experto como es el alumno acerca de la autoría de ese discurso, si no es alertado por el

docente. Así, a diferencia del locutor-autor de discurso académico, el del libro de texto resigna ser *riguroso y creíble* (García Negroni, 2008a) en pos de ser *accesible y comprensible*, características propias del intercambio pedagógico y de las reglas de recontextualización del saber (Bernstein, [1975], 2005) inherentes al género manual escolar.

Respecto del análisis contrastivo acerca de la referencia al discurso ajeno entre las disciplinas, señalemos que, si bien la cantidad encontrada es escasa en todas las áreas, Lengua y Literatura es la que presenta la menor ocurrencia, luego le sigue Ciencias Naturales, y la que tiene una mayor inclusión es Ciencias Sociales.

La importancia otorgada al discurso ajeno en Ciencias Sociales podría considerarse como un rasgo propio de la tradición académica. Al respecto, en un trabajo sobre artículos científico-académicos de distintas disciplinas, García Negroni (2008a) destaca la fuerte presencia en el corpus de Historia –en contraposición a las llamadas “ciencias duras”– de referencias y citas textuales que, según la autora, da cuenta de la importancia que tienen para esta disciplina los textos previos, que contribuyen a formar “la construcción de un *ethos* preocupado por mostrar el conocimiento disciplinar” (García Negroni, 2008a: 23). Con relación al tipo de citas utilizado, debe observarse que en esta disciplina abundan las destacadas, cuyo uso responde a la tradición discursiva de las Humanidades, en las que colocar la cita completa “puede interpretarse como una señal de mayor dominio del saber” (Bolívar, 2005: 87). No obstante, suelen faltar algunos datos bibliográficos (como editorial, lugar y año de edición y página de donde fue extraída la cita). De esta forma, los libros de texto no siempre cumplen con la rigurosidad en el citado completo que exige la tradición académica.

La abundante introducción de discurso ajeno que García Negroni menciona como rasgo característico de la tradición disciplinar de las Ciencias del lenguaje, Lingüística y Literatura (García Negroni, § 2. 2. 1., en este mismo volumen) se oculta en los libros de texto de Lengua y Literatura. En este punto, considero que Lengua, en comparación con otras asignaturas –como Ciencias Sociales o Ciencias Naturales–, opta

por exhibir en menor medida el discurso ajeno con el objetivo de que el saber se perciba como monódico, veraz y transparente.

Finalmente, Ciencias Naturales suele respetar las formas supuestamente objetivas y asépticas de su tradición discursiva, y así la cantidad de citas es baja, aunque superior a la de Lengua y Literatura.

6. 3. 4. 2. *EL USO DE COMILLAS Y TIPOGRAFÍAS ESPECIALES*

Teniendo en cuenta el análisis propuesto por García Negroni en § 2. 2. 2. sobre las formas de heterogeneidad marcada, recordemos que, según Authier (1995), las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas o su equivalente, la bastardilla, consisten en un procedimiento que alude al juicio del locutor sobre su propia enunciación (“modalización autonímica”). Así, al localizar y exhibir un elemento heterogéneo, dichas marcas gráficas señalan que el locutor toma distancia y emite un comentario sobre ellas. Sin embargo, he registrado en los libros de texto abordados que el empleo de comillas no es equivalente al de la bastardilla. Por el contrario, existe una diferencia entre el uso y significado de una palabra o frase entrecomillada, y el de una palabra o frase destacada con bastardilla o negrita, como analizaré a continuación.

6. 3. 4. 2. 1. *Uso de palabras entrecomilladas*

He registrado que, en muchos casos, las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas constituyen un procedimiento a través del cual el locutor-autor introduce su punto de vista sobre un discurso ajeno pero en forma solapada, sin interrumpir la explicación. En los siguientes ejemplos, observemos cómo el locutor, a la vez que explica un concepto o lo define (para ello también en algunos casos lo remarca en negrita), señala con las comillas una distancia con respecto a él:

12. Este calentamiento atmosférico produce las llamadas “**islas de calor**”. (Cs. Nat. 8)

13. Al “bajar” la P.I. sust. para analizarla internamente, el relacionante

también se copia, porque desempeña una función sintáctica dentro de la proposición. (Leng. Lit. 3)

14. El Ejército Nacional fue también protagonista de la llamada Conquista del “**desierto**”, destinada a incorporar nuevas tierras a la producción ganadera, terminar con los malones y establecer la soberanía argentina en la Patagonia. (Cs. Soc. 4)
15. Esta lista constituye el llamado “**Eje del mal**”, e involucraba a países que poseían o podían tener capacidad para desarrollar armas de destrucción masiva, como Corea del Norte, Irak o Irán, o que podían estar vinculados a redes terroristas, como Sudán. (Cs. Soc. 4)

En (12) y (13), el locutor marca con las comillas un elemento de otro registro discursivo, es decir, que no pertenece estrictamente al científico; mientras que en los casos (14) y (15), las comillas indicarían una reserva del locutor-autor frente al carácter inadecuado o poco afortunado de las denominaciones *desierto* y *Eje del mal*. Así vemos que, mediante el término entrecomillado, emerge el punto de vista del locutor aunque solapadamente y sin explicitar el responsable del discurso ajeno respecto del que toma distancia, o bien del que disiente o con el que polemiza. En este sentido, al aparecer el punto de vista del locutor de manera solapada, se complejiza la interpretación para el estudiante, tal como señalan Marin y Hall en este mismo volumen.

Según la clasificación de Authier (1995), retomada por García Negroni en § 2. 2. 2., puede verse que, en los libros de texto analizados aquí, las comillas funcionan como señales privilegiadas para la marcación de la no coincidencia del discurso consigo mismo, pues refieren a otros discursos previos. Incluso, en muchos casos funcionan como “comillas polémicas” (García Negroni et ál., 2006) ya que realizan la marcación de otros discursos de los que el locutor-autor disiente (casos (14) y (15)). En este sentido, el uso de palabras entrecomilladas indica una orientación argumentativa, pues el locutor-autor muestra su postura con respecto al concepto que introduce, ya sea de relevancia, pertinencia, precisión o alcance ideológico. Por ejemplo, en el

concepto *Conquista del “desierto”*, podría interpretarse que se está cuestionando la concepción histórica de que la Patagonia era considerada un desierto, pues se encontraba habitada por pueblos originarios. De esta forma, el fin de las comillas es marcar que se establece una cierta distancia con un concepto que pertenece a otro discurso que el locutor no comparte, pero lo manifiesta solapadamente. Tal recurso contribuye a conformar un *ethos* decoroso que se percibe como objetivo y neutro, pues evita la polémica explícita.

En coincidencia con los resultados obtenidos por García Negroni (2008a y en este mismo volumen) respecto del discurso académico, las disciplinas que mayor ocurrencia de palabras entrecomilladas presentan son las de las llamadas ciencias blandas. En el caso particular del libro de texto, se encuentra mayor cantidad en Ciencias Sociales y luego en Lengua.

6. 3. 4. 2. 2. *Uso de negritas e itálicas*

Más allá de los usos estándares de las bastardillas regulados por la Real Academia Española, como reproducir los extranjerismos crudos y mencionar los títulos de los libros, los manuales escolares analizados utilizan este tipo de tipografía así como las negritas,⁴¹ para introducir un concepto o característica importante en el discurso de la disciplina,

41. Vale aclarar que una familia tipográfica generalmente incluye cuatro variantes: redonda, cursiva o bastardilla, negrita y cursiva negrita –aunque esta última no suele utilizarse–. El uso de la negrita, cuya aparición es relativamente reciente (fines del siglo XIX), no está contemplado por la normativa de la Real Academia Española. Sin embargo, la mayoría de los manuales de estilo señala que su empleo se restringe a títulos, epígrafes y voces en diccionarios. Por otra parte, se suele desaconsejar su utilización pues “destruye la uniformidad del gris tipográfico y llama demasiado la atención. Sin embargo, si lo que se pretende es que el lector encuentre fácilmente un punto del texto o justamente llamar mucho la atención, la negrita puede ser adecuada”: (<http://www.tex-tipografia.com/styles.html>). Respecto de esta última función, García Negroni (2010: 171) menciona que en algunos textos periodísticos se la suele emplear para resaltar una palabra o expresión.

y que, por lo tanto, el alumno debe incorporar y aprender. En nuestro corpus, la negrita o la bastardilla pueden señalar:

a) un concepto nuevo (palabra o frase).

16. Se llamó *vanguardias* a una serie de movimientos artístico que, en las primeras décadas del siglo XX, se propusieron romper con las estéticas vigentes innovadoras y experimentar con las técnicas, los recursos y los materiales. (Cs. Soc. 6)

b) un concepto nuevo y su definición.

17. El emisor realiza **actos de habla indirectos**. En este tipo de actos de habla, el hablante **manifiesta una intención diferente de la expresada por el mensaje que emite**. (Leng. Lit. 2)

c) un ejemplo ilustrativo.

18. (...) las proposiciones adverbiales se comportan como adverbios. Por ello podemos sustituirlas por adverbios como *allí, entonces, ahora, así, pronto, deprisa, tarde* o por construcciones con valor semántico adverbial, como *por eso, en ese momento*, etcétera. (Leng. Lit. 3)

d) características o atributos principales de un tema o contenido.

19. Desde fines del siglo XIX, la posición británica en América latina comenzó a verse amenazada por **Estados Unidos**, que alcanzó un rol importante como inversor. En la Argentina, los estadounidenses compitieron fuertemente en el **sector de los frigoríficos**, donde libraron verdaderas guerras comerciales con los británicos, antes de llegar a acuerdos para el reparto de los mercados. También se orientaron al petróleo y la producción industrial, a través de filiales de grandes empresas estadounidenses. (Cs. Soc. 7)

En todos estos ejemplos, el uso de tipografía señala que una palabra o frase introducida por el libro de texto no es necesariamente compartida por el destinatario alumno. Esta marcación podría representarse con una glosa que explicita la naturaleza de la alteridad mostrada,

del tipo: “X, es la expresión importante que los alumnos tienen que saber/aprender”.

A través del destacado de conceptos, definiciones, atributos, etcétera., mediante bastardilla o negrita, cuyo uso es profuso en todas las disciplinas por igual, se evidencia la relación de asimetría inherente al discurso pedagógico: el locutor-autor del libro de texto le señala al destinatario poco experto qué es lo importante en la explicación. Así, el responsable de la enunciación regula el orden discursivo mediante las operaciones de selección y jerarquización de los conceptos e indica cuáles son los “significados relevantes” (Bernstein, [1975], 2005). No obstante, el libro de texto también ayuda al docente para que localice rápidamente dichos significados relevantes, pues:

El libro de texto tiene asignada una función mediadora entre la realidad y sus usuarios (tanto docentes como alumnos) y en ella se intenta resolver las tensiones entre el conocimiento cotidiano y científico, la selección, adaptación y configuración del conocimiento escolar (Fernández Reiris, 2005: 101).

De esta forma, negritas y bastardillas funcionan como pistas de lectura que el libro de texto ofrece a sus destinatarios para que jerarquicen la información e identifiquen los conceptos que en su rol de regulador determina como claves, modelando, así, un *ethos* que se caracteriza en tanto autoridad en el saber y guía del aprendizaje.

6. 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A través del análisis realizado, puede observarse que el libro de texto exhibe las tensiones manifiestas entre las lógicas del discurso académico que lo sustenta y el pedagógico en el que se inscribe, a la vez que se ve condicionado por los factores comerciales y los lineamientos del currículo oficial.

En cuanto al estudio del libro de texto en tanto discurso pedagógico, me he detenido en ciertos elementos microdiscursivos que son indispensables para su caracterización. Por un lado, abordé el des-

pliegue de escenografías enunciativas, que en algunos casos llegan a producir una configuración fragmentaria cercana al “hipertexto”. En efecto, nos encontramos frente a un estilo discursivo, propio de la época actual, en tanto se halla determinado por la lógica funcional e instrumental del siglo XXI, que impone la necesidad de la apropiación por parte de los alumnos de los nuevos lenguajes y tecnologías. A partir del estudio realizado, señalé que la escena genérica, configurada por segmentos explicativo-expositivos e instruccionales, es el espacio destinado a la construcción de la objetividad y al desarrollo del saber disciplinar. En cambio, las escenografías enunciativas, que se constituyen a partir de diferentes recursos y formatos, son espacios de apelación al lector y de manifestación explícita de la subjetividad. Por otro lado, con la pretensión de modelar una explicación monódica, neutra y regulativa, el libro de texto despliega ciertos mecanismos lingüísticos (cuyo uso u ocurrencia difieren del discurso académico), como el uso especial de negritas y bastardillas y la escasa inserción de discurso ajeno. Así el *ethos* pedagógico editorial se configura como guía del alumno; se erige como autoridad confiable y actualizada para el docente; se modela veraz y objetivo, en tanto fuente del saber.

En relación con el estudio contrastivo entre las ciencias y la variación de las representaciones disciplinares entre el discurso académico y pedagógico, obtuve resultados disímiles. Mientras que Ciencias Sociales y Ciencias Naturales son las disciplinas que en cierta medida mantienen la representación construida en el discurso académico, Lengua y Literatura se aparta de este modelo.

En primer lugar, señalé que las escenografías de Ciencias Naturales se corresponden con prácticas y formatos de la divulgación de la ciencia, que suelen circular en diferentes soportes y medios de divulgación destinados al público lego adulto, tales como artículos de divulgación, *blogs*, biografías, enciclopedias, etcétera. Construyen un *ethos* científico, cuyo objetivo es formar a los alumnos en el manejo de los géneros de reproducción del saber para iniciar su alfabetización en las ciencias. Por otra parte, los segmentos explicativos reafirman

el *ethos* disciplinar neutro y aséptico, a partir del uso de distintos recursos, como las estrategias de desagentivación y la escasa ocurrencia de palabras entrecomilladas y de discurso ajeno. Esta representación se corresponde con la que suele asumir el discurso académico de las ciencias duras, en el cual se favorece la construcción de textos que pretenden ser un simple registro de los hechos, sin distorsión ni mediación de los sujetos –tal como afirma García Negroni, en este mismo volumen, refiriéndose a un corpus de ponencias de Medicina–. De esta forma, el discurso pedagógico y el académico configuran discursivamente una verdad que se percibe como objetiva e imparcial.

En segundo lugar, las escenografías desplegadas en Ciencias Sociales se asocian con formatos característicos de la investigación, que pretenden transformar al lector en un investigador que debe leer, consultar diferentes fuentes, mirar, relacionar datos y sacar conclusiones. Acorde con su tradición discursiva, el discurso de las Ciencias Sociales conforma un *ethos* interesado en mostrar el conocimiento disciplinar. Para lograrlo, pero respetando las reglas implícitas del discurso escolar, apela a colocar el discurso ajeno en escenografías: lo muestra y lo exhibe, separándolo del propio, aunque suele utilizarlo para ejemplificar o ampliar la explicación, casi nunca para introducir una polémica. Por otra parte, la mayor ocurrencia de estrategias de personalización y de cantidad de palabras entrecomilladas nos habla de un *ethos* preocupado por la alteridad, y hasta por manifestar cierto disenso, aunque lo haga mediante este recurso en forma solapada, acorde con las prácticas discursivas legitimadas.

En tercer lugar, no hay dudas de que en la configuración del saber de Lengua y Literatura existe una tensión entre academia y discurso pedagógico. García Negroni (en el capítulo 2 de este volumen) afirma que el discurso académico de Lingüística presenta al sujeto de manera más evidente y, de esta forma, configura una escena que no se propone mostrar “la verdad” de las cosas. Por el contrario, en el discurso pedagógico de Lengua registro resultados opuestos: una escasa inserción de discurso ajeno y de formas de la “modalización autonímica”,

sumada a una mayor ocurrencia de estrategias de desagentivación. Considero que, al haber mayor expresión de impersonalidad, la explicación se percibe como más objetiva, y la normativa inculcada, como “natural”. Al evitar evidenciar la subjetividad, los conceptos parecen conformarse como una verdad de validez universal e imparcial. Respecto de las escenografías que despliegan las propuestas editoriales, hallo que generalmente estas apelan a la práctica y al “hacer”, a través de una actitud lúdica y una búsqueda constante por acercarse al contexto cotidiano del lector. Así, el *ethos* configurado en las escenografías se construye como menos rígido y más ameno; se privilegia el enfoque didáctico (constructivista y comunicativo), por sobre la representación científico-académica de la disciplina. Esto nos puede hacer hipotetizar que, dada la circulación de discursos acerca de que la gramática es aburrida o la literatura poco “útil”, la disciplina de Lengua y Literatura debe realizar un mayor despliegue discursivo para construir, por un lado, un saber que se perciba como más verdadero, fácil y sencillo y, por otro, que logre atraer al destinatario con mayor efectividad.

Finalmente, concluyo que el libro de texto es un espacio discursivo en tensión, en donde se conforma un *ethos* pedagógico editorial innovador pero, a la vez, se modelan *ethos* pedagógico-disciplinares especiales que muestran una manera peculiar de representar el campo científico, de legitimar modos de conocimiento y de crear representaciones del saber.

CAPÍTULO 7

Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas

María Marta García Negroni y Beatriz Hall

7. 1. INTRODUCCIÓN

Como es sabido, una disciplina es un espacio conceptual pero también discursivo, por lo que “aprender” los “contenidos” de cada materia consiste no solo en apropiarse de su sistema teórico-metodológico, sino también de sus prácticas discursivas características. En este sentido, entonces, tanto las prácticas de lectura como las de producción escrita y oral por parte de los estudiantes universitarios representan una ineludible herramienta inherente al proceso de aprendizaje que amerita ser tenida en cuenta.

En la actualidad existen numerosas investigaciones que se ocupan de este tema (entre otros, Creme y Lea, 2000; Arnoux et ál., 2002; Cubo de Severino, 2005; García Negroni et ál., 2005a; Carlino, 2005; Cassany, 2006a y b; Dubois, 2006; Marín, 2006; Rinaudo, 2006; Cárdenas, 2006; Marin y Hall, 2007; Desinano, 2008a y b, 2009) y en ese contexto se inscribe también nuestra investigación. En este capítulo, nos ocuparemos de describir y analizar los aspectos polifónico-argumentativos que caracterizan los discursos producidos por estudiantes universitarios en ámbitos académicos, tanto escritos como orales.

Nuestro objetivo específico no es señalar un cúmulo de “errores” o construir un repertorio clasificatorio de “aberraciones” relacionadas

con un supuesto desconocimiento de la gramática o de las configuraciones textuales básicas por parte de estudiantes universitarios, sino más bien mostrar las relaciones que estos establecen con su lengua y, en particular, con el discurso académico.

Dados los objetivos de este trabajo, no hemos efectuado mediciones en muestras representativas. Nuestra investigación es de carácter exploratorio y sus componentes conceptuales fueron establecidos mediante técnicas cualitativas. Sin embargo, no se descarta que este trabajo posibilite operaciones estadísticas de tipo probabilístico. En lo que respecta al abordaje lingüístico de los fenómenos, y en consonancia con el marco teórico general de nuestra investigación, recurrimos a los aportes metodológicos específicos del análisis del discurso y, en particular, de las teorías de la enunciación y de la argumentación. Asimismo, y en tanto se ocupa de estudiar el funcionamiento del sujeto en el lenguaje, retomamos también contribuciones conceptuales provenientes de la teoría interaccionista de la adquisición (De Lemos, 1995 y 2000), en especial, las propuestas por Desinano (2008a y b) dentro de esa línea teórica. En efecto, tal como afirma Desinano,

... los sujetos no dominamos el lenguaje sino que funcionamos en él; es el lenguaje el que ha permitido que nos constituyamos en sujetos y que las marcas que deja en ese proceso de constitución [...], no solamente nos identifican sino que ponen límites a nuestro control sobre lo que decimos y sobre lo que entendemos acerca de lo que dicen los demás. (2008b: 35)

En las páginas que siguen, describiremos y analizaremos en primer lugar ciertos procedimientos recurrentes que caracterizan la escritura de los estudiantes (§ 7. 2.). Luego, nos focalizaremos en las propiedades de textualizaciones orales producidas en contexto de examen final (§ 7. 3.). El corpus de las producciones escritas está compuesto por 48 textos redactados por estudiantes que cursan la carrera de Letras de una universidad pública de la Argentina, la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Se trata de

la totalidad de las producciones escritas en forma de trabajos prácticos domiciliarios que los estudiantes debieron presentar como uno de los requisitos obligatorios para la aprobación de la materia Teoría y Crítica Literaria I. En cuanto a las textualizaciones orales, el corpus de la investigación está constituido por 8 horas de grabación de los exámenes orales pertenecientes al mismo grupo de estudiantes. Destacamos finalmente que estos estudiantes tienen un promedio de 15 materias aprobadas, lo que implica ya una cierta frecuentación de textos académicos de su parte y la aprobación de un número considerable de trabajos escritos y de exámenes orales.

Disciplina	Producciones escritas	Textualizaciones orales
Teoría y Crítica Literaria	48 trabajos prácticos domiciliarios [aquí, TPD]	8 horas de grabación de exámenes finales orales

Tabla 1. Detalle del corpus

7. 2. PRÁCTICAS DISCURSIVAS ESCRITAS

Como queda dicho, el propósito de este capítulo es mostrar las relaciones que los estudiantes universitarios establecen con la lengua y, en particular, con el discurso académico. En este sentido, un primer objetivo particular de la presente investigación es indagar acerca de las características lingüístico-discursivas que presenta la escritura producida por estudiantes universitarios. Nos interesa, especialmente, estudiar los aspectos que se relacionan con la denominada *fragmentariedad* (Desinano, 2008a y 2009) y, también, dar cuenta de otros aspectos enunciativos que resultan recurrentes en esos textos.

En su trabajo de 2008, Desinano observa que una de las características de los textos escritos producidos por estudiantes universitarios es la fragmentariedad, entendida esta como un conjunto de rasgos que alejan al texto del *continuum* normal de textualización y que hacen “prácticamente imposible leer/interpretar los trabajos a menos que el lector-profesor conozca el tema para reponer /reformular lo escrito”

(2008a: 1). De acuerdo con la autora, dicha fragmentariedad se manifiesta, por ejemplo, en los casos en que se percibe una “recuperación directa de pasajes de textos de otros (profesor/bibliografía) que se yuxtaponen con mayor o menor éxito, pero en los que el sujeto que escribe es el gran ausente” (2008a: 3).

Entre otras marcas características de la fragmentariedad y que, por lo tanto, producen extrañeza y suspenden la lectura, Desinano (2008a y 2009) propone también las puntuaciones arbitrarias, las mayúsculas inesperadas, las abreviaturas personales, los blancos en el texto, los nexos que llevan a la ambigüedad o que resultan improcedentes, la ocurrencia de ítems léxicos en lugar de otros por similitud fonética, la presencia de cadenas latentes (i. e. enunciados faltantes en el texto del estudiante y que el lector debe recuperar en el interdiscurso para construir sentido), relaciones anafóricas imprecisas, etcétera.

Ahora bien, además de la fragmentariedad, nuestro corpus presenta otros rasgos recurrentes (García Negroni y Hall, en prensa). A continuación, analizaremos entonces, en primer lugar, algunos de los procedimientos que manifiestan la fragmentariedad y, luego, intentaremos dar cuenta de otras propiedades relacionadas con el nivel enunciativo y que caracterizamos como *distorsiones enunciativas* (i. e. polifónicas, deícticas y argumentativas).

7. 2. 1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Como anunciamos, el corpus está compuesto por 48 textos escritos por estudiantes universitarios que cursan la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Dichos textos corresponden a un trabajo práctico domiciliario (de aquí en más, TPD) en el que se solicitaba responder a la siguiente consigna:

Defina y caracterice qué es la literatura y la crítica literaria según R. Barthes en “Las dos críticas” y en “¿Qué es la crítica?”.⁴²

42. Ambos textos están publicados en Barthes, Roland. (2003). *Ensayos críticos*. Buenos Aires: Planeta. Pertenecen a esta edición todas las citas que aparecen en el presente trabajo.

Cabe destacar que el hecho de tratarse de un trabajo domiciliario permite descartar que las dificultades de escritura que estos textos presentan deban ser atribuidas a una situación particular de examen. Por otra parte, deseamos señalar que el tema de la consigna había sido objeto de tratamiento y discusión en una clase práctica previa en la que el docente a cargo había llamado la atención sobre los conceptos centrales de los textos de Barthes y había advertido acerca de la presencia de ciertas formulaciones complejas que esos textos presentan. De este modo, se pretendió allanar algunas de las dificultades que pudieran conducir a interpretaciones inadecuadas y que interfirieran luego negativamente en la elaboración del TPD.

7. 2. 1. 1. *PROCEDIMIENTOS DE FRAGMENTARIEDAD*

Respecto de estos procedimientos, es preciso hacer notar que, como los textos de nuestro corpus no son manuscritos sino trabajos escritos en computadora y luego impresos para su entrega al profesor, no presentan algunas de las características señaladas por Desinano. Tal es el caso de las abreviaturas personales o de los blancos en el texto. En cambio, sí hemos detectado casos de mayúsculas inesperadas y de puntuación arbitraria. Asimismo, hemos observado ejemplos de relaciones anafóricas imprecisas y de cadenas latentes que el lector/profesor debe reponer para construir sentido. Deseamos destacar, no obstante, que en muchos casos estos errores, que aparecen en una parte del texto, son sorteados, en la mayoría de las veces, en otra parte del mismo texto. Esto confirmaría la hipótesis de Desinano (2008a) acerca de que los supuestos errores obedecen, no a un desconocimiento del uso de la lengua por parte del estudiante, sino a las dificultades que se le presentan para convertirse en sujeto de discurso.

En los siguientes apartados, presentamos y analizamos algunos de estos rasgos de fragmentariedad.

7. 2. 1. 1. 1. *Mayúsculas inesperadas*

En relación con el uso inesperado de mayúsculas, en nuestro corpus hemos relevado diez casos, que presentamos a continuación. En los dos primeros, las mayúsculas parecen estar relacionadas con las que se usan, por ejemplo, en los mensajes de correo electrónico o en el chat para marcar énfasis.

1. Veamos primeramente todo lo que la crítica NO es: [...] A todo esto el autor opone lo que la crítica SÍ es para él:... (TPD 6)
2. Se considera válido a un lenguaje cuando conforma un SISTEMA coherente de signos (TPD11).⁴³

En los siguientes, la mayúscula parece cumplir una función diacrítica o diferenciadora, función que, como es sabido, permite distinguir entre acepciones distintas de una misma palabra. Así, y aunque por cierto de modo no normativo, en (3) y (4), la mayúscula distinguiría el empleo teórico de un cierto término de su empleo como simple sustantivo común. En los ejemplos (5) y (6), la mayúscula indicaría que se trata del título del artículo citado:

3. Para él, el objeto de la Crítica es muy distinto; no es “el mundo”, es un discurso, el discurso de otro. La crítica, dice el autor, es discurso... (TPD 32).
4. Roland Barthes define a la Crítica Literaria como una actividad... (TPD 42).
5. El autor mencionado en su artículo “¿QUE ES LA CRÍTICA?”, sostiene que [...]. (TPD 30).
6. Roland Barthes en su artículo “QUE ES LA CRITICA” define... (TPD 45).

Finalmente, en los últimos cuatro casos, el empleo de la mayúscula resulta totalmente inesperado.

43. En todos los casos, las transcripciones respetan la forma original (acentuación, ortografía, redacción, puntuación, espacios, mayúsculas, minúsculas, etc.) de los TPD.

7. Considera al acto crítico como un acto de plena escritura destinado a buscar las relaciones de la obra con el lenguaje (TPD 7).
8. En cambio el objeto de la crítica es muy distinto; No es el mundo, es un discurso (TPD 16).
9. El objeto de la crítica es el discurso, el discurso del otro: La crítica es discurso sobre un discurso (TPD 18).
10. Los métodos no solo son útiles, sino que también son literatura (según Derrida), Mas en la elaboración de determinadas reglas a cumplir desde lo metodológico, se debe desmontar el método del lenguaje, ya que se puede empezar por una nota al pie (TPD 15).

Es probable que estas ocurrencias aleatorias obedezcan a la falta de relectura de sus textos por parte de los estudiantes. Esta misma falta explicaría también la reiteración de términos (11) o la sucesión incoherente de palabras (cf. 12 y 17), a saber:

11. Las reglas que condicionan **el lenguaje el lenguaje** literario no afectan... (TPD 2).⁴⁴
12. Entonces la literatura **queda define** a la obra literaria como... (TPD 2).
13. La obra literaria entonces nos es más que un sistema donde las figuras... (TPD 17).

7. 2. 1. 1. 2. *Puntuación arbitraria*

En cuanto a la puntuación, es posible afirmar que la totalidad de los TPD de nuestro corpus registra, en grado diverso, algún tipo de anomalía. Cabe señalar, no obstante, que estas anomalías se producen en fragmentos de trabajos que muchas veces presentan, en forma simultánea, otros fragmentos en los cuales sí se advierte un uso correcto de la normativa.

44. En todos los casos, las negritas o los subrayados que resaltan secuencias en los ejemplos son siempre nuestros.

A modo de ilustración de la puntuación arbitraria, proponemos los siguientes casos:

a) Uso indebido de la coma

- entre sujeto y predicado (cf. 14 y 15)

14. El ser de la literatura, no está en su mensaje sino en su sistema (TPD 12).

15. Y es en esa tarea puramente formal que la crítica, encuentra las aproximaciones posibles... (TPD 21).

- entre verbo y predicativo subjetivo (16)

16. Para Barthes, esta crítica es determinista y resulta, insuficiente y caduca (TPD1).

- entre los dos miembros del término de una preposición (17)

17. ... encuentra las aproximaciones posibles entre el lenguaje que le es coetáneo, y el lenguaje elaborado por el autor según su propia época (TPD 21).

- entre oraciones (18)

18. La frotacion de estos lenguajes es lo que define la critica, Barthes dice que la crítica no debe buscar... (TPD 18).

b) Uso indebido de punto y coma

- en lugar de coma, pues no separa oraciones sintácticamente independientes con estrecha relación semántica, ni precede a una conjunción o locución que encabece una proposición en la que se indiquen aspectos diferentes de una misma idea (19)

19. Los principios de dicha crítica son los del rigor y de la objetividad en el establecimiento de los hechos; en contraposición de las críticas ideológicas, es decir las críticas de interpretación (TPD 31).

- en lugar de coma, ante una subordinada relativa explicativa (TPD 9) o ante una aposición (20)

20. Es el crítico quien elegirá el lenguaje en función a la organización existencial; que ayudará a dialogar a la historia del crítico y del autor, finalmente aceptando que la crítica, es el resultado de ello; siendo una construcción de lo inteligible de nuestro tiempo (TPD 9).

21. Se podrá definir a la crítica, cuyo objeto no es “el mundo”, como un discurso sobre otro discurso; un lenguaje segundo o metalenguaje (TPD 11).⁴⁵

c) Uso indebido de dos puntos

- antes de paréntesis que, de por sí, podrían resultar suficientes para la introducción de la aclaración (22)

22. En sí un lenguaje no es verdadero o falso, es válido o no lo es: (válido en el sentido de que constituye un sistema coherente de signos) (TPD 16).

- ante un término de modo totalmente inesperado (23).⁴⁶

23. ... Barthes dice que la crítica no debe buscar verdades sino valideces, ya que el lenguaje no ha de ser verdadero o falso, es válido o no lo es: válido (TPD 35).

Solo en un único caso, el de (24), es posible advertir una ausencia generalizada de aplicación de las normas de puntuación (uso de los

46. Subrayamos aquí que este uso del punto y coma reproduce en parte el que aparece en el texto fuente (“...la crítica es crítica sobre un discurso; es un lenguaje segundo o metalenguaje (como dirían los lógicos), que se ejerce sobre un lenguaje primero (o *lenguaje-objeto*)” (Barthes, 2003: 349)). Este empleo indebido del punto y coma debe pues correlacionarse con las distorsiones enunciativas que analizaremos en § 7. 2. 1. 2.

46. Como en el caso del uso del punto y coma, este uso de los dos puntos también reproduce en parte el que aparece en el texto del autor francés (texto fuente: “En sí, un lenguaje no es verdadero o falso, es válido o no lo es: válido, es decir, que constituye un sistema coherente de signos”, Barthes, 2003: 349).

signos, espacios antes y después de ellos), así como también de las normas de acentuación. A modo de ejemplo, transcribimos el primer párrafo del mencionado TPD.

24. Barthes, define a la critica como una actividad que se practica con su modelo teorico de respaldo;y la caracteriza de la siguiente manera:toda critica debe incluir en su discurso, un discurso implícito sobre si misma,y que toda critica es critica de la obra y critica en si misma;que dista mucho de ser una tabla de resultados o un cuerpo de juicios :sino que es una sucesión de actos intelectuales inversos en la existencia histórica y subjetiva del que los lleva a cabo ,es decir del que los asume (TPD 18).

7. 2. 1. 1. 3. *Relaciones anafóricas imprecisas*

Como ejemplos de relaciones anafóricas imprecisas, podemos mencionar los casos de (25), (26) y (27). En el primero, y debido al género del pronombre relativo *la cual*, surgen dificultades para la identificación del referente del mencionado pronombre:

25. La literatura, es para el autor, “un sistema semántico muy particular”, la cual tiene por finalidad “poner sentido en el mundo” (TPD 31)

En el segundo, el pronombre *le* no encuentra en el texto del estudiante ningún antecedente posible:⁴⁷

26. La obra se ofrece como un sistema signficante declarado, pero le rehuye como objeto significado (TPD 18).

Finalmente, en el caso de (27), se observa una elipsis del sujeto sintáctico en la reformulación introducida por *es decir*, lo que produce

48. Debe señalarse que, al igual que en los casos de usos indebidos de dos puntos y de punto y coma, esta dificultad para la identificación del referente encontraría su explicación en el modo en que el estudiante ha rescrito el texto de Barthes (texto fuente: “se ofrece al lector como un sistema signficante declarado, pero le rehúye como objeto significado”, Barthes, 2003: 351).

dificultades para establecer relaciones entre el infinitivo (*dejar de buscar*) y el texto que antecede: ¿quién debe dejar de buscar analogías? ¿La función?, ¿la crítica?

27. El autor hace hincapié en la función que debe cumplir la crítica, es decir, dejar de buscar analogías entre las obras literarias y lo otro, siempre fuera de lo que es el ser de la literatura (TPD 17).

7. 2. 1. 1. 4. *Cadenas latentes que deben reponerse*

Para ejemplificar el caso de las cadenas latentes, consideremos (28). Allí, aparecen como inicio del texto dos enunciados relacionados argumentativamente mediante el conector consecutivo *por lo tanto*, cuya función, aquí, parece ser más bien la de introducir una glosa reformulativa.

28. Para Barthes, toda crítica debe incluir en su discurso un discurso implícito sobre sí misma, por lo tanto toda crítica es crítica de la obra y crítica de sí misma (TPD 10).

En efecto, el segmento “la crítica es crítica de sí misma” reformula lo indicado en el primer enunciado (“Para Barthes, toda crítica debe incluir en su discurso un discurso implícito sobre sí misma”). No ocurre lo mismo con el segmento “la crítica es crítica de la obra”, que no admite una interpretación como reformulación ni tampoco como consecuencia del primer enunciado. Se trata de un segmento que remite a un enunciado que aparece en el texto fuente (“la crítica es discurso sobre un discurso” (Barthes 2003: 349)), pero que no está presente en el del estudiante. El lector/profesor debe reponer esa cadena faltante para poder construir sentido.

7. 2. 1. 2. *DISTORSIONES ENUNCIATIVAS*

Como hemos dicho, existen en los textos de nuestro corpus otros

rasgos recurrentes que hemos agrupado bajo la denominación de *distorsiones enunciativas*. Como anticipamos, aludimos con este término a ciertos procedimientos discursivos que manifiestan dificultades de redacción en el nivel dialógico-polifónico, en el terreno del anclaje deíctico de los textos y en el ámbito de las relaciones argumentativas.

7. 2. 1. 2. 1. *Distorsión polifónica: un discurso sin límites*

Resulta sumamente habitual en los textos de nuestro corpus que se reproduzcan fragmentos del texto fuente sin indicación de que se trata de discursos ajenos en el propio. Así, por ejemplo, y a pesar de que la consigna pedía definir y caracterizar la crítica y la literatura según Barthes, en muchísimos casos se omite señalar que el punto de vista que se presenta es el del autor citado, de modo que lo enunciado queda a cargo del estudiante. Es lo que ocurre, por ejemplo, en (29), también inicio del texto:

29. La crítica se desarrolla en un presente ideológico dominado por cuatro corrientes filosóficas: el existencialismo, el marxismo, el psicológico y el estructuralismo (TPD 8).

En otras ocasiones (cf. por ejemplo, 30), el nombre de Barthes aparece, pero como el garante del punto de vista afirmado previamente y presentado como si fuera propio del estudiante (cf. la justificación introducida por “por eso”).

30. La crítica es un metalenguaje, es decir, un discurso sobre un discurso, un lenguaje segundo que se ejerce sobre un lenguaje primero. Por eso, Barthes afirma que “toda crítica debe incluir en su discurso...” (TPD 3).

En (31), se marca un segmento del discurso de Barthes con comi-

llas (“lo que Barthes denomina ‘valideces’”),⁴⁸ de modo tal que, con esa operación, el sujeto señala implícitamente como propio el resto (Authier, 1995), que en realidad es una reproducción del texto fuente.

31. Al constituirse la crítica como un meta-lenguaje, se afirma que su función no es en modo alguno la de descubrir “verdades” sino lo que Barthes denomina “valideces”. Un lenguaje no es verdadero o falso. Es válido o no lo es (TPD 11).

En otras ocasiones, y esto es bastante frecuente, si bien aparece el nombre del autor, no hay reformulación: se copian fragmentos como si fueran propios sin indicar que se trata de citas del texto fuente. Así, en (32),

32. En el texto “¿Qué es la crítica?”, Roland Barthes define a la crítica como un actividad, una sucesión de actos intelectuales inmersos en una existencia histórica y subjetiva (TPD 9).

no se entrecomilla el discurso de Barthes (“una sucesión de actos intelectuales inmersos en una existencia histórica y subjetiva”, p. 348), lo que muestra una falta de dominio de las prácticas discursivas académicas habituales para la introducción de voces ajenas en el propio discurso (Fløttum, 2003; Bolívar, 2005; García Negroni, 2008a).

El caso de (33) es paradigmático en este sentido, pues en él se reproduce parte del texto fuente, con inclusión de palabras entrecomilladas por el mismo Barthes, sin mención de que se trata de un texto de su autoría:

33. La literatura es entendida como un sistema de signos cuya finalidad es poner “sentido” en el mundo pero no “un sentido” (TPD 12). (Texto fuente: “la obra literaria es un sistema semántico muy particular, cuya finalidad es poner “sentido” en el mundo, pero no “un sentido”...”, Barthes, 2003: 351).

En otros casos, y bajo la forma de una reformulación, puesto que se

49. Sobre el uso de las comillas, en este y otros sentidos, ver el capítulo 2 de este mismo volumen.

eliminan modalizaciones y otras marcas de heterogeneidad –comillas o bastardillas– presentes en el texto fuente, se reproducen segmentos sin que el estudiante se constituya en sujeto como productor del discurso teórico. Es el caso de (34), en el que además de ubicar una coma indebida entre núcleo y modificador indirecto, se eliminan las comillas que rodean el término “frotación”. Queda así doblemente reforzado el cambio de sentido producido en la reformulación del estudiante.

34. La frotación, de esos dos lenguajes es lo que define a la crítica (TPD 9). (Texto fuente: “la “frotación” de esos lenguajes es lo que define a la crítica” (Barthes, 2003: 349)).

En todos estos casos, entonces, al borrar los límites entre el discurso ajeno y el propio, se originan distorsiones dialógico-polifónicas con efecto involuntario de plagio y se producen desviaciones conceptuales. En efecto, al borrarse el punto de vista del autor del texto fuente, no se explicita quién es el responsable de los enunciados y el discurso queda sin límites como si se tratara de un discurso de lo real y de lo verdadero independientemente de la interpretación de un sujeto.

7. 2. 1. 2. 2. *Distorsión deíctica: un discurso atemporal*

A diferencia de la distorsión polifónica antes descripta, solo en seis de los TPD analizados hemos hallado casos de este segundo tipo de distorsión. Para su análisis, los hemos clasificado en tres grupos.

El primero de ellos consiste en la producción de enunciados sin una clara inscripción deíctica contextual. Esto crea un efecto de anacronismo, que se produce por una extrapolación en el uso de los tiempos verbales. Se pasa sin solución de continuidad del presente del indicativo en tanto presente de enunciación en el artículo fuente al presente como presente de definición en el texto del estudiante. Señalamos que los ejemplos que a continuación proporcionamos constituyen el inicio de ambos textos y que en ninguno de ellos, de acuerdo con el texto fuente, cabe la lectura del presente como presente histórico o

como presente gnómico.

35. Roland Barthes sostiene que en Francia existen dos críticas, la universitaria, que practica un modo positivista y la crítica ideológica, que se opone a la primera que rechaza toda ideología y afirma basarse en un método objetivo. Por su parte, la crítica ideológica está vinculada con alguna ideología como el marxismo, el existencialismo u otras. **Existe cierta tensión entre ambas.** (TPD 2).
36. La crítica **se desarrolla en un presente ideológico dominado por cuatro corrientes filosóficas:** el existencialismo, el marxismo, el psicoanálisis y el estructuralismo (TPD 8).

En el segundo caso, el anacronismo surge, pese al intento de contextualización, por el recurso a estrategias anafóricas inadecuadas. Así, en (37), “actualidad del relato” remite, creemos, al texto de Barthes de 1963 antes mencionado en el mismo TPD.

37. Los textos mencionados son parte del libro *Ensayos críticos de Roland Barthes* de 1963. En la actualidad del relato, el autor diferencia dos críticas en tensión (TPD 1).

Un tercer caso es el de (38), en el que el anacronismo se produce por la actualización hasta el presente (cf. el verbo en presente “existe”) del acontecimiento (la “controversia”) referido mediante la indicación temporal “hace 50 años”. La atribución de las coordenadas de tiempo del texto fuente al propio texto genera así una confusión entre el tiempo de escritura de Barthes y el momento de la enunciación del estudiante.

38. Roland Barthes comienza planteando en el artículo “qué es la crítica” que hace cincuenta años existe una controversia en el modelo que rige toda la crítica universitaria la cual tiene... (TP 31).

En todos los casos, la distorsión en el anclaje temporal y la ocurrencia constante del presente gnómico en los trabajos estudiantiles contribuye, al igual que la distorsión polifónica descrita en el punto

anterior, a producir un efecto de verdad atemporal.

7. 2. 1. 2. 3. *Distorsión argumentativa: un discurso con disonancias*

Un último aspecto que hemos detectado en los textos de nuestro corpus se relaciona con las propiedades argumentativas. En efecto, algunos textos bien contruidos sintáctica y ortográficamente contienen, sin embargo, ciertas inconsistencias o incluso contradicciones. Para comprobarlo, comparemos el texto de Barthes, en el que se afirma

Porque si la crítica no es más que un metalenguaje, ello equivale a decir que su tarea no es en modo alguno la de descubrir “verdades”, sino solo “valideces”. (Barthes, 2003: 349)

y el ejemplo (39), en el que aparece la siguiente afirmación:

39. La crítica deberá **validar un lenguaje, aseverar si constituye** un sistema coherente de signos. **No se debe descifrar el sentido de la obra estudiada sino reconstruir** las reglas y las sujeciones de elaboración, para admitir que **la obra literaria es un sistema semántico particular**, su finalidad es dar sentido en el mundo.

Como puede constatarse, en (39), la reformulación en la que se re-categoriza el sustantivo “valideces” como verbo (“validar”) trae aparejado un fuerte cambio de sentido en relación con el texto fuente. Pero no solo ello, también conduce a una contradicción interna entre el aspecto normativo que, según el estudiante, debería cumplir la crítica:

40. La crítica **deberá validar un lenguaje, aseverar si constituye** un sistema coherente de signos

y lo que aparece inmediatamente a continuación, esto es, la reformulación de la descripción de la tarea del crítico:

41. **No se debe descifrar el sentido de la obra estudiada sino reconstruir** las reglas y las sujeciones de elaboración, para admitir que **la obra literaria es un sistema semántico particular**, su finalidad es dar

Como puede constatarse, en un primer momento, se describe una situación en la que el lenguaje (i. e. la literatura) que el crítico debería validar puede o no ser un sistema coherente de signos (la crítica “deberá aseverar si [el lenguaje] constituye un sistema coherente de signos”) para inmediatamente después proponer una definición de la literatura como sistema semántico (“la obra literaria es un sistema semántico particular”) cuyas reglas el crítico debe reconstruir, pero que, según el mismo estudiante afirma, la constituyen. Todo ocurre como si el pasaje de una afirmación a la siguiente tuviera coherencia interna, cuando en realidad hay contradicción.

Otro caso interesante es el del TPD 15, en el ejemplo (42). En este, y si bien en la superficie se establecen relaciones argumentativas de distinto tipo –de oposición concesiva (“mas aquí Barthes se pregunta”), de justificación (“si las razones son iguales en Racine, o en Proust”), de causa (“ya que el historiador debe ir en búsqueda de los sucesos, desde un marco teórico social, político, histórico”)–, ninguna de ellas parece estar al servicio de una argumentación coherente. Más parecen un intento de imitación de un *modo de decir*, argumentado y complejo, típico de la discursividad académica. En (42), hemos subrayado las reproducciones textuales seguidas del número de la página en la que se encuentran en el texto fuente (Barthes, 2003), entre paréntesis hemos incluido la versión original cuando existían diferencias entre ambos textos y, finalmente, hemos puesto entre corchetes las cadenas latentes que deben ser repuestas.

42. La literatura está [en] relación a un sistema coherente de signos (349), su ser no está en su mensaje sino en su sistema (351), **mas aquí** Barthes se pregunta ¿Por qué se escribe?, **si** las razones son iguales en Racine, o en Proust, **ya que** el historiador debe ir en búsqueda de los sucesos, desde un marco teórico social, político, histórico. La crítica es una actividad, una sucesión de actos intelectuales (348), y el objeto de esta es un discurso, es un segundo lenguaje (lenguaje *segundo*) que se ejerce sobre (349) el texto literario, el

lenguaje que el crítico [elige] está en función (que le propone) a la época y en cuanto a su organización existencial en la cual se incluyen sus elecciones, sus elecciones, sus resistencias (p.352), **mas** [Barthes afirma que] la crítica puede ser a su vez objetiva y subjetiva, histórica y existencial, totalitaria y liberal (351), y que su tarea no es buscar (descubrir) verdades (“verdades”), sino solo valideces (“valideces”) (349). (TPD 15)

Se observará, además, que la profusión de proposiciones subordinadas, a veces sin proposición principal, con escaso mantenimiento de las relaciones anafóricas y con puntuación a veces arbitraria y deficitaria, lleva a ver en este texto cadenas enunciativas que parecen a la deriva. Este efecto, relacionado estrechamente con la construcción y extensión de las oraciones de los textos, se repite en varios TPD de nuestro corpus. Así, en (43) (marcamos las subordinadas con <):

43. Para Barthes, el objeto de la crítica es distinto al del escritor, <el cual habla de objetos y fenómenos reales o imaginarios, exteriores y anteriores al lenguaje, <ya que no es el “mundo”, sino un discurso, y más precisamente el discurso del otro. Por ello, la crítica es un discurso sobre un discurso;.... (TPD 10).

Por su parte, en (44), resulta notoria la presencia en cascada de encadenamientos causales. Estos se suceden unos a otros en forma reiterada como si fuera la única estrategia disponible para la relación entre enunciados:

44. La obra literaria es para Roland Barthes un sistema semántico muy particular <**porque** ella no tiene un solo sentido sino multiplicidad de sentido, <**por ello** no es completamente clara y tiene <**a causa de ello** tanto fuerza para formular preguntas al mundo, es decir la obra literaria no nos va a proporcionar las respuestas, estas van a ser buscadas por el receptor, <**por ello** no es dogmática (TPD 42).

7. 3. TEXTUALIZACIONES ORALES

A la luz de las contribuciones conceptuales de Desinano (2008b y 2009) y Cárdenas (2006), en este apartado describimos y analizamos

algunos rasgos característicos de las formulaciones empleadas por estudiantes universitarios en contexto de examen final oral.

En sus investigaciones sobre la oralidad en lengua materna, Blanche-Benveniste (1998) releva ciertos rasgos recurrentes en producciones de lengua hablada. Entre ellos, pueden mencionarse la interrupción del eje sintagmático por titubeos o vacilaciones, o por efecto de insistencia; los falsos inicios; la coordinación de oraciones y de constituyentes.

Por su parte, Gülich y Kotschi (1995) sostienen que, en el trabajo de construcción de sus discursos orales, los hablantes dejan huellas en las expresiones que producen. Y son precisamente esas huellas las que les permiten postular la existencia de tres tipos de procedimientos de producción discursiva. Estos son, según Gülich y Kotschi, los procedimientos de verbalización, los procedimientos de tratamiento y los procedimientos de comentario y evaluación metadiscursiva.

Huellas típicas del primer tipo de procedimientos, los de verbalización, son los falsos comienzos, las expresiones incompletas, la repetición de sílabas o palabras, los alargamientos vocálicos y las modificaciones en las figuras tonales, los fenómenos de duda, etcétera.

Con una estructura más compleja, el segundo tipo de procedimientos, los de tratamiento, incluyen, por su parte, paráfrasis, repeticiones, distanciamientos, correcciones de expresiones o de segmentos previos. Pueden caracterizarse pues como procedimientos mediante los cuales el sujeto vuelve retroactivamente sobre una primera formulación para de algún modo cambiarla, expandirla, reelaborarla. Según los autores, al llevar a cabo este tipo de procedimientos, el hablante delimita y retoma una expresión anterior mediante una segunda formulación para “trabajarla, para tratarla de alguna manera” (1995: 39). De allí, el nombre de “procedimientos de tratamiento”. En términos de Authier (1995), este tipo de procedimientos se relaciona con los distintos casos de la no coincidencia del decir y que por lo tanto permiten la construcción de un sujeto como la de alguien que monitorea y domina su discurso.

Por último, los procedimientos de comentario y evaluación metadis-

cursiva se manifiestan a través de expresiones metadiscursivas del tipo “entre comillas”, “por decirlo de algún modo”, “como diría X”, “esta (no) es la palabra adecuada”. Según Authier (1995), se trata de formas metaenunciativas de la modalización autonímica con las que el sujeto comenta la propia enunciación que está llevando a cabo.

En el contexto de producción y circulación de textos académicos, las textualizaciones estudiantiles orales constituyen un complejo entramado de heterogeneidades. Se trata de producciones que, como ha sido señalado entre otros por Cárdenas, tienen lugar en interacciones asimétricas que van “desde la dominancia hasta la cooperación o la complementariedad” (Cárdenas, 2006: 28). Estas interacciones se dan en el contexto del acceso al discurso científico-académico y, como sostiene Desinano, esto implica de algún modo, “una alienación a una teoría y se plantea como la entrada en un discurso donde no hay sujeto” (Desinano, 2009: 33-34). Pero ese discurso sin sujeto no es más que una ilusión, una construcción discursiva. En efecto, es sabido ya desde los trabajos fundacionales de Bajtín (1979), que la presencia del otro es constitutiva de todo discurso. En este sentido, desde la perspectiva del Análisis del Discurso, se afirma que el sujeto no es una instancia consciente y controlada de apropiación individual de la lengua, sino que está determinado por la posición desde la cual enuncia en tanto agente de prácticas sociales.

En lo que sigue, y tomando como muestra ejemplar algunos de los exámenes orales que conforman nuestro corpus, daremos cuenta en primer lugar de las regularidades de la puesta en texto oral. Luego nos centraremos en ciertas formulaciones que hemos agrupado nuevamente bajo la denominación de distorsiones enunciativas y que, al igual que en el caso de las producciones escritas, dan cuenta del proceso de constitución de los estudiantes como sujetos de discurso académico.

7. 3. 1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Como anunciamos en la introducción, el corpus de la investigación que aquí presentamos está constituido por 8 horas de grabación de exámenes orales del mismo grupo de estudiantes cuyas producciones escritas fueron analizadas en el apartado anterior. Recordemos tan solo que se trata de estudiantes con un promedio de 15 materias aprobadas, lo que implica ya una cierta frecuentación de textos académicos de su parte y la aprobación de un número considerable de exámenes orales.

En todos los casos, se había solicitado a los estudiantes que prepararan para el inicio del examen una exposición de aproximadamente 5 minutos sobre un tema específico a su elección relacionado con el programa de la materia. Puede afirmarse pues que se trata, en términos de Ochs (1979), de secuencias de discursos (relativamente) planificados, sobre todo en el comienzo del examen. Como se recordará, Ochs afirma que a diferencia del discurso no planificado que contiene una mayor cantidad de estructuras comunicativas tempranas adquiridas en los primeros años de vida, el discurso planificado se caracteriza por el uso de estructuras morfo-sintácticas y discursivas más complejas aprendidas probablemente en situaciones formales de enseñanza-aprendizaje.

7. 3. 1. 1. *PROPIEDADES DE LA PUESTA EN TEXTO ORAL*

A modo de ejemplo de los procedimientos de verbalización característicos del texto oral según Gülich y Kotschi, a continuación presentamos algunos casos de hesitaciones, repeticiones de sonidos, etcétera. que con frecuencia se reiteran en nuestro corpus.

45. Desde la literatura uno de los sentidos de la crítica es desaparecer ante la obra literaria **para eh, porque, para, para** recuperarse en ella sin distinción.⁴⁹

46. ... es que **ehh** hay como una **fun**..., una dependencia de la obra

50. Recordamos que las negritas, que resaltan ciertas secuencias en las textualizaciones de los estudiantes, son siempre nuestras. En bastardilla, transcribimos la intervención docente.

Entre los procedimientos de tratamiento, hemos seleccionado en primer lugar casos de reiteraciones reformuladoras, que ponen en escena un sujeto que se muestra controlando su discurso y que intenta autocorregirse. Estas reformulaciones pueden

a) manifestar la no coincidencia de las palabras consigo mismas (Authier, 1995). Así, por ejemplo, en (47), la reformulación “forma parte” muestra el éxito en la búsqueda de una palabra que coincida con el código (ante el reconocimiento de que el segmento “se hace parte” previo resulta inadecuado).

47. –Con esto lo que significa es que ehh hay como una fun, una dependencia de la obra literaria, de la crítica con la obra literaria
–*mmjjj*
–la toma como que **se hace parte**, como que **forma parte** de la intimidad de la literatura.

b) poner en evidencia la no coincidencia de la palabra con la cosa a la que el sujeto quiere referirse. Así, en (48), el estudiante reemplaza “*La Odisea*” por “*La Eneida*”; en (49), en lugar de la palabra general “hombre”, presenta el término más acotado “crítico” y en (50), en lugar del pronombre anafórico “él”, propone el nombre propio, “Blanchot”.

48. Por ejemplo, por ejemplo, que la obra de Dante Alighieri, se puede relacionar, existe una intertextualidad con *La Odisea* de Homero. Para entender el capítulo, para entender a qué se refiere “El Infierno” de Dante, yo la entiendo a partir de haber leído la... **no, La Odisea de Homero no, La Eneida de Virgilio.**

49. –¿El guardián protege la literatura de qué? ¿De qué cosas? ¿De qué pensás vos?
–De que no se debe pensar que solamente, no, de que
–*No te vayas demasiado... Es sencillo.*
–de que que **el hombre** no debe, de que **el crítico** no debe conside-

rar ee estudiar un solo idioma

50. *—¿Estamos hablando de qué?*

—De Blanchot.

—Ah...

*—él considera, **Blanchot** considera que la crítica literaria, ehh*

c) mostrar la no coincidencia con el interlocutor. En este último caso, la reformulación se relaciona, de este modo, con la voluntad de adecuar el propio discurso al discurso del interlocutor y, en esa adecuación, a la propia constitución como sujeto de discurso académico. Así, en (51), el hilo del discurso se suspende momentáneamente y se introduce un paréntesis aclaratorio, señal de ese fuerte dialogismo. La reformulación representa la búsqueda de aceptación del propio decir en la mirada del docente que escucha.

51. Por ejemplo, por ejemplo, que la obra de Dante Alighieri, se puede relacionar, **existe una intertextualidad**, con “La Odisea” de Homero.

En otros casos, la búsqueda de coincidencia con el interlocutor se manifiesta en reiteraciones de estructuras sintácticas.

52. La primera función de la crítica **es entablar el diálogo, establecer la relación** entre los textos que provienen de **textos del pasado, de tiempos más remotos**, a su época, al contexto en el que se refiere Steiner, con la producción de su época.

53. Es vincular los textos del pasado, **con los textos, con la producción textual** del presente.

Como puede constatarse, la reiteración de la estructura “Es + infinitivo + OD” y de los sintagmas preposicionales “de + complemento” y “con + complemento” materializa el esfuerzo del estudiante por encontrar la definición, la palabra, la formulación adecuada que supone

que el docente espera. Se trata de un movimiento retroactivo mediante el cual el estudiante vuelve sobre sus propias palabras en su búsqueda por lograr la “coincidencia con el interlocutor” (Authier, 1995). En todos estos casos, sin embargo, la reformulación produce un efecto de acumulación que no hace avanzar el texto, i. e. no agrega contenidos ni conceptualizaciones teóricas, sino que pareciera estar al servicio de la presentación de un sujeto dueño de su decir, como si ese sujeto dijese “sé lo que digo cuando digo ‘diálogo’” y “conozco también la palabra más formal para hablar del pasado: tiempo remoto” en (52) o “para hablar del texto: producción textual” en (53).

Debe señalarse, no obstante, que el paralelismo sintáctico no siempre está al servicio de esa construcción. En ocasiones, como ocurre en (54), este tipo de formulaciones reiteradas deviene en una mera enumeración en cadena de enunciados a la deriva, desligados entre sí, y cuyo carácter circular es puesto en evidencia por el docente.

54. –La segunda, es establecer vínculos. Que es, ee entablar, se trataría también, se trata también de entablar relaciones, mantener en contacto ee textos de distintas, de distintas, ... Los idiomas. Abrir el mapa de la, de los textos, deee de la sensibilidad.

–*A ver, formulá bien eso. Fijate, lo estas formulando en forma muy caótica. ¿En qué consiste la función de todos estos vínculos?*

–De relacionar obras literarias más allá de la geografía de la obra, de las obras literarias.

Consideremos por último los procedimientos de evaluación. Al respecto, nuestro corpus revela frecuentes casos de comentarios metaenunciativos sobre la situación de examen. Así, por ejemplo en (55), (56) y (57), el estudiante comenta y evalúa su propia enunciación.

55. Es ee, es pro, es promover, no, es elegir de una gran ee, de una **ay no me sale**, de una herencia cultural del pasado, elegir de una herencia cultural del pasado textos, las obras literarias, que se relacionen con los textos del presente, de una, de manera directa y apremiante.

56. –Que el...

–¿Qué otra función? ¿De qué manera protege a la literatura además de intermediario, en este caso? Actúa de guardián

–de guardián de los sistemas de signos, de las, no

–¿Cómo sería guardián de los sistemas?

–No (risa)... de

–¿El guardián protege la literatura de qué? ¿De qué cosas? ¿De qué pensáis vos?

57. él considera, Blanchot considera que la crítica literaria, ehh uno de los sentidos de la crítica literaria es desaparecer ante la obra, ante la literatura, para recuperarse en ella. Eh también... **estoy nerviosa...**

7. 3. 1. 2. *DISTORSIONES ENUNCIATIVAS*

Pero además de estos rasgos recurrentes, característicos de la textualización oral, el corpus analizado presenta casos de formulaciones que dejan ver distintos grados de conflictos enunciativos. En lo que sigue, y para concluir, analizaremos tres casos paradigmáticos.

7. 3. 1. 2. 1. *Distorsión polifónica: palabras ajenas sin margen*

Al igual que en el caso de las producciones escritas, en estas textualizaciones orales se alude a aspectos temáticos de la bibliografía sin indicación precisa de a quién corresponden. De este modo, al no distinguirse en su discurso el discurso ajeno, los conceptos teóricos aparecen como propios en el discurso del estudiante.

Así, por ejemplo, en (58), que constituye el inicio del examen, el estudiante anuncia que va a desarrollar dos perspectivas teóricas acerca de la crítica literaria. Sin embargo, a continuación omite señalar a quién pertenece el punto de vista que va a presentar. Solo es a partir de la intervención del docente (“¿Estamos hablando de qué?”), que pone en evidencia esa falta de límites entre los discursos, que el estudiante señala el nombre del autor al que se está refiriendo.

58. –Yo consideraré dos miradas diferentes acerca de la crítica literaria.

–Bien.

–Que por un lado, la crítica literaria carece, casi de realidad, por-

que depende de la obra literaria... porque se trata de un espacio
-¿Estamos hablando de qué?
-De Blanchot.

La falta de indicación de la autoría de los enunciados pronunciados se manifiesta de modo análogo en otros segmentos del examen. Así, en (59),

59. -Con esto lo que significa es que ehh hay como una dependencia de la obra literaria, de la crítica con la obra literaria
-mmjjj
-en que se hace parte, forma parte de la intimidad de la literatura. La toma como profundidad y como ausencia de profundidad porque la... porque el cuestionamiento que se le hace a la crítica literaria es es que no sabe juzgar, pero no es la crítica literaria la que no se somete a la crítica sino la literatura.
-Esperá. Cuando vos decís, "la crítica que se le hace" ¿quién le hace la crítica?
-El el el eh... Los demás críticos, los demás teóricos...

al utilizar una estructura pasiva con *se* ("el cuestionamiento que se le hace a la crítica"), el estudiante deja sin explicitar el agente y se genera la ambigüedad sobre su referente. Nuevamente, el punto de vista citado no queda diferenciado del propio y una vez más es la intervención del docente la que motiva la reformulación identificadora de los límites entre los discursos.

7. 3. 1. 2. 2. *Distorsión argumentativa: disonancias y contradicciones*

Otro aspecto que hemos detectado en nuestro corpus es el de la presencia de reformulaciones sucesivas que conducen a inconsistencias o incluso a contradicciones. Así, por ejemplo, en el siguiente fragmento, el estudiante afirma que, según Blanchot, la crítica debe juzgar y, luego de la intervención del docente que pone en cuestionamiento dicha afirmación, sostiene lo contrario. De este modo, al hacerle dar un giro en la dirección opuesta, la enunciación del docente es la que vertebra el discurso del estudiante que se constituye así a la luz y como reflejo de un discurso ajeno (aquí, el del docente).

60. –Vos dijiste que Blanchot sostenía que había quienes pensaban que la crítica no sabía juzgar, pero ¿él considera que la crítica debe o no debe juzgar?
- Debe juzgar.**
- ¿*Debe juzgar según Blanchot? Pensá bien.*
- Ehhhh... **¿debe juzgar? ¡No!**
- Ah... ¿*se entiende? O sea, él dice que otros dicen. Pero él sostiene que no, no es la crítica la que tiene que juzgar. ¿Te acordás que aparece al final del artículo eso?*
- Sí.

De modo análogo, en el siguiente caso, las sucesivas reformulaciones motivadas por las intervenciones docentes muestran un sujeto que cambia de perspectiva enunciativa reformulando su discurso una y otra vez según lo que supone que el docente quiere escuchar. En esa tensión del diálogo asimétrico, la búsqueda de consenso con el docente aparece nuevamente como privilegiada frente a la búsqueda de coherencia del propio decir. En esa búsqueda de la palabra aceptada por el otro (ubicado en la posición del saber autorizado), el estudiante sustituye sujetos sintácticos por otros sin advertir el cambio de sentido que se produce. Quedan evidenciados así una falta de escucha de la propia palabra que lleva a la inconsistencia y un sujeto que aún no se materializa como un sujeto productor de discurso académico.

61. –Según Steiner, la crítica literaria analiza, analiza la literatura a través de tres funciones.
- Esperá. ¿Según Steiner, la crítica literaria analiza la literatura según tres funciones?*
- No, analiza la literatura, analiza la literatura, considerando tres funciones.
- ¿*Quién?*
- Steiner.
- ¡No!*
- Según Steiner, la crítica literaria tiene tres funciones.
- Ah, ahora sí.*
- Según Steiner, la crítica literaria tiene tres funciones.

Esquemáticamente, (61) puede leerse como sigue:

1.^a formulación: la crítica literaria analiza la literatura a través de 3 funciones

2.^a formulación: Steiner analiza la literatura considerando 3 funciones

3.^a formulación: Según Steiner, la crítica literaria tiene tres funciones

Como puede constatar, en este proceso de reformulaciones sucesivas, el discurso del estudiante pierde total autonomía. Cabe preguntarse entonces quién es el responsable de esos enunciados.

7. 3. 1. 2. 3. *Distorsión retórica: calcos y reproducciones*

Aludimos con el término de distorsión retórica a los calcos o reproducciones de ciertos modos de decir característicos del discurso científico-académico. A modo de ejemplo, proponemos el siguiente fragmento, que ilustra la utilización de términos o de formulaciones supuestamente propios del discurso académico, sin advertir los efectos de sentido no deseados ni buscados que se producen.

62. -La mirada de la segunda perspectiva es el texto de Steiner acerca de la crítica, que **a partir de Steiner** los textos críticos son leídos más que los textos literarios.

-No, no, esperá. O sea, ¿aparece Steiner en el mundo y pasa eso?

-No, la crítica establece tres funciones.

-Espera, esperá. Vos decís "a partir de Steiner". Vos escuchá lo que estás diciendo: "A partir de Steiner, la crítica..."

-No, en el, en el texto de Steiner...

-Según Steiner...

Como se ve en (62), el estudiante utiliza un modo de decir típicamente académico "A partir de tal autor", en este caso "A partir de Steiner". Sin embargo, el estudiante solo percibe el valor temporal que esa expresión adquiere en su discurso luego de las sucesivas y reiteradas intervenciones del docente que ponen de manifiesto la distorsión en el efecto de sentido producido.

Un último caso que presentamos es el de la reproducción textual de segmentos que aparecen en la bibliografía. Si bien es cierto que en

nuestro corpus son frecuentes las reformulaciones de los textos fuentes, existen también secuencias que se limitan a reiterar las palabras ajenas. En el ejemplo (63), destacamos en negrita algunas de esas secuencias.

63. –O sea desde la literatura, la crítica literaria, para Blanchot, desaparece. Porque lo considera como una presencia que... **tiende a borrarse**. Ehh

–mmjjj

–Con esto lo que significa es que ehh hay como una fun, una dependencia de la obra literaria, de la crítica con la obra literaria

–mmjjj

–la toma como que se hace parte, como que forma parte de la intimidad de la literatura. La toma **como profundidad y como ausencia de profundidad** porque la... porque el cuestionamiento que se le hace a la crítica literaria es es que no sabe juzgar, pero no es la crítica literaria la que no se somete a la crítica sino la literatura.

¿Cómo interpretar este tipo de reproducciones textuales de fragmentos del texto fuente? Sin duda, ellas muestran que el estudiante ha leído la bibliografía y realizado un esfuerzo de memoria que le ha permitido retener los significantes de ciertas secuencias, pero al mismo tiempo manifiestan una heterogeneidad que irrumpe sin marca en la textualización oral. En este movimiento de “copia”, que revela un sujeto que no hace suyas las palabras pero que también permitiría la ilusión de una mayor proximidad con el texto fuente (Cárdenas, 2006), los sintagmas o expresiones repetidos aparecen como incrustados en el discurso del estudiante y sin el efecto de sentido del texto fuente. Ciertamente, las palabras construyen sentido en el enunciado en el que aparecen, y su mera repetición en otro discurso no garantiza que ese sentido pueda ser mantenido.

7. 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Según Desinano (2008a: 8), cuando los estudiantes presentan dificultades en la estructura (esto es, una escritura fragmentada), no revelan “el desconocimiento de la lengua materna”, sino aspectos rela-

cionados con “el acceso al discurso científico”. Así, respecto de textos escritos también por alumnos universitarios y que constituyen su corpus de análisis, la autora señala:

Ciertamente los alumnos ya eran sujetos de la lengua en cuanto se hallaban plenamente inmersos en la relación sujeto/lengua (...), pero la escritura de estos textos creaba una nueva relación: el discurso del sujeto debía supeditarse a las exigencias de un nuevo discurso —el científico en este caso— a una dimensión lingüística diferente requerida por ese discurso (2008a: 3).

De manera análoga, las producciones escritas de nuestro corpus evidencian dificultades en el dominio, en distintos niveles, del género académico solicitado (i. e. un informe de lectura en forma de TPD). En efecto, y además de las secuencias que revelan fragmentariedad, los textos de nuestro corpus presentan otros rasgos característicos que hemos agrupado bajo el nombre de distorsiones enunciativas. Así, ocupar la posición enunciativa del autor del texto fuente sin la explicitación correspondiente, “repetir” secuencias de enunciados ajenos no citando apropiadamente, presentar enunciados con inadecuaciones temporales que producen anacronismos, establecer encadenamientos discursivos contradictorios o poco procedentes implica también una cierta dificultad para constituirse en sujetos de discurso académico, y por lo tanto inconvenientes en la constitución como miembros de la comunidad discursiva. Se trata aquí de un proceso que, tal como revelan los TPD de nuestro corpus, todavía se encuentra en vías de desarrollo en estudiantes de grado avanzados.

En cuanto a las producciones orales, nuestra investigación ha demostrado que, si bien se trata de textos inestables y heterogéneos, aparecen regularidades en las formulaciones empleadas. En este sentido y luego de pasar revista a algunos rasgos recurrentes que materializan los procedimientos de verbalización, de formulación y de evaluación, nos hemos centrado en el análisis de ciertas formas discursivas que de

modo característico se reiteran en nuestro corpus y que manifiestan distintos grados de distorsiones enunciativas.

Como es sabido, y aun cuando el discurso científico-académico pueda presentarse en ocasiones como un “discurso de la verdad” sin sujeto aparente, la presencia de los “otros” es constitutiva también de toda discursividad. Otro tanto ocurre en el caso de las textualizaciones orales de los estudiantes, donde aparecen amalgamadas, por un lado, las voces de la bibliografía y, por otro lado, las de las intervenciones docentes. En cuanto a estas últimas, como hemos demostrado en este trabajo, su incidencia es aún mayor: en ocasiones, estas orientan fuertemente el hilo del discurso del estudiante, quien, frente al posible o efectivo disenso, puede llegar a distanciarse de lo dicho a riesgo incluso de producir discursos contradictorios. Son estos, movimientos discursivos de sujetos que buscan constituirse como sujetos de un discurso propio, pero al mismo tiempo necesariamente ajeno.

Es cierto entonces que los textos de nuestro corpus manifiestan procesos de sujetos que pueden repetir sin hacerlos suyos pasajes de textos que han leído y que incluso pueden llegar a tergiversar su propio discurso en pos de obtener la aprobación de los docentes, pero también lo es que sus producciones revelan la presencia de un sujeto que comienza a entrar en el marco de un nuevo género discursivo para él (Desinano, 2008a). Dicho de otro modo, en las múltiples relaciones de interacción con “otros discursos”, los sujetos ensayan sus propios dichos y, en este recorrido de idas y vueltas, es de esperar que los estudiantes se constituyan como sujetos de discurso académico. Esta tarea no se resuelve con la acción de sujetos aislados, y por ello, para concluir, proponemos la incorporación de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva –tanto de los textos de la bibliografía como de las propias textualizaciones escritas y orales de los estudiantes– en el dictado de las diferentes materias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2006). *Diccionario clave 06* (8.^a edición). Madrid: Ediciones SM.
- AA. VV. (2008). *Diccionario integral del español de Argentina*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- Allwood, J. et ál. (1981). *Lógica para lingüistas*. Madrid: Paraninfo.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: CBC.
- Amossy, R. (1999a). *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Amossy, R. (1999b). "L'éthos au carrefour des disciplines : rhétorique, pragmatique, sociologie des champs". En Amossy, R. (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos* (pp. 127-154). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Aristóteles (1998). *Retórica*. Madrid: Alianza.
- Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Arnoux, E. et ál. (2004). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura*

en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.

Authier, J. (1984). "Hétérogénéités énonciatives". *Langages*, 73, 98-111.

Authier, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. París: Larousse.

Bach Martorell, C. (2005). "Los marcadores de reformulación como localizadores de zonas discursivas relevantes en el discurso especializado". *Debate Terminológico*, 1, 1813-1867.

Bajtún, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bajtún, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Barrenechea, A. M. (1979). *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Buenos Aires: Hachette.

Beke, R. (2005). "El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación". *Revista Signos*, 38(57), 7-18.

Bernstein, B. [1975] (2005). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.

Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Bolívar, A. (2004). "Análisis crítico del discurso de los académicos". *Revista Signos*, 37(55), 7-18.

Bolívar, A. (2005). "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades". *Signo y Seña*, 14, 67-91.

Bosque, I. (1990). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.

Bosque, I. (2000). "El sintagma adjetival. Modificadores y complementos del adjetivo. Adjetivo y participio". En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la Lengua española* (pp. 217-310). Madrid: Espasa.

Breivega, K., Dahl, T. & Fløttum, K. (2002). "Traces of self and others in research articles. A comparative pilot study of English, French and Norwegian research articles in medicine, economics and linguistics". *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 218-239.

- Bruffee, K. (1986). "Social Construction, Language and the Authority of Knowledge : A biographical essay". *College English*, 48, 773-790.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carbone, G. (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carbone, G. (dir.) (2001). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cárdenas, V. (coord.) (2006). *La puesta en palabras*. Salta: Universidad de Salta.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006a). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006b). "Análisis de una práctica letrada electrónica". *Páginas de Guarda* 2, 99-112.
- Cassany, D., López, C. y Martí, J. (2000). "Divulgación del discurso científico: la transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelo y estrategias". *Discurso y Sociedad*, 2(2), 73-103.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880/1980*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A. M. y Hebrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura 1880/1980*. Barcelona: Gedisa.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ciapuscio, G. (2007). "Comentarios y evaluaciones del léxico en el discurso del científico: aspectos estructurales y funcionales". En Vallejos Llobet, P. (coord.) *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en la Argentina* (pp. 37-58). Bahía Blanca: Ediuns.

- Courtine, J. J. (1981). "Analyse du discours politique (les discours communiste adressé aux chrétiens)". *Langages*, 62 [en línea]. Consultado el 11 de diciembre de 2010 en <<http://www.magarinos.com.ar/courtine.htm>>.
- Cremer, P. y Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Cubo de Severino, L. (2009). "Discurso académico científico y perfil inferencial: el manual especializado". En VV.AA. (eds.), *IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* [en línea]. Consultado el 30 de octubre de 2010 en <<http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar/hosted/actas2009/expositores/Cubo%20de%20Severino.%20Liliana.pdf>>.
- Cubo de Severino, L. (coord.) (2005). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- Cucuzza, H. (2007). *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (comp.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a "La razón de mi vida"*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuenca, M.-J. (2003). "Two ways to reformulate: a contrastive analysis of reformulation markers". *Journal of Pragmatics*, 35, 1069-1093.
- Dahl, T. (2003). "Metadiscourse in research articles". En Fløttum, K. & Rastier, F. (eds.) *Academic discourse. Multidisciplinary approaches* (pp. 120-138). Oslo: Novus Press.
- Dahl, T. (2004). "Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture or of academic discipline?". *Journal of Pragmatics*, 36, 1807-1825.
- Dalley, T. (coord.) (1981). *Guía completa de ilustración y diseño. Técnicas y materiales*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Dardy C., Ducard, D. & Maingueneau, D. (2002). *Un genre universitaire. Le rapport de soutenance de thèse*. París: Presses universitaires de Septentrion.

- De Lemos, C. (1995). "Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem". *Letras de Hoje*, 102, 9-29.
- De Lemos, C. (2000). "Questioning the notion of development: the case of language acquisition". *Culture & Psychology*, 6(2), 169-182.
- Desinano, N. (2008a). "Una mirada sobre la escritura a través de las tensiones entre el discurso científico disciplinar de la Historia y el discurso narrativo". En VV.AA. (eds.), *XV Congreso de ALFAL* [en línea]. Consultado el 11 de diciembre de 2010 en <www.mundo-alfal.org/indexe.htm>.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- Desinano, N. (coord.) (2008b). *Interacciones orales sobre textos expositivos-explicativos disciplinares en la escuela media*. Rosario: Laborde Editor.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Editorial.
- Domínguez García, N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros.
- Donati, L. G. y López, I. (2010). "Discurso académico y efectos de neutralidad". Ponencia presentada en el *IV Congreso Internacional de Letras* (mimeo). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Dubois, M. E. (2006). *Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura...y algo más*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y vida.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. París: Minuit.
- Duo de Brottier, O. (2005). "La ponencia y el resumen de ponencia". En Cubo de Severino, L. (coord.) *Los textos de la ciencia* (pp. 113-152). Córdoba: Comunicarte.
- Fernández Loya, C. (2004). "La traducción y el análisis contrastivo de los marcadores del discurso. El caso de *infatti* y de *en efecto*". En *Centro Virtual Cervantes: AISPI, Actas XXII* (pp. 99-113) [en línea]. Consultado el 10 de diciembre de 2010 en <http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II_08.pdf>.

- Fernández Reiris, A. (2004). *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ferrater Mora, J. (1975). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Flamenco García, L. (2000). "Las construcciones concesivas y adversativas". En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3805-3878). Madrid: Espasa.
- Fløttum, K. (2003). "Bibliographical references and polyphony in research articles". En Fløttum, K. & Rastier, F. (eds.) *Academic discourse. Multidisciplinary approaches* (pp. 97-119). Oslo: Novus Press.
- Fontanier, P. (1977). *Les figures du discours*. París : Flammarion.
- Fuentes Rodríguez, C. (1994). "Usos discursivos y orientación argumentativa: de hecho, en efecto, efectivamente". *Español Actual*, 62, 5-18.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- Gallardo, S. (2004). "La presencia explícita del autor en textos académicos". *Rasal*, 2, 31-44.
- García Negroni, M. M. (2005). "Argumentación y polifonía en el discurso científico-académico. A propósito de ciertos conectores especializados en la trasgresión argumentativa". *Rasal*, 1, 11-24.
- García Negroni, M. M. (2007). "Descripción, oposición y descalificación. Acerca de los efectos discursivos de la negación en el discurso científico-académico". En Fuentes, C. y Santibáñez Yáñez, C. (eds.) *Estudios de argumentación y retórica: Teorías Contemporáneas y Aplicaciones* (pp. 123-144). Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- García Negroni, M. M. (2008a). "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español". *Revista Signos*, 41(66), 5-31.

- García Negroni, M. M. (2008b). "Procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos en el 'artículo de investigación científica' y *ethos* disciplinar. Un estudio contrastivo en cinco disciplinas". *Desenredo!*, 4(2), 192-211.
- García Negroni, M. M., (2008c). "Polifonía y subjetividad en el discurso académico en español". En Daher, M. et ál (org.) *Hispanismo 2006. Estudo de linguagens* (pp. 66-85). Río de Janeiro: Associação Brasileira de Hispanistas.
- García Negroni, M. M. (2009). "Reformulación parafrástica y no parafrástica y *ethos* discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada". *Letras de Hoje*, 44(1), 46-56.
- García Negroni, M. M. (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- García Negroni, M. M. y Hall, B. (en prensa). "Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva", *Boletín de Lingüística*.
- García Negroni, M. M., Hall, B. y Marin, M. (2005a). "Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones". *Revista Signos*, 38(57), 49-60.
- García Negroni, M. M., Hall, B. y Marin, M. (2005b). "Obstáculos en la lectura de textos académicos: las nominalizaciones". En AA. VV. (eds.), *Actas del Congreso Internacional Políticas Culturales e Integración Regional* (pp. 1131-1137). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- García Negroni, M. M., Hall, B. y Marin, M. (2005c). "Acerca de la complejidad de las negaciones en el Discurso Académico". En AA. VV. (eds.), *Actas del X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística* (pp. 1-8). Salta: SAL.
- García Negroni, M. M., Hall, B. y Marin, M. (2005 d). "El procesamiento de las nominalizaciones: un estudio polifónico-argumentativo". En AA. VV. (eds.), *Actas del Congreso Internacional Debates actuales. Las*

teorías críticas de la Literatura y la Lingüística. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

García Negroni, M. M. y Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos.

García Negroni, M. M. y Ramírez Gelbes, S. (2005). "Ethos discursivo y polémica sin enfrentamiento. Acerca del discurso académico en humanidades". En Rösing, T. & Schons, C. (org.) *Questões da escrita* (pp. 114-137). Passo Fundo: UPF editora.

García Negroni, M. M. y Ramírez Gelbes, S. (2008). "Handout, Power-Point y *ethos* académico. A propósito de los epitextos de la ponencia científica". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 6, 2(12), 33-49.

García Negroni, M. M. y Ramírez Gelbes, S. (2010). "Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004)". En Hummel, M, Kluge, B. y Vázquez Laslop, M.E. (eds.) *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 1013-1032). México: El Colegio de México.

García Negroni, M. M., Estrada, A. y Ramírez Gelbes, S. (2006). "Polifonía y objetividad. Las no coincidencias del decir en el *abstract* científico". En Flawiá de Fernández, N. e Israilev, S. (comp.) *Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria* (pp. 378-389). Tucumán: FFyL-UNT.

Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Basingstoke: Falmer.

Genette, G. (2001). *Umbrals*. México, D.F.: Siglo XXI.

Goffman, E. (1969). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin.

Grinberg, S. (1997). "Texto y contexto en los libros escolares". *Segundo Seminario Internacional: Textos escolares en Iberoamérica, Avatares del pasado y tendencias actuales* [en línea]. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes. Consultado el 10 de julio de 2010 en <http://www.unq.edu.ar>.

Gülich, E. & Kotschi, T. (1995). "Discourse Production in Oral Com-

- munication". En Quasthoff, U. (ed.) *Aspects of Oral Communication* (pp. 30-65). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Gutiérrez, R. M. (2008). "El género manual en las disciplinas académicas: Una caracterización desde el sistema de la obligación". *Revista Signos*, 41(67) [en línea]. Consultado el 30 de octubre de 2010 en <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200007&script=sci_arttext>.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina, 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.
- Haggan, M. (2004). "Research paper titles in literature, linguistics and science: dimensions of attraction". *Journal of Pragmatics*, 36, 293-317.
- Hall, B. (2007). "La comunicación científica en ámbitos académicos: otro enfoque". *Hologramática*, 7(2), 79-105.
- Hall, B. (2008). "Efectos de cientificidad y los *modos de decir* en el discurso académico en español". *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, 21 [en línea]. Consultado el 08 diciembre de 2010 en: <http://www.revistalinguas.com/edicao21/revista_linguas_21.pdf>.
- Hall, B. (2010). "La construcción de sentido: el caso de los enunciados metafóricos y el discurso académico". *Tópicos del Seminario*, 23, 191-220.
- Hall, B y Marin, M. (2002). "Procedimientos microdiscursivos del discurso académico: nominalización y categorización". En AA. VV. (eds), *Actas del Congreso Internacional de la Cátedra Unesco, "Lectura y Escritura Nuevos Desafíos"*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Hall, B. y Marin, M. (2007). "La presencia de relaciones causales en los texto de estudios". *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 4, 32-39.
- Hall, B. y López, M. I. (en prensa). "Efectos de sentido: el caso de los manuales universitarios". En AA. VV. (eds), *Actas del XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

- Halliday, M. A .K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A .K. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A .K. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: Pittsburgh University Press.
- Harvey, A. (2004). "Manifestaciones evaluativas en la ciencia como discurso. Un estudio comparativo". En Harvey, A. (comp.) *En torno al discurso* (pp. 94-110). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Harvey, A. M. y Muñoz, D. (2006). "El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos". *Estudios Filológicos*, 41 [en línea]. Consultado el 30 de octubre 2010 en <<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132006000100008&script=sciarttext>>.
- Harwood, N. (2005). "Nowhere has anyone attempted... In this article I am to do just that. A corpus-based study of self-promotional I and we in academic writing across four disciplines". *Journal of Pragmatics*, 37, 1207-1231.
- Hoek, L. (1981). *La marque du titre*. Paris: Mouton (apud Genette, 2001).
- Hyland, K. (1998a). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hyland, K. (1998b). "Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse". *Journal of Pragmatics*, 30, 437-455.
- Hyland, K. (1999). "Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge". *Applied Linguistics* 20(3), 341-367.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses*. Harlow/New York: Longman.
- Hyland, K. (2005). "Representing readers in writing: Student and expert practices". *Linguistics and Education*, 16, 363-377.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: the discoursal construction of identity in academic writing*. USA: John Benjamins.

- Jacobi, D. (1999). *La communication scientifique. Discours, figures, modèles*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Kaiser, D. (2005). "Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantes de Venezuela y Alemania". *Signo y Seña*, 14, 17-35.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica I*. Madrid: Fundamentos.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Loffler-Laurian, A.-M. (1980). "L'expression du locuteur dans les discours scientifiques". *Revue de Linguistique Romane*, 44, 135-144.
- López Ferrero, C. (2002). "Aproximación al análisis de los discursos profesionales". *Revista Signos*, 35(51-52), 195-215.
- López Ferrero, C. (2003). "La argumentación en los géneros académicos". En García Negroni, M. M. (ed.), *Actas del Congreso Internacional La Argumentación* (pp. 1121-1129). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- López Ferrero, C. (2005). "Funciones retóricas en la comunicación científica: formas léxicas de modalidad y de evidencialidad". *Signo y Seña*, 14, 115-139.
- Maingueneau, D. (1999). "Ethos, scénographie, incorporation". En Amossy, R. (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos* (pp. 75-102). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Maingueneau, D. (2002). "An academic genre". *Discourse Studies*, 4(3), 319-342.
- Maingueneau, D. (2004). *¿Situación de enunciación o situación de comunicación?* París: Université Paris XII (traducción de Laura Miñones) [en línea]. Consultado el 10 de julio de 2010 en http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm.
- Maingueneau, D. (2006). *Cenas da Enunciação*. Curitiba: Criar.
- Marin, M. (2008). "Procedimientos microdiscursivos del discurso académico: la interpretación de los adjetivos participiales". Ponencia

- presentada en el XV Congreso de ALFAL (mimeo). Montevideo: Universidad de la República.
- Marin, M. y Hall, B. (2002). "Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculo para lectores". En García Negroni, M. M. (ed.), *Actas del Congreso Internacional "La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía"* (pp. 781-787). Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Marin, M. y Hall, B. (2003). "Los puntos críticos de incomprensión de la lectura en los textos de estudio". *Revista Lectura y Vida*, XXIV(1), 32-39.
- Marin, M. y Hall, B. (2007). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marinkovich, J. (2005). "Las estrategias de reformulación: el paso desde un texto-fuente a un texto de divulgación didáctica". *Literatura y Lingüística*, 16, 191-210.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). "Los marcadores del discurso". En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.
- Massi, M. P. (2005). "Las citas en la comunicación académica escrita". *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea]. Consultado el 8 de diciembre de 2010 en <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1011Palmira.PDF>>.
- Menéndez, S. M. (1998). "El discurso del libro de texto: un análisis pragmático-discursivo". En AA. VV. (eds.), *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 3 (pp. 515-522). Madrid: Castalia.
- Meyer, Ch. (2006). "Corpus Linguistics, the World Wide Web, and English Language Teaching". *Ibérica*, 12, 9-21.
- Millán, J. A. (2005). *Perdón, imposible*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Montolío, E. (coord.) (2000). *Manual de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Madrid: Ariel.
- Morales, O. A., Cassany, D. y González-Peña, C. (2007). "La atenuación en artículos de revisión odontológicos en español: estudio explo-

ratorio". *Ibérica*, 14, 33-58.

Moreno, A. I., (2003). "Matching theoretical descriptions of discourse and practical applications to teaching: the case of causal meta-text". *English for Specific Purposes*, 22, 265-295.

Mortureux, M. F. (1985). "Linguistique et vulgarisation scientifique". *Information sur les Sciences Sociales*, 24(4), 825-845.

Nuñez, P., Muñoz, A. y Milhovilovic, E. (2006). "Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación". *Revista Signos*, 39 (62), 471-492.

Ochs, Elinor. (1979). "Planned and unplanned discourse". En Givón, T. (ed.) *Syntax and semantics* (pp. 51-80). New York: Academic Press.

Orlandi, E. (2003). *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas: Pontes.

Ossenbach Sauter, G. (2001). "Una nueva aproximación a la historia del currículum: Los textos escolares como fuente y objeto de investigación. A propósito de la Historia Ilustrada del libro escolar en España, dirigida por Agustín Escolano Benito". *Revista de Educación*, 325, 386-396.

Parodi, G. (2005). "Lingüística de corpus y análisis multidimensional: Exploración de la variación en el corpus PUCV-2003". *Revista Española de Lingüística*, 35(1), 45-76.

Parodi, G. (ed.) (2007a). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (ed.) (2007b). "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio". *Revista Signos*, 40(63), 147-168.

Parodi, G. (ed.) (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* [en línea]. Valparaíso (Chile): Ediciones Universitarias de Valparaíso. Consultado el 30 de octubre de 2010 en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

Parodi, G. y Venegas, R. (2004). "Bucólico: Aplicación computacional para el análisis de textos. Hacia un análisis de rasgos de la infor-

- matividad". *Lingüística y Literatura*, 26, 223-251.
- Pêcheux, M. (1975). *Les vérités de la Palice*. París: Maspero.
- Pérez Canales, J. (2003). "Estudio contrastivo Fr-Esp de algunas partículas desde la pragmática integrada: *en effet, évidemment, en fait*". En Iñarra Las Heras, I. y Salinero Cascante, M.J. (coords.) *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, Vol. 2 (pp. 451-464). La Rioja: Publicaciones Universidad de La Rioja.
- Petrucci, A. (2001). "Leer por leer: un porvenir para la lectura". En Cavallo, G. y Chartier, R. (coord.) *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 591-625). Madrid: Taurus.
- Picallo, M. C. (2000). "La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales". En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 363-394). Madrid: Espasa.
- Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- Ramírez Gelbes, S. (2005). "Sintagmas desagativados: qué se lee cuando se lee el agente". En AA. VV. (eds.), *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales de Educación Lingüística* [en línea]. Concordia: Universidad Nacional de Entre Ríos. Consultado el 11 de diciembre de 2010 en <<http://www.fcedu.uner.edu.ar/clm/gelbes.html>>.
- Ramírez Gelbes, S. (2006). "La lectura del agente: pasivas con *se* e impersonales con *se*". En Flawiá de Fernández, N. e Israilev, S. (comp.) *Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria*, Vol. III (pp. 479-487). Tucumán: FFyL-UNT.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a edición). Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rinaudo, M. C. (2006). *Textos en contexto 8. Estudios sobre lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y vida.
- Romero, L. et ál. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Rossari, C. [1993] (1997). *Les opérations de reformulation*. Berna: Peter Lang.
- Salager Meyer, F. & Alcaraz Ariza, M. A. (2003). "Academic criticism in Spanish medical discourse: a cross-generic approach". *International Journal of Applied Linguistics* 13 (1), 96-114.
- Sánchez Avendaño, C. (2005). "Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses". *Filología y Lingüística*, XXXI(2), 169-199.
- Sánchez López, C. (2000). "La negación". En Bosque, I. y Demonte, V. (eds). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2561- 2634). Madrid: Espasa.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Steimberg, O. (1993). *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires: Atuel.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.
- Tang, R. & John, S. (1999). "The 'I' in identity: exploring writer identity in student academic writing through the first persona pronoun". *English for Specific Purposes*, 18, S23-S39.
- Tosi, C. (2008a). "La edición de libros de texto en la Argentina. Mercado, complejidad del proceso y especificidad de saberes". *Espacios de Crítica y Producción*, 37, 70-75.
- Tosi, C. (2008b). "La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos". *Matraga. Estudios Lingüísticos e Literarios*, 22, 114-128.
- Tosi, C. (2009). "La construcción escenográfica del saber en los libros de texto". *Páginas de Guarda*, 7, 32-51.
- Vallejos Llovet, P. (2004). *El discurso científico-pedagógico*. Bahía Blanca: Ediuns.
- Verdejo Segura, M. (2003). "Algunos apuntes sobre el lenguaje científico, la ciencia y el documento científico". *AnMal Electrónica*, 14, 1-7.
- Wolkovicz, D. (2001). *Cuaderno de diseño. Apuntes de cátedra*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

Datos biográficos de las autoras

María Marta GARCÍA NEGRONI es profesora en Letras por la UBA (1982) y doctora en Ciencias del Lenguaje por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (1995). Es investigadora independiente del CONICET, profesora titular regular de la cátedra de *Corrección de Estilo* y profesora asociada interina de la cátedra de *Semántica y Pragmática* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha publicado varios libros (entre ellos, *La enunciación en la lengua*, Madrid, Gredos, 2001; *Gradualité et Réinterprétation*, París, L'Harmattan, 2003; *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos, 2010), así como numerosos artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras. En 2003, fue nombrada *Chevalier dans l'Ordre des Palmes Académiques* (Francia); en 2006, recibió el *Diploma al Mérito de la Fundación Konex en la disciplina: Teoría Lingüística y Literaria* y, en 2010, fue Jurado de Honor del Premio Clarín-Zúrich para el mejoramiento de la calidad educativa (área: enseñanza de la lengua). Sus líneas de investigación se inscriben en el marco de la semántica argumentativa y del análisis del discurso.

Beatriz HALL es profesora en Letras por la USAL. Cursó la Maestría en Análisis del Discurso de la UBA. Ha publicado artículos en revistas

especializadas nacionales y extranjeras sobre el resultado de sus investigaciones. Es coautora de los libros *Prácticas de lectura con textos de estudio* y *Los docentes como mediadores de Lectura*. Actualmente, se desempeña como docente en la UBA (UBA XXI) y en la UNLZ (Facultad de Ciencias Sociales, carrera de Letras). Participa como investigadora tesista del proyecto de investigación UBACYT F-020, dirigido por la Dra. María Marta García Negroni. Es codirectora del proyecto "Modos de decir del discurso académico: Prácticas de lectura y escritura universitarias no contenidistas", de la UNLZ. Se encuentra en la etapa de escritura de su tesis de doctorado, en la UBA.

Marta MARIN es profesora asociada e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, donde diseña y coordina programas de alfabetización académica. Se ha desempeñado asimismo como docente de posgrados y maestrías en FLACSO (Argentina y Brasil) y en la Cátedra UNESCO (sede Córdoba, Argentina). Ha publicado numerosos artículos sobre cuestiones relacionadas con el discurso académico y con la enseñanza del lenguaje. Es autora de catorce libros para estudiantes y para docentes, entre ellos *Conceptos Claves*, *Lingüística y Enseñanza de la lengua*, *Prácticas de lectura con textos de estudio* (este último en colaboración con Beatriz Hall) y *Una gramática para todos*.

Silvia RAMÍREZ GELBES es profesora en Letras (1984) y licenciada en Letras (1989) por la UBA, tiene un DEA por la UNED (2004) y es doctora en Lingüística por la UBA (2010). Profesora adjunta interina de *Corrección de Estilo* en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y profesora invitada de *Sintaxis y Semántica* y de *Escritura y Géneros Discursivos* en la Universidad de San Andrés, es, además, profesora titular de *Lengua Española III* en el Instituto Lenguas Vivas. Ha dictado cursos de escritura para el Ministerio de Trabajo, para Dosuba, para Tzedaká y para distintas instituciones públicas y empresas privadas y ha publicado dos libros (*Diccionario Argentino de Sinónimos, Ideas Afines, Antónimos, Parónimos y Locuciones y Ortografiemos*), así como diversos artículos cien-

tíficos en revistas nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación se enmarcan dentro de la semántica argumentativa y del análisis del discurso.

Carolina Tosi es profesora y licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (2000). Es docente de las cátedras de *Corrección de Estilo* y de *Semiología* (UBA). Ha completado sus estudios en la Maestría de Análisis del Discurso (Facultad de Filosofía y Letras – UBA) y, actualmente, posee una beca del CONICET para realizar su tesis de doctorado, en la que aborda los aspectos microdiscursivos de los libros de texto y su relación con las políticas editoriales. Ha publicado diversos artículos en revistas científicas nacionales y extranjeras, y dictado cursos y talleres sobre temáticas relacionadas con el análisis del discurso y la edición. En el ámbito editorial, se ha desempeñado como correctora de estilo y editora y, en el ámbito periodístico, es colaboradora de revistas culturales.