

UNQ
CICLO INTRODUCTORIO
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LECTURA Y ESCRITURA
ACADÉMICA
PARA CIENCIAS SOCIALES

Cuaderno de trabajo producido por
Equipo Docente de LEA

Coordinación y edición
Analía Reale





Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> o envíe una carta a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Índice

<i>Programa de la asignatura Lectura y Escritura Académica.....</i>	4
<i>La lectura por María Luz Mayor.....</i>	12
<i>Las prácticas de escritura en la universidad por Adriana Campaniolo.....</i>	62
<i>El examen escrito presencial por Laura Agüero y Cristian Vaccarini.....</i>	96
<i>Escribir a partir de la lectura. El trabajo con fuentes por Analía Reale.....</i>	120
<i>La argumentación en el discurso científico-académico por Analía Reale....</i>	158
<i>La escritura de investigación por Cristina Farías.....</i>	179

Programa de la asignatura

Lectura y Escritura Académica

Presentación y Objetivos

Integrarse a la cultura universitaria significa, ante todo, participar activa y críticamente en una comunidad discursiva, conocer sus convenciones (tanto en lo que concierne a los modos de producir e interpretar los géneros propios de cada disciplina como a las formas de abordar los objetos de estudio y los protocolos de investigación, producción y comunicación del conocimiento), dominar una serie de habilidades necesarias para el trabajo académico y consolidar un conjunto de hábitos intelectuales que constituyen la base sobre la que se construye el aprendizaje. Este proceso de “afiliación intelectual” (Coulon, 1995: 158), imprescindible para convertirse en miembro competente de la cultura universitaria, resulta determinante en el éxito o fracaso de la trayectoria académica del estudiante.

En efecto, para desenvolverse de manera satisfactoria en el ámbito académico¹, los y las estudiantes necesitan desarrollar su curiosidad, es decir, su deseo de conocer e investigar; tener una mente abierta, que los predispone a considerar nuevas formas de ser y pensar en el mundo; deben comprometerse con su tarea y ser constantes y persistentes para poder sostener el interés y la atención en proyectos de corto y largo plazo; necesitan ejercitar la creatividad para encontrar soluciones novedosas a distintas clases de problemas; tienen que ser responsables de sus acciones; deben demostrar flexibilidad para adaptarse a situaciones, expectativas o demandas variadas y necesitan ejercitar la metacognición para poder reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, construcción y organización del conocimiento.

La finalidad de la materia *Lectura y Escritura Académica* en el Ciclo Introductorio es, en primer lugar, promover la adquisición y consolidación de estos hábitos intelectuales. Estas disposiciones, que cumplen un papel muy importante en el proceso de afiliación intelectual, pueden desarrollarse a partir de experiencias de lectura y escritura significativas, que contribuyan a afianzar el conocimiento retórico, el pensamiento crítico, el control de los propios procesos de composición y el conocimiento de las convenciones que rigen la producción e interpretación de los géneros académicos.

El conocimiento retórico involucra la capacidad para analizar distintas situaciones discursivas, evaluarlas y tomar decisiones que orienten estratégicamente la resolución de una tarea de lectura o escritura. No se trata de un saber estático, enciclopédico, sino de una habilidad para actuar razonadamente en diversos contextos comunicacionales. Implica el conocimiento de los géneros que conforman el universo del discurso académico, sus rasgos estilísticos, enunciativos y estructurales así como los modos de tratamiento de los objetos de cada área disciplinar. La competencia retórica

¹ Estos hábitos intelectuales se describen extensamente en el documento *Framework for Success in Postsecondary Writing* (2011), elaborado en forma conjunta por el Council of Writing Program Administrators, el National Council of Teachers of English y el National Writing Project, tres instituciones estadounidenses dedicadas a la investigación y el desarrollo de prácticas y políticas pedagógicas en el campo de la lectura y la escritura.

es siempre un saber “situado” puesto que depende de la comprensión de la naturaleza de los destinatarios, propósitos y contextos en los que se desarrolla la comunicación.

Desde el punto de vista cognitivo, componer un texto, al igual que otras actividades creativas, es una tarea que pone en juego una serie de estrategias y operaciones que resultan fundamentales para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en todas las áreas del saber. En particular, la práctica de la escritura en la universidad supone que el estudiante sea capaz de analizar e interpretar críticamente la información; componer textos a partir de la síntesis de materiales de origen diverso; producir información nueva; distinguir, sostener o refutar diferentes puntos de vista en torno de un objeto e investigar en distintos tipos de fuentes. El proceso de composición de un texto engloba un conjunto de operaciones de planificación, redacción y evaluación que el sujeto debe orquestar a fin de resolver el problema planteado por la tarea de escritura. No todos los escritores despliegan estos procesos de la misma manera y, por cierto, buena parte de ellos se llevan a cabo de manera inconsciente. Sin embargo, es posible identificar una serie de constantes en estas tareas y, a través de distintas clases de actividades, promover en los estudiantes la adquisición y el desarrollo de estrategias metacognitivas que les permitan controlar y monitorear activamente los procesos de composición.

Otro aspecto central que hace a la integración a la vida universitaria es el conocimiento de las normas que rigen la comunicación académica. Las prácticas discursivas están reguladas por un conjunto de convenciones que establecen lo que es adecuado o inadecuado, correcto o incorrecto en la producción escrita. Conocer y aplicar correctamente las normas de citación de bibliografía, los protocolos de enunciación que corresponden a los distintos géneros, las modalidades de presentación de trabajos escritos son requisitos indispensables para el trabajo intelectual.

Finalmente, el estudiante universitario necesita desarrollar y consolidar hábitos de lectura que le permitan analizar los textos de manera crítica, distinguir fuentes valiosas de las que no son significativas para una investigación e interpretar problemas a la luz de diferentes perspectivas teóricas.

La materia *Lectura y Escritura Académica*, en tanto primera aproximación a las prácticas letradas propias de la educación superior, tiene como finalidad acompañar el proceso de integración a la vida universitaria de quienes se inician en las ciencias sociales. La propuesta de trabajo se articula en torno de experiencias de lectura y escritura que tienen por objeto facilitar la adquisición y control de las habilidades comunicativas requeridas por las prácticas académicas. El eje temático que vertebra el programa es la cuestión de la identidad. Este concepto crucial para las ciencias sociales permite el planteo de problemáticas diversas, susceptibles de ser abordadas desde una variedad de disciplinas tales como la psicología, la sociología, los estudios culturales, la historia, la educación, entre otras.

Cada unidad del programa se centra en una práctica o un aspecto de las prácticas propias de la esfera académica y focaliza la atención sobre alguno de los géneros discursivos más frecuentados en las primeras etapas de la formación universitaria tales como el examen escrito presencial, el parcial domiciliario, el informe de lectura y la monografía. La selección de textos (tanto escritos como audiovisuales) sobre los que se plantean las actividades, exploran distintos problemas relacionados con la cuestión de la identidad (y la constelación de nociones que evoca: alteridad, discriminación, identificación, etc.) y proponen abordajes teóricos correspondientes a distintas disciplinas de las ciencias sociales.

Objetivos

a) Generales

- Facilitar la integración del estudiante a la cultura universitaria a través de la práctica de la lectura y la escritura académica.
- Promover la adquisición y el desarrollo de un conjunto de hábitos intelectuales necesarios para la construcción, organización y comunicación del conocimiento en el ámbito universitario.
- Favorecer el desarrollo de una serie de habilidades y estrategias que permitan a los estudiantes afianzar los hábitos intelectuales propios de la cultura universitaria.

b) Específicos

Contribuir a que los estudiantes

- desarrollen su competencia retórica;
- construyan estrategias metacognitivas que les permitan controlar conscientemente sus procesos de lectura y escritura;
- dominen y apliquen adecuadamente las convenciones que regulan la producción e interpretación de textos correspondientes a los géneros académicos más frecuentados en el tramo inicial de los estudios de pre-grado y grado;
- desarrollen estrategias que les permitan abordar críticamente la lectura de textos complejos, en particular pertenecientes a géneros científicos-académicos.

Modalidad de trabajo

La dinámica de trabajo responde a la modalidad de taller, es decir que se trata de un espacio en el que el aprendizaje se construye a partir de la práctica y de la reflexión sobre la práctica. Por lo general, las clases comprenden una fase de trabajo individual –de resolución de consignas de lectura o escritura–, y otra grupal en la que el conjunto de los estudiantes discute los resultados obtenidos. Las consignas plantean problemas de escritura y/o lectura que focalizan la atención sobre diferentes cuestiones relacionadas tanto con las distintas fases de los procesos de composición como con aspectos formales y propiedades del lenguaje y de los textos. En todos los casos, para la resolución de las consignas se promoverá el desarrollo de estrategias metacognitivas que permitan a los estudiantes monitorear sus propios procesos de escritura a fin de que sean capaces de identificar sus dificultades, diagnosticar sus problemas y evaluar sus logros.

El aula-taller es un ámbito especialmente propicio para promover el aprendizaje cooperativo dado que allí los estudiantes dan a leer sus escritos y reciben las respuestas de sus pares y del docente, lo que les permite aprender no sólo a partir de las propias experiencias sino también de la reflexión compartida sobre las experiencias de los otros integrantes del grupo. En un entorno de aprendizaje cooperativo el docente se desplaza del centro de la escena con el objetivo de favorecer los intercambios entre los participantes. Para encauzar la actividad grupal y promover el trabajo autónomo de los estudiantes, se les proporcionará una serie de instrumentos tales como listas de control, guía para la edición de textos entre pares, guías de lectura, repertorios de problemas de redacción, cuestionarios y guías de planificación para la composición de textos complejos, entre otros.

Finalmente, para garantizar la continuidad del trabajo más allá de las cuatro horas semanales de clases presenciales y facilitar la adquisición de habilidades de lectura y escritura en entornos virtuales, los docentes promoverán la interacción de los grupos en distintos tipos de plataformas tales como aulas virtuales, weblogs, grupos cerrados en redes sociales entre otras alternativas.

Para los horarios de consulta, se dispondrá de dos alternativas. Por un lado, cada docente comunicará a los y las estudiantes de su curso el horario en el que estará disponible para la consulta individual en la Universidad. Periódicamente, además, se ofrecerán talleres grupales de normativa de dos horas de duración. En cada encuentro, que será abierto a los y las estudiantes de todos los cursos de LEA para Ciencias Sociales, un profesor del equipo docente de la asignatura expondrá sobre algún aspecto de gramática o normativa, propondrá actividades breves y responderá consultas sobre ese tema específico. El programa de actividades de estos talleres será informado a través de la cartelera en línea y en las clases.

Contenidos Temáticos o Unidades:

Módulo I.

La lectura. Tipos de lectura. Estrategias: hipótesis de lectura, muestreo, inferencia, predicción. La exploración del paratexto. El informe de lectura: características enunciativas, rasgos de estilo y estructuración.

Módulo II.

Las prácticas de lectura y escritura en la universidad. El discurso científico-académico: características enunciativas. El concepto de género discursivo. Descripción de los géneros más frecuentados del discurso científico-académico (informe de lectura, examen escrito presencial, examen domiciliario, monografía, reseña bibliográfica, proyecto de investigación, ensayo, ponencia).

Módulo III.

Los procesos de composición. La escritura como tarea de resolución de problemas. El modelo de procesos propuesto por la retórica cognitiva: generación de ideas, puesta en texto y revisión. Estrategias para facilitar el desarrollo de los procesos de escritura.

Módulo IV.

El examen presencial: características enunciativas, rasgos de estilo y estructuración. Estrategias explicativas para facilitar la comprensión de un problema.

Módulo V.

El trabajo con fuentes: búsqueda, selección y organización de la información. Formas de heterogeneidad discursiva: cita textual, glosa, paráfrasis, alusión. Normas de citación. Cómo evitar el plagio en el discurso académico. El parcial domiciliario, instrumento de evaluación de la lectura e interpretación de fuentes. Características enunciativas, rasgos de estilo y estructuración.

Módulo VI.

La argumentación en el discurso científico-académico: características distintivas. El modelo retórico del proceso de composición de textos argumentativos.

Módulo VII.

La escritura de investigación. Planteo y desarrollo de un trabajo de investigación. El recorte de un campo temático. Cómo plantear un problema de investigación. La formulación de hipótesis. Interpretación de resultados y elaboración de conclusiones. Argumentos para sostener una tesis. El parcial domiciliario y la monografía como ejercicios de iniciación en la investigación. Características enunciativas, rasgos de estilo y estructuración.

Módulo VIII.

Elementos de gramática y sintaxis oracional. Uso del léxico. La normativa gráfica: puntuación y ortografía.

Bibliografía Obligatoria:

Módulo I.

ALVARADO, Maite (coord.) (2004): *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

BAJTÍN, Mijail (1990). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, México, Editorial Siglo XXI.

CAMPANIOLO, Adriana (2016): "Las prácticas de lectura y escritura en la universidad" (guía de trabajo para LEA-Ciencias Sociales)

CASSANY, Daniel (comp) (2009): *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, "Paidós Educador", Ediciones Paidós Ibérica.

COULON, Alain (1995). *Etnometodología y educación*. "Paidós Educador". Barcelona: Editorial Paidós.

BOTTA, Mirta y Jorge WARLEY (2002): *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*, Buenos Aires, Ed. Biblos.

MARTÍNEZ, María Cristina (comp.) (1997): *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali, Editorial Universidad del Valle.

NATALE, Lucía (ed) (2012): *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, UNGS.

REALE, Analía (coord.) (2010): *El taller de lectura y escritura en el inicio de los estudios superiores*, Buenos Aires, Proyecto Editorial.

REALE, Analía (2013): *Lengua II. Cuaderno de trabajo para el eje de Lengua del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes*, Bernal, UNQ.

REALE, Analía (2016): *Leer y escribir textos de ciencias sociales: procesos y estrategias*, "Serie Cursos", Unidad de Publicaciones del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Módulo II.

ALVARADO, Maite (2006). *Paratexto*, Buenos Aires, Eudeba.

CAVALLO, G. y R. CHARTIER (2001). *Historia de la lectura, en el mundo occidental*, Madrid, Alfaguara.

ECO, Umberto (1987). *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.

GOODMAN, Kenneth (1996). "La lectura, la escritura y los textos escritos", en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Lectura y vida.

MAYOR, MARÍA LUZ (2016): "La lectura" (guía de trabajo para LEA-Ciencias Sociales)

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira y otros (2006). *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.

PETIT, Michèle. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, FCE

TODOROV, Tzvetan (1975). *Poética*, Buenos Aires, Losada.

VAN DIJK, Teun A. (1997). *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.

Módulo III.

SCARDAMALIA, M. Y C. BEREITER (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" en *Infancia y aprendizaje*, Nº 58, págs. 43-64.

FLOWER, L. Y J. HAYES (1996). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto* (vol.1). Buenos Aires: Lectura y vida.

FLOWER, Linda (1993). *Problem-solving Strategies for Writing*. (Fourth edition). Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovitch College Publishers.

GRABE, W. y R. KAPLAN (1996). *Theory and Practice of Writing*. New York: Longman.

HACKER, Diana & Nancy SOMMERS (2011): *A Writer's Reference*, 7th Edition, Boston, Bedford/S. Martin's.

LEKI, Ilona (1998). *Academic Writing. Exploring Processes and Strategies*. Cambridge: CUP.

REALE, Analía (2016). *Leer y escribir textos de ciencias sociales: procesos y estrategias*, "Serie Cursos", Bernal, Unidad de Publicaciones del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

Módulo IV.

ADAM, Jean-Michel (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

ADAM, Jean-Michel y Françoise REVAZ (1996). "(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos" en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Número 10, Año III, Barcelona: Grao.

AGÜERO, Laura y Cristian VACCARINI (2016): "El examen presencial" (guía de trabajo para LEA-Ciencias Sociales)

ZAMUDIO, Bertha y Ana ATORRESI (2000). *La explicación*, "Enciclopedia Semiológica". Buenos Aires: EUDEBA.

Módulo V.

FERNÁNDEZ, Stella Maris (1992). *Técnicas del trabajo intelectual*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA.

HACKER, Diana & Nancy SOMMERS (2011): *A Writer's Reference, 7th Edition*, Boston, Bedford/S. Martin's.

LEKI, Ilona (1998). *Academic Writing. Exploring Processes and Strategies*. Cambridge: CUP.

Módulo VI.

ARISTÓTELES (2005). *Retórica*. Buenos Aires: EUDEBA.

BARTHES, Roland (1982). *Investigaciones retóricas. La antigua retórica*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.

PERELMAN, Chaïm (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

PERELMAN, Ch. y L. OLBRECHTS-TYTECA (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

PLANTIN, Christian (1996). *L'argumentation*. "Collection Mémo" Paris: Seuil.

Módulo VII.

ADELSTEIN, Andreína e Inés KUGUEL (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: UNGS.

ANDER-Egg, E. y P. VALLE (1997). *Guía para preparar monografías*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

BOTTA, Mirta y Jorge WARLEY (2002). *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

ECO, Umberto (1994). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, "Libertad y Cambio". Barcelona: Gedisa.

FARIAS, Cristina (2016): "La monografía" (guía de trabajo para LEA-Ciencias Sociales).

NATALE, Lucía (ed.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS.

VILA, Ezequiel (comp.) (2012). *Citadme diciendo que me han citado mal. Material auxiliar para el análisis literario*. Buenos Aires: EDEFYL.

Módulo VIII

Diccionario panhispánico de dudas de la Real Academia Española, disponible para consulta en <https://www.rae.es/dpd/>

Diccionario de la lengua de la Real Academia Española, disponible para consulta en <https://dle.rae.es/>

Ortografía de la lengua española (2010), RAE, disponible para consulta en <https://www.rae.es/ortograf%C3%ADa/>

GARCÍA NEGRONI, María Marta (coord.), PÉRGOLA, L. y M. STERN; (2011). *Escribir bien en español. Claves para una corrección de estilo*, Buenos Aires: Santiago Arcos.

SARMIENTO, Ramón y Aquilino SÁNCHEZ (1996): *Gramática básica del español. Norma y uso*. Madrid, SGEL.

Evaluación

Para aprobar la asignatura, se deberá contar con un mínimo de 75 por ciento de asistencia a las clases, la totalidad de los trabajos prácticos requeridos, y aprobar una producción final individual, consistente en la resolución de un parcial domiciliario. Cada una de las instancias evaluativas tendrá su correspondiente recuperatorio en el marco de la cursada.

El promedio mínimo de cada una de estas instancias (los trabajos prácticos, incluidas las actividades extra-áulicas y la monografía), deberá ser de 7 puntos, con un mínimo de 6 (seis) puntos en cada una de ellas para la aprobación directa de la materia.

En el caso de que el o la estudiante obtenga un mínimo de 4 puntos en cada instancia parcial de evaluación pero que no alcance el promedio 7 (siete) o que en alguna de las evaluaciones no alcance la calificación 6 (seis), se implementará la figura del examen integrador, en dos instancias: el primer integrador se realizará dentro de la cursada, y el segundo: antes del cierre de actas del cuatrimestre posterior al cierre del cursado, tal como lo establece la RESOLUCIÓN (CS) N°: 04/08.

Mg. Analía Reale
Coordinadora de LEA-CS

La lectura

“Se dice que comer es una actividad natural e imprescindible para la supervivencia del organismo y, en cambio, leer sería consecuencia de la preparación cultural y, a fin de cuentas, omitible. Por dos siglos, los prejuicios ilustrados y la automatización escolar, han logrado que la palabra “libro” concite sentimientos de ternura o de solemnidad. En verdad, la lectura –cuando es vivida como experiencia en vez de requisito de actividades profesionales u ocasión de solaz– es una actividad contranatura y potencialmente desestabilizadora del ánimo e incluso del organismo. Los libros son equivalentes a las drogas. Una biblioteca puede ser adictiva y tal afición nos arrebatada de la condición inevitable de seres prácticos y utilitarios. La lectura es contranatural porque supone esfuerzos físicos continuos y a la postre incómodos: la espalda se curva, el ojo se enrojece, la mirada se va angostando. Además, supone trabajos espirituales desacostumbrados ya que han de quedar involucradas técnicas de intensa concentración mental y atención visual. Al fin, los libros exigen destruir la concepción cronológica y cronometrada del tiempo con el fin de poder habitar tiempos que nunca han ocurrido o que nunca tendrán lugar. La lectura constituye una de las modalidades de la duración y tal instante duradero sólo declina cuando el sueño o la intromisión de estímulos exteriores superponen el tiempo “social” sobre nuestra intimidad con los libros. En suma, la lectura es una pasión a la cual entregamos el tiempo que no tenemos y que nos exige posturas corporales contrahechas y contracturales. ¿Cómo ocurre entonces que una persona, una vez superados los escalafones escolares y los umbrales etarios, todavía continúa siendo un lector? En verdad, no lo sabemos.”

Cristian Ferrer

“Interpretar un texto no es darle un sentido (más o menos fundado, más o menos libre), sino por el contrario apreciar el plural de que está hecho”

Roland Barthes

Leemos. Leemos el diario, los zócalos de la televisión, carteles en la calle, libros impresos en papel, folletos, notas, fotocopias y listas, pantallas de computadoras y de celulares, apuntes... Pero, ¿qué es leer? ¿Para qué leemos? ¿Cómo leemos? ¿Desde dónde leemos?

En principio, digamos que entendemos la lectura como un proceso de construcción del significado de un texto.

Y antes de avanzar, aclaremos brevemente qué entendemos por “texto”.

En un sentido amplísimo, podríamos decir que es cualquier comunicación que se registre en el marco de un determinado sistema de signos o un conjunto signico coherente. En este sentido, una novela, un cartel de señalización en la vía pública, un discurso, un cuadro, una monografía o un recital son textos.

Pero, en el ámbito de lo verbal, un “texto” es una unidad lingüística comunicativa que tiene carácter social y que implica una actividad verbal. En otras palabras, es un acontecimiento comunicativo producto de la interacción entre un destinador y un destinatario, es una unidad significativa del uso de la lengua, tanto oral como escrita. En síntesis, decimos que una emisión lingüística constituye un texto cuando sus componentes (palabras u oraciones) están correctamente conectados, tienen un tema común que los vincula y cuando es posible asignarle una función y una finalidad.

Los textos no son “planos”: presentan dimensiones (notacional, morfológica, sintáctica, semántica, pragmática) y niveles (estructural, macro y microestructural, estilístico, retórico) y manifiestan ciertas propiedades como la cohesión y la coherencia. Por otra parte, los textos se nos presentan a través de diversos soportes y portadores que pueden ser visuales, sonoros o audiovisuales e informáticos o no informáticos. Esos soportes y portadores también inciden en nuestras prácticas de lectura, por lo tanto, también deben ser tenidos en cuenta cuando pretendemos leer, aunque, por cierto, para comprender y producir textos es más importante pensar en la situación de comunicación completa en cuyo marco se producen, las funciones que predominan en ellos y la estructura gramatical básica con la que se construyeron.

Sabemos que no es siempre fácil “acceder” a un texto, leerlo, comprenderlo. El lenguaje muchas veces nos resulta oscuro y la manera en que se presenta el contenido nos puede confundir. Y, claro está, leemos “para” entender. Leer es, en definitiva, comprender, ¿no?

Volvamos a nuestra primera caracterización de la lectura. Hemos afirmado más arriba que leer es “construir significado”. Cuando leemos un texto, lo comprendemos. ¿Lo comprendemos? ¿Siempre? ¿Qué certeza tenemos de haber captado lo que “el autor quiso decir”? ¿Qué ocurre cuando un compañero o compañera, un o una docente entienden algo diferente de lo que nosotros entendimos? ¿Quién “entendió mal”?

Hace mucho ya que las investigaciones sobre la lectura (de la psicología cognitiva, la semiótica y la psicología social) entienden que ésta no es una “decodificación” de letras o palabras, sino un proceso en el que el receptor no es alguien pasivo que debe obtener la información (el significado) que el texto aporta. Por el contrario, el lector es un activo usuario del lenguaje que construye el significado del texto escrito llevando adelante un proceso durante el que se producen estrechas relaciones entre pensamiento y lenguaje. Si bien el escritor crea un texto para transmitir un significado, ese texto nunca es la transmisión completa de tal significado: mucho queda a cargo del destinatario. La comunicación humana nunca es perfecta porque lo que los lectores u oyentes comprenden depende no solo de lo que aporta el escritor o hablante, sino también de lo que ellos aportan al intercambio comunicativo. El enunciador construye un texto con un significado posible que será utilizado por los enunciatarios para construir sus propios sentidos: es decir, el significado está en la relación que establecen el escritor y el lector con el texto.

1. Leer el texto y leer la situación de comunicación

De acuerdo con la antropóloga francesa Michèle Pètit (1999: 42), “...al experimentar, en un texto, tanto la propia verdad íntima como la humanidad compartida con los demás, cambia la relación con el prójimo. Leer no aísla del mundo. Leer introduce en el mundo de forma diferente. Lo más íntimo puede alcanzar en este acto lo más universal [...]” Pero, además, la lectura supone una aventura en nosotros mismos, la posibilidad de encontrarnos al final del camino. “Leer le permite al lector, en ocasiones, descifrar su propia experiencia. Es el texto el que ‘lee’ al lector, en cierto modo el que lo revela; es el texto el que sabe mucho de él, de las regiones de él que no sabía nombrar. Las palabras del texto constituyen al lector, lo suscitan” (Pètit, 1999: 35).

Cuando uno lee, realiza una búsqueda de información tentativa, selectiva y constructiva. Construimos un texto realizando “transacciones” entre nuestras competencias (conocimiento de la lengua, de los textos, de convenciones culturales, etc.) y el texto impreso, y en ese proceso, nuestros propios esquemas se transforman porque en todo proceso de conocimiento tanto el sujeto que conoce como el objeto se modifican. Entonces, en tanto lectores estamos construyendo un texto paralelo, aunque muy relacionado con el publicado. El texto original sigue siendo el mismo, pero puede ser uno diferente para cada lector. Ningún texto puede estar tan bien construido que no necesite la participación de un lector que trate de darle sentido, porque no solo expresa el significado que pretende transmitir el autor, sino también el que es comprensible para los lectores. En este sentido, el escritor debe usar efectivamente las formas y estructuras de la lengua escrita si pretende expresar ideas bien formuladas, comprensibles y adecuadas a la audiencia probable (Goodman, 1996).

Por supuesto que esto no significa que se pueda decir cualquier cosa, ni que todas las interpretaciones sean posibles o equivalentes; lo que estamos diciendo es que, como propone Tzvetan Todorov (1975: 17), “la lectura es un recorrido dentro del espacio del texto” (que tiene características específicas) y, por lo tanto, puede haber más de un recorrido posible.

El semiólogo italiano Umberto Eco (1993: 80) sostiene que cada texto construye un “lector modelo”, un lector que no debe ser confundido con el sujeto real que tiene el libro o las fotocopias en sus manos. El escritor construye un tipo de lector; es decir, el texto supone ciertas estrategias de interpretación. En este sentido, un lector hipotetiza, a partir del texto y de la situación de comunicación, qué lector modelo presupone ese texto.

En el marco de este proceso interactivo entre lector y texto, el sujeto formula (y verifica) hipótesis antes y durante la lectura y, a medida que avanza –en función del propósito que lo llevó a leer– va incorporando información nueva que, como se vincula con sus conocimientos previos, adquiere sentido. Cualquier explicación dada acerca del significado de un fragmento textual puede aceptarse en tanto se confirme con algún otro segmento. Mientras lee, el sujeto hace inferencias basadas en sus propios esquemas, es decir, repone o completa información (rellena “huecos”) que el texto da a entender o presupone. Volveremos pronto sobre estos mecanismos de lectura.

Agreguemos que las representaciones que las personas tenemos acerca de lo que es leer difieren en los distintos espacios de la actividad humana; en este sentido, la lectura se entiende como una práctica social. Esto modifica, en buena medida, la manera en la que la gente encara sus lecturas, los fines que persigue cuando lee, lo que elige para leer y las operaciones cognitivas que realiza al hacerlo. Es evidente que no leemos de igual manera un diario, una historieta, un manual de instrucciones, una novela, un contrato de alquiler o un apunte. Las características diferentes que presentan cada uno de estos tipos de textos no es lo único importante, también importan nuestros propósitos: cuando abordamos cada uno de estos discursos, lo hacemos con fines diversos: enterarnos de novedades, entretenernos, armar o arreglar algún artefacto, estudiar para rendir un examen... y por ello realizamos diferentes operaciones. Es importante tener en cuenta esto para saber “qué” hay que leer y “cómo” hay que hacerlo cuando, en determinada circunstancia, abordamos cierto objeto de lectura.

La universidad, en particular, es un espacio en el que los textos que circulan exigen un sujeto que, especialmente, controle el proceso cognitivo involucrado en la lectura y para ello necesita conocer las características comunes a los textos del ámbito académico así como los rasgos del lenguaje que les son propios (géneros, estructuras, temas, vocabulario, etc.). Si no, nos arriesgamos a terminar afirmando que no podemos concentrarnos, que leemos varias veces un fragmento y no lo entendemos, nos arriesgamos a empezar a garabatear el apunte, el banco o la mochila para soportar el aburrimiento frente a un tema o en una clase. Escenas de las que todos hemos sido protagonistas alguna vez.

En líneas generales, es necesario que intentemos dar cuenta de la **situación de comunicación en la que se enmarca el texto**: ¿en qué ámbito de actividad humana circularía el texto que estoy leyendo? ¿En qué época y dónde fue producido? ¿Qué características de la época (arte, ciencia, ideología...) se perciben? ¿A qué clase de lector, de destinatario, se dirige? ¿Qué espera de él? ¿Se presupone que conoce el tema? ¿Qué conocimientos, en general, debería tener? Al mismo tiempo, cada destinador (cada emisor) de acuerdo con la situación en la que se encuentra, se presenta de modo más formal o más informal, puede citar a otros autores, ser más o menos didáctico, buscar mayor o menor complicidad con su lector... Entonces, ¿qué imagen construye de sí mismo el enunciador? ¿Qué variedades lingüísticas elige para comunicarse?

Una vez situados en el contexto, abordaremos el texto y realizaremos varias tareas mientras leemos, como, por ejemplo, **parafrasear**, es decir, reconocer significados equivalentes en dos o más oraciones; **asociar**, esto es, distinguir la ausencia de conexiones temáticas; comparar entre sí las ideas del texto; **reconocer diferentes usos del lenguaje** (que refleja diferencias en el tono y en la perspectiva comunicativa del autor); **reconocer la ambigüedad** de los enunciados para decidir cuál es la interpretación más adecuada al texto y al contexto... Todo esto nos permitirá controlar nuestro proceso de lectura, es decir, asegurarnos de que estamos “comprendiendo” el texto. A partir de esto seremos capaces de seleccionar o formular las ideas más importantes y distinguirlas de los detalles y organizar secuencias cronológicas o causales.

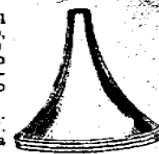


Leer atentamente los siguientes textos:

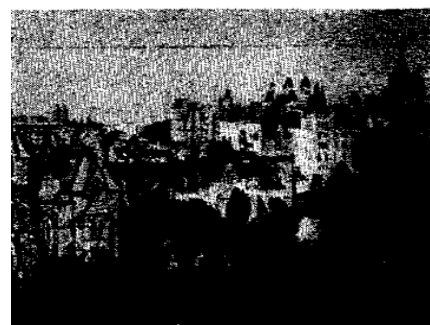
- a. Entradas "Identidad" y "Otro". *Enciclopedia Ilustrada de la Lengua Castellana Sapiens*, Buenos Aires, Editorial Sopena Argentina, 1949. Tomo II

... ideas abstractas están en la mente
...
***IDEACIÓN**. (Del lat. *ideare*.) f. Origen y desarrollo en la formación de las ideas.
***IDEACIONAL**. adj. Relativo a la ideación.
***IDEAL**. (Del lat. *idealis*.) adj. Perteneciente o relativo a la idea. || Dicese de lo que no es físico, verdadero y real, sino que existe en la fantasía. || Véase *idea*.
***IDEALIDAD**. f. Calidad de ideal.
***IDEALISTA**. f. Sentimiento de lo elevado y extraterreno. || Amor desinteresado a lo bello y poético.
***IDEALISMO**. (De *ideal*.) m. Condición de los sistemas filosóficos según los cuales la idea es el principio del ser y del conocer. Esta denominación comprende, como tipos generales, el idealismo templado de Platón, el subjetivo de Kant y el absoluto de Hegel. || Aptitud que permite elevar sobre la realidad sensible lo que se describe o representa. || Aptitud de la inteligencia para idealizar.
***IDEALISTA**. adj. Aplicase a la persona que profesa la doctrina filosófica del idealismo. U. t. c. s. || Dicese de la persona que tiene propensión a representarse las cosas de un modo ideal. U. t. c. s.
***IDEALISTA**. adj. Perteneciente o relativo al idealismo. || Iluso, soñador. U. t. c. s.
***IDEALIZACIÓN**. f. Acción y efecto de idealizar.
***IDEALIZADOR**. RA. adj. Que idealiza.
***IDEALIZAR**. (De *ideal*.) tr. Elevar las cosas por encima de la realidad sensible mediante la inteligencia o fantasía.
***IDEALMENTE**. adv. m. En la idea o discurso.
***IDEAR**. tr. Formar idea o noción de alguna cosa. || Inventar, trazar.
***IDEARIO**. m. Repertorio de las ideas principales de una colectividad, de una escuela o de un autor.
***IDEÁTICO**. CA. (De *idea*.) adj. Amér. Maniático, venático.
***IDEÁTICO**. CA. adj. Hond. Ingenioso.
***IDEM**. (Del lat. *idem*.) m. El mismo, lo mismo, pron. lat. que significa el mismo o lo mismo, y generalmente se emplea para indicar que se repiten las citas del autor, y en las cuentas y listas para denotar distintas partidas de una misma especie. || *Idem per idem*. loc. lat. que significa ello por ello, o lo mismo es lo uno que lo otro.
***IDENTICAMENTE**. adv. m. De modo idéntico, con identidad.
***IDENTICO**. CA. (De *idem*.) adj. Aplicase a las personas o cosas que en esencia y accidentes son las mismas que otras con que se comparan. U. t. c. s. || Muy semejante.
***IDENTIDAD**. (Del lat. *identitas*, -*atis*; de *idem*, lo mismo.) f. Calidad de idéntico. || For. Hecho de ser alguna persona o cosa la misma que se supone o se está buscando. || Mat. Igualdad que se realiza siempre, cualquiera que sea el valor de las variables contenidas en su expresión. || Identidad de persona. For. Ficción de derecho por la que el heredero se tiene por una misma persona con el que es causa de la sucesión, en cuanto a los derechos y obligaciones transmisibles, excepto en el caso de beneficio de inventario.
***IDENTIDAD**. f. Filiación, señas personales de un individuo.
***IDENTIFICABLE**. adj. Que puede identificarse.
***IDENTIFICACIÓN**. f. Acción de identificar.
***IDENTIFICAR**. (Del lat. *identificare*.) tr. Hacer que dos o más objetos que en realidad son diferentes aparezcan y se consideren como uno mismo. U. m. c. r. || For. Reconocer si una persona es la supuesta o buscada. || F. Aplícase a las cosas que la razón aprehende como distintas, aunque en la realidad sean una misma. || Identificarse uno con otro. frs. Llegar a tener los mismos propósitos, ambiciones, creencias, etc.
***IDEO**. A. (Del lat. *ideus*.) adj. Perteneciente al monte Ida. || For ext., perteneciente a Troya o Frigia.
***IDEOGENIA**. (Del gr. *idea*, idea, y *genesis*, origen.) f. Rama de las ciencias

... que se dedica especialmente a la otología.
***OTOSCOPIA**. (De *otoscopio*.) f. Med. Examen y exploración del órgano del oído.
***OTOSCOPIO**. (Del gr. *otós*, oídos, oído, y *skopeo*, examinar.) m. Med. Instrumento destinado a la exploración del órgano del oído.
***OTOSIS**. (Del gr. *otós*, oídos, oído.) f. Sensación auditiva falsa.
***OTOTOMIA**. (Del gr. *otós*, oídos, oído, y *tomé*, sección.) f. Cir. Disección del oído.
***OTREA**. int. Ec. Signo de reprobación.
***OTRAMENTE**. adv. m. De otra suerte, de otra manera.
***OTRANTO** (Canal de). Geog. Estrecho que comunica el mar Adriático con el Jónico. || Tierra de —. Antiguo nombre de la prov. italiana de Lecce.
***OTRE**. adj. ant. Otro.
***OTRO**. adj. ant. Otro. Usab. t. c. s.
***OTRO**. TEA. (Del lat. *alterum*, acus. de *alter*.) adj. Dicese de la persona o cosa distinta de aquella de que se trata. U. t. c. s. || U. muchas veces para señalar la semejanza entre dos personas o cosas distintas. Es, otro Pérez. || Véase *el otro mundo*. || Véase *La otra vida*. || Esa es otra. expr. con que se da a entender que lo que se dice es nuevo, despropósito, impertinencia o dificultad. || ¡Otra! Vos con que se pide en espectáculo la repetición de un trozo de diálogo, canto, música, etc., de general agrado. || int. que da a entender la impaciencia causada por la pesadez o los errores del interlocutor. || Otra, u otro, que tal. expr. fam. con que se indica la semejanza de defectos o virtudes de algunas personas o cosas. Tómase generalmente en mala parte. || Otra te pego. expr. fig. y fam. que señala la continuación en la impertinencia de los dichos o en la adversidad de los hechos. || Desagrado que causa dicha impertinencia. || Dale bola.
***OTROA**. adv. m. En otro tiempo.
***OTROSI**. (Del lat. *alterum*, otro, y *sic*, así.) adv. c. Demás de esto, además. U. comúnmente en lenguaje forense. || m. For. Cualquiera de las peticiones o pretensiones que se exponen a continuación de la principal.
***OTSU**. Geog. Ciudad del Japón, capital de la prefectura de Shiga. 78.000 h.
***OTTAWA**. adj. Dicese del individuo de una tribu de indios de la América del Norte, de origen algonquino, que vivían a orillas del río Ottawa y habitan actualmente en la prov. canadiense de Ontario y en los Est. norteamericanos de Michigan y Oklahoma. U. t. c. s. || Perteneciente a estos indios.
***OTTAWA**. Geog. Río del Canadá, en las prov. de Ontario y Quebec. Es el principal afl. del San Lorenzo. Curso, 1.100 km. || Cap. del Canadá, en la prov. de Ontario, en las márgenes del río de su nombre. 163.403 h. Industria.



Otoscopio



wa (Canadá). — Vista parcial de la ciudad

atología. **OTTO** (Rodolfo). Biog. Filósofo a. del oído, n. en 1869, autor de *Lo santo*, *Plasma*, *Narayana*; Discursos sobre la religión, y otras obras.

b. Entradas “Identidad” y “Otro”. <https://es.wikipedia.org/wiki/Identidad> [Última vista 29/01/2016]



Identidad

El término **identidad** puede referirse:

- en filosofía, a la **identidad (filosofía)**, la relación que toda entidad (filosofía, matemáticas, lógica, etc.) mantiene sólo consigo misma;
- en matemática, a una **identidad (matemática)**, una expresión que permanece verdadera sin importar los valores que se asignen a las variables que aparecen en ella;
a la **función identidad**, una función matemática que devuelve su propio argumento;
- en ciencias sociales (principalmente psicología y sociología), a la **identidad**, un concepto para entender el desarrollo psicológico y social de cada ser humano;

a la **identidad cultural**, el conjunto de valores, símbolos, creencias y costumbres de una cultura.

en sexualidad, a la **identidad de género**, la percepción subjetiva de cada persona en cuanto a sentirse varón o mujer no sólo en términos biológicos sino también psicosociales, que pueden ser independientes de los caracteres físicos;

a la **identidad sexual**, la identidad basada en la orientación sexual o en características sexuales biológicas;

a la **identidad nacional**, la identidad basada en el concepto de nación, es decir, el sentimiento de pertenencia a una colectividad histórico-cultural definida con características diversas, rasgos de cosmovisión definidos con mayor o menor localismo o universalismo (desde la cultura a la civilización), costumbres de interacción, organización social y política (particularmente, el Estado -tanto si se identifica con él como si se identifica contra él-);

a la **identidad política**, una forma de identidad social que marca la pertenencia a ciertos grupos que tengan en común una lucha por alguna forma de poder;

- a la **identidad de lugar**

[...]



Otro

Otro o **El Otro** es un término técnico utilizado en la [filosofía](#), el [psicoanálisis](#) y la [antropología](#).

El **Otro** u **Otro constitutivo** (también conocido como **alteridad**) constituye un concepto clave de la [filosofía continental](#). Es una idea opuesta a la [identidad](#) y se refiere, o se intenta referir, a aquello que es «otro» frente a la idea de ser considerado algo. El Otro, considerado siempre como algo diferente, alude a otro individuo más que a uno mismo y normalmente se escribe en mayúsculas.

La idea del Otro

La definición del Otro es parte de lo que explica a uno mismo (véase [sí-mismo](#) y [autoconcepto](#)), además de a otros fenómenos y unidades culturales. Las [ciencias sociales](#) han utilizado el concepto para comprender el proceso por el cual las sociedades y grupos excluyen a «otros» que no encajan en su sociedad u ocupan un lugar subordinado en ella. La noción de «otredad» forma también parte integral de la comprensión de una persona, ya que es el individuo mismo el que asume un rol en relación con «otros» como parte de un proceso de reacción que no tiene por qué estar relacionado con la estigmatización o la condena.

La noción de Otredad está muy ligada a las identidades nacionales, porque las prácticas de admisión y segregación pueden formar o mantener las fronteras y el carácter nacional. La Otredad ayuda a distinguir entre la familia y lo lejano, entre lo cierto y lo incierto. A menudo implica la demonización y deshumanización de un grupo, que intenta justificar la explotación de ese Otro inferior alegando razones civilizatorias. [...]

- c. Entrada "Otro", Payne, Michael (comp.). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

Organica, unidad

ORGÁNICA, UNIDAD

Véase UNIDAD ORGÁNICA.

ORIENTALISMO (*orientalism*)

Término que denota la invención europea de la idea de Oriente, vinculado al pensamiento de Edward SAID. El Oriente no es solo un lugar de origen de las lenguas y la CULTURA europeas; también es, según Said, una imagen europea indispensable del OTRO, que hace posible que Europa se defina a sí misma. Además, como constructo del DISCURSO ideológico europeo, el orientalismo hizo posible que Occidente dominara, colonizara y reestructurara Oriente. Aunque Said (1978, p. 3) ha reconocido con frecuencia la importancia de las teorías del discurso y el poder epistemológico de FOUCAULT, el orientalismo también contiene rastros de la teoría de DERRIDA de la "alucinación europea" (1967a, p. 80). A medida que comenzaron a traducir las lenguas asiáticas, sostiene Derrida, los estudios occidentales comenzaron a construir una imagen ideal o fantasía china de una presencia cultural y lingüística perfectamente completa, no afectada por la incompletud y la ausencia europeas. Sin embargo, ese Otro idealizado, alucinado, fue creado simplemente para llenar una necesidad europea. El orientalismo y la alucinación europea son, en este sentido, formas complementarias de ETNOCENTRISMO.

Bibliografía

Derrida, Jacques 1967a (1976): *Of Grammatology*.
Said, Edward 1978 (1979): *Orientalism*.

MICHAEL PAYNE

OTRO, EL (*the other*)

Término ambiguo que se refiere, en el uso lacaniano, a uno de los polos de la dialéctica sujeto-objeto, a la alteridad en general y, cuando aparece con mayúscula, al INCONSCIENTE. Los orígenes del concepto del otro son hegelianos, y pueden encontrarse específicamente en la influyente lectura de *La fenomenología del espíritu* emprendida por Alexandre KOJÈVE en la década de 1930 (Kojève, 1947). Lacan asistió regularmente al seminario en el que se presentó esta lectura, y si bien el nombre de Kojève no aparece en sus *Escritos*, su influencia en ellos es palpable. Kojève inscribe la relación sujeto-otro (amo-esclavo) dentro de un campo de conflictos dominado por el deseo mutuo de reconocimiento. Puede decirse, pues, que el deseo del hombre es deseo del otro. La fórmula es muy usada por Lacan, pero está lejos de ser común en la obra de los hegelianos de posguerra en Francia. Según este uso, el otro es también la imagen especular percibida e identificada del ESTADIO DEL ESPEJO. El Otro simbólico tiende, en cambio, a referirse a las estructuras autónomas y efectivamente anónimas del lenguaje y lo simbólico, así como al inconsciente, en la medida en que organizan la existencia misma de los sujetos individuales.

Bibliografía

Kojève, Alexandre 1947 (1977): *Introduction to Hegel. Lectures on "The Phenomenology of Mind"*.

Lacan, Jacques 1960 (1977): "Subversion of the subject and dialectic of desire".

DAVID MACEY



Caracterizar al enunciador y al destinatario de los fragmentos leídos.

2. Leer contenido y leer formas

Hemos comenzado leyendo entradas de diccionarios y enciclopedias, un género discursivo que busca suministrar datos claramente, que presenta información precisa y lo más objetivamente posible, de manera concisa. Sin embargo, los textos, como decíamos más arriba, parecen muchas veces difíciles u “oscuros”. Esta condición también tiene que ver con el modo como se construye la realidad en cada texto. ¿Qué quiere decir esto? La relación entre el lenguaje utilizado en los enunciados y la realidad de la que estos dan cuenta no es la del “reflejo”. El lenguaje no es “transparente”. La “forma” en que algo se enuncia es parte de lo que se dice. No es lo mismo afirmar “El gobierno terminó con el cepo al dólar” que sostener “El gobierno terminó con el control del mercado cambiario” o “En 2010 murió el ex jefe de la junta militar, el almirante (R) Emilio E. Massera” que “En 2010 murió el ex jefe de la junta militar, el genocida Emilio E. Massera”. Así como no es igual afirmar “Lamentablemente, Juan se casó” que “Increíblemente, Juan se casó”.

Estas diferencias se relacionan con lo que más arriba destacábamos: algunas tareas que se realizan al leer (reconocer significados equivalentes en dos o más oraciones; asociar ideas del texto; reconocer diferentes usos del lenguaje, la ambigüedad de los enunciados...) nos permiten ser más conscientes de nuestro proceso de lectura, es decir, de nuestra comprensión.



Leer los siguientes fragmentos

- a. De <https://www.elhistoriador.com.ar/sarmiento-entre-su-civilizacion-y-su-barbarie/> [Última visita: 6/03/2025]

Domingo Faustino Sarmiento fue ante todo un hombre de su tiempo, marcado por profundas contradicciones y una enorme sinceridad que lo llevaba a ser siempre políticamente incorrecto. Insultó a la oligarquía de su tiempo y pidió no ahorrar sangre de los mismos gauchos a los que llamaba “el soberano” y se obsesionaba en educar. Todo eso, no parte de ello, fue Sarmiento. [...]

Entre 1845 y 1847, por encargo del gobierno chileno, visitó Uruguay, Brasil, Francia, España, Argelia, Italia, Alemania, Suiza, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Cuba. En cada uno de estos países se interesó por sus sistemas educativos, el nivel de enseñanza y las comunicaciones. (...)

Cuando Sarmiento asumió la gobernación de San Juan dictó una *Ley Orgánica de Educación Pública* que imponía la enseñanza primaria obligatoria y creaba escuelas para los diferentes niveles de educación, entre ellas una con capacidad para mil alumnos, el Colegio Preparatorio y una escuela destinada a la formación de maestras. Desde la presidencia siguió impulsando la educación fundando unas 800 escuelas...

Sarmiento aprendió en Estados Unidos la importancia de las comunicaciones en un país extenso como el nuestro. Durante su gobierno se tendieron 5.000 kilómetros de cables telegráficos y en 1874, poco antes de dejar la presidencia, pudo inaugurar la primera línea telegráfica con Europa. Modernizó el correo y se preocupó particularmente por la extensión de las líneas férreas.

Desde el gobierno, intentó concretar proyectos renovadores como la fundación de colonias de pequeños agricultores de Chivilcoy y Mercedes. La experiencia funcionó bien, pero cuando intentó

extenderla se encontró con la cerrada oposición de los terratenientes nucleados en la recientemente fundada Sociedad Rural Argentina, que en la persona de su presidente Enrique Olivera, le hizo saber a Sarmiento que el sindicato de los terratenientes consideraba “inconveniente implantar colonias como la de Chivilcoy donde ya estaba arraigada la industria ganadera”. Sarmiento se enojó y declaró: “Nuestros hacendados no entienden jota del asunto, y prefieren hacerse un palacio en la Avenida Alvear que meterse en negocios que los llenarían de aflicciones. Quieren que el gobierno, quieren que nosotros que no tenemos una vaca, contribuyamos a duplicarles o triplicarles su fortuna a los Anchorena, a los Unzué, a los Pereyra, a los Luros, a los Duggans, a los Cano y los Leloir y a todos los millonarios que pasan su vida mirando cómo paren las vacas. En este estado está la cuestión, y como las cámaras (del Congreso) están también formadas por ganaderos, veremos mañana la canción de siempre, el pagar de la guitarra a la sombra del ombú de la Pampa y a la puerta del rancho de paja”.

En 1875, Sarmiento asumió como Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Si bien estaba obsesionado por la educación primaria, limitaba a ese nivel de enseñanza la conveniencia de la educación popular.

b. De <https://www.elhistoriador.com.ar/juan-manuel-de-rosas/> [Última visita: 6/03/2025]

Juan Manuel de Rosas nació en Buenos Aires el 30 de marzo de 1793. [...]

La dirección de sus estancias le dio un gran conocimiento sobre la vida y las costumbres de sus peones. "Me propuse adquirir esa influencia a toda costa; para ello fue preciso hacerme gaucho como ellos, protegerlos, hacerme su apoderado, cuidar de sus intereses, en fin no ahorrar trabajo ni medios para adquirir más su confianza."

Tras la caída del Directorio, en 1820, Rosas comienza a participar activamente de la política bonaerense. [...] El 8 de diciembre de 1829 la sala de representantes lo proclamó gobernador de Buenos Aires otorgándole las facultades extraordinarias y el título de Restaurador de las Leyes.

Rosas llevó a cabo una administración provincial ordenada. Recortó los gastos, aumentó los impuestos, superando lentamente el déficit fiscal heredado, y reanudó las relaciones con la Santa Sede, suspendidas desde 1810. Fue el sector terrateniente el que sustentó el liderazgo rosista. La estructura social durante este período estuvo basada en la tierra. Acompañaban a Rosas en el poder los grupos dominantes porteños que no estaban dispuestos a compartir las rentas de la aduana con el resto de las provincias. [...]

Rosas gozaba de un gran predicamento entre sectores populares de Buenos Aires y, de esta forma, aparecía ante los terratenientes de la provincia como el único capaz de contener y encauzar las demandas de las clases bajas.

En agosto de 1830, varias provincias del interior conforman la Liga Unitaria bajo el liderazgo del General Paz. En enero de 1831 Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos firmaron el Pacto Federal, una alianza político militar para terminar con los unitarios de Paz.

Finalmente, Paz será derrotado y capturado por López. Rosas, López y Quiroga dominaban la confederación. Pero el restaurador demostró ser el más poderoso y continuó aislando a Buenos Aires de las otras provincias.

[...] El caudillo riojano Juan Facundo Quiroga, residía por entonces en Buenos Aires bajo el amparo de Juan Manuel de Rosas. Quiroga había manifestado al Restaurador sus inquietudes sobre la necesidad de convocar a un congreso y organizar constitucionalmente al país. Rosas se opuso argumentando que no estaban dadas las condiciones mínimas para dar semejante paso y consideraba que era imprescindible que, previamente, cada provincia se organizase.

A Rosas no se le escapaba que la organización nacional implicaría la pérdida para Buenos Aires del disfrute exclusivo de las rentas aduaneras, entre otros privilegios. [...]

Por una amplia mayoría de votos, expresados en la legislatura y a través de un plebiscito que dio un resultado ampliamente favorable, fue electo nuevamente Juan Manuel de Rosas, en marzo de 1835, esta vez con la suma del poder público.

La hegemonía rosista se consolidó mediante la unificación ideológica del pueblo de Buenos Aires a través del uso obligatorio de la divisa punzó, del riguroso control de la prensa, y de una dura represión a la oposición ideológica y política realizada por la Sociedad Popular Restauradora, conocida como la "mazorca", la fuerza de choque de Rosas, encargada de la intimidación y la eliminación de los opositores. Durante el largo período rosista, la mazorca se cobró miles de víctimas.

En 1835, Rosas sancionó la Ley de Aduanas, que protegía a las materias primas y productos locales, prohibiendo en algunos casos y gravando con altos aranceles en otros el ingreso de la mercadería importada que pudiera perjudicar a la producción nacional.

La Ley favoreció a las provincias, pero sobre todo a Buenos Aires que aumentó notablemente sus ingresos aduaneros. [...]

Armado de alianzas internacionales, el general Justo José de Urquiza decidió enfrentar al gobierno bonaerense. [...] alistó a sus hombres en el "ejército grande" y avanzó sobre Buenos Aires, derrotando a Rosas en la Batalla de Caseros, el 3 de febrero de 1852.

Vencido, el Gobernador de Buenos Aires se embarcó en el buque de guerra "Conflict" hacia Inglaterra. Allí se instaló en la chacra de Burgess, cerca de Southampton acompañado por peones y criados ingleses. El gobierno porteño, instalado el 11 de septiembre de 1852, confiscó todos sus bienes y él dependía para vivir de los recursos que le enviaban sus amigos desde Buenos Aires. Volvió a dedicarse a las tareas rurales hasta su muerte ocurrida el 14 de marzo de 1877, a los ochenta y cuatro años.

- c. De <http://comisionfacundoquirola.blogspot.com.ar/2009/05/relacion-entre-juan-facundo-quirola-y.html> [Última visita: 06/01/2025]

Juan Facundo Quiroga nació en San Antonio, departamento de los Llanos de La Rioja, el 27 de noviembre de 1789, y era hijo del Capitán José Prudencio Quiroga y de Rosa Argañaráz.

En 1812 se incorporó al Regimiento del Comandante Manuel Corvalán, quien reclutaba en Mendoza soldados para enviar a Buenos Aires. Así el joven Quiroga estuvo breve tiempo en el Regimiento de Granaderos que instruía el entonces Coronel José de San Martín en el Retiro, hasta que fue dado de baja por pedido de su padre a Corvalán. Desde los Llanos, Facundo brindó ayuda a los ejércitos patriotas. A veces, él en persona conducía esos elementos al Ejército del Norte, que comandaba el General Manuel Belgrano, o a Cuyo, donde San Martín organizaba el de Los Andes.

Un día de febrero de 1819, estando de paso por San Luis en Comisión Militar, se produjo una sublevación de prisioneros realistas. Facundo ayudó a los patriotas a contener la rebelión. Esta acción de coraje le valió una medalla de premio, que dispuso el Director Juan Martín de Pueyrredón. El prestigio militar y político de Facundo se consolidó en 1820, a raíz de la sublevación en San Juan de Batallón I de Cazadores de los Andes. Quiroga, desde los Llanos, organizó en San Antonio la reconquista de la ciudad de La Rioja. Venció al sublevado Francisco del Corro y le impuso condiciones. Depuso a Ortiz de Ocampo, ya sin autoridad, y colocó en su lugar al Coronel Nicolás Dávila -abuelo de Joaquín V. González-. Corresponde señalar que la sublevación del Comandante del Corro era de tendencia anti-sanmartiniana. En 1826, Facundo tuvo que enfrentar una nueva tentativa anárquica, en momentos en que el país iniciaba la guerra con el Brasil. Fue cuando el General Gregorio Aráoz de Lamadrid, impulsado por Bernardino Rivadavia, se apoderó de Tucumán en vez de remontar fuerzas para aquella guerra. Facundo, nombrado Jefe de los Ejércitos de La Rioja, Córdoba y Santiago del Estero, derrotó a Lamadrid en El Tala y en El Rincón de Valladares. Quiroga se convirtió en la cabeza militar del movimiento federal contra los unitarios en el interior del país. En 1829, acudió en auxilio del Gobernador Juan Bautista Bustos, de Córdoba, enfrentado con el Jefe de la Liga Unitaria, General José María Paz. Pero en La Tablada -junio de 1829-, batalla que duró dos días, fue superado por la táctica superior del "manco" Paz. En febrero de 1830, volvió a ser vencido en la sorpresa de Oncativo.

Estando en Buenos Aires, tuvo que refutar, en agosto de 1830 los cargos de crueldad, arbitrariedad y codicia que le formularon sus paisanos, antiguos protegidos suyos.

En marzo de 1831, ayudado por Rosas y por el gobernador santafecino Estanislao López, abrió campaña sobre el sur de Córdoba y Cuyo. Derrotó al gobernador mendocino en El Rodeo de Chacón -19 de marzo- y nuevamente a Lamadrid en la Ciudadela -4 de noviembre-. Lamadrid había sido nombrado Jefe Supremo del Ejército Unitario luego de la prisión de Paz. Entre los prisioneros tomados por Quiroga se hallaba el coronel de color Lorenzo Barcala -antiguo guerrero de la Independencia-, a quien le concedió la libertad. Después de esta campaña triunfal, Facundo se instaló en San Juan, y en 1833 tomó parte en la Campaña del Desierto, combinada con el General Rosas.

En 1834 Quiroga se radicó en Buenos Aires con su familia y se adaptó cómodamente a la vida urbana. Desde esta ciudad quiso ayudar al joven Juan Bautista Alberdi, para que viajase a los EE.UU. a perfeccionar sus estudios durante un año. Al mismo tiempo se dedicó a operaciones comerciales.

A fines de ese mismo año, le fue encomendada la misión de paz al Norte, ante los Gobernadores de Salta y Tucumán, en contienda declarada.

Rechazó la escolta y esa imprudencia lo llevó a la muerte. Cayó asesinado a su regreso, por una partida de sicarios al mando del Capitán José de los Santos Pérez, en Barranca Yaco -Córdoba-, el 16 de febrero de 1835. El país perdió en él a la máxima expresión del movimiento federal del interior y a un hombre de progreso.

d. De Luna, Félix (1998). “Juan Manuel de Rosas”, en *Sarmiento y sus fantasmas*, Buenos Aires, Planeta, página 241.

— ¿Qué hace usted aquí? ¡Váyase! ¡No quiero verlo!

—Excelencia...

— ¡Le repito que no quiero verlo! No tiene derecho a venir aquí en los últimos días de mi vida. Nunca lo he visto ni quiero verlo. Lo detesto, lo odio.

—Excelencia, permítame...

—No le permito nada. Quiero que se vaya. Además, ¿por qué me da trato de Excelencia?

—Porque en Inglaterra, donde viví los últimos veinticinco años de mi vida, se llama así a quien ha desempeñado altas posiciones públicas o pertenecen a la aristocracia. Y usted, Excelencia, ha sido Presidente de la Nación Argentina.

—Qué gracioso me resulta esto de asimilar lo más banal de su exilio. Entonces yo también tendría que llamarlo del mismo modo, ya que usted manejó durante tantos años los destinos de mi patria... ¡Bah! ¡Es ridículo! Váyase, Rosas, no tenemos nada para hablar.

—Creo que se equivoca, Excelencia. Ahora que las pasiones se han enfriado y los agravios han palidecido con el tiempo, podríamos cambiar ideas sobre algo que, le guste o no, tenemos en común.

— ¿Qué?

—La Patria, Excelencia.

—Mire, mientras se prolongó su tiranía, la Argentina no fue mi patria. Porque allí usted me puso el cartel de traidor, prohibió la circulación de mis libros, es decir, de mi pensamiento; y con solo pisar el suelo patrio yo quedaba expuesto al degüello. En esos años mi patria, sépalo, fue Chile, donde yo era respetado y gozaba de todas las garantías. Entienda, entonces, que tenemos dos conceptos de patria muy diferentes. Y ahora, váyase.

—Un momento, Excelencia. Si mi gobierno lo calificó de traidor fue porque usted apoyó en 1849 el establecimiento de una población chilena en el estrecho de Magallanes, cuando yo estaba planteando una reclamación a Chile por este hecho.

—Esa fundación se había hecho efectiva cinco años antes sin que usted reclamara nada. Y lo que yo sostenía era que resultaba indispensable levantar un establecimiento en esos inhóspitos parajes

para apoyar la navegación y acudir en socorro de los naufragos. Ningún derecho había reclamado la Confederación sobre el estrecho.

—Pues yo, en cambio, veía a la Patria como la heredad que nos quedaba del antiguo virreinato, y la defendí con uñas y dientes contra los países más poderosos del mundo, contra sus amigos de Montevideo y hasta contra la flojera de mi propia gente. Y la hubiera defendido aunque su gobierno fuera mi enemigo...

—A mí no me importa tanto el territorio, que lo tenemos despoblado y en abundancia, aun hoy; lo que me interesa es que en mi país se pueda vivir sin miedo a las brutalidades de un poder omnímodo y arbitrario como fue el suyo, disfrutando de la libertad de pensar y hablar. Ya ve hasta qué punto no tenemos nada en común.

—Si yo me mantuve en el poder casi veinte años, Excelencia, no fue por ambición sino para permanecer cuidando nuestra integridad. Recuerde: primero la guerra con Bolivia, con el cholo Santa Cruz, después el conflicto con Francia, más tarde con Inglaterra; y solucionados con dignidad para la Confederación estos problemas, Brasil que nos provoca y nos pone en el caso de declararle la guerra. ¿Cómo podía abandonar mi puesto?

—Miente, Rosas. Hubo largos períodos de paz durante su tiranía, y los problemas que cita pudieron haberse solucionado fácilmente. No, usted no concebía siquiera la idea de dejar el poder, porque creía que sin su presencia todo se derrumbaría. Su egoísmo y su codicia de mando habían hecho que las cosas fueran así, que nadie existiera, ni siquiera dentro de su partido, que pudiera tomar pacíficamente su relevo. Hasta que Urquiza...

— ¡Ah! El excelentísimo señor capitán general don Justo José de Urquiza. Fue bondadoso conmigo. Me hizo llegar a mi destierro una suma considerable y permitió que por un tiempo me sustrajera a los ultrajes de la pobreza.

—Pues usted no tuvo este gesto con tantos argentinos que debieron abandonar el país durante su tiranía. Y hasta dio un premio al soldado que por azar dio la muerte a Juan Lavalle...

—Había que mantener la fe de los pueblos en la Federación.

—Sí, a fuerza de mazorca y fusilamientos. Ya lo habrá comprobado: en Caseros sus tropas lucharon sin ganas y en la ciudad de Buenos Aires, que antes lo había idolatrado, nadie lo defendió. Tuvo que huir de noche, disfrazado, para refugiarse en un navío del país que había combatido, mendigando amparo...

[...]

e. De Luna, Félix (1998). "Facundo Quiroga", en *Sarmiento y sus fantasmas*, Buenos Aires, Planeta, página 259.

—Aquí estoy a su mandado, don Domingo.

—No alcanzo a distinguirlo bien. Esa sombra...

—Sí, una sombra terrible que se ha sacudido el ensangrentado polvo que la cubría, para hablar con usted.

— ¡Facundo! ¡No puedo creerlo!

—El mismo, por Dios vivo. ¿Cómo iba a quedarme sin verlo, ahora que la muerte llega a su encuentro?

— ¡Facundo! ¿Viene a pelearme? ¿Viene a decirme que mi libro está lleno de mentiras? En realidad, *Civilización y Barbarie* es un libro contra Rosas, no tanto contra usted.

—No vengo a pelearlo ni a reprocharle los dislates que dejó impresos sobre mi persona. ¿Y sabe por qué? Porque me ha inmortalizado en sus páginas. Si usted no hubiera escrito ese libro, mi recuerdo sería el de un oscuro caudillejo, como tantos otros que hubo en aquellos tiempos ardidos y salvajes. Usted me dio vida, dimensión, estatura. Después de su libro, nadie ignorará quién fue Juan Facundo Quiroga.

—Puede ser, pero ha de saber que nunca lo odié. En todo caso, odié lo que usted representaba: la barbarie. Cuando de chico vi a sus hordas entrar en San Juan, esos jinetes harapientos y desgredados, con sus risas broncas de vencedores y sus alaridos, su aire brutal y prepotente, entonces supe con claridad contra qué yo estaba llamado a luchar. Además, Facundo, tengo un cargo personal contra usted: alguna vez le dijo a mi madre que donde me encontrara habría de fusilarme...

—A mi madre su amigo Lamadrid le puso una barra de grillos para que confesara dónde estaban mis famosos tapados, los tesoros que él suponía tenía escondidos en los llanos de La Rioja. Pero yo nunca perseguí a las familias de mis adversarios; el mismo Lamadrid lo sabe bien, ya que otorgué un salvoconducto a su esposa para que saliera de Tucumán y fuera adonde se le antojara. Y no me diga de nuevo que usted no me odia, porque ¿cómo va a odiarme si usted y yo somos tan parecidos?

— ¿Parecidos, Quiroga? Me ofende usted. Yo soy un hombre civilizado. Jamás ordené fusilar a nadie...

—Pero se sabe que usted, siendo Presidente, puso precio a la cabeza de López Jordán. ¿Eso es o no un acto de barbarie?

—Bueno, fue un arranque. Pero...

— ¿Y no es cierto que en su momento usted aconsejó a su amigo Mitre que no ahorrara sangre de gauchos?

—Una exageración retórica...

—... ¿Y no aplaudió el vil asesinato del Chacho Peñaloza? ¡El Chacho! El paisano más bueno, más leal, mi hombre de confianza, mi lanza serena... Usted dijo que aplaudió su asesinato precisamente por su forma, es decir, por haber sido como fue, brutal, arbitrario, frío. Y todavía elogió que le hubieran cortado la cabeza y exhibídola en la plaza de Olta. Entonces no se me ofenda, Sarmiento, porque tal vez los dos seamos igualmente bárbaros.

—Yo no justifico lo mío, pero recuerdo a los prisioneros unitarios de Rodeo del Chacón que usted hizo fusilar de un momento a otro porque se enteró de que su amigo Fernando Villafañe había muerto en un encuentro con un enemigo. Acuérdesse de esos pacíficos vecinos de La Rioja a los que, por celebrar su derrota en La Tablada, hizo ejecutar sin la menor forma de juicio, casi delante de sus familias.

—Nuestra historia está llena de sangre, Sarmiento, y todos hemos ayudado a derramarla. Pero es injusto condenar solo a uno de los bandos, ¿no le parece?

—Es que son cosas distintas, Quiroga. Yo estoy en el bando de la civilización; pude incurrir alguna vez en actos injustificables, pero la tendencia general de mi lucha lleva a la formación y el respeto de las instituciones, a la educación popular, a los ferrocarriles, al fomento de la inmigración, en fin, todo lo que he hecho durante mi vida pública. Usted, en cambio, pudo haber tenido gestos generosos y aun, lo admito, actos de grandeza. Sé que en algún momento le quiso prestar dinero al entonces joven Alberdi para que viajara a estudiar a los Estados Unidos, y cuando Rivadavia intentó regresar a Buenos Aires cortando su exilio, usted fue el único que se salió de fiador. Fueron gestos nobles, general. Pero usted servía, deliberadamente o no, al campo de la barbarie, al atraso, al desprecio por el ciudadano, al aborrecimiento al extranjero. Si hasta llegó a hacer flamear una bandera que decía "Religión o Muerte"...

—Usted sería un mocito en esa época y no se ha de acordar. Al decir "religión o muerte", lo que estábamos rechazando era la acción de Rivadavia y sus logistas, que querían gobernar a la europea y despreciaban todo lo criollo, entregaban nuestras minas a los ingleses y se embelesaban por cualquiera que trajera una novedad del otro lado del charco. Nos querían meter el progreso a tincazos... Al decir "religión" estábamos hablando de todo lo que sentíamos como nuestro, aquello que podíamos ir mejorando poco a poco, sin tanto apuro ni atropellos. El resultado de todo ese embrollo fue mi compadre Rosas, que fusiló mucho más que yo y se mantuvo en el poder casi veinte años, sin organizar el país.

—Pues contra Rosas fue mi libro, contra el sistema absurdo que encarnaba, contra el atraso en que tenía a este país mientras el mundo cambiaba, mientras los pueblos arrancaban constituciones a los reyes y se educaban, leían y aprendían a discutir sus problemas.

— ¿Los pueblos, dice, Sarmiento? Ni usted ni los suyos jamás estuvieron al lado del pueblo. Yo, en cualquiera de mis campamentos, rodeando los fogones, tenía más pueblo que todos ustedes. No sabían leer ni escribir pero peleaban por las causas en las que creían y sostenían a hombres como yo, que los representaban y decían las cosas que ellos no sabían decir.

—De todos modos, mi causa es la que triunfó. Y triunfó por la naturaleza misma de las cosas, porque tenía que imponerse, porque estaba en la atmósfera de los tiempos. Los argentinos ya aprenden a leer y escribir, se comunican por el telégrafo, viajan en ferrocarril, reciben noticias de Europa casi instantáneamente y hacen lugar a millones de extranjeros que vienen a traernos sus formas de trabajo, sus hábitos de ahorro, su tradición de respeto a la autoridad. Este será un gran país, Quiroga, y usted y otros caudillos como usted solo serán un recuerdo; tal vez un recuerdo pintoresco sobre el cual se dirá y escribirá mucho, pero solo eso.

—Sin embargo, en su libro usted me reconoce ciertas cualidades y a veces se le escapa algún elogio, al lado de las enormes mentiras que dice sobre mí. Me parece que en el fondo usted me admiraba, ¿y sabe por qué? Por lo que le dije antes, porque somos parecidos.

[...]

f. De Rivera, Andrés (1996). *El farmer*, Buenos Aires, Alfaguara.

No fumo. No tomo vino ni licor alguno. Ni rapé. No asisto a comidas. No visito a nadie. No recibo visitas: lord Palmerston me visitó siete veces en doce años.

No voy al teatro. No paseo.

Mi ropa es la de un hombre común.

En mis manos y en mi cara se lee, como en un libro abierto, cuál es mi trabajo durante los treinta santos días del mes.

Uso botas.

Mi comida es un pedazo de carne asada. Y mate.

No tengo mujer.

No ando de putas.

Soy un campesino que escribe diez cartas diarias.

Soy un campesino que escribe un Diccionario.

El general Bartolomé Mitre, que pretendió traducir, me dicen, a un poeta blasfemo, declaró que yo fui el representante de los grandes hacendados y jefe militar de los campesinos.

¿Dónde vio campesinos, el general Mitre, en el país que supo darnos España?

Aquí, sí, soy un campesino que toma mate, sentado junto al brasero, que tiene frío, el campesino, sentado junto al brasero.

Soy un campesino, aquí, en el condado de Swanthling, reino de la Gran Bretaña, a dos leguas escasas de Southampton, y a muchas más leguas de las que uno puede imaginar de mis pagos de Monte, la tierra de mis padres, y de los padres de mis padres.

Y si pronuncio mi nombre por estos campos de la desgracia, ¿quién sabrá decir: ahí va un hombre cuyo poder fue *más absoluto que el del autócrata ruso, y que el de cualquier gobernante en la tierra?*

Soy Juan Manuel de Rosas.

Soy un campesino viejo, que no ha terminado de encanecer. Y que, sentado junto a un brasero, tiene frío. Y toma mate.

Soy, también, un hombre viejo que, sentado junto a un brasero, mira nevar en sus escasas tierras, aquí, en el condado de Swanthling. Y piensa en la muerte.

Nieva en el reino de la Gran Bretaña. Nieva en Escocia. Y en Gales, y en Sussex. Nieva en Irlanda del Norte.

Nieva sobre los muros de París, injuriados por los incendios que levantaron los tullidos y las putas vociferantes de la Comuna.

Nieva en Europa, de los Urales a los Alpes, de Estocolmo a Sicilia.

Nieva en mi corazón.

Descendí a mi cabina que era la del comandante... Me acosté pronto, pero tardé en conciliar el sueño. Llegué con el recuerdo a todas las cosas y todo estaba sin vida y sin calor.

Miro mi cara en el espejo.

Me afeito cada ocho días, bajo este cielo que no es mío.

La navaja corre por mis mejillas: buen filo el de mi navaja.

Mi pulso es, todavía, de hierro.

¿Por qué hay lágrimas en mis ojos?

¿Por qué tiemblan mis labios?

Manuelita me afeitaba, hasta esa medianoche de 1852, los siete días de la semana, sin faltar uno, cuando el reloj daba las 5:30 de la mañana.

Yo no necesitaba espejos.

Yo, que fui el guardián del sueño de los otros.

Yo, de quien la mejor pluma argentina de este siglo, escribió:

Hace el mal sin pasión.

El señor Domingo Faustino Sarmiento escribió, además:

En obsequio a la verdad histórica, nunca hubo gobierno más popular, más deseado ni más bien sostenido por la opinión, y su plebiscito fue la imagen de su triunfo más amplio. ¿Sería acaso que los disidentes no votaron? Nada de eso: no se tiene aún noticia que ciudadano alguno no fuese a votar; los enfermos se levantaron de la cama para ir a dar su asentimiento.

Al señor Sarmiento le falta agregar que el plebiscito se realizó los días 26, 27 y 28 de marzo de 1835 y, por 9.320 votos contra 8, la ciudad y la provincia de Buenos Aires me otorgaron facultades extraordinarias para gobernar.

El *Mal*, en mi boca y por mi brazo, fue orden y justicia. Lo digo aquí, en tierra extranjera, para quienquiera escucharme, Dios incluido.

El señor Domingo Faustino Sarmiento, que escribió acerca de ese unánime pronunciamiento, no le puso fecha a lo que escribió.

La verdad no vive en el calendario. El señor Domingo Faustino Sarmiento fue, a veces, la mejor cabeza argentina de este siglo.

Y, ahora, yo, gobernador-propietario de la provincia más extensa y rica de América, de la América española, estoy aquí, en el condado de Swanthling, reino de la Gran Bretaña, afeitado y acurrucado junto a un brasero de hierro inglés, un desconocido para quienquiera que escuche, menos para la Historia. Y menos para mí.

¿Cómo es Buenos Aires, mi general?

Lluviosa como un recuerdo. [...]

Nieva en el condado de Swanthling. Y hay sol y verano, pese a mí, en el partido de Monte, provincia de Buenos Aires, a veinte mil leguas de pampa, y mar, y viento, y noches del puerto de Southampton.

¿Qué hizo el señor Sarmiento en el destierro?

Escribió *Facundo* para no morir. Y se acostó con mujeres silenciosas, en puertos de niebla y sal, para olvidar que era argentino.

¿Qué hace, hoy, el señor Sarmiento? Levanta escuelas y supone que iguala a los hijos de los pobres y a los hijos de los ricos con el guardapolvo blanco.

El señor Sarmiento cree que hace El Bien. Y cree que lo hace con el fervor de un jovencito enamorado.

Los extravíos del señor Sarmiento son frecuentes y, a veces, aborrecibles.

¿Qué hago yo —escritor, novelista, jefe militar, campesino—, solo y pobre en tierra extranjera, afligido por el desagradecimiento y el desdén de aquellos que favorecí, y de un país al que conduje a la gloria como nadie antes en su historia?

Envejezco.

Consigna del general Rosas a la población:

Lo que no se ve está fuera de la ley.

Me embarqué, la noche del 3 de febrero de 1852, en el *Centaur*, con 745 onzas de oro y 200 pesos fuertes, y algunas otras pocas monedas: en verdad, algo más de 2 mil libras esterlinas, que protegí, atento y en calma, del manotazo de algún gaucho ventajero. Yo soy Rosas, sí, pero no hay como la tentación que despierta el oro para borrar el respeto.

[...] Usted, mi coronel Santa Coloma, exagera. Degollé indios en el sur, y los indios bramaban, las piernas duras y el cuerpo duro como el acero.

Indios, mi brigadier general, no cristianos, no cristianos bautizados por la iglesia de Dios, con perdón de la señorita Doña Manuelita.

Le asiste razón, Santa Coloma.

¿Cómo es, señores, cuando se tira, a los ríos, amarrados dentro de una bolsa, a los subversivos?

¿Cómo es cuando se los capa?

¿Cómo es, señores, cuando se les corta la lengua?

¿Cómo es cuando se les rebana, limpita, la piel del lomo, del pecho, del cráneo?

Hace el mal sin pasión, escribió de mí, el señor Sarmiento. Acepto eso. Y lo acepto porque soy argentino, y porque los argentinos, unitarios y federales, y eso ya se dijo, somos puros cristianos.

Y el señor Sarmiento, que es argentino, escribió, desde el silencio de un escritorio:

Derrame sangre de gauchos, que es barata.

Que se escriba qué diferencia al general Rosas del señor Sarmiento.

Un paisano detrás de otro desmonta, día a día, en este otoño de 1851, a la puerta de mi despacho, en Palermo, y me comunica, la boca seca, la barba crecida, el polvo de los caminos blanqueándole la cara y la barba crecida, el caballo vencido por un galope que no conoció respiro, que el gaucho Urquiza se levantó contra el gobierno de la Confederación Argentina. Que se levantó contra mí, que es lo mismo.

El gaucho Urquiza sublevó Entre Ríos contra mí. Y los paisanos de Entre Ríos no le fallarán al gaucho Urquiza.

Es dueño, el gaucho Urquiza, de las mejores tierras de Entre Ríos, de las mejores pasturas, de los mejores frutales, de las hembras mejor puestas de Entre Ríos. Siembra trigo, el gaucho Urquiza. Y pobló Entre Ríos con su verga.

El gaucho Urquiza es dueño de tres mil caballos y ochenta mil ovejas, y cuarenta mil vacas. El gaucho Urquiza controla quince o veinte saladeros. Exporta carne, y protege la industria de los entrerrianos. Y sus estancieros, y las mujeres de sus estancieros, visten a la europea. Sus putas son europeas.

El gaucho Urquiza da de comer a Entre Ríos. Y ganó, para mí, las batallas de *India Muerta*, *Laguna Limpia* y *Vences*, a punta de coraje, de un coraje como no se conoció otro igual en la historia de nuestra guerra civil.

Yo ordeno que alimenten a los paisanos, y a sus caballos, que galoparon en estas noches crueles de otoño para avisarme que Urquiza, el salvaje, levantó a su gente contra mí. Y firmó, con los macacos del Brasil, alianzas contra mí que avergonzarían hasta a un mal nacido.

Reúno a mis generales; estancieros, también, mis generales. Y reunidos, los veo viejos, y fatigados, y algunos de mis generales dicen, sentados a mi mesa, sin mirarme a los ojos, que la población y el paisanaje están hartos de sangrarse en guerras que, de pronto, han dejado de entender.

g. De Sarmiento, Domingo F. (1997) “Barranca Yaco”, en *Facundo*, Buenos Aires, Colihue.

El vencedor de la Ciudadela ha empujado fuera de los confines de la República a los últimos sostenedores del sistema unitario. Las mechas de los cañones están apagadas y las pisadas de los caballos han dejado de turbar el silencio de la Pampa. Facundo ha vuelto a San Juan y desbandado su ejército, no sin devolver en efectos de Tucumán las sumas arrancadas por la violencia a los ciudadanos. ¿Qué queda por hacer? La paz es ahora la condición normal de la República, como lo había sido antes un estado perpetuo de oscilación y de guerra.

Las conquistas de Quiroga habían terminado por destruir todo sentimiento de independencia en las provincias, toda regularidad en la administración. El nombre de Facundo llenaba el vacío de las leyes; la libertad y el espíritu de ciudad habían dejado de existir, y los caudillos de provincias reasumiéndose en uno general, para una porción de la República. Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja, San Juan, Mendoza y San Luis reposaban, más bien que se movían, bajo la influencia de Quiroga. Lo diré todo de una vez: el federalismo había desaparecido con los unitarios, y la fusión unitaria más completa acababa de obrarse en el interior de la República, en la persona del vencedor. Así, pues, la organización unitaria que Rivadavia había querido dar a la República, y que había ocasionado la lucha, venía realizándose desde el interior; a no ser que, para poner en duda este hecho, concibamos que puede existir federación de ciudades que han perdido toda espontaneidad y están a merced de un caudillo. Pero, no obstante la decepción de las palabras usuales, los hechos son tan claros que ninguna duda dejan. Facundo habla en Tucumán, con desprecio, de la soñada federación; propone a sus amigos que se fijen para Presidente de la República en un provinciano; indica para candidato al Dr. D. José Santos Ortiz^[1], ex gobernador de San Luis, su amigo y secretario: «No es gaucho bruto como yo; es doctor y hombre de bien —dice—. Sobre todo, el hombre que sabe hacer justicia a sus enemigos merece toda confianza».

Como se ve, en Facundo, después de haber derrotado a los unitarios y dispersado a los doctores, reaparece su primera idea antes de haber entrado en la lucha, su decisión por la Presidencia y su convencimiento de la necesidad de poner orden en los negocios de la República. Sin embargo, algunas dudas lo asaltan. «Ahora, general —le dice alguno—, la nación se constituirá bajo el sistema federal. No queda ni la sombra de los unitarios». «¡Hum! —contesta meneando la cabeza—, todavía hay *trapitos que machucar*^[*] —Y con aire significativo añade—: Los amigos de abajo^[*] no quieren Constitución». Estas palabras las vertía, ya, desde Tucumán. Cuando le llegaron comunicaciones de Buenos Aires y gacetas en que se registraban los ascensos concedidos a los oficiales generales que habían hecho la estéril campaña de Córdoba, Quiroga decía al general Huidobro: «Vea usted si han sido para mandarme dos títulos en blanco, para premiar a mis oficiales, después que nosotros lo hemos hecho todo. ¡Porteños habían de ser!». Sabe que López tiene en su poder su caballo moro sin mandárselo, y Quiroga se enfurece con la noticia. «¡Gaucho, ladrón de vacas! —exclama—. ¡Caro te va a costar el placer de montar en bueno!». Y como las amenazas y los denuestos continuasen, Huidobro y otros jefes se alarmaban de la indiscreción con que se vierte de una manera tan pública.

¿Cuál es el pensamiento secreto de Quiroga? ¿Qué ideas lo preocupan desde entonces? Él no es gobernador de ninguna provincia; no conserva ejército sobre las armas; tan sólo le quedaba un nombre reconocido y temido en ocho provincias y un armamento. A su paso por La Rioja ha dejado escondidos en los bosques todos los fusiles, sables, lanzas y tercerolas que ha recolectado en los ocho pueblos que ha recorrido; pasan de doce mil armas. Un parque de veintiséis piezas de artillería queda en la ciudad, con depósitos abundantes de municiones y fornituras; dieciséis mil caballos escogidos van a pacer en la quebrada de Huaco, que es un inmenso valle cerrado por una estrecha garganta. La Rioja es, además de la cuna de su poder, el punto central de las provincias que están bajo su influencia. A la menor señal, el arsenal aquel proveerá de elementos de guerra a doce mil hombres. Y no se crea que lo de esconder los fusiles en los bosques es una ficción poética. Hasta el año 1841 se han estado desenterrando depósitos de fusiles, y créese todavía, aunque sin fundamento, que no se han exhumado todas las armas escondidas bajo de tierra entonces. El año 1830, el general Lamadrid se apoderó de un tesoro de treinta mil pesos pertenecientes a Quiroga, y muy luego fue denunciado otro de quince.

Quiroga le escribía, después, haciéndose cargo de noventa y tres mil pesos que, según su dicho, contenían aquellos dos entierros, que, sin duda, entre otros, había dejado en La Rioja desde antes de la batalla de Oncativo, al mismo tiempo que daba muerte y tormento a tantos ciudadanos, a fin de arrancarles dinero para la guerra. En cuanto a las verdaderas cantidades escondidas, el general Lamadrid ha sospechado después que la aserción de Quiroga fuese exacta, por cuanto habiendo caído prisionero el descubridor, ofreció diez mil pesos por su libertad, y no habiéndola obtenido, se quitó la vida, degollándose. Estos acontecimientos son demasiado ilustrativos para que me excuse de referirlos.

El interior tenía, pues, un jefe; y el derrotado de Oncativo, a quien no se habían confiado otras tropas en Buenos Aires, que unos centenares de presidiarios, podía ahora mirarse como el segundo, si no el primero, en poder. Para hacer más sensible la escisión de la República en dos fracciones, las provincias litorales del Plata habían celebrado un convenio o federación^[2], por la cual se garantizaban mutuamente su independencia y libertad; verdad es que el federalismo feudal existía allí fuertemente constituido en López, de Santa Fe, Ferré^[3], Rosas, jefes natos de los pueblos que dominaban; porque Rosas empezaba ya a influir como árbitro en los negocios públicos. Con el vencimiento de Lavalle había sido llamado al Gobierno de Buenos Aires, desempeñándolo hasta 1832 con la regularidad que podría haberlo hecho otro cualquiera. No debo omitir un hecho, sin embargo, que es un antecedente necesario. Rosas solicitó desde los principios ser investido de *facultades extraordinarias*,^[4] y no es posible detallar las resistencias que sus partidarios de la *ciudad* le oponían. Obtúvolas, empero, a fuerza de ruegos y de seducciones, para mientras tanto durase la guerra de Córdoba; concluida la cual, empezaron de nuevo las exigencias de hacerle desnudarse de aquel poder ilimitado. La ciudad de Buenos Aires no concebía, por entonces, cualesquiera que fuesen las ideas de partido que dividiesen a sus políticos, cómo podía existir un gobierno absoluto. Rosas, empero, resistía blandamente, mañosamente. «No es para hacer uso de ellas —decía—, sino porque, como dice mi secretario García Zúñiga, es preciso, como el maestro de escuela, estar con el *chicote*^[5] en la mano para que respeten la autoridad». La comparación ésta le había parecido irreprochable y la repetía sin cesar. Los ciudadanos, niños; el gobernador, el hombre, el maestro. El ex gobernador no descendía, empero, a confundirse con los ciudadanos; la obra de tantos años de paciencia y de acción estaba a punto de terminarse; el período legal en que había ejercido el mando le había enseñado todos los secretos de la ciudadela; conocía sus avenidas, sus puntos mal

fortificados; y si salía del Gobierno, era sólo para poder tomarlo desde afuera por asalto, sin restricciones constitucionales, sin trabas ni responsabilidad. Dejaba el bastón, pero se armaba de la espada, para venir con ella más tarde, y dejar uno y otro por el hacha y las varas, antigua insignia de los reyes romanos. Una poderosa expedición^[6] de que él se había nombrado jefe, se había organizado durante el último período de su gobierno, para asegurar y ensanchar los límites de la provincia hacia el sur, teatro de las frecuentes incursiones de los salvajes. Debía hacerse una batida general bajo un plan grandioso; un ejército compuesto de tres divisiones obraría sobre un frente de cuatrocientas leguas, desde Buenos Aires hasta Mendoza. Quiroga debía mandar las fuerzas del interior, mientras que Rosas seguiría la costa del Atlántico con su división. Lo colosal y lo útil de la empresa ocultaba, a los ojos del vulgo, el pensamiento puramente político que bajo el velo tan especioso se disimulaba. Efectivamente: ¿qué cosa más bella que asegurar la frontera de la República hacia el sur, escogiendo un gran río^[7] por límite con los indios, y resguardándola con una cadena de fuertes, propósito en manera alguna impracticable, y que en el Viaje de Cruz desde Concepción a Buenos Aires había sido luminosamente desenvuelto? Pero Rosas estaba muy distante de ocuparse de empresas que sólo al bienestar de la República propendiesen. Su ejército hizo un paseo marcial hasta el Río Colorado, marchando con lentitud y haciendo observaciones sobre el terreno, clima y demás circunstancias del país que recorrería. Algunos toldos de indios fueron desbaratados, alguna chusma hecha prisionera; a esto limitáronse los resultados de aquella pomposa expedición, que dejó la frontera indefensa como estaba antes y como se conserva hasta el día de hoy. Las divisiones de Mendoza y San Luis tuvieron resultados menos felices aún, y regresaron, después de una estéril incursión en los desiertos del sur. Rosas enarboló entonces, por la primera vez, su bandera colorada, semejante en todo a la de Argel o a la del Japón, y se hizo dar el título de Héroe del Desierto, que venía en corroboración del que ya había obtenido de Ilustre Restaurador de las Leyes, de esas mismas leyes que se proponía abrogar por su base^[*].

Facundo, demasiado penetrante para dejarse alucinar sobre el objeto de la grande expedición, permaneció en San Juan hasta el regreso de las divisiones del interior.

[...]

h. De Pelliza, M. A. (1891) “Rosas”, en *El argentino*, Buenos Aires, Librería del Colegio, de Pedro Igón y Cía.

Rosas apareció en medio del desquicio social del año 1828 y como la consecuencia inmediata del fusilamiento de Dorrego.

En torno de esa personalidad se agruparon los hombres que no podían hacer causa común con el error político, y esta adhesión fue el motivo de que más adelante permanecieron aparentemente ligadas a la Dictadura personas que ni por sus tradiciones de partido, ni por sus propias ideas, simpatizaban con el sistema de terror en que basó su administración.

La Dictadura de Rosas, llevada al grado de abuso y exageración en que se ejercía, no podía concitarle más que odios sistemáticos entre sus enemigos, y la simple adhesión de la obediencia de parte de los que se llamaban sus partidarios.

Si estos partidarios o amigos de su sistema pudieron tener en los principios de aquel gobierno un verdadero sentimiento de afección, cuando las persecuciones se hicieron extensivas a todo lo que era culto y decente, y se ordenó bajo severas penas el uso de distintivos odiosos como el chaleco colorado y la cinta roja en la chaqueta y el sombrero, el moño punzó en la trenza a las señoras, y la testera y colera del mismo color en los caballos; cuando sobre todo esto faltaron las garantías para los ciudadanos, y el asesinato y los insultos dejaron de ser una venganza contra hombres indefensos, para ejercitarse sin distinción entre amigos y enemigos, la sociedad tembló asombrada y todos los hombres que eran capaces de pensar vieron en el gobernador de Buenos Aires, no al perseguidor de los cómplices en el fusilamiento de Dorrego, sino al enemigo de la civilización y del progreso.

Todo se abatió bajo su gobierno porque no se hizo más que destruir sin fundar nada en el orden moral de las sociedades; y cuando en 1852 fue arrojado del poder, este país se encontró más atrasado que lo que estaba en la época de la revolución de 1810. Así es que Rosas está juzgado por amigos y enemigos, por unitarios y federales, como un mandatario que, alentado por la irresponsabilidad con que ejercía el poder, puso en peligro la seguridad de todos y hasta la de su propia familia, y este veredicto unánime lo condena en el juicio sereno de la posteridad.

Sin embargo, la justicia severa de la Historia no debe olvidar, que cuando se trató de defender el honor de la bandera Argentina contra las agresiones de potencias de primer orden y se vio en peligro la independencia nacional, su actitud fue decisiva y heroica, mereciendo el aplauso de los hombres más o distinguidos de América.



Consignas de lectura

1. En los textos previos, se presentan hechos ligados a personajes de la historia argentina del siglo XIX: Rosas, Quiroga y Sarmiento. Señalar las palabras o expresiones que se utilizan para identificar a los participantes y las acciones que estos realizan. Compararlas y analizar si manifiestan algún tipo de valoración o juicio.
2. Enumerar los hechos que se presentan.
3. Analizar las características textuales de los destinatarios y destinatarios de cada uno de estos textos.

3. Tipos de lecturas

A lo largo de la historia se produjeron transformaciones que afectaron la cultura letrada. Por un lado, cambiaron las técnicas de producción de textos, por ejemplo, la invención de Gutenberg y la impresión con prensa en el siglo XVI. Por otro lado, hubo transformaciones que corresponden al libro; en este marco, los inventos clave son el códice en los siglos II, III y IV de la era cristiana, y la pantalla, en el siglo XX. Además, también se produjeron cambios referidos a la función de lo escrito: hasta la Alta Edad Media, en el siglo XI, el texto estuvo destinado a guardar el saber en los monasterios. Cuando aparecen las universidades y las escuelas, se sumó otra función, que llega hasta hoy: el trabajo intelectual. Finalmente, se modificaron las prácticas de lectura y escritura: en este marco podemos recordar la “aparición” de la lectura silenciosa en la Edad Media y el desarrollo de la lectura extensiva a partir del siglo XVIII.

En el mundo actual, leer y escribir son una imperiosa necesidad, una práctica en la que se resignifica la relación entre poder e inclusión. Retomando palabras de Michèle Pètit, “la lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse a uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios...”.

Si buscamos en la web “tipos de lectura”, nos encontraremos en seguida con sitios que nos informan la existencia de lectura oral o en voz alta, lectura silenciosa, lectura superficial, lectura selectiva, lectura comprensiva, lectura reflexiva, lectura crítica y lectura recreativa.

Por cierto, esta lista reúne (o mezcla) criterios de clasificación. En cuanto a la primera, diremos que puede manifestarse para cumplir una función social o didáctica (motivar el hábito de la lectura, acercar a la literatura a personas con discapacidad visual, etc.). Algunas personas hacen esto debido a que el sonido las ayuda a memorizar o porque el escuchar su voz contribuye a la concentración y evita, en alguna medida, la distracción.

Las seis restantes, en cambio, se relacionan directamente no solo con las finalidades del acto de lectura, sino también con el tipo de texto y la experiencia lectora. Por ejemplo, la lectura recreativa es la que se realiza por placer; su objetivo principal es el entretenimiento.

Detengámonos en las otras: superficial, selectiva, comprensiva, reflexiva y crítica. Estas categorías se relacionan con lo que se denomina también “niveles” de lectura (literal, interpretativa e inferencial, crítica y valorativa).

La primera es la que se realiza rápidamente, “barriendo” un texto para averiguar de qué trata, para captar una idea general, global. La segunda supone la búsqueda de datos o aspectos específicos. No se lee minuciosamente todo, sino que el “barrido” se detiene ante ciertos rasgos que indican la aparición de aquello que motivó la lectura (por ejemplo, un capítulo en un índice o el nombre de un hotel determinado en una guía turística).

La denominada lectura comprensiva supone el planteo de preguntas cuyas respuestas indiquen una “interiorización”, la captación de los detalles del texto completo.

La lectura reflexiva complementa la anterior porque supone la generación de ideas que se relacionarían y organizarían con las propuestas por el texto, es más exhaustiva y propicia la creación de nuevo conocimiento. Es importante comprender lo que el otro sostiene desde la perspectiva y

contexto desde los cuales lo hace y no presuponer que la lectura es una práctica que refuerza saberes previos: debe ser una invitación al conocimiento del otro, de lo diferente.

Por último, la llamada lectura crítica supone un grado más en ese análisis del texto: la evaluación de lo leído, de las premisas que se sugieren, de sus conclusiones y posibles consecuencias, y su discusión. El objetivo de la lectura no es necesariamente acumular datos sobre un tema en cuestión, sino que también es poner en duda la verdad de lo sostenido por los textos, establecer relaciones entre el texto y sus condiciones de producción o entre el texto y otros textos.

De acuerdo a la caracterización ya hecha sobre la lectura, entendemos que leer significa realizar algunas o todas esas operaciones simultáneamente o recursivamente dependiendo de la situación y de nuestra competencia como lectores. Ese conjunto de procedimientos redundará en la “comprensión”, aspecto inherente a la lectura que estudiaremos enseguida.

Por otra parte, podemos pensar en tipos de lectura que se determinan por las razones por las cuales leemos. En este sentido, y siguiendo a Goodman (1996), decimos que existen la lectura ambiental, la ocupacional, la informativa, la recreativa y la ritual.

En cuanto a la primera, diremos que los escritos ambientales se leen por necesidad y esa lectura se hace aun antes de recibir instrucción formal. Aprendemos a leer, sobre todo los que nos hemos criado usando medios masivos de comunicación audiovisual, publicidades, carteles, señales de tránsito, listas....

La segunda da cuenta de la razón principal por la que la gran mayoría lee: en nuestro trabajo cotidiano leemos mucho, aportamos información a los textos y nuestra comprensión es, en líneas generales, “buena” (notificaciones, memos, mails, currículum vitae...).

La lectura informativa implica saber recurrir a las fuentes de información adecuadas de acuerdo con nuestras necesidades y objetivos concretos, por eso los sistemas informáticos procuran que la recuperación y conservación de la información sea eficiente y veloz.

La cuarta razón para leer ya la hemos mencionado: ocupar el tiempo de manera placentera. Es la que determina la denominada lectura recreativa: la que elegimos hacer en nuestro tiempo libre.

Por último, existe el acto de lectura que es en sí mismo un ritual como ocurre con los textos del ámbito religioso.

Esta clasificación pone de manifiesto que lo que el lector comprende frente a un texto escrito tiene mucho que ver, como decíamos en las primeras páginas, con el objetivo que procura alcanzar en cada situación.



Como lectores, ¿con cuáles de estas prácticas se identifican? ¿Por qué?

4. Estrategias de lectura

Hemos caracterizado el acto de leer, la lectura, y hemos establecido los tipos de lectura que solemos realizar. Pero también nos hemos preguntado cómo leemos y cómo sabemos que “comprendimos” lo leído. Ya deslizamos algunas pistas en este sentido: retomémoslas. Para concretar la comprensión del texto, como para todo, es bueno diseñar estrategias. Estas se eligen y combinan en función, como ya dijimos, de nuestros objetivos como lectores y de las características del texto.

Cuando no está condicionado, por ejemplo, por una evaluación, el lector elige el texto que va a leer porque tiene un propósito; le asigna a su lectura una finalidad (pasarla bien, buscar información, comunicarse con alguien, etc.). Para realizar esa elección, se hacen **anticipaciones o hipótesis** acerca del tipo de texto y de su contenido (si es una enciclopedia, me servirá para encontrar cierta información; si es un correo electrónico, me permitirá ponerme en contacto con alguien que no está presente; si es un apunte de clase de un compañero o compañera, me permitirá saber qué se hizo y qué se propuso en esa oportunidad; si es una nota de opinión o un editorial de un periódico, me enteraré de la posición tomada por un periodista o por un medio de comunicación sobre una temática de actualidad, etc.).

El cerebro no procesa todo lo que los sentidos le envían. En la lectura busca información indicando a la vista hacia dónde mirar y selecciona del entorno lo que será más productivo. Entonces, el **muestreo** es la estrategia que permite decidir qué marcas del texto son las más útiles para ser procesadas. Ahora bien, esta selectividad es imprescindible, pero, por supuesto, no alcanza para obtener (construir) significado. Para que sea efectiva, se ponen en juego los “saberes o conocimientos previos” (desde ortografía, sintaxis y concordancias morfológicas hasta vocabulario, estructura del texto, contenidos, diagramación, contextos situacionales en los que los textos circulan, etc.). Y como se produce ese contacto entre los indicios textuales y nuestros conocimientos, mientras avanzamos en la lectura, podemos hacer nuevas predicciones e inferencias.

La **inferencia** es la estrategia que permite “adivinar” en función de lo que se sabe (del mundo y del lenguaje). El texto no “dice” todo. La inferencia permite reponer información necesaria y ausente. Es una deducción tentativa. Son nuestros esquemas de conocimiento los que hacen posible que tomemos decisiones en este sentido mientras leemos. Y es una decisión basada en informaciones parciales para presuponer datos faltantes, que pueden volverse explícitos o no.

La **predicción** es una estrategia muy relacionada con la inferencia: es la capacidad de anticipar lo que viene. Es una suposición de que cierta información no disponible, lo estará en algún punto del texto. Por ejemplo, si un texto comienza con la frase “Había una vez” puedo predecir que es un cuento tradicional y, por ello, puedo suponer qué clases de personajes aparecerán, qué tipo de complicaciones pueden producirse o qué clase de vocabulario aparecerá. De igual manera puedo, en razón de ciertas marcas textuales y paratextuales, saber que estoy frente a una crónica periodística o frente a un poema, así también puedo anticipar el remate de un diálogo o suponer que está próxima la conclusión de un texto o cuáles serán las propuestas finales de un ensayista.

Por cierto, estas suposiciones y conjeturas son puestas a prueba a medida que avanza la lectura. Así pueden verificarse o rechazarse las hipótesis formuladas. La confirmación de las hipótesis se dará al verificarse su congruencia con nueva información aportada por el texto. Si esto no ocurre, el lector puede evaluar la información procesada y hacer nuevas inferencias o predicciones o releer para disponer de más información.

Los lectores hacen un muestreo en base a predicciones y a la vez predicen e infieren en base al muestreo. Este proceso avanza a partir de las confirmaciones o correcciones de las inferencias y predicciones hechas que permiten proponer otras. Es decir, el lector puede controlar su propia comprensión del texto y tomar decisiones para cambiar de estrategia y alcanzar sus objetivos.

Lo que uno sabe después de leer es lo que se sabía antes sumado a la lectura del texto eficientemente hecha y ese proceso constructivo durante el cual los lectores dan sentido al texto se desarrolla durante la lectura y continúa después, cuando se reconsidera y reelabora lo leído.

Así como los textos postulan en sí mismo un cierre semántico-comunicativo, el lector da por terminada su lectura, en el mejor de los casos, en razón de objetivos logrados (en su defecto, por aburrimiento, falta de interés o cambio de circunstancias).



Consignas de lectura

1. Hemos leído definiciones del concepto de “identidad” y del concepto de “otro”. Releer y subrayar las palabras que desconoce o le generan dudas. Buscar esas palabras en alguna fuente que considere adecuada. Transcribir las definiciones e indique las fuentes.
 2. Buscar más información sobre identidad y sobre alteridad u otredad. Hacer un registro de las fuentes consultadas.
 3. Releer los textos *a*, *b*, *c*, *h*. Indicar, muy sintéticamente, el tema principal de cada párrafo.
 4. A partir de la lectura de los datos iniciales (paratextos) de los dos textos siguientes, hacer una predicción o hipótesis acerca de su contenido.
 5. Hacer una lectura rápida de cada uno de los dos textos intentando hacer lo que denominamos “muestreo”: subrayar las palabras o secuencias que le resultan significativas.
 6. Releer muy atentamente y consignar, en el margen, el tema principal de cada párrafo.
 7. Señalar inferencias realizadas antes, durante y después de la lectura.
- a) Capítulo 3 – “El etnocentrismo”, en *Raza e historia* de Claude Lévi-Strauss. [Nota: la digitalización se ha realizado a partir de la edición de Lévi-Strauss, Claude (1999). *Raza y cultura*, Altaya, Madrid, pp. 37-104.]

Y, sin embargo, parece que la diversidad de culturas se presenta raramente ante los hombres tal y como es: un fenómeno natural, resultante de los contactos directos o indirectos entre las sociedades. Los hombres han visto en ello una especie de monstruosidad o de escándalo más que otra cosa. En estas materias, el progreso del conocimiento no ha consistido tanto en disipar esta

ilusión en beneficio de una visión más exacta, como en aceptar o en encontrar el medio de resignarse a ella.

La actitud más antigua y que reposa sin duda sobre fundamentos psicológicos sólidos, puesto que tiende a reaparecer en cada uno de nosotros cuando nos encontramos en una situación inesperada, consiste en repudiar pura y simplemente las formas culturales: las morales, religiosas, sociales y estéticas, que estén más alejadas de aquellas con las que nos identificamos.

«Costumbres salvajes», «eso no ocurre en nuestro país», «no debería permitirse eso», etc., y tantas reacciones groseras que traducen ese mismo escalofrío, esa misma repulsión en presencia de maneras de vivir, de creer, o de pensar que nos son extrañas. De esta manera confundía la Antigüedad todo lo que no participaba de la cultura griega (después greco-romana), con el mismo nombre de bárbaro. La civilización occidental ha utilizado después el término salvaje en el mismo sentido. Ahora bien, detrás de esos epítetos se disimula un mismo juicio: es posible que la palabra salvaje se refiera etimológicamente a la confusión e inarticulación del canto de los pájaros, opuestas al valor significativo del lenguaje humano. Y salvaje, que quiere decir «del bosque», evoca también un género de vida animal, por oposición a la cultura humana. En ambos casos rechazamos admitir el mismo hecho de la diversidad cultural; preferimos expulsar de la cultura, a la naturaleza, todo lo que no se conforma a la norma según la cual vivimos.

Este punto de vista ingenuo, aunque profundamente anclado en la mayoría de los hombres, no es necesario discutirlo porque este capítulo constituye precisamente su refutación. Bastará con comentar aquí que entraña una paradoja bastante significativa. Esta actitud de pensamiento, en nombre de la cual excluimos a los «salvajes» (o a todos aquellos que hayamos decidido considerarlos como tales) de la humanidad, es justamente la actitud más marcante y la más distintiva de los salvajes mismos. En efecto, se sabe que la noción de humanidad que engloba sin distinción de raza o de civilización, todas las formas de la especie humana, es de aparición muy tardía y de expansión limitada. Incluso allí donde parece haber alcanzado su más alto desarrollo, no hay en absoluto certeza —la historia reciente lo prueba— de que esté establecida al amparo de equívocos o regresiones. Es más, debido a amplias fracciones de la especie humana y durante decenas de milenios, esta noción parece estar totalmente ausente. La humanidad cesa en las fronteras de la tribu, del grupo lingüístico, a veces hasta del pueblo, y hasta tal punto, que se designan con nombres que significan los «hombres» a un gran número de poblaciones dichas primitivas (o a veces —nosotros diríamos con más discreción— los «buenos», los «excelentes», los «completos»), implicando así que las otras tribus, grupos o pueblos no participan de las virtudes —o hasta de la naturaleza— humanas, sino que están a lo sumo compuestas de «maldad», de «mezquindad», que son «monos de tierra» o «huevos de piojo». A menudo se llega a privar al extranjero de ese último grado de realidad, convirtiéndolo en un «fantasma» o en una «aparición». Así se producen situaciones curiosas en las que dos interlocutores se dan cruelmente la réplica. En las Grandes Antillas, algunos años después del descubrimiento de América, mientras que los españoles enviaban comisiones de investigación para averiguar si los indígenas poseían alma o no, estos últimos se empleaban en sumergir a los prisioneros blancos con el fin de comprobar por medio de una prolongada vigilancia, si sus cadáveres estaban sujetos a la putrefacción o no.

Esta anécdota, a la vez peregrina y trágica, ilustra bien la paradoja del relativismo cultural (que nos volveremos a encontrar bajo otras formas): en la misma medida en que pretendemos establecer una discriminación entre culturas y costumbres, nos identificamos más con aquellas que intentamos

negar. Al rechazar de la humanidad a aquellos que aparecen como los más «salvajes» o «bárbaros» de sus representantes, no hacemos más que imitar una de sus costumbres típicas. El bárbaro, en primer lugar, es el hombre que cree en la barbarie.

Sin lugar a dudas, los grandes sistemas filosóficos y religiosos de la humanidad —ya se trate del Budismo, del Cristianismo o del Islam; de las doctrinas estoica, kantiana o marxista— se han rebelado constantemente contra esta aberración. Pero la simple proclamación de igualdad natural entre todos los hombres y la fraternidad que debe unirlos sin distinción de razas o culturas, tiene algo de decepcionante para el espíritu, porque olvida una diversidad evidente, que se impone a la observación y de la que no basta con decir que no afecta al fondo del problema para que nos autorice teórica y prácticamente a hacer como si no existiera. Así, el preámbulo a la segunda declaración de la Unesco sobre el problema de las razas comenta juiciosamente que lo que convence al hombre de la calle de que las razas existan, es la «evidencia inmediata de sus sentidos cuando percibe juntos a un africano, un europeo, un asiático y un indio americano».

Las grandes declaraciones de los derechos del hombre tienen también esta fuerza y esta debilidad de enunciar el ideal, demasiado olvidado a menudo, del hecho de que el hombre no realiza su naturaleza en una humanidad abstracta, sino dentro de culturas tradicionales donde los cambios más revolucionarios dejan subsistir aspectos enteros, explicándose en función de una situación estrictamente definida en el tiempo y en el espacio. Situados entre la doble tentación de condenar las experiencias con que tropieza afectivamente y la de negar las diferencias que no comprende intelectualmente, el hombre moderno se ha entregado a cientos de especulaciones filosóficas y sociológicas para establecer compromisos vanos entre estos dos polos contradictorios, y percatarse de la diversidad de culturas, cuando busca suprimir lo que ésta conserva de chocante y escandaloso para él.

No obstante, por muy diferentes y a veces extrañas que puedan ser, todas estas especulaciones se reúnen de hecho, en una sola fórmula que el término *falso evolucionismo* es sin duda el más apto para caracterizar. ¿En qué consiste? Exactamente, se trata de una tentativa de suprimir la diversidad de culturas resistiéndose a reconocerla plenamente. Porque si consideramos los diferentes estados donde se encuentran las sociedades humanas, las antiguas y las lejanas, como *estadios* o *etapas* de un desarrollo único, que partiendo de un mismo punto, debe hacerlas converger hacia el mismo objetivo, vemos con claridad que la diversidad no es más que aparente. La humanidad se vuelve una e idéntica a ella misma; únicamente que esta unidad y esta identidad no pueden realizarse más que progresivamente, y la variedad de culturas ilustra los momentos de un proceso que disimula una realidad más profunda o que retarda la manifestación.

Esta definición puede parecer sumaria cuando recordamos las inmensas conquistas del darwinismo. Pero esta no es la cuestión porque el evolucionismo biológico y el pseudo-evolucionismo que aquí hemos visto, son dos doctrinas muy diferentes. La primera nace como una vasta hipótesis de trabajo, fundada en observaciones, cuya parte dejada a la interpretación es muy pequeña. De este modo, los diferentes tipos constitutivos de la genealogía del caballo pueden ordenarse en una serie evolutiva por dos razones: la primera es que hace falta un caballo para engendrar a un caballo y la segunda es que las capas del terreno superpuestas, por lo tanto históricamente cada vez más antiguas, contienen esqueletos que varían de manera gradual desde la forma más reciente hasta la más arcaica. Parece ser entonces altamente probable que *Hipparion* sea el ancestro real de *Equus Caballus*. El mismo razonamiento se aplica sin duda a la especie humana y

a sus razas. Pero cuando pasamos de los hechos biológicos a los hechos de la cultura, las cosas se complican singularmente. Podemos reunir en el suelo objetos materiales y constatar que, según la profundidad de las capas geológicas, la forma o la técnica de fabricación de cierto tipo de objetos varía progresivamente. Y sin embargo, un hacha no da lugar físicamente a un hacha, como ocurre con los animales. Decir en este último caso, que un hacha evoluciona a partir de otra, constituye entonces una fórmula metafórica y aproximativa, desprovista del rigor científico que se concede a la expresión similar aplicada a los fenómenos biológicos. Lo que es cierto de los objetos materiales cuya presencia física está testificada en el suelo por épocas determinables, lo es todavía más para las instituciones, las creencias y los gustos, cuyo pasado nos es generalmente desconocido. La noción de evolución biológica corresponde a una hipótesis dotada de uno de los más altos coeficientes de probabilidad que pueden encontrarse en el ámbito de las ciencias naturales, mientras que la noción de evolución social o cultural no aporta, más que a lo sumo, un procedimiento seductor aunque peligrosamente cómodo de presentación de los hechos.

Además, la diferencia, olvidada con demasiada frecuencia, entre el verdadero y el falso evolucionismo se explica por sus fechas de aparición respectivas. No hay duda de que el evolucionismo sociológico debía recibir un impulso vigoroso por parte del evolucionismo biológico, pero éste le precede en los hechos. Sin remontarse a las antiguas concepciones retomadas por Pascal, que asemeja la humanidad a un ser vivo pasando por los estados sucesivos de la infancia, la adolescencia y la madurez, en el siglo XVIII se ven florecer los esquemas fundamentales que serán seguidamente, el objeto de tantas manipulaciones: los «espirales» de Vico, sus «tres edades» anunciando los «tres estados» de Comte y la «escalera» de Condorcet. Los dos fundadores del evolucionismo social, Spencer y Tylor, elaboran y publican su doctrina antes de *El Origen de las Especies*, o sin haber leído esta obra. Anterior al evolucionismo biológico, teoría científica, el evolucionismo social no es, sino muy frecuentemente, más que el maquillaje falseadamente científico de un viejo problema filosófico, del que no es en absoluto cierto que la observación y la inducción puedan proporcionar la clave un día

b) Todorov, Tzvetan (1991) “Un humanismo bien temperado”, en *Nosotros y los otros*, Siglo XXI, México, página 431 ss.

UN HUMANISMO BIEN TEMPERADO (fragmentos)

Detengo aquí la lectura de los otros y tomo, a mi vez, la palabra. No es que hasta ahora me haya callado a todo lo largo de este libro he tratado de debatir cuestiones que han sacado a relucir otros, en favor, o en contra de ellos, según el caso. He querido saber no solamente lo que afirmaban, sino igualmente si estas afirmaciones eran justas; en consecuencia, constantemente he tenido que tomar una postura. Y, sin embargo, mi lector quizá haya experimentado alguna irritación (o cansancio) ante mi reticencia a exponer de manera sistemática mis opiniones sobre los asuntos que se han abordado. No podía hacerlo, en primer lugar, porque no los conocía todos de antemano, ni mucho menos los he descubierto durante mi búsqueda de la verdad, con y contra mis autores; cierto es que soy yo quien ha hecho este libro; pero, en otro sentido de la palabra, es él el que me ha hecho a mí. Otra de las razones es que yo prefiero la búsqueda de la verdad antes que la posesión de ella, y que deseo que mi lector participe de esta preferencia; estimo, por demás, toda opinión que se suscita a medida que transcurre el diálogo. Este libro entero está ahí para ilustrar esta idea. Si bien en este

momento "tomo la palabra" unilateralmente, no es porque haya cambiado de idea a este respecto; es porque he llegado al final de una trayectoria (que ha durado varios años) y experimento una especie de deber en el sentido de decirle al lector donde me encuentro y que es lo que pienso de mi viaje. Antes que de conclusiones definitivas, se trata de un final provisional de mi investigación, de una simple declaración sobre el lugar en que me encuentro. Tengo la esperanza de que otros puedan sacar, de este mismo recorrido, conclusiones que por el momento se me escapan.

Regresemos, pues, tomando ahora un poco de distancia respecto de la historia del pensamiento, a las grandes cuestiones que se debaten en este libro. *Nosotros y los otros*, decía yo: ¿cómo puede, cómo debe uno comportarse respecto de aquellos que no pertenecen a la misma comunidad que nosotros? La primera lección aprendida consiste en la renuncia a fundar nuestros razonamientos sobre una distinción como ésta. Y sin embargo, los seres humanos lo han hecho desde siempre, cambiando solamente el objeto de su elogio. Siguiendo la "regla de Herodoto", se han juzgado como los mejores del mundo, y han estimado que los otros son buenos o malos, según se hallen más o menos alejados de ellos. Y a la inversa, sirviéndose de la "regla de Homero", han llegado a la conclusión de que los pueblos más alejados son los más felices y admirables, en tanto que entre sí mismos no han visto más que la decadencia. Pero en ambos casos se trata de un espejismo, de una ilusión de óptica: "nosotros" no somos necesariamente buenos, y los "otros" tampoco; lo único que, se puede decir a este respecto es que la apertura hacia los otros, la negativa a rechazarlos sin un examen previo es, en todo ser humano, una cualidad. La separación que cuenta, sugería Chateaubriand, es la que hay entre los buenos y los malvados, y no la que existe entre nosotros y los otros; por lo que toca a las sociedades particulares, en éstas se mezclan el bien y el mal (cierto, en proporciones que no son iguales). En lugar del juicio fácil, fundado en la distinción puramente relativa entre aquellos que pertenecen a mi grupo y aquellos que no forman parte de él, debe advenir un juicio que se fundamente en principios éticos.

Esta primera conclusión hace salir a relucir, a su vez, dos grandes problemas: ¿cuál es el significado de nuestra pertenencia a una comunidad? y, ¿cómo legitimar nuestros juicios?

I. Los seres humanos no son solamente individuos que pertenecen a la misma especie; forman también parte de colectividades específicas y diversas, en el seno de las cuales nacen y actúan. La colectividad más poderosa de nuestros días es la que se denomina una nación, es decir, la coincidencia más o menos perfecta (pero nunca total) entre un Estado y una cultura. Pertenecer a la humanidad no es lo mismo que pertenecer a una nación —el hombre no es el ciudadano, decía Rousseau— e, incluso entre estos dos aspectos hay un conflicto latente que puede llegar a hacerse abierto el día en que nos veamos obligados a elegir entre los valores de la primera y los de la segunda. El hombre, en este sentido de la palabra, es juzgado a partir de principios éticos; en cambio, el comportamiento del ciudadano proviene de una perspectiva política. No se puede eliminar ninguno de estos dos aspectos de la vida humana, de la misma manera que no se puede reducir el uno al otro: más vale estar consciente de esta dualidad que a veces resulta trágica. Al mismo tiempo, su separación radical, su confinamiento a esferas que jamás se comunican entre sí, puede ser igualmente desastroso testimonio: de ello lo es Tocqueville que predica la moral en sus obras filosóficas y eruditas y preconiza el exterminio de los indígenas en sus discursos políticos. La ética no es la política, pero la primera puede elevar barreras que la política no va a tener el derecho de franquear; pertenecer a la humanidad no nos dispensa del hecho de pertenecer a una nación, y lo

uno no puede sustituir a lo otro, pero los sentimientos humanos deben poder contener a la razón de Estado.

Pero también se dice con frecuencia: yo amo más a mis hijos que a los de mi vecino; he ahí un sentimiento bien natural y por el cual no hay ninguna razón de avergonzarse. ¿No es entonces igualmente natural preferir a mis compatriotas antes que a los extranjeros, reservarles un tratamiento preferencial? ¿No es natural someter el hombre al ciudadano, y la ética a la política? Un razonamiento de esta índole descansa en una doble confusión. La primera es de orden psicológico: consiste en transferir, por analogía, las propiedades de la familia a la nación. Ahora bien, entre estas dos entidades hay una solución de continuidad. La familia asegura la interacción inmediata con otros seres humanos; su principio se puede extender, en el límite, al conjunto de las personas que conocemos, pero no más allá. La nación es una abstracción, de la cual se tiene tan poca experiencia inmediata como respecto de la humanidad. La segunda confusión es de orden ético: no es a causa de que una cosa sea, que debe ser. Por lo demás, el individuo hace muy bien la corrección por cuenta propia, y no confunde el amor con la justicia: ama a su hijo más que al del vecino, pero cuando ambos se encuentran en su casa les da partes iguales del pastel. Y, después de todo, la piedad no es menos natural que el egoísmo. Es propio del ser humano ver más allá de su interés, y es a causa de ello que existe el sentimiento ético; la ética cristiana, al igual que la republicana, no hacen más que precisar y ordenar sistemáticamente este sentimiento. La "preferencia nacional" no se fundamenta más en los hechos que en los valores.

Pero, entonces, ¿qué es una nación? A esta pregunta se han dado numerosas respuestas que se pueden dividir en dos grandes grupos. Por un lado, se construye la idea de nación según el modelo de la raza: es una comunidad de "sangre", es decir, una entidad biológica sobre la cual el individuo no ejerce ninguna influencia. Se nace francés, alemán o ruso, y se sigue siéndolo hasta el fin de la vida de uno. En consecuencia, son los muertos quienes deciden por los vivos, como lo decían Barres y Le Bon, y el presente del individuo queda determinado por el pasado del grupo. Las naciones son bloques impermeables: el pensamiento, los juicios, los sentimientos, todos ellos son distintos en una nación y en otra. Por otro lado, la pertenencia a una nación es pensada según el modelo del contrato. Algunos individuos, decía Sieyès, deciden un día fundar una nación y se juega una mala pasada. De manera más seria, se afirma que pertenecer a una nación es, ante todo, un acto de voluntad, es suscribirse al compromiso de vivir junto con otros adoptando reglas comunes y, por ende, pensando en un futuro común.

Todo opone a estos dos conceptos de nación como raza y nación como contrato: la una es física y la otra moral; la una natural, la otra artificial; una vuelve la vista hacia el pasado, la otra hacia el porvenir; una es determinismo, la otra libertad. Ahora bien, no es fácil escoger: todo el mundo puede ver intuitivamente que tanto una como otra contienen cierta verdad y numerosos olvidos. Pero ¿cómo reconciliar dos contrarios? El intento más famoso por hacerlo, que es el de Renan, resulta un fracaso: uno no se puede contentar con juntar dos "criterios", uno a continuación del otro, cuando el segundo anula al primero.

Sin embargo, la antinomia de las dos "naciones" puede ser superada si aceptamos pensar en la nación como cultura. Del mismo modo que la "raza", la cultura es anterior, preexiste, al individuo, y no se puede cambiar de cultura de un día para otro (a la manera que se cambia de ciudadanía mediante un acto de naturalización). Pero la cultura tiene también rasgos comunes con el contrato: no es innata, sino adquirida; y, por más que esta adquisición sea lenta, a fin de cuentas depende de

la voluntad del individuo y puede provenir de la educación. ¿En qué consiste su aprendizaje? En un dominio de la lengua, ante todo; en familiarizarse con la historia del país, con sus paisajes, con las costumbres de su población nativa regidas por mil códigos invisibles (evidentemente, no hay que identificar a la cultura con lo que se encuentra en los libros). Un aprendizaje de esta índole lleva largos años, y el número de culturas que se pueden conocer a fondo es muy restringido; pero no hay necesidad de haber nacido en ellas para hacerlo: nada significa la sangre, tampoco significan nada los genes. Por lo demás, no todos aquellos que tienen la ciudadanía por nacimiento poseen obligadamente la cultura de su país: se puede ser francés de pura cepa y, sin embargo, no participar en la comunidad cultural.

La interpretación de la nación como cultura (que tiene su origen en Montesquieu) permite preservar los granos de verdad que están presentes en el concepto de nación como contrato o como "raza" (en tanto que estas últimas concepciones son posteriores a Montesquieu). Permite, al mismo tiempo, soslayar la antinomia del hombre y el ciudadano: aquí, no hay otro camino hacia lo universal, más que el que pasa por lo particular y, solamente aquel que domina una cultura específica tiene oportunidad de ser entendido por el mundo entero. Hay que precisar, sin embargo, que la cultura no es necesariamente nacional (incluso, no lo es más que excepcionalmente): para empezar, es lo propio de la región o incluso de entidades geográficas menores; también puede pertenecer a una capa de la población, con exclusión de los demás grupos del mismo país; y también puede incluir a un grupo de países. Una cosa es cierta: el dominio de una cultura, por lo menos, es indispensable para el florecimiento de todo individuo; la aculturación es posible, y con frecuencia benéfica; pero la desculturación es una amenaza. De la misma manera que no hay que avergonzarse de amar más a los de uno que a los otros, sin que esto lleve a practicar la injusticia, tampoco hay que tener vergüenza de tenerle apego a una lengua, a un paisaje, a una costumbre: es en esto en lo que se es humano.

II. ¿Qué sucede entonces con la legitimidad de nuestros juicios, y cómo zanjar el conflicto entre lo universal y lo particular? Sería cómodo partir aquí de una cierta opinión, común en nuestros días, y que se podría resumir así. Con el transcurso de los años, se ha visto que la pretensión universalista no es más que la máscara que se pone el etnocentrismo. Por esta razón, la ideología universalista es responsable de acontecimientos que figuran entre los más negros de la historia europea reciente, a saber, las conquistas coloniales. Bajo el pretexto de extender "la" civilización (valor universal, si lo hay), algunos países de Europa occidental se apoderaron de las riquezas de todos los demás y explotaron a numerosos pueblos lejanos, para su provecho. El universalismo es el imperialismo. Pero no solo es allí, a fin de cuentas, donde se pueden observar los estragos causados por esta ideología: en el interior mismo de los estados se ha aplastado la heterogeneidad en nombre de estos mismos ideales (seudo) universales. Por ello, ya es hora de olvidar las pretensiones universales y de reconocer que todos los juicios son relativos: a una época, a un lugar, a un contexto. No hay necesidad de confundir este relativismo con el nihilismo, ni con el cinismo (el rechazo de todo valor); aquí, los valores son reconocidos, pero su extensión es limitada. El bien de hoy no es el de ayer, y cada quien es bárbaro a los ojos de su vecino: sepamos sacar las conclusiones que se imponen a partir de estas evidencias.

Este discurso familiar, que tiene variantes más específicas, contiene una serie de aproximaciones, de simplificaciones y de inexactitudes que pueden llevar, con las mejores intenciones del mundo, a

conclusiones inaceptables. Así, pues, si se quiere llegar a una panorámica más satisfactoria (sin por ello renunciar a la condena del colonialismo), es preciso desenmarañar, uno por uno, estos alegatos.

Para empezar, es inadmisibile afirmar que el universalismo es *necesariamente* un etnocentrismo — de la misma forma que era inadmisibile representar a los seres humanos como incapaces de elevarse jamás por encima de su interés personal. Una tal afirmación ultradeterminista, que implica la imposibilidad de distinguir entre lo que es y lo que debe ser, conduce al absurdo. Pero es igualmente falso, en un plano histórico y ya no teórico, que el imperialismo colonial esté intrínsecamente vinculado con la ideología universalista. Ya se ha visto en las páginas precedentes; la política colonial está dispuesta a hacer fuego con todo tipo de leña, se sirve indiferentemente de todas las ideologías que se presentan, tanto del universalismo como del relativismo, ora del cristianismo y ora del anticlericalismo, del nacionalismo o del racismo; en este plano, las ideologías no nos dan el móvil de las acciones, sino justificaciones agregadas *a posteriori*, discursos de autolegitimación que no hay que tomar al pie de la letra. Si la ideología universalista se encontrase con más frecuencia que las otras, esto no sería más que testimonio de una cosa, a saber, que su prestigio ha sido mayor que el de las demás. La ideología como móvil (y ya no como máscara, como adorno que se agregó *a posteriori*) es, como se ha visto, una cosa distinta: se trata del nacionalismo, que, por lo demás, es el responsable de las otras guerras que se llevaron a cabo en esa misma época, entre los propios países europeos.

En segundo lugar, no es cierto que la perversión etnocentrista sea la única y, ni siquiera, la más peligrosa de las perversiones del universalismo. Como se ha podido comprobar, el proyecto universal corre el riesgo de sufrir dos tipos de desviación, la una "subjetiva", y la otra "objetiva". Dentro del etnocentrismo, el sujeto identifica, ingenua o pérfidamente, sus valores propios con *los* valores; proyecta las características propias de su grupo, sobre un instrumento destinado a la universalidad. Dentro del cientificismo, por el contrario, encontramos los valores fuera de nosotros, en el mundo objetivo o, más bien, confiamos a la ciencia la tarea de encontrarlos. El afán cientificista no produce necesariamente resultados etnocéntricos; muy al contrario, habitualmente se pone en marcha para restringir el avance de la sociedad, incluso de aquella donde tiene lugar. Ahora bien, el cientificismo, hoy, es más peligroso que el etnocentrismo, aunque no sea más que por la razón de que nadie, o casi nadie, tiene a orgullo llamarse etnocentrista (podemos imaginar el *desenmascaramiento* de un etnocentrista), en tanto que recurrir a la ciencia equivale a apoyarse en uno de los valores más seguros que existen en nuestra sociedad. Para ver que este peligro no es meramente potencial, baste con recordar que los dos regímenes más mortíferos de la historia reciente, el de Stalin y el de Hitler, se han apoyado, ambos, en una ideología científica, y se han justificado por recurrir a una ciencia (la historia o la biología).

En tercer lugar, el relativismo, que se presenta como una solución milagrosa para nuestros problemas, en realidad no lo es; ahora bien, ¿de qué sirve evitar a Caribdis, si es para caer en la boca de Escila? No es necesario encerrarse en una alternativa tan estéril: etnocentrismo o relativismo. Esta última doctrina es tan indefendible en el plano de la coherencia lógica como en el de los contenidos. El relativista se ve constantemente inducido a contradecirse, puesto que presenta su doctrina como una verdad absoluta y, en consecuencia, a causa de su mismo gesto, niega lo que está en proceso de afirmar. Además, y esto es más grave, el relativismo consecuente renuncia a la unidad de la especie humana, lo cual es un postulado aun más peligroso que el etnocentrismo ingenuo de algunos colonizadores. La ausencia de unidad permite la exclusión, la cual puede llevar al exterminio.

Por añadidura, el relativista, incluso el moderado, no puede denunciar ninguna injusticia, ninguna violencia, por temor a que éstas formen parte de una tradición cualquiera, distinta a la suya: ni la escisión, ni los sacrificios humanos, merecen ser reprobados; por lo tanto, se podría decir que los propios campos de concentración pertenecen, en un momento dado de la historia rusa o alemana, a la tradición nacional. La situación no es mucho mejor en el caso de esas formas particulares de relativismo que son el nacionalismo y el exotismo.

La opinión común concerniente a los juicios universales y relativos, no es, pues, satisfactoria. Pero, ¿con que la debemos reemplazar? ¿Cómo podemos alejar, simultáneamente, los peligros del universalismo pervertido (del etnocentrismo, al igual que del cientificismo) y los del relativismo? No podremos hacerlo más que si logramos dar un nuevo sentido a la exigencia universalista. Es posible defender un nuevo humanismo siempre y cuando se tome la precaución de evitar las trampas en las que a veces cayó la doctrina del mismo nombre en el curso de los siglos pasados. Podría resultar útil hablar, a este respecto, y para marcar bien la diferencia, de un *humanismo crítico*.

El primer aspecto sobre el cual es preciso insistir es que este humanismo no se presenta como una nueva hipótesis sobre la "naturaleza humana", y aun menos como un proyecto de unificación del género humano en el interior de un solo Estado. Me he visto obligado a emplear, a propósito de Lévi-Strauss, la expresión "universalismo de trayectoria", refiriéndome con ella, no al contenido fijo de una teoría del hombre, sino a la necesidad de postular un horizonte común a los interlocutores en un debate, si se quiere que este último sirva para algo. Los rasgos universales, en efecto, provienen, no del mundo empírico, objeto de la observación, sino del avance mismo del espíritu humano. Esta es la razón por la cual se equivocan, tanto aquellos que, como Buffon, erigen los rasgos de una cultura en norma universal (son salvajes porque se pintan las cejas de azul), como quienes, a la manera de Montaigne, rechazan toda universalidad presentando ejemplos contradictorios. Cuando Rousseau propone que se considere la piedad como el fundamento natural de las virtudes sociales, no ignora que existen hombres inmisericordes. La universalidad es un instrumento de análisis, un principio regulador que permite la confrontación fecunda de las diferencias, y su contenido no se puede fijar: siempre está sujeta a revisión.

Lo propiamente humano, no es, evidentemente, tal o cual rasgo de la cultura. Los seres humanos se ven influidos por el contexto dentro del cual vienen al mundo, y este contexto varía en el tiempo y en el espacio. Lo que todo ser humano tiene en común con todos los demás es la capacidad de *rechazar* estas determinaciones; en términos más solemnes, se dirá que la libertad es el rasgo distintivo de la especie humana. Ciertamente es que mi medio me empuja a reproducir los comportamientos que en él se valoran; pero existe también la posibilidad de que me separe de él, y esto es lo esencial. Y que no se me diga que, al rechazar una determinación (al negarme a proceder conforme al gusto de mi medio, por ejemplo), caigo necesariamente bajo el azote de otra (me someto a las ideas recibidas de otro medio): suponiendo, incluso, que esto sea cierto, el gesto de la separación conserva todo su sentido. Esto es lo que querían decir Montesquieu, quien veía la especificidad del género humano en el hecho de que los hombres no siempre obedecen sus leyes, y Rousseau, para quien la *perfectibilidad* era la característica primordial de la condición humana: no tal o cual cualidad, pues, sino la capacidad de adquirirlas todas. La lengua francesa no es universal, por más que le pese a Rivarol; pero sí lo es la aptitud para aprender idiomas.

Si se entiende la universalidad de esta manera, se prohíbe todo deslizamiento del universalismo hacia el etnocentrismo o el cientificismo (puesto que se rechaza erigir en norma un contenido

cualquiera), sin por ello caer en los defectos del relativismo que renuncia a los juicios, o, en todo caso, a los juicios transculturales. Es, en efecto, la propia universalidad, la que nos permite el acceso a los valores absolutos. Lo que es universal es nuestra pertenencia a la misma especie: esto es poco, pero basta para poder fundamentar nuestros juicios. Un deseo es legítimo si se puede convertir en el de todos, decía Montesquieu; y Rousseau lo expresaba así: un interés es tanto más equitativo, cuanto más general; la justicia no es más que otro de los nombres que se dan a esta manera de tomar en consideración al género humano por entero. Este principio fundador de la ética va a ser completado por el gran principio político, según percibió igualmente Montesquieu: la unidad del género humano tiene que ser reconocida, pero también tiene que serlo la heterogeneidad del cuerpo social. Entonces resulta posible emitir juicios de valor que trasciendan las fronteras del país donde se ha nacido: la tiranía y el totalitarismo son malos en todas circunstancias, al igual que lo es la esclavitud de los hombres o de las mujeres. Esto no significa que a una cultura se la declare *a priori* superior a las otras, encarnación única de lo universal; sino que se pueden comparar las culturas existentes, y encontrar más que alabar aquí, y más que censurar allá.

III. Finalmente, hay que abordar otra cuestión, que tiene más que ver con la materia histórica que se examina en este libro. Esta materia se forma con las contribuciones hechas en Francia, desde hace doscientos cincuenta años y más, al debate sobre *nosotros y los otros*. Entre las ideas a las que se ha pasado revista, algunas parecen haber desempeñado un papel preponderante. [...] Cientificismo, nacionalismo, egocentrismo: otros tantos fenómenos a los que doy denominaciones y definiciones abstractas, pero que corresponden a formaciones históricas particulares, y que ningún sistema deductivo me hubiera permitido prever de antemano (lo cual no es el caso con el etnocentrismo). ¿Cuál es el significado de estas tres actitudes (y de algunas otras que se les equiparan)?

Para contestar esta pregunta me veo obligado a rebasar mi tema, de por sí ya tan extenso, y preguntarme: estas grandes figuras del desconocimiento de los otros —ya que es precisamente de esto de lo que se trata— ¿tienen algo que ver entre sí? y, ¿qué relaciones mantienen con las ideologías que han dominado la vida pública en Francia durante este mismo periodo?

El conflicto ideológico más general, característico de la época en cuestión, es el que se da entre holismo e individualismo, para decirlo a la manera de Louis Dumont, es decir, entre las *comunidades* donde el todo se halla en posición dominante respecto de sus partes, y las *sociedades* en las que los individuos importan más que el conjunto al que pertenecen; o bien, para ser más concretos, entre el antiguo régimen y la república. [...]

Otros, aparte de mí, han dejado constancia de aspectos semejantes; y han llegado a la conclusión de que la ideología humanista es la responsable directa del advenimiento de las doctrinas científicas, nacionalista y egocéntrica. Estas doctrinas pueden ser vinculadas, con cierta verosimilitud, a las grandes matanzas (militares, coloniales o totalitarias) que jalonan la historia de los dos últimos siglos. Se ha podido hablar, a este respecto, de una cierta "dialéctica de las Luces", que habría determinado que se revelara la faz de una ideología que gusta de presentarse bajo los oropeles más nobles y seductores. Ya no se trataría de un enemigo exterior a la democracia, sino del desenlace inevitable —"trágico"— del propio proyecto democrático. ¿De los análisis que preceden se desprende una conclusión de esta índole?

La respuesta es, categóricamente: no. Una vez más, la ley del tercero excluido, no procede si la opción que se nos presenta tiende a decidir si nuestros infortunios se deben, o al holismo o al individualismo, es preciso rechazarla. Son posibles otras respuestas; aquella a la que yo llego

consiste en decir que el cientificismo, el nacionalismo y el egocentrismo, por más que no sean extraños al espíritu de las Luces, representan una *desviación* de éste, antes que su consecuencia lógica. El "malo" de esta historia no es, ni un enemigo exterior, ni aquel al que hasta ahora se tenía por héroe; son los ayudantes, los acólitos, los acompañantes de este héroe, que durante mucho tiempo se han creído indispensables, pero que no lo son en absoluto; y que por el contrario, amenazan con destruir la obra de aquel que se presume que es su maestro.

De manera más particular, hay dos hechos que me incitan a pensar así. El primero es la comprobación de la incompatibilidad lógica entre los principios humanistas, por un lado y, por el otro, las prácticas científicas, o nacionalistas, o egocéntricas. [...]

La segunda razón por la que no creo que el humanismo conduzca inevitablemente a sus propias perversiones, reside en la posibilidad misma (que espero haber ilustrado) de analizar los yerros científicos, nacionalistas o egocéntricos, con ayuda de conceptos y principios surgidos de este mismo humanismo. [...]

La confrontación del humanismo de Montesquieu y de Rousseau con el cientificismo, el nacionalismo y el egocentrismo, tales como se despliegan en el siglo XX, me lleva también a hacer otra comprobación. Cada una de estas últimas doctrinas se limita a un solo aspecto de la vida humana, y elimina o ignora los demás. [...]

Los resultados, en cada uno de esos casos, son deplorables.

Ahora bien, la lección de Montesquieu y de Rousseau consiste en afirmar que estos tres aspectos del ser humano, estos tres niveles de organización de su vida son necesarios; consiste también en llamar a ponerse en guardia contra la eliminación de uno o de dos de ellos, en provecho del tercero. Montesquieu sabe reconocer el derecho del individuo a la autonomía, a la seguridad personal, a la libertad privada; sin embargo, no ignora la fuerza de la pertenencia a una cultura (el espíritu de las naciones). Y, finalmente, por más que sus contemporáneos no siempre se hayan dado cuenta de ello, tampoco renuncia a la referencia universal, que es la única que permite fundamentar los juicios de valor: la tiranía es condenable bajo todos los climas, y aquello que resulta en provecho de la humanidad debe ser preferido a lo que es bueno para la patria. Lo mismo se puede decir en cuanto a Rousseau, quien describe así las diferentes relaciones en las cuales se encuentra implicado el hombre: "Tras haberse tomado en consideración, gracias a sus relaciones físicas con los demás seres, gracias a sus relaciones morales con los demás hombres, lo único que le falta es tomarse en consideración por lo que toca a sus relaciones civiles con sus conciudadanos" (*Emile*, v, p. 833). Vida personal, vida social y cultural y vida moral no deben ni ser suprimidas ni reemplazarse una por otra; el ser humano es múltiple y unificarlo equivale a mutilarlo.

Empero, no basta con oponer el humanismo a sus desviaciones, y preferirlo a ellas; todavía hay que interrogarse sobre los orígenes de tales desviaciones. Las cosas parecen relativamente claras por lo que concierne al egocentrismo: éste es una simple hipertrofia del principio de autonomía individual, un exceso en una dirección en que los primeros pasos han sido dados, efectivamente, por la propia filosofía humanista; no se ha estado satisfecho con ver en el individuo una entidad necesaria, sino que, además, se ha hecho de él un todo autosuficiente. Pero no sucede lo mismo con el nacionalismo, el cientificismo, el racismo, ni el exotismo. Si estas doctrinas han "arraigado" tan bien, ello se debe a que eran portadoras de valores que no encontraban otra forma de expresión, y cuya falta se hacía sentir. Enumerémoslas: el cientificismo coloca a la ciencia en el lugar de la

religión; el nacionalismo valora la pertenencia al grupo social y cultural; el racialismo afirma la jerarquía necesaria de los seres humanos; el exotismo primitivista valora también a la comunidad, en detrimento de una polvareda de individuos atomizados, y privilegia las relaciones interpersonales, por sobre las que se establecen entre las personas y las cosas.

Examinando estas enumeraciones de los valores que se hallan multiplicados o afirmados por las desviaciones del humanismo, se pueden sacar dos conclusiones. La primera, es que todos estos valores encuentran su origen en la ideología holista. Es la sociedad holista, en efecto, la que respeta el consenso religioso, la jerarquía de los seres y de las posturas, al grupo, antes que al individuo, lo social, antes que lo económico. Todo esto parece indicar que la victoria de la ideología individualista, que es la que se encuentra en la base de las democracias modernas, debiera ir acompañada del rechazo de los valores holistas, los cuales, no obstante, se negarían a verse tratados de esta manera, y resurgirían como esas formas más o menos monstruosas que son el nacionalismo, el racismo o la utopía totalitaria.

La segunda conclusión deriva de la primera. Ni la ideología holista, ni la ideología individualista son, en ciertos aspectos, más que representaciones parciales del mundo. Declaran como primordiales ciertas características de la vida humana y les subordinan otras. Esto significa que es erróneo ver todo el bien en un solo lado y todo el mal en el otro. Nuestro apego actual a los valores que surgen del individualismo (esto es, al humanismo), no puede ser puesto en tela de juicio. Empero, tendríamos todo el derecho, como lo sugiere ya Luis Dumont, a *temperar* este humanismo mediante valores y principios provenientes de otros lados. Es posible hacer esto todas las veces que no se trate de incompatibilidades radicales, sino de una rearticulación entre elementos dominantes y dominados. Esta es, incluso, la única esperanza que podemos tener de domeñar las fuerzas que actúan tras estos valores holistas; se debe tratar de hacerlos más dóciles, si no se los quiere ver reaparecer bajo la máscara grotesca, pero amenazante, del racismo o el totalitarismo.

Para ello, habría que encontrar expresiones nuevas a los valores holistas rechazados. El cientificismo solamente ha podido prosperar porque había venido a llenar el vacío que dejó la salida de la religión en su carácter de guía del comportamiento; este lugar, efectivamente, tiene que ser llenado, pero no mediante la idolatría de la ciencia; son los grandes principios éticos, alrededor de los cuales se fundamenta el consenso democrático, los que deben ejercer un control sobre las aplicaciones de la ciencia y sobre los desbordamientos de la ideología. El racialismo codifica la existencia de jerarquías entre los seres: de nada sirve negar esta existencia ni la necesidad que tenemos de ella; pero es preciso evitar el biologismo ingenuo y asumir abiertamente nuestras propias jerarquías, que son espirituales, y no físicas; nada nos obliga a suscribirnos al relativismo según el cual "todo se vale". El nacionalismo concede valor a la pertenencia al grupo: pero hay que ser ciego para creer que esta pertenencia es inútil o despreciable (aun cuando el desarraigo con respecto al grupo pueda tener sus méritos propios); lo que se puede afirmar, en cambio, es que un fuerte sentimiento de pertenencia cultural no implica, en absoluto, un patriotismo cívico; y que los grupos a los que se pertenece son múltiples, tanto por su tamaño, como por su naturaleza: la familia, el barrio, la ciudad, la región, el país, el grupo de países, por un lado; la profesión, la edad, el sexo, el medio, por el otro. El exotismo primitivista evoca con nostalgia los lugares y las épocas en que los individuos sabían conservarse "humanos", unos con respecto a otros, o comunicarse con la naturaleza no humana. Podemos, en efecto, aspirar a esos valores, sin tener que hacer la dieta del arroz integral.

Un humanismo bien temperado podría ser para nosotros una garantía contra los yerros del ayer y del hoy. Rompamos las asociaciones fáciles: reivindicar la igualdad de derecho de todos los seres humanos no implica, en forma alguna, renunciar a la jerarquía de los valores; amar la autonomía y la libertad de los individuos no nos obliga a repudiar toda solidaridad; el reconocimiento de una moral pública no significa, inevitablemente, la regresión a la época de intolerancia religiosa y de la Inquisición; ni la búsqueda de un contacto con la naturaleza, equivale a volver a la época de las cavernas.

Unas últimas palabras. Quizá mejor que otros, Montesquieu y Rousseau comprendieron las complejidades de la vida humana y formularon un ideal más noble; sin embargo, no encontraron una panacea, una solución a todos nuestros problemas. Y es que sabían que, aun cuando la equidad, el sentido moral, la capacidad para elevarse por encima de uno mismo, son lo propio del hombre (contrariamente a lo que afirman otros pensadores, pesimistas o cínicos), también lo son el egoísmo, el deseo de poder, el gusto por las soluciones monolíticas. Los "defectos" del individuo, al igual que los de la sociedad, son características intrínsecas de ellos, de la misma manera que lo son sus más grandes cualidades. Así, pues, nos incumbe a todos tratar de hacer prevalecer en nosotros mismos lo mejor, por encima de lo peor. Hay ciertas estructuras sociales (las "moderadas") que facilitan esta tarea; otras (las "tiránicas") la vuelven más compleja: es preciso hacer todo lo posible para que las primeras prevalezcan sobre las segundas; pero ninguna de ellas dispensa del trabajo que incumbe a la persona individual, porque no hay ninguna que conduzca automáticamente al bien. La sabiduría no es ni hereditaria ni contagiosa: se llega a ella en mayor o menor grado, pero siempre y solamente gracias a uno(a) mismo(a) y no por el hecho de pertenecer a un grupo o a un Estado. El mejor régimen del mundo no es nunca más que el menos malo y, aun cuando uno viva en él, todavía queda todo por hacer. Aprender a vivir con los otros forma parte de esa sabiduría.

5. El paratexto

“Rito de iniciación del texto que ingresa a la vida pública, el paratexto se define como un *aparato montado en función de la recepción* (Genette, 1987). Umbral del texto, primer contacto del lector con el material impreso, el paratexto es un instructivo, una guía de lectura. En este sentido, los géneros escritos cuentan entre sus marcas aspectos paratextuales que permiten anticipar, en cierta medida, el carácter de la información y la modalidad que esta asumirá en el texto.” Estas son palabras escritas por Maite Alvarado en su libro *Paratexto* (1994:3). Más adelante se lee: “Etimológicamente, «paratexto» sería lo que rodea o acompaña al texto (*para* = junto a, al lado de), aunque no sea evidente cuál es la frontera que separa texto de entorno. El texto puede ser pensado como objeto de la lectura, a la que preexiste, o como producto de ella: se lee un texto ya escrito o se construye el texto al leer. Pero ya se considere que el texto existe para ser leído o *porque* es leído, la lectura es su razón de ser, y el paratexto contribuye a concretarla. Dispositivo pragmático, que, por una parte, predispone -o condiciona- para la lectura y, por otra, acompaña en el trayecto, cooperando con el lector en su trabajo de construcción -o reconstrucción- del sentido.”

Gerard Genette sostiene que *paratexto* es “todo aquello que permite que el texto se transforme en libro [...] un discurso auxiliar, al servicio del texto, que es su razón de ser”. De acuerdo con este crítico francés son elementos paratextuales del libro la tapa, la contratapa, las solapas, las ilustraciones...

En definitiva, el mensaje escrito, que perdura en el tiempo y presupone una comunicación diferida, permite y necesita de los paratextos. Es frecuente observar que los usuarios se portan frente al texto escrito como si fuera un texto oral e ignoran o no saben decodificar el paratexto. Esto se acentúa por la tendencia a leer fotocopias o fragmentos de libros.

Sin embargo, es bueno recordar que, tanto en las publicaciones periódicas como en los libros, los elementos paratextuales brindan mucha información y hay que saber encontrarla para mejorar el proceso de lectura. La fecha, el nombre de la publicación y el titular de una crónica o un editorial en un diario son elementos fundamentales para comprender: nos colocan en situación y nos permitirán interactuar adecuadamente con el texto. No se leerá con los mismos objetivos (ni con las mismas estrategias) crónicas o noticias cuyos titulares sean “River se llevó el campeonato”, “Folclore junto al río”, “Alemania en guerra con Francia” o “Atraparon a los prófugos”, desconociendo por ejemplo, la fecha o la ciudad de los periódicos que publicaron esos textos.

Así también, frente a un libro, conocer el nombre de su autor, y algunos datos de su biografía, o saber cuál es la fecha de la primera edición (que encontraremos en la página de derechos, de *copyright*) genera muchas ventajas antes de abordar el texto propiamente dicho. Lo mismo sucede con los subtítulos o los índices, que dan cuenta de manera muy efectiva del contenido.

El paratexto puede poner el acento en lo lingüístico o en lo icónico. En nuestra cultura, la imagen gana lugar permanentemente y este es uno de los motivos por los que leer adecuadamente los paratextos icónicos (el diseño en su conjunto, los esquemas o gráficos, las ilustraciones, las fotografías, las caricaturas...) también es fundamental. Aunque esto puede generarnos algunas dudas porque, por ejemplo, la gráfica en los textos científicos especializados, muchas veces no tiene carácter auxiliar sino que está integrada al texto completándolo e, inclusive, determinando una adecuada comprensión.

Entonces, el titular, la volanta, el copete o bajada, los subtítulos (si los hubiere), la firma del periodista, el nombre de la publicación, la ciudad, la fecha son, entre otros, elementos de los paratextos de las publicaciones periódicas.

Y en cuanto a los libros, el título y el subtítulo, el autor, la editorial y la ciudad donde se editó, el año de la edición, el colofón, los índices (de contenido, temáticos, onomásticos, etc.), las notas (a pie de página o al final), las bibliografías, los epígrafes, las dedicatorias, los glosarios, los prólogos y prefacios, los epílogos, los apéndices, las ilustraciones en general, la tipografía y el diseño son los componentes del paratexto que se convierten en excelentes aliados cuando se trata de comenzar a leer.

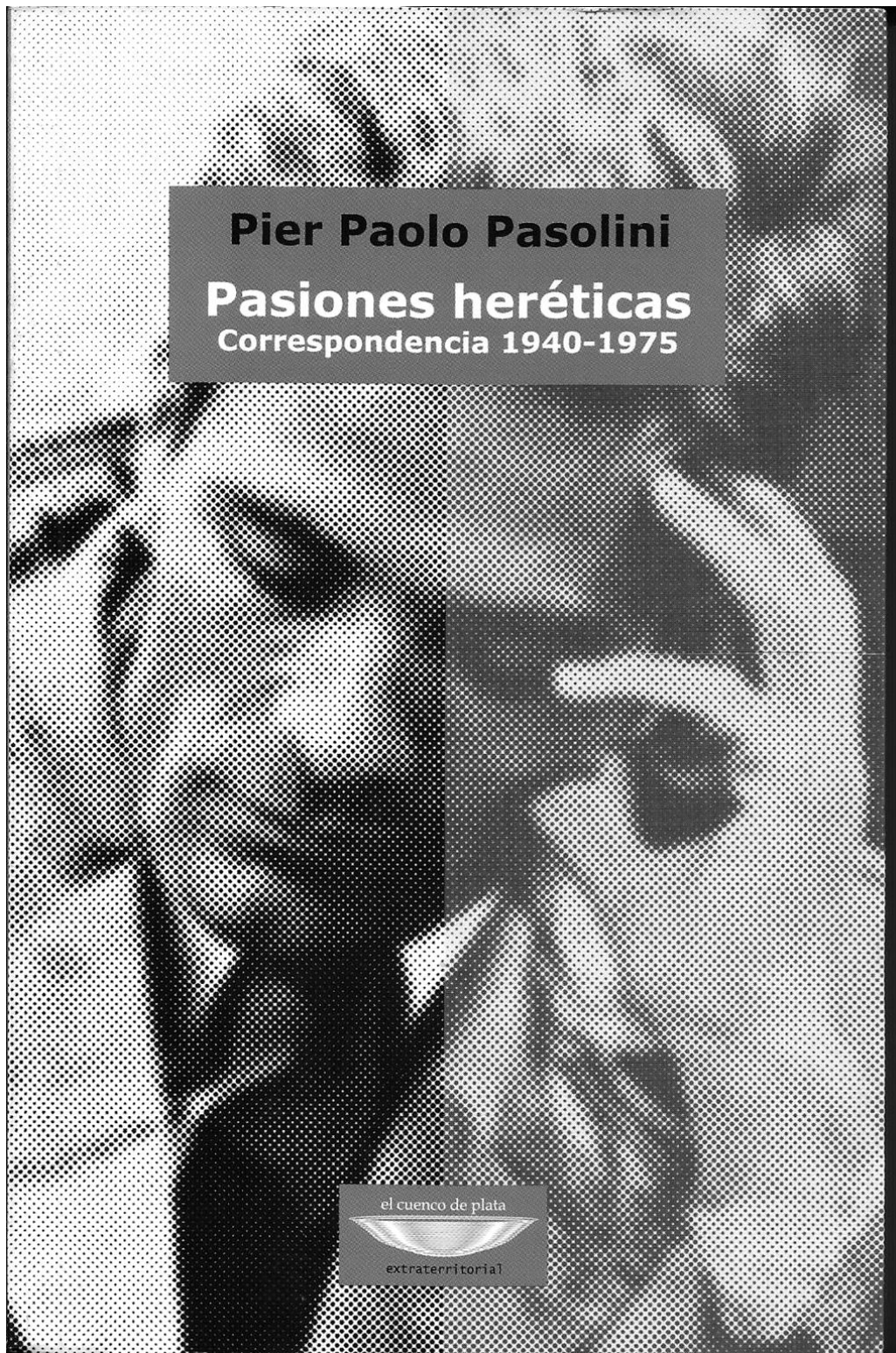
En este sentido, Alvarado destaca la utilidad de estos elementos para hacer las primeras predicciones y para situarnos adecuadamente en la situación de comunicación. Gracias a ellos podremos elaborar hipótesis, no solo sobre el contenido, sino también sobre el género discursivo en el que el texto se inscribe, los objetivos que se propone el escritor, el contexto histórico-social cultural... Desarrollar habilidad en la lectura del paratexto nos permite no solo mejorar la lectura crítica y reflexiva que nos exige el mundo académico, sino también ser verdaderos electores de nuestras lecturas.

Por ejemplo, si vemos la siguiente imagen de tapa, sabemos enseguida que estamos frente a una autobiografía y supondremos que la imagen es la de la persona que narra su vida y deduciremos fácilmente que en la parte superior aparece la que fuera su firma (firma y foto de la cara, dos elementos claves que dan cuenta de la identidad). Más difícil será hacer una hipótesis acerca del contenido de este volumen, el dos, que se llama "El imperio insular", teniendo en cuenta, además, que no sabemos cuántos tomos constituyen la autobiografía completa.



Si, en cambio, nos enfrentamos a una tapa que muestra como título “Pasiones heréticas”, las hipótesis de contenido pueden ser diversas e interesantes, más aun, si leemos que el autor del texto es Pier Paolo Pasolini.

Sin embargo, el subtítulo nos ubica rápidamente, por lo menos, en el género discursivo del texto: “Correspondencia 1940 – 1975”.



Por otra parte, la contratapa nos pondrá en conocimiento de la perspectiva desde la que se leerán esas cartas del escritor y cineasta italiano.

Pasolini sabe que al escribir cartas se trata no tanto de un *reclamo* como de una *demanda*: una demanda de amor (y de verdad) que, como tal, no tiene satisfacción posible o la tiene en un registro completamente diferente al del pedido: el registro del don, el registro de la ascesis o el registro del arte, que (como han señalado la mayoría de los comentaristas de su obra) muchas veces se confunden.

Porque había que sostener lo sagrado, Pasolini insistió en un puñado de formas y motivos: Narciso, Edipo, lo líquido, la contradicción, el poder devastador de los cuerpos, la cruz, la juventud, la extranjería, el corresponsal (de guerra), el desierto. En fin: aquello que, porque nos devuelve la imagen de lo que *no somos* (aún cuando nos señale la clase de monstruo en que podríamos llegar a convertirnos), nos habla del valor sagrado de lo múltiple, de la desesperación ante la corrupción de la pureza.

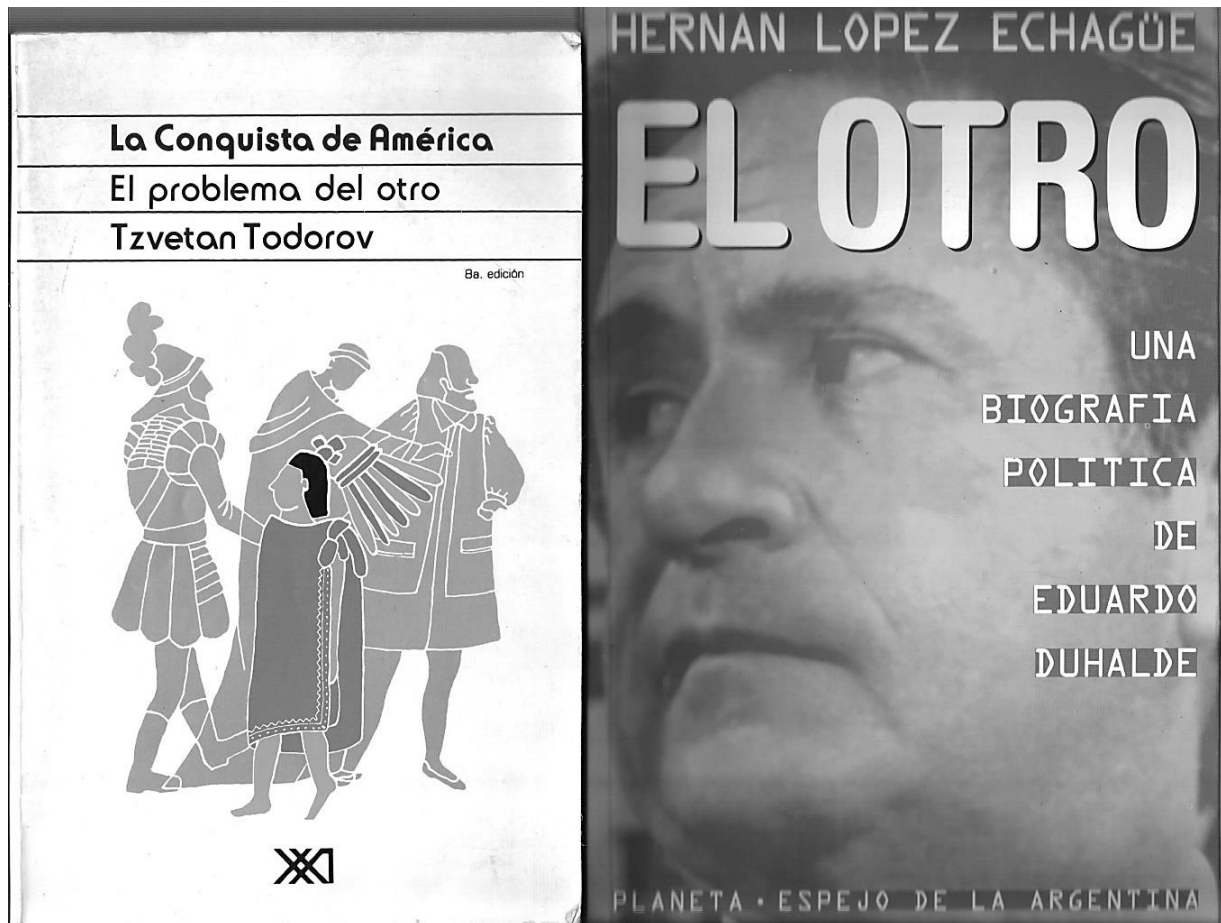
Pasolini adopta la escritura como espacio de transformación, y por eso no deja de hablar como el médico de sí, no deja de autoanalizarse y diagnosticarse. Todo, hasta el último plano y la última carta, son actos de escritura y todo en ese acto de escritura es una violencia sobre sí (única razón que importa). Gracias a estas cartas, lo que hay de sagrado y de puro en el arte de Pasolini y la fragilidad de su conciencia nos alcanzan, nos tocan, nos involucran, nos contagian.

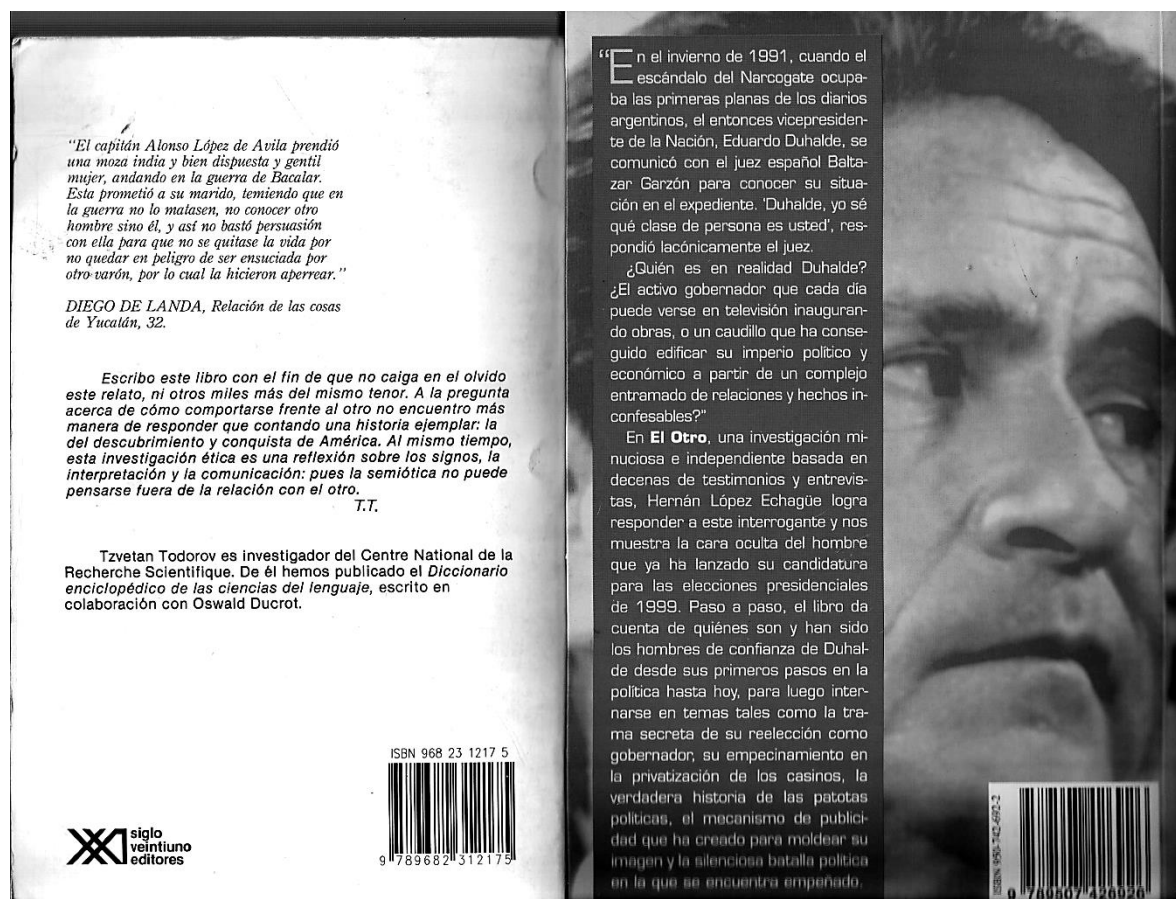
Daniel Link

ISBN 987-1228-02-3



Si estamos buscando bibliografía para trabajar, por ejemplo, el tema de la otredad, la alteridad, las relaciones entre el yo y el otro, podremos encontrarnos con títulos tales como “El otro” de López Echagüe en o “La conquista de América” de Todorov y, si no accedemos a los paratextos, es probable que nos procuremos el primero y no el segundo...





Aun sin acceder a los índices, al leer las tapas y las contratapas nos resultará clarísimo que no necesitamos el de López Echagüe y, en cambio, sabremos que puede resultarnos muy útil el de Todorov para nuestro trabajo.

Digamos, por último, que el paratexto puede ser autoral o editorial. También puede ser interesante tener en cuenta esta diferencia al abordar el texto: por lo general, lo que se visualiza en la tapa, la contratapa y las solapas es responsabilidad del editor. Así también el diseño gráfico y, a veces, las imágenes en general.

5.1. Referencia bibliográfica

Leer con atención los paratextos no solo facilita la lectura, sino también permite citar adecuadamente las fuentes consultadas.

Una cita o referencia bibliográfica provee la información acerca del texto del que el autor copió literalmente o del que tomó ideas. Se cita para dar relevancia a las afirmaciones del propio texto (en caso de que los autores consultados tengan mayor autoridad en la materia) o para criticar aseveraciones de otros. Y se hace por una cuestión de honestidad intelectual: se debe aclarar a quién pertenece la idea expresada y permitir así que el lector pueda verificarla.

Para citar existen convenciones que deben ser respetadas, aunque varían con los años y de acuerdo con las áreas del conocimiento. Los manuales de estilo de publicaciones describen cómo citar apropiadamente libros, tesis, artículos, películas, documentos electrónicos, etc.

Para las ciencias sociales, habitualmente se utilizan las normas de la *American Psychological Association* (APA).

1) Desde este enfoque, el modelo para las referencias bibliográficas de libros es el siguiente:

APELLIDO del autor, nombre del autor (año de edición). *Título de la obra*, ciudad de edición: editorial, número de la página en la que se encuentra la cita.

TODOROV, Tzvetan (1991). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*, México: Siglo XXI, página 431.

2) Para citar partes de un libro (capítulo o sección) escrito por diferentes autores, la referencia deberá mostrar el siguiente orden:

APELLIDO del autor, nombre del autor (año de edición). "Título del fragmento". En APELLIDO del editor, nombre del editor (Ed.). *Título de la obra*, páginas. Ciudad de edición: editorial.

3) Para artículos de revistas o periódicos, la propuesta es:

APELLIDO del autor, nombre del autor (fecha de publicación). "Título del artículo", en *Título de la publicación periódica*, ciudad, otros datos de identificación de la publicación -como volumen o número-, página.

*Los nombres del autor puede indicarse con cada letra inicial.

*Se debe indicar la fuente utilizada, aunque no se disponga de todos los datos.

*Existen convenciones para citar obras de varios autores, coediciones, obras que se encuentran en la red, películas, etc.



Consignas de escritura

Realizar las referencias bibliográficas de los textos citados en esta sección sobre paratextos. (El libro de López Echagüe es de una edición de 1996; el de Ocampo, de 1980; el de Pasolini, de 2005 y el de Todorov es una edición de 1997. Los tres primeros son libros editados en Buenos Aires.)

6. El informe de lectura

Para leer mejor, es buena idea escribir. El denominado “informe de lectura” es un nuevo texto que surge del proceso de lectura y es independiente de las fuentes utilizadas. Es un buen ejercicio porque el lector/escritor estructura su pensamiento y adquiere elementos para asumir puntos de vista críticos y debidamente argumentados y prepararse para la escritura de otros textos como ensayos y monografías.

El informe de lectura puede hacerse a partir de fragmentos de una obra, de una obra completa o de varios textos que muestran relaciones temáticas o discursivas. Algunos de los objetivos son contextualizar, presentar y contrastar fuentes. Se presenta a través de una voz objetiva que recurre a la inclusión y reformulación de citas que demuestren las hipótesis de lectura elaboradas.

No hay un único modelo para su organización. Probablemente, el más común es el que corresponde a la estructura descriptivo-analítica, que presentará (además de la carátula con los datos del estudiante, el nombre de la asignatura y la fecha) una **introducción** en la que se expondrá el objetivo del texto y el tema central, la justificación de la lectura y del informe y una breve presentación de los ejes del análisis; un **desarrollo** o cuerpo del informe: el análisis propiamente dicho a partir de las hipótesis de lectura, de las preguntas formuladas al texto o a los textos, la reformulación de la postura expuesta en el texto informado, la comparación (si corresponde); una **conclusión o cierre** con una breve síntesis, con la formulación de conclusiones generales y, finalmente, las **referencias bibliográficas**.

Recordemos que no es un mero resumen o una síntesis, tampoco la presentación más o menos inconexa de las ideas centrales de lo leído ni una reseña. Es un texto que, generalmente a partir de una pregunta, da cuenta de la estructura de las fuentes, ofrece brevemente el contexto de las obras y de sus autores, analiza los temas centrales y puede proponer una valoración o juicio acerca de las significatividad de lo leído.



A partir de textos leídos en este capítulo, produzca un borrador de un informe de lectura que dé cuenta de las concepciones sobre lo Otro que presentan los autores (para ello tenga en cuenta cómo se juzga al otro, cómo se establecen vínculos con él, cómo se define la propia identidad desde esa relación...).

Bibliografía

- ALVARADO, Maite (1994). *Paratexto*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.
- BAHLOUL, Joëlle (1998 [202]). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*, México: FCE.
- BAJTIN, Mijail (1997 [1979]). “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, página 248 – 293.
- CAVALLO, G. y R. CHARTIER (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Alfaguara.
- ECO, Umberto (1993). *Lector in fabula*, Barcelona: Lumen.
- GOODMAN, Kenneth (1996). “La lectura, la escritura y los textos escritos”, en *Textos en contexto*, Buenos Aires: Lectura y vida.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira y otros (2006). *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.
- PÈTIT, Michèle. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México: FCE
- Reale, Analía (2015). Curso de Ingreso. Lengua. Bernal: UNQ.
- TODOROV, Tzvetan (1975). *Poética*, Buenos Aires: Losada.
- VAN DIJK, Teun A. (1997). *Estructuras y funciones del discurso*, México: Siglo XXI.

Las prácticas de escritura en la universidad

El conocimiento hoy en Occidente se fija y se transmite por escrito. Para integrarse a la Universidad y después incorporarse al ámbito profesional, el estudiante necesita ejercitarse en la lectura y escritura académica.

Lentamente en un comienzo, la lectura reflexiva y minuciosa –necesaria en el ámbito científico– comienza a dialogar con la otra escritura al margen del texto. El subrayado, las llaves o marcas bordeando un párrafo, las notas, los resúmenes o los esquemas que el lector diseña con el objetivo de asimilar los conceptos serán los pasos de ese acercamiento del estudiante al aprendizaje. Primero el alumno resuelto a insertarse en el nuevo ámbito hará lo posible para comprender un escrito, después lo ampliará con su propia experiencia vital o de lectura, para terminar asimilándolo antes de reproducirlo de forma eficiente y creativa. Recién ahí podemos decir que el lector –o específicamente, el estudiante– se apropió del material. Y decir “se apropió” no tiene nada que ver con recitar de memoria lo leído. Quiere decir que el lector, dejándose transformar por lo leído, tiene la oportunidad de pensar y a su vez, transformar su oralidad y su escritura.

1. El discurso científico académico: características enunciativas

El discurso científico –como ya fue dicho– difunde y produce el conocimiento propio de cada disciplina académica. Dado que el objeto de estudio de los distintos campos disciplinares determina las características del enunciado, lo formal se ajustará al tema presentado y viceversa. Por esta razón, el lenguaje propio de cada disciplina –el léxico, la sintaxis y la semántica utilizados– marca un territorio que lo distancia del lenguaje común y conforma un campo específico de significados.

Son características propias del discurso científico: la objetividad, la precisión, la neutralidad y la impersonalidad. La finalidad de la escritura es presentar un material con valores informativos que pareciera sostenerse sin la subjetividad de un autor, ya que el objeto de estudio es el protagonista de este discurso.

Por eso, en la enunciación se intenta borrar al enunciador evitando la primera persona del singular, mientras que la primera persona del plural tiene mayor aceptación, ya que se podría estar hablando en representación de una comunidad académica. Por ej., “Nosotros (los sociólogos/los arquitectos/historiadores) consideramos que...” (plural mayestático).

Las formas más utilizadas para señalar la objetividad con respecto al objeto de estudio son la tercera persona, la voz pasiva sin agente (Ej., “La muestra fue recolectada entre habitantes adultos de centros urbanos”), la pasiva con “se” (Ej., “El número de indigentes no se toma en cuenta para esta medición”), las formas impersonales (Ej., “Hay algunos pocos casos autóctonos de la enfermedad en la ciudad capital de la provincia”) y las nominalizaciones o sustantivos derivados de

verbos (Ej., “El cambio de dirección se debe...”, “Las soluciones no tardarán en llegar”). Todas estas formas responden a la posición de enunciación de “no persona”, es decir, borran del enunciado toda marca que remita a la persona del enunciador.

Los tiempos verbales predominantes en el discurso académico son el presente del indicativo y el condicional –en el caso de plantear hipótesis–.

Por otro lado, se espera que el texto científico dialogue con otros voces (polifonía: ver módulo “Escribir a partir de la lectura”), las que convalidan su postura o las que la contrarían, por eso es frecuente el uso de citas, la mención de la bibliografía utilizada, las notas al pie de página y todo recurso dialógico que muestre la pertenencia del escrito a la disciplina a la que corresponde.

Es insoslayable en este discurso el uso de tecnicismos (términos técnicos o especializados) que hacen a la especificidad de cada disciplina. Con esto se intenta marcar una diferencia con el uso cotidiano de la lengua (por ejemplo, en nuestra asignatura hablamos de “signos”, “significado”, “significante”, “enunciado”, “enunciación”, etc.).

En cuanto a la sintaxis, está al servicio de la claridad. Se usan oraciones breves, con poca presencia de subordinadas y se privilegia la concatenación lógica a lo largo del texto para evitar confusiones.

Para esto es importante no generar dudas con respecto al tema que se plantea. Este tema –que muchas veces aparece en el título del texto (macroestructura) – puede derivar en subtemas, siempre que guarden relación con el tema u objeto central para mantener la coherencia del enunciado. Asimismo son frecuentes la explicitación de las relaciones causales (causa y consecuencia) y el uso reiterado de otros conectores lógicos.

Podríamos decir a partir de lo expuesto que el texto científico es objetivo y formal a diferencia de los textos de divulgación científica, los periodísticos o literarios, más subjetivos e informales. Aunque pareciera que estos aspectos formales de los escritos fueron mutando acorde a las costumbres de cada época. Daniel Cassany comenta en su libro, *La cocina de la escritura*, que no siempre se sostuvo esta división tajante. Dirá que, “*Turk y Kirkman (1982) explican que la literatura científica inglesa de antes del siglo XIX utilizaba a menudo pronombres personales (se refiere al “yo” y el “tú”). Pero que, cuando se impuso el estilo formal victoriano (sic), el tono impersonal se convirtió en una norma estricta para cualquier escritura intelectual.*”

Los subjetivemas y las modalidades verbales y no verbales son recursos lingüísticos que permiten inscribir la subjetividad del enunciador en el enunciado. Gracias a estas marcas, un lector entrenado puede advertir las evaluaciones, tomas de posición, intenciones que se plasman en un escrito. En un texto científico debiera evitarse el uso de las marcas de subjetividad (subjetivemas y modalidades) porque muestran justamente las creencias del enunciador, su postura ideológica con respecto al objeto de estudio.

La subjetividad –en diferentes grados– se detecta en el léxico elegido para referirse al objeto. Los adjetivos, por ejemplo, tienen la propiedad de ser neutrales o evaluativos (“verde”, “alta” marcan cualidades objetivas mientras que “desagradable”, “importante” indican juicios objetivos del hablante/escritor). La misma carga subjetiva pueden tener los sustantivos. Un intelectual no es lo mismo que un *intelectualoide* y entre una madre y una *madraza* se establece también una diferencia.

La modalidad pone de manifiesto la posición que adopta el enunciador con respecto a su enunciado. Es un recurso que incide notablemente en la interpretación del texto porque introduce en él la perspectiva del sujeto que enuncia. Por ejemplo, en una frase asertiva el enunciador afirma su certeza acerca de un estado de cosas, hace un juicio de valor, etc., en cambio, en un enunciado interrogativo manifiesta su duda o su necesidad de saber algo. La modalidad exclamativa puede transmitir una emoción (sorpresa, alegría, etc.) mientras que la imperativa presenta lo dicho en el enunciado bajo la forma de un mandato. Un adverbio o una construcción equivalente pueden señalar el grado de certidumbre, necesidad, probabilidad, posibilidad o imposibilidad de un enunciado, como puede verse en los ejemplos siguientes: “Seguramente estas cuestiones contribuyeron a que se desencadenara la revolución.” “Con seguridad afirmamos que la pobreza puede ser erradicada.”; “El mecenazgo surgió en la antigua Roma.”



Leer los textos que siguen y resolver las consignas en forma grupal.

a.

La construcción del conocimiento y la lectura comprensiva están íntimamente vinculadas y, como en todo aprendizaje, su desarrollo requiere de tiempo, dedicación, ejercitación y organización. En cualquier estudio sistemático –especialmente en el nivel universitario– resulta fundamental la implementación de estrategias de lectura que posibiliten un aprendizaje sólido. Éste se logra mediante una construcción del conocimiento basada en la comprensión e integración progresiva de las temáticas y conceptos centrales abordados en las distintas áreas o materias, así como las diferentes posiciones o enfoques que presentan.

Una lectura comprensiva, adecuada y eficaz de los materiales de estudio es la clave para alcanzar este objetivo.

Existen algunos aspectos que facilitan estos procesos. Entre ellos:

- Buscar un ambiente que facilite la concentración (sin exceso de ruidos, buena iluminación, etc.).
- Organizar el material y los tiempos de lectura según las necesidades de la materia y la propia disponibilidad horaria.
- Leer previamente las guías de lectura indicadas por el docente o, en caso contrario, formular preguntas orientadoras que faciliten la lectura.
- Sistematizar las etapas de lectura para optimizar la comprensión y la producción de materiales de estudio: esquemas, resúmenes y cuadros.
- Consultar diccionarios, enciclopedias o páginas especializadas de Internet para aclarar dudas sobre vocabulario o aspectos complementarios que permitan mejorar la comprensión del texto.

Knorr, Patricia en Natale, Lucía (ed) (2012).

En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales,

Los Polvorines: UNGS.

b)

“Alrededor de la persona que escribe libros siempre debe haber una separación de los demás. Es una soledad. Es la soledad del autor, la del escribir. Para empezar, uno se pregunta qué es ese silencio que lo rodea. Y prácticamente a cada paso que se da en una casa y a todas horas del día, bajo todas las luces, ya sean del exterior o de las lámparas encendidas durante el día. Esta soledad real del cuerpo se convierte en la, inviolable, del escribir. Nunca hablaba de eso a nadie. En aquel período de mi primera soledad ya había descubierto que lo que yo tenía que hacer era escribir. Raymond Queneau me lo había confirmado. El único principio de Raymond Queneau era éste: “Escribe, no hagas nada más”.

Escribir: es lo único que llenaba mi vida y la hechizaba. Lo he hecho. La escritura nunca me ha abandonado. Mi habitación no es una cama, ni aquí, ni en París, ni en Troville. Es una ventana determinada, una mesa determinada, ritos de tinta negra, huellas de tinta negra inencontrables, es una silla determinada. Y determinados ritos a los que siempre vuelvo, a dondequiera que vaya, dondequiera que esté, incluso en los lugares donde no escribo, como por ejemplo las habitaciones del hotel, el rito de tener siempre whisky en mi maleta en caso de insomnios o de súbitas desesperaciones.

Durante aquel período tuve amantes. Rara vez he estado absolutamente sin amantes. Se acostumbraban a la soledad de Neauphle. Y según su encanto a veces esta soledad les permitía que, a su vez, escribieran libros. Raramente daba a leer mis libros a esos amantes. Las mujeres no deben hacer leer a sus amantes los libros que escriben. Cuando terminaba un capítulo, lo escondía. En lo que a mí respecta, es tan verdad que me pregunto qué pasa en otras partes y también cuando se es una mujer y se tiene un marido o un amante. En tal caso, también hay que esconder a los amantes el amor del marido. El mío nunca ha sido sustituido. Lo sé, todos los días de mi vida. (...)

La soledad no se encuentra, se hace. La soledad se hace sola. Yo la hice. Porque decidí que era allí donde debía estar sola, donde debía estar sola en casa. (...)

A veces cierro las puertas, desconecto el teléfono, desconecto mi voz, no quiero nada más.

Duras, Marguerite (1994). *Escribir*, Barcelona: Tusquets.

Consignas



1. Describir las similitudes y diferencias de ambos textos teniendo en cuenta el grado de subjetividad y objetividad. Dar ejemplos.



2. ¿Cuál es el tema central en cada caso?



3. Detallar las características del enunciador y del destinatario en los dos casos.



4. ¿Para qué fue escrito cada texto? ¿Con qué finalidad?



Leer el texto siguiente:



Marcar las palabras que indican subjetividad y justificar la elección.

El sueño de Don Bosco

Tuve la sensación de encontrarme –son las palabras de Don Bosco– en una región salvaje y completamente desconocida. Era una inmensa llanura, totalmente inculta, en la cual no asomaban ni colinas ni montes. Sin embargo, en los lejanísimos bordes la enmarcaban escabrosas montañas. Vi allí turbas de hombres que la recorrían. Iban casi desnudos, eran de una altura y estatura extraordinarias, de un aspecto feroz con el pelo hirsuto y largo, de color bronceado y negruzco y vestidos sólo con largas mantas de piel de animales que descendían de sus hombros. Como armas tenían una especie de larga lanza y el lazo.

Scarzanella, Eugenia (2015). *Ni gringos ni indios. Inmigración, criminalidad y racismo en la Argentina 1890-1940*, “Colección Convergencia. Entre memoria y sociedad”, Buenos Aires: UNQ.



Leer el texto siguiente y resolver las consignas que se presentan a continuación.



1. Señalar los referentes de las palabras subrayadas y en negrita.



2. Comentar el uso de los verbos.

(...) en Egipto, Thoth **es** el patrono de la escritura pero al mismo tiempo es custodio administrativo del orden establecido, protector contra la rebelión: “tú serás escriba allí y mantendrás en orden a los que están en ellas, a los que puedan realizar actos de rebelión (...) contra mi”¹.

Sin embargo, y a diferencia de la palabra hablada que se otorga por igual a todos los hombres, la escritura, en el ámbito griego del período creto-micénico, es un regalo divino que solo se ofrece a unos cuantos: los escribas. (...)

Solo **unos cuantos** controlaron durante largo tiempo el saber de la escritura y **laredujeron** fundamentalmente y en **sus** inicios, a un uso más bien prosaico: el de liberar a la memoria de cargas excesivas en el terreno de la contabilidad y archivo de las sociedades urbanas. Sin embargo, y a pesar de que la palabra escrita **tuvo** efectivamente una divulgación precaria en virtud de la dificultad de **su** aprendizaje y en razón del carácter de saber secreto en el que **fue envuelto, permitió** enfrentar la transitoriedad de la comunicación oral, **posibilitó** el desarrollo y afianzamiento de técnicas administrativas y tecnológicas y **habilitó**, junto con la repetición de las fórmulas rituales fijas en un sin número de fiestas religiosas, una estabilidad de los contenidos de la memoria cultural **que** articuló el sentido de la existencia de estas comunidades humanas a lo largo de varios siglos.

Flores Farfán, Leticia (2006). *Atenas, ciudad de Atenea. Mito y Política en la democracia ateniense antigua*, "Seminarios Facultad de Filosofía y Letras", Universidad Nacional Autónoma del Estado de Morelos: México.

¹Senner, Wayner; "Teorías y mitos sobre el origen de la escritura: panorama histórico" en. *Los orígenes de la escritura*, México, Siglo XXI, 1992.



Leer el texto siguiente para resolver la consigna que se plantea a continuación.

EL ÚLTIMO LUGAR DEL MAPA.

Durante un cierto tiempo la Patagonia reemplazó al trópico en la provisión de paisajes adaptables al realismo mágico. E incluso, según recuerdo, hubo una propuesta, de esto ya hace mucho, de ceder no sé si a la Sociedad de Naciones o a las Naciones Unidas (creo que a la primera) una porción considerable de territorio desocupado para instalar allí una república judía o, tal vez, una patria para un pueblo asiático errante, probablemente refugiados chinos huidos de la agresión japonesa, propuesta que indignó a los argentinos de la época y que, de haber progresado, constituiría hoy, sin duda, el país más civilizado y próspero de toda Sudamérica.

¿De dónde viene el nombre de Patagonia? Pues de sus primitivos pobladores, los patagones, quienes fueron descritos por los descubridores españoles como gigantes, añadiendo que estos gigantes, además, tenían unos pies enormes, mayores que los de cualquier europeo, algo no del todo absurdo si previamente se ha dicho que son gigantes. Los primeros en verlos (y se dice que no solo los primeros sino también los últimos) fueron los bravos marinos de Magallanes, empeñados en dar la vuelta al mundo, algo que finalmente y tras muchas penalidades consiguieron, dejando tras de sí más de la mitad de la tripulación muerta por enfermedades, falta de comida y de agua, e insolaciones varias. Un cronista del viaje, el italiano Pigafetta, los describe de tres metros de altura. Probablemente exageraba. En el siglo XIX, viajeros menos imaginativos afirman haber visto patagones de dos metros. Hoy, los pocos que quedan no miden más de un metro sesenta.

Bolaño, Roberto (2006): *Entre paréntesis*, "Compactos",
Barcelona, Editorial Anagrama.



1. ¿Por qué no es éste un texto científico académico? Justificar.



2. Buscar en Internet una fuente (queda excluida Wikipedia) donde se explique el origen del nombre "Patagonia" desde un punto de vista académico. Comparar el texto encontrado con el pasaje de Roberto Bolaño.

**Leer los textos que siguen y resolver las consignas que se presentan a continuación.****a.***Descubrir*

“Quiero hablar del descubrimiento que el yo hace del otro. El tema es inmenso. Apenas lo formula uno en su generalidad, ve que se subdivide en categorías y en direcciones múltiples, infinitas. Uno puede descubrir a los otros en uno mismo, darse cuenta de que no somos una sustancia homogénea y radicalmente extraña a todo lo que no es uno mismo: yo es otro. Pero los otros también son yos: sujetos como yo, que solo mi punto de vista, para el cual todos están allí y solo yo estoy aquí, separa y distingue verdaderamente de mí. Puedo concebir a esos otros como una abstracción, como una instancia de la configuración psíquica de todo individuo como el Otro, el otro y otro en relación con el yo; o bien como un grupo social concreto al que nosotros no pertenecemos. Ese grupo puede, a su vez, estar en el interior de la sociedad: las mujeres para los hombres, los pobres para los ricos, los locos para los “normales”; o puede ser exterior a ella, es decir, otra sociedad, que será, según los casos, cercana o lejana: seres que todo acerca a nosotros en el plano cultural, moral, histórico; o bien desconocidos, extranjeros cuya lengua y costumbres no entiendo, tan extranjeros que, en el caso límite, dudo en reconocer nuestra pertenencia común a una misma especie”.

Todorov, T. (1987). *La conquista de América. El problema del otro*, México: Ed. Siglo XXI.

b.

“Todo lo que vale para mí, vale para el prójimo. Mientras yo intente liberarme del dominio del prójimo, el prójimo intenta liberarse del mío; mientras procuro someter al prójimo, el prójimo procura someterme. No se trata de relaciones unilaterales con un objeto-en-sí, sino de relaciones recíprocas y mutables. (...) El conflicto es el sentido originario del ser-para-otro.

(...) la mirada ajena modela mi cuerpo en su desnudez, lo hace nacer, lo esculpe, lo produce como es, lo ve como nunca jamás lo veré yo. El prójimo guarda un secreto: el secreto de lo que soy. (...)

Así, pues, si proyecto realizar la unidad con el prójimo, esto significa que proyecto asimilarle la alteridad del otro en tanto que tal, como mi posibilidad propia”. No es esta la propuesta de Sartre, o sea, fundirse en el otro, sino convivir con el otro y para el otro en libertad.

“Pues, si existen problemas psicológicos e históricos acerca de la existencia, el aprendizaje y la utilización de *tal* y *cual* lengua particular, no hay ningún problema particular acerca de lo que se llama la invención del lenguaje. El lenguaje no es un fenómeno sobreagregado al ser-para-otro: es originariamente el ser-para-otro, es decir, el hecho de que una subjetividad se experimente a sí misma como objeto para el otro. En un universo de puros objetos, el lenguaje no podría ser “inventado” en ningún caso, ya que supone originariamente una relación con otro sujeto (...)”

Sartre, Jean-Paul (1966). *El ser y la nada*, Buenos Aires: Editorial Losada.

Consignas



1. Describir y comparar (teniendo en cuenta similitudes y diferencias) los conceptos de “otro”, “uno” y “yo” en ambos textos.



2. Resumir en tres o cinco líneas cada escrito.

2. El concepto de género discursivo

“La lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos”.

Ferdinand de Saussure

El concepto de género discursivo fue propuesto por el lingüista ruso Mijail Bajtín para explicar las diferentes formas en las que usamos el lenguaje en cada uno de los ámbitos de la vida práctica en los que nos desarrollamos. Según Bajtín *“(...) cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos”, éstos “reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino ante todo, por su composición o estructuración” (2005:248-249).*

En efecto, en cada una de las áreas en las que se despliegan las prácticas sociales (la escuela, el tribunal, la prensa, la universidad, la industria, las ciencias médicas, etc.) los hablantes recurren a un conjunto de modelos textuales (el manual escolar, la citación judicial, la crónica periodística, el examen oral, el informe contable, la historia clínica, entre otros) para encauzar su discurso. Estos modelos textuales, que Bajtín denominó “géneros discursivos”, son los que hacen posible la comunicación, los que regulan los protocolos que ordenan la comunicación, los que indican cómo hacer uso del lenguaje en las distintas situaciones de la vida social.

Sabemos, a partir de nuestra experiencia, que no hablamos de la misma forma en el ámbito familiar que en el profesional, que no escribimos un correo electrónico a un amigo en los mismos términos que empleamos para componer un mensaje destinado a una lista de colaboradores en una

empresa. Del mismo modo, cuando nos disponemos a leer el diario sabemos que lo que vamos a encontrar en la publicación es información reciente sobre temas de actualidad mientras que al comenzar una novela estamos preparados para adentrarnos en un mundo de ficción.

La creatividad en el uso del lenguaje no es fruto de una libertad absoluta, solo es posible en la medida en que es acotada (regulada) por las normas y restricciones propias de las convenciones sociales.

Bajtín establece una distinción entre dos clases de géneros: primarios y secundarios según su complejidad formal y temática. Los géneros primarios son los que surgen de la comunicación inmediata y se adquieren por el uso habitual en el contexto social. Un email, un mensaje de texto, un saludo, una conversación en el ámbito familiar o una carta personal, son ejemplos de géneros discursivos primarios.

A medida que crecemos y avanzamos en el proceso de escolarización las necesidades comunicacionales se hacen más complejas y, consecuentemente, los géneros discursivos se vuelven más elaborados y requieren de un aprendizaje formal para su comprensión y producción. Los géneros secundarios están mucho menos naturalizados que los primarios y los diferenciamos a medida que vamos adquiriéndolos. Entonces, para comprender y producir textos pertenecientes a géneros discursivos secundarios debemos aprender habilidades especiales. Su adquisición no es espontánea. Entre ellos están los géneros periodísticos, los literarios y los científicos, entre otros.

Los géneros discursivos –tanto los primarios como los secundarios– se reconocen a partir de tres aspectos que reflejan las condiciones de uso en las que se conformaron. Estos tres aspectos señalados por Bajtín son el **tema u objeto**, el **estilo verbal**, y la **forma de composición o estructura**.

El **tema** depende directamente de la esfera de actividad en la que se emplea el género. Así, por ejemplo, el tema u objeto de los géneros discursivos que corresponden al discurso jurídico es, en términos muy amplios, la ley; en el campo de las ciencias médicas, el tema u objeto del discurso es la salud/enfermedad y en el discurso de religioso, la divinidad.

El **estilo verbal** está conformado por el conjunto de rasgos lingüísticos (uso del léxico, estructuras sintácticas y morfológicas) que caracterizan al género. Cuando describimos los rasgos distintivos del discurso científico-académico identificamos algunas constantes como el predominio de formas verbales impersonales, el léxico especializado, la ausencia de marcas que remitan al enunciador, la preferencia por la modalidad asertiva son atributos que definen el estilo verbal de esta clase de discurso y, consecuentemente, se encontrarán en los distintos géneros que lo conforman (el artículo científico, el proyecto de investigación, la ponencia, etc.).

La **forma de composición** refiere a la estructura (la organización) del texto. Desde este punto de vista, un texto puede estar estructurado de acuerdo con cuatro tipos principales: narrativo, descriptivo, explicativo y argumentativo. La crónica periodística, el relato historiográfico, la novela, la autobiografía son géneros de estructura narrativa. Las instrucciones para operar un artefacto, el catálogo de moda, la receta de cocina son géneros de estructura predominantemente descriptiva. El manual escolar, el tratado científico, el libro de texto de fisiología son ejemplos de géneros estructurados de acuerdo con el tipo textual explicativo. La publicidad, el sermón religioso, el ensayo filosófico, el discurso parlamentario son, entre otros, ejemplos de géneros de estructura argumentativa.

Consignas



1. Hacer una lista de géneros discursivos que suelen emplear en la vida diaria, tanto en el ámbito familiar como en el público (laboral, académico).



2. Leer el siguiente texto y completar el cuestionario que se presenta a continuación.

Como generalmente se juzga a las culturas es bajo las designaciones de “civilizadas” y “primitivas”. Primitivo es la palabra comúnmente usada para describir los pueblos de los que más se han ocupado tradicionalmente los antropólogos, grupos cuyo estudio ha proporcionado a la antropología cultural la mayor parte de sus datos.

La palabra “primitivo” prevaleció cuando la teoría antropológica estaba dominada por la tendencia evolucionista que equiparaba los pueblos que actualmente se hallan fuera de la corriente de la cultura europea con los primitivos habitantes de la Tierra. Estos habitantes primitivos, los primeros seres humanos, pueden considerarse legítimamente como primitivos, en el sentido etimológico de la palabra. Pero es cosa muy diferente designar con la misma palabra a pueblos contemporáneos. Dicho de otro modo, no hay razón para considerar a ningún grupo actual como nuestro antepasado contemporáneo.

Manejamos implícitamente esa idea más de lo que nos damos cuenta. (...) Cuando hablamos o escribimos sobre las costumbres actuales de los indios americanos, de los negros africanos o de las gentes de los Mares del Sur, empleando el tiempo pasado, queremos decir que sus costumbres son de algún modo anteriores a las nuestras.

Con el transcurso del tiempo, la palabra “primitivo” ha acumulado otras connotaciones que son más bien valoradoras que descriptivas. Se dice que los pueblos primitivos tienen culturas simples. Se cree que son como niños, ingenuos, poco complicados. Se aceptó ampliamente la hipótesis (...) de que los pueblos primitivos son incapaces de apreciar la realidad si no es a través de un proceso mental especial. En resumen, se llega a decir que las culturas primitivas son inferiores, en calidad, a las civilizaciones históricas. Se les aplican calificativos como “salvajes” o “bárbaras” basándose en una presunta secuencia evolutiva de “salvajismo” o “barbarie” y “civilización”. (...)

Tampoco se puede sostener actualmente que esos pueblos “primitivos” no pueden distinguir entre la realidad y lo sobrenatural, como sugería la teoría de la presunta “mentalidad prelógica” expuesta por el filósofo francés L. Lévy-Bruhl. Porque los hechos referentes a muchas culturas demuestran que no hay pueblo alguno que, a veces, deje de pensar en términos de causación objetivamente probable, y ninguno que a veces no formule explicaciones que relacionan un hecho con una causa aparente. (...)

En verdad, hay que reconocer que todos los seres humanos, incluidos nosotros mismos, piensan a veces “prelógicamente”. Relativamente pocas personas siguen en nuestra cultura la norma del pensamiento científico de razonar a partir de la causa objetivamente establecida hasta llegar a sus efectos.

Herkovits, Melville (1981). *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*, México: Fondo de Cultura Económica.

Consignas:



1. ¿A qué género discursivo corresponde este texto?



2. ¿Cuál es su objeto/tema?



3. ¿Qué rasgos conforman su estilo verbal?

2.1. Géneros discursivos de formación y eruditos

En el marco de los géneros académicos podemos distinguir dos clases principales, los de formación y los eruditos, en función de sus condiciones de producción y circulación.

Los géneros discursivos de formación están al servicio de la instrucción y la evaluación dentro del marco institucional mientras que los eruditos son los utilizados por los académicos para la producción y difusión de conocimiento. Los y las estudiantes universitarios frecuentan géneros tanto de formación como eruditos aunque desde distintas posiciones en cada situación de comunicación: como productores, en los de formación y como lectores en los eruditos

3. Breve repertorio de los géneros más frecuentados en la formación universitaria

El informe de lectura, el examen escrito y la monografía son géneros de formación que desarrollaremos en los capítulos siguientes.

En esta primera aproximación nos ocuparemos de algunos géneros profesionales o expertos. La reseña, el proyecto de investigación, el ensayo y la ponencia.

3.1. Reseña académica

La reseña académica es un género discursivo que tiene como finalidad describir y evaluar un libro que se produce dentro de un campo disciplinar determinado (Historia, Filosofía, Letras, etc.). En otras palabras, expertos autorizados en la materia o contenido del libro escriben brevemente de qué trata el texto (el tema) y cómo está estructurado, por ejemplo, además de hacer referencias con respecto al autor. Es común encontrar también reseñas no académicas de libros recientemente publicados, en la sección “Cultura” de diferentes medios gráficos.

Los dos tipos de reseñas (la de formación y la profesional o erudita) presentan semejanzas y diferencias, pero respetan la misma estructura, aunque con diverso grado de rigidez.

La reseña académica se estructura a partir de cuatro componentes. Cada componente o tramo de discurso está en relación con los otros y al servicio de una estructura mayor o global.

Los componentes de la reseña son la **presentación**, la **descripción**, la **evaluación** y la **recomendación**—o no— del nuevo libro.

En la presentación, el reseñador ubica al libro en el contexto de producción, se refiere al tema y probablemente también al formato.

Hay que tener en cuenta que el autor de la reseña se extenderá en el componente que crea conveniente, según su objetivo. En algunos casos se explayará más en la descripción, por ejemplo, detallando el contenido de los capítulos, o bien, hablará del contenido en general. Si el autor del libro a reseñar tiene una trayectoria importante o introduce una innovación en la disciplina sobre la que escribe, seguramente el reseñador se detendrá en este aspecto.

La evaluación es una etapa fundamental. En este tercer paso, el reseñador hará comentarios positivos o negativos de algunas partes del libro y esto puede influir en la lectura que hará posteriormente la comunidad académica.

El cuarto componente es la evaluación final (la recomendación) del libro como totalidad. Tiene la función de concluir la reseña con una síntesis de los conceptos vertidos anteriormente.

La reseña de formación, por su parte, se plantea como un ejercicio que sigue la estructura de la reseña académica pero sin el rigor correspondiente. Por lo general, el docente propone un texto conocido para trabajar y establece las pautas de lectura que organizarán la actividad.



1. Señalar en el texto siguiente los componentes de la reseña y subrayar las evaluaciones.



2. Buscar una reseña en un medio gráfico y trabajarla en clase identificando las partes que la componen.

Reseña del libro *Secretos en Red: una mirada semiótica sobre la transparencia y la opacidad desde el caso Wikileaks* (2014), editado por Jorge Lozano. Publicada en *La trama de la comunicación*, anuario del Depto. de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, vol. 19, 2015.

Libro reseñado: Lozano, Jorge (ed.) (2014) *Secretos en Red. Intervenciones semióticas sobre el tiempo presente*, Madrid: Sequitur.

Secretos en Red: una mirada semiótica sobre la transparencia y la opacidad desde el caso Wikileaks

"*Secretos en Red: a semiotic perspective on transparency and opacity from the Wikileaks case*"

Por Mariana Patricia Busso

mar_busso@hotmail.com - Universidad Nacional de Rosario, Argentina



La lectura del libro *Secretos en Red. Intervenciones semióticas en el tiempo presente*, editado por Jorge Lozano y publicado en 2014 por Sequitur (Madrid), conlleva adentrarse en una temática de indudable actualidad en el ámbito de los estudios semióticos contemporáneos: la problemática del secreto y su complejo y fascinante vínculo con temáticas que le son indisolubles como la transparencia y la opacidad, tomando como eje disparador el caso de Wikileaks, que ha suscitado no pocas controversias en el ámbito de las ciencias sociales.

Este volumen, tal como se aclara desde su Presentación, reúne una serie de trabajos elaborados por los miembros del Grupo de Estudios de Semiótica de la Cultura (GESC), grupo de trabajo dirigido por Jorge Lozano y que reúne a profesionales pertenecientes a diversas universidades de Europa, interesados en la semiótica de la cultura. En este libro en particular confluyen reflexiones surgidas al calor de un fenómeno de insoslayable trascendencia en el ámbito de la comunicación contemporánea: la filtración realizada por Wikileaks de 250.000 documentos del Departamento de Estado de los EEUU, a los cuales se permitió libre acceso en el sitio de Internet del grupo. Como consecuencia del interés suscitado por ese caso, el GESC

347

Secretos en Red: una mirada semiótica sobre la transparencia y la opacidad desde el caso Wikileaks

Secretos en Red: a semiotic perspective on transparency and opacity from the Wikileaks case

Páginas 347 a 349 en *La Trama de la Comunicación*, Volumen 19, enero a diciembre de 2015

ISSN 1668-5628 - ISSN digital 2314-2634

elaboró un proyecto de investigación del que da cuenta *Secretos en Red* a lo largo de sus páginas.

En su índice encontramos una dinámica sucesión de los pensamientos de plumas de prestigio como las de Jorge Lozano, Marcello Serra, Luis Pablo Francescutti, Maria Albergamo, Rayco González, Marcello Serra, Umberto Eco, Alberto Abruzzese, Maurizio Bettini, Denis Bertrand, Jacques Fontanille, Joshua Meyrowitz y Magali Arriola, así como una entrevista a Paolo Fabbri realizada por Marcello Serra. Dando cuenta de momentos y preocupaciones diversas en el seno de esta investigación del GESC, los diferentes capítulos que conforman este ejemplar abordan desde dos grandes aristas –la semiótica y la mediología– la forma, el contenido y las consecuencias que ha tenido el fenómeno Wikileaks, pero sin perder de vista un punto cardinal, que enmarca y a la vez surge de esa preocupación: la problemática del secreto y su contraparte necesaria e indisociable, el par transparencia / opacidad, en el marco de una aparente demanda de la sociedad sobre un mayor grado de conocimiento de sus instituciones políticas.

348

Es allí donde radica el nodo central de las reflexiones vertidas en este libro, al cual Lozano abre desgranando el fenómeno Wikileaks y su afán develatorio, para afirmar: "Hay un término, un lexema, con indeterminado campo semántico, que planea sobre tantos otros. Nos referimos a transparencia. A veces ocupa el lugar de una utopía, de un anhelo, o la simple operación de desvelamiento. También es abordable desde la semiótica de la cultura, sea como actitud ante el signo (...), o como textos específicos en determinadas semiosferas". A partir de allí, en los diversos abordajes realizados en el curso de este ejemplar, Wikileaks adquiere una singular opacidad –si se nos permite este juego de palabras–, no exenta de polémicas e, incluso, de ironías.

¿Cuál es la revolución instaurada por Wikileaks, a partir de la filtración de esa mole documental, en el ám-

bito del acceso a la información, la esfera de lo público y lo privado, y la visibilización de las bambalinas del poder? O, para enunciarlo en términos menos dramáticos, ¿cuáles son las mutaciones que se produjeron a partir de ese hecho, en el modo en el que nos vinculamos con el secreto, con lo oculto, como articulador de la sociedad de la información y con el sistema mediático tradicional? Los capítulos firmados por Lozano, Serra, Francescutti, Eco, Abruzzese, Albergamo, junto con las reflexiones de Fabbri, apuntan en esa dirección y, a grandes rasgos, acuerdan en un punto: sin dudas Wikileaks ha inaugurado una nueva era que tiene origen en una colosal filtración (Lozano), una nueva época histórica en el plano de las formas (Eco), aunque no tanto en su contenido. Serra abunda sobre esta cuestión: si vale la pena detenerse en el fenómeno Wikileaks, afirma, no tiene que ver por el contenido de los documentos que difunde, sino por la forma que adquieren sus filtraciones, poniendo en juego la redefinición del espacio público / privado operado por los medios. Punto de vista que coincide con el de Eco: el escándalo provocado por este hecho, nos dice, es sólo aparente en el plano de los contenidos, ya que estamos en presencia de secretos conocidos; es en el plano de las formas donde se ha inaugurado "una nueva época histórica". Polémica también refrendada por Abruzzese, quien provoca al lector sosteniendo que el caso Wikileaks "no es escandaloso ni innovador", mientras que su éxito mediático reside en la fascinación de una narración seductora, centrada en la figura de su referente Julian Assange.

En este derrotero bien orquestado, la reflexión sobre Wikileaks abre paso a una serie de disquisiciones que, como bien da cuenta Francescutti, se remontan al ideal de la Ilustración de una transparencia social y política, no exenta sin embargo de otras opacidades. Y es allí donde, nos muestra el autor, con la irrupción de los medios masivos son éstos quienes asumen el mandato de la transparencia, a través del "acceso

irrestrito de la prensa a las fuentes oficiales y los documentos públicos". Justamente, la compleja relación entre las funciones de los medios "tradicionales" y las nuevas posibilidades que en tal ámbito promueven tecnologías como Internet, es otro de los nodos de la riqueza de las reflexiones que se suceden en *Secretos en Red*.

Francescutti expone con lucidez el centro de este debate: se trata, ni más ni menos, de la posibilidad de la transparencia social; de la vigencia del secreto en el mundo contemporáneo. En ese contexto, es ineludible preguntarse por el rol de los medios: ¿qué lugar les cabe a estas instituciones modernas en un escenario que pareciera prescindir de su intermediación? Un rol fundamental, se nos responde en este libro: el de organizar y presentar al público de un modo asequible esa mole de datos. En esa adaptación al mainstream, agrega Serra, es donde reside también la crítica más feroz que ha recibido Wikileaks, que va de la mano con la encrucijada en la que ha colocado a esos mismos medios: éstos ven ahora cuestionada su capacidad de hacer frente a un tipo de información más cercana a la actual problemática del big data que a las rutinas tradicionales de la actividad periodística. Allí, siguiendo a Abruzzese, es donde se encuentra el valor de redes como Wikileaks: esto es, en la demostrada potencialidad de las redes de tensar las dialécticas de los procesos comunicativos occidentales.

Planteado este escenario, *Secretos en Red* despliega una serie de reflexiones teóricas que, desde la semiótica, se preguntan por el secreto como régimen particular de configuración del sentido. Los capítulos de González, Bettini, Bertrand, Fontanille, Meyrowitz y Arriola abundan en este intento: el secreto como configuración semiótica, propone Fontanille, desempeña incluso el papel de una forma de vida en la sociedad contemporánea, que nos acompaña tanto en el lugar del arte (Arriola), llegando hasta la inocultable transparencia del hogar (Meyrowitz). La abolición del se-

creto, en este contexto, se revela como falaz: la transparencia no supone su disolución ni su abolición sino todo lo contrario, ya que –para decirlo en los términos físicos que emplea Bettini– ésta supone la paradoja de la permanencia de una sustancia que deje pasar la luz, sin anularse a sí misma. El secreto, por ende, anida en todo acto comunicativo, como lo ha afirmado Fabbri en reiteradas ocasiones, y como lo reafirma en este libro.

La opacidad que da cuenta de la transparencia, entonces, es la aparente contradicción que desmenuza este libro, que demuestra, además, la potencia del abordaje semiótico de los más diversos regímenes de sentido que instaura esa problemática. Wikileaks es uno de ellos; comprender la pretendida inasibilidad de su secreto nos permite dotar de otras tonalidades a un análisis intrínsecamente translúcido.

FECHA DE RECEPCIÓN: 28/01/2015

FECHA DE ACEPTACIÓN: 04/02/2015

349

3.2. Proyecto de investigación

La investigación científica busca ampliar el campo del conocimiento para poder explicar aquello que le resulta extraño, o bien, rectificar conocimientos previos dudosos o insatisfactorios, que serán el antecedente del nuevo emprendimiento.

- La escritura académica y profesional se atiene en este momento a “normas de presentación fuertemente convencionalizadas”¹. Para evitar la improvisación, un profesional debe conocer las normas vigentes en el ámbito científico antes de presentar un escrito, así sea un artículo, una ponencia o un trabajo de investigación más profundo. El estudiante universitario necesita familiarizarse con esta metodología para escribir monografías, tesinas o tesis.

Respetar las convenciones posibilita la selección de una ponencia o de una tesis, por ejemplo, y su futura circulación en el medio profesional y académico. Así como el hecho de no hacerlo implicaría trabajar por fuera de las instituciones y sin el respaldo que estas representan.

Siguiendo, en parte, el modelo de trabajo de Mirta Botta, ilustramos cómo se llega a la concreción de un escrito académico. Esta metodología es generalizada y se aplica a todos los géneros discursivos que tienen a la investigación como elemento fundante de su razón de ser. La metodología que exponemos corresponde específicamente a la de las Ciencias Sociales y Humanísticas pero es necesario tener presente que en la práctica cada disciplina regulará, a su vez, sus procedimientos particulares.

3.2.1. Las partes de un proyecto de investigación.

Para llevar a cabo una investigación debe plantearse claramente un **problema** relacionado con un **tema** que nos interesa, y proponer una o varias **hipótesis** como respuesta a ese problema, que deberán ponerse a prueba según el método que vamos a elegir para trabajar. Es indispensable, para que la investigación sea creíble y útil, la recolección de **datos** y su posterior interpretación antes de formular una **conclusión**.

El proyecto de investigación estará estrechamente ligado a un campo disciplinar, como ya dijimos, y dentro de él se establecerá el marco al que nos ajustaremos.

La selección del tema tiene que estar en función de dar relevancia a nuestra elección para diferenciarla y elevarla por encima de las otras posibilidades.

Según M. Botta, “La elección del tema debe considerarse en función del interés, la utilidad, la factibilidad y el riesgo de duplicidad”. Si nuestro proyecto no resulta viable para la institución elegida, seguramente lo rechazará. Es importante tener presente que –sobre todo en el ámbito científico– la autonomía absoluta no es posible. Aunque parecieran un tanto obvios, vamos a remarcar los aspectos ineludibles para nuestro proyecto:

¹ Botta, Mirta y Jorge Warley (2002). *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*, Buenos Aires: Ed. Biblos.

- El **interés** por el tema, movido por la curiosidad y no por presiones externas, hará que el trabajo no decaiga inevitablemente frente a las frustraciones.
- La **utilidad** está en relación con el interés y la posibilidad de comprobar la investigación.
- La **factibilidad** se refiere al hecho de que para que la investigación siga su curso es necesaria la existencia de medios externos que permitan la concreción de la tarea (fuentes de información, medios económicos y tiempo suficiente).
- Y la **duplicidad** se relaciona con el hecho de asegurarnos de que el tema no haya sido ya estudiado por otros con el mismo enfoque que el nuestro.

Será necesario, además, proponer subtemas, delimitar el marco teórico (teorías y puntos de vista) y describir “el método a seguir para buscar los datos”.

Debemos ser realistas y prácticos al momento de encarar una investigación y no temer que las condiciones que nos marcamos previamente anulen o desmerezcan la producción de un trabajo de investigación interesante. Es necesario conocer los plazos con los que contamos para la entrega del escrito, tener claro el campo teórico con el que vamos a trabajar, conocer las incumbencias de nuestra disciplina y describir el método de recolección de datos.

Es conveniente postular una hipótesis central y una respuesta posible a nuestro problema, pero tener en cuenta también otras hipótesis secundarias por si la primera fallara. La hipótesis debe ser coincidente con la conclusión.

En cuanto a los datos, tienen que ser auténticos y objetivos. Debemos evitar la manipulación de los mismos para forzar nuestra investigación y no guiarnos por supuestos, intuiciones o testimonios que no se puedan verificar. Es fundamental el valor informativo de los datos. Tener presente que están para probar nuestra investigación.

Los datos pueden –según la disciplina– provenir de otros textos, así como de testimonios o de comprobaciones empíricas confiables.

3.2.2. Presentación escrita de la investigación.

Cuando comprobamos la precisión de los datos y elaboramos las conclusiones, es el momento de la escritura definitiva del trabajo.

La estructura del escrito dependerá del trabajo de investigación que estemos llevando a cabo. En esta etapa es apropiado conocer los elementos paratextuales imprescindibles, así como los más apropiados para la presentación y, quizás, la publicación del texto.

Generalizando podemos decir que normalmente el texto consta de una **Portada**, un **Índice** general, una **Lista de tablas y figuras** (si fuera necesaria), una **Introducción**, el **Cuerpo principal**, las **Conclusiones**, los **Apéndices** y la **Bibliografía**.

Consignas



1. Para llevar a cabo una breve investigación acerca de la Carrera de grado elegida, buscar datos de la misma en otros centros educativos de nuestro país. También pueden adjuntarse datos de otros países.



2. Plantear un problema en relación con este tema.

**3. Proponer una hipótesis.****4. Escribir una conclusión.****Actividad de lectura.****LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA REPRESENTACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE LA ARGENTINA².****Introducción.**

Nuestros trabajos de investigación se han dedicado fundamentalmente al análisis de cómo las representaciones propuestas por la enseñanza de la historia, a través de sus diseños curriculares y los libros de texto, han contribuido a la configuración de la conciencia histórica de la sociedad como así también en la forja de identidades y pertenencias constitutivas de esa misma conciencia. En esta etapa surgió como prioritario el tema de pueblos originarios y el tratamiento que de ellos han propuesto y proponen los manuales utilizados para la enseñanza de la historia en el nivel medio del sistema educativo argentino.

Seguramente también motivó nuestro interés por la problemática de las comunidades aborígenes, la centralidad que tanto los espacios académicos como los medios de difusión han adjudicado a estos temas.

(...)

El presente ensayo al que adjudicamos un carácter exploratorio, propone una aproximación al problema desde la óptica de la enseñanza de la historia, sus prescripciones oficiales y los materiales utilizados en la misma. Dadas las limitadas pretensiones del trabajo, somos conscientes de la necesidad de emprender uno de mayor envergadura – del cual el presente operaría como guía– y que contribuiría a iluminar este controvertido asunto de nuestra “historia de la enseñanza de la historia”. (...)

Políticas del Estado argentino respecto de los “pueblos originarios”

La elite dirigente que desde 1862 se hizo cargo del poder en la República Argentina enfrentaba ingentes desafíos ante lo inmediato. (...)

² Investigación del Mg. Gabriel Huarte, publicada en Bittencourt, Agueda y Corbalán, María Alejandra (directoras) (2009). *Américas y culturas. Red de Educación, Cultura y Política en América Latina*, “Colección Investigaciones y ensayos”, Buenos Aires: Editorial Biblos.

Para mayor precisión sobre los procedimientos, planteos e hipótesis de la investigación, puede consultarse la ponencia del mismo autor “Los pueblos originarios de la Argentina, ¿los primeros otros de nuestro imaginarios social?” presentada en XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009. Disponible en línea en <http://cdsa.aacademica.org/000-008/838> (consultado el 16 de marzo de 2016).

En los hechos el Estado argentino se adecuó con rapidez a las premisas dominantes en cuanto a la constitución de un modelo capitalista de naturaleza dependiente, lo cual significaba el establecimiento de una complementariedad entre países desarrollados productores de manufacturas (centrales) y los exportadores de materias primas de base agraria (periféricos). Para ello fue necesaria la llegada de capitales (fundamentalmente de origen británico) que apoyaron la construcción de la infraestructura productiva (ferrocarriles, puertos, obras públicas). La transformación de la población hispano-criolla por medio de la inmigración ultramarina, la apropiación mayoritariamente privada de todas las tierras consideradas aptas para la producción y la constitución de un mercado de trabajo.

Ante esta realidad ¿cuál sería el lugar que el recientemente constituido Estado Nacional reservaría a los pueblos originarios, situación heredada desde los tiempos coloniales? Veamos primeramente qué ordenaba al respecto la Constitución Nacional sancionada en 1853 en su artículo 67, inciso 15: “Corresponde al Congreso proveer a la seguridad de las fronteras, conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo”. De la lectura del citado inciso surgen al menos tres cuestiones que ameritan ponerse a discusión.

En primer término cuando se habla de fronteras parece insinuarse el establecimiento de dos mundos: en el primero, es decir el de “nosotros” los blancos, los civilizados y el de los “otros”, los indios, los bárbaros o los salvajes, con los cuales, además debería mantenerse un “trato pacífico” situación que confirmaría su otredad. Finalmente “su conversión al catolicismo” sugestivamente nos retrotrae a la actitud paternalista característica de las Leyes de Indias, tan taxativas en la letra y tan poco concretas en su aplicación. Desde nuestro punto de vista el texto constitucional ya señalaría con claridad el derrotero que debía seguirse respecto de la cuestión: al considerar a esas parcialidades étnicas como “ajenas” a la sociedad a la cual el Estado intentaba organizar, este último estaría en su derecho de someterlas forzosamente o, en última instancia, expulsarlas del ámbito nacional.

(...)

En las postrimerías del siglo XIX y principios del XX, una aproximación a los debates parlamentarios sobre el problema del aborigen permite percibir una visión de los mismos como enemigos de la nacionalidad, presentándolos como seres inferiores, salvajes, carentes de cultura, por lo tanto excluidos como colectivo social (...)

En ese sentido, puede detectarse la vigencia de la imagen que de los pueblos originarios plasmara cuarenta años atrás Domingo Faustino Sarmiento en *Facundo*:

Allí, al sur y al norte, acechan los salvajes, que aguardan las noches de luna para caer, cual enjambres de hiena, sobre los ganados que pacen en los campos y sobre las indefensas poblaciones. En la solitaria caravana de carretas que atraviesan pesadamente las pampas, y que se detiene a reposar por momentos, la tripulación reunida junto al escaso fuego, vuelve maquinalmente la vista hacia el sur, al más ligero susurro que agita las yerbas secas, para hundir su mirada en las tinieblas profundas de la noche, en busca de los bultos siniestros de la horda salvaje (...). Sarmiento, 1971)

Los textos escolares de historia y los pueblos originarios.

(...)

Perteneciente a la primera mitad del siglo XX es el texto a abordar en primer término. Su autor, Ricardo Levene, (...)

Esta campaña significa también la extinción del indio salvaje y por lo tanto su eliminación entre los componentes de la mezcla de razas que se forma en nuestro país (...) Desaparecida esta constante amenaza para nuestra civilización, el extranjero entró decidido a cultivar y poblar la Patagonia, en unión con los argentinos, y fue el presidente Avellaneda el que trazó un vasto plan sobre la tierra pública y su reparto.

Algunas conclusiones provisionarias.

(...)

Hemos escrito en otra parte que la enseñanza de la historia tradicionalmente se ocupó de forjar

representaciones destinadas a fortalecer identidades y pertenencias, especialmente referidas a la constitución de los Estados nacionales. Hoy los avances de la ciencia histórica permitirían recorrer nuevos caminos para su enseñanza y aprendizaje. En palabras de Joaquín Prats (2001):

Frente a la vieja pretensión de que la historia sirva para crear el sentido patriótico, avivar los sentimientos nacionales y afirmar el sentido de identidad, la nueva enseñanza de la historia defiende acercar al alumnado a la lógica de una ciencia social que permita, de manera privilegiada, formar a los y las estudiantes en el análisis de la sociedad, función que representa, a mi juicio, el mejor camino para educar ciudadanos libres y con capacidad para discernir, por ellos mismos, sobre los problemas sociales de nuestro tiempo.

Si esto es así, la enseñanza de la historia no pasaría ya por adoctrinar ni acumular noticias o datos, sino desarrollar en quienes recurren a ella la capacidad de pensar críticamente de manera tal que su análisis del pasado les permita detectar las claves que les lleven a su comprensión. En el caso de nuestro estudio: para qué, por qué y cómo los Pueblos Originarios han sufrido tan largo exilio de la conciencia histórica de los argentinos.

Gabriel Huarte

A partir de estos fragmentos podemos identificar el tema, la hipótesis y el objetivo del proyecto de investigación al que se le ha dado el formato de ensayo académico. Es un proyecto bastante extenso y está dividido en cuatro partes encabezadas por subtítulos. Además de la Introducción y la Bibliografía.

Los subtítulos son: “Políticas del Estado argentino respecto de los “pueblos originarios””, “La historiografía nacional y los pueblos originarios”, y “Los textos escolares de historia y los pueblos originarios”.

El autor se manejó con diversas fuentes de datos que emanan claramente de los subtítulos escogidos. En cuanto a las conclusiones aclara que son provisionales.



Reconocer el tema, la hipótesis y señalar un dato de la investigación.

**Leer el texto siguiente**

La siguiente investigación llevada a cabo por Eugenia Scarzanella está incluida en el libro *Ni gringos ni indios. Inmigración, criminalidad y racismo en la Argentina. 1890-1940*, publicado por la editorial de la UNQ. Por su tema se relaciona con el ensayo de María Moreno que se reproduce a continuación de este texto. Transcribimos algunos fragmentos.

INTRODUCCIÓN

La Constitución de 1853 anhela la llegada de extranjeros a la Argentina y en la segunda mitad del siglo XIX, una legislación *ad hoc* la promueve. A partir de 1910 se convierte en objeto de una reflexión crítica y de medidas restrictivas. Tema dominante de este cambio en las políticas migratorias es el nexo entre criminalidad e inmigración.

La imagen del inmigrante en la sociedad argentina se va transformando. De la simpatía por los extranjeros, juzgados más trabajadores, ahorradores y cultos que los nativos, se pasa a la desconfianza. Las virtudes se transforman en defectos: los recién llegados pasan a ser ávidos, materialistas, introductores de ideas peligrosas. En este vuelco que se percibe en la prensa, la literatura, la ensayística, en los debates parlamentarios, desempeña un papel decisivo el escenario de la ciudad, teatro de luchas sociales, de historias de miseria, criminalidad, enfermedad. Sobre todo, es la capital la que aparece ante los contemporáneos como un lugar peligroso, una Babel, de la cual no había surgido, “brillante y nítida la nacionalidad argentina”, como lo esperara uno de los fundadores de Argentina, J.B. Alberdi.

El caos ciudadano se imputaba a los inmigrantes. Era fácil identificar para cada uno de los problemas a un protagonista extranjero: judíos (o *rusos*) para la prostitución, españoles e italianos para el homicidio y la violencia política, uruguayos (*orientales*) para el alcoholismo y las peleas. La misma denominación imprecisa de los grupos étnicos (*rusos, turcos, napolitanos* o, en general, *gringos*) era el indicador de un prejuicio que igualaba a individuos diversos reuniéndolos en categorías vagas y sospechosas.

Los estudios que se emprendieron inmediatamente para documentar el nexo entre crimen e inmigración parecieron confirmar en un primer momento el sentido común. Luego, los criminólogos argentinos reelaboraron las teorías europeas sobre degeneración y atavismo produciendo un saber que, de alguna manera, rehabilitaba al “inmigrante”. De hecho, la ciencia del delito suministraba una serie de causas para la acción criminal, que podían atribuir, específicamente, a las componentes “nativas” de la población argentina: atavismo para los indios, hibridismo para los mestizos. Esto significaba, entre otras cosas, que las clases dirigentes argentinas podían galardonarse incluso de razones “científicas” para justificar las campañas militares contra los indios. Se trataba de marginar a grupos humanos, que no tenían nada que brindar a la nueva nación y que, por el contrario, con sus taras hereditarias, constituían un obstáculo para el desarrollo del país.

Pero también entre los europeos, en algunos individuos, podían encontrarse patologías semejantes a las que marcaban los cuerpos de los nativos y esto alimenta la inquietud por la presencia, dentro de la inmigración, de “escorias”. (...)

3. CASOS CÉLEBRES

En los primeros tres lustros del siglo XX, Buenos Aires es teatro de algunos delitos sensacionales. Cada uno se puede atribuir a un problema urbano específico: la delincuencia juvenil, el “delito pasional”, el terrorismo.

La prensa los transforma en “casos célebres”, dedica amplios servicios a la pesquisa y a los procesos, entrevista a los acusados, los parientes de las víctimas, los comisarios de policía.

Para los médicos convocados a examinar a los reos, a estudiar sus características antropológicas y psicológicas, estos crímenes brindan la ocasión para estudiar “casos clínicos”,

El pequeño asesino Santos Godino, la uxoricida Carmen Guillot y sus cómplices calabreses, el terrorista J.M son personajes de un drama popular y al mismo tiempo objetos de una nueva ciencia del hombre: la criminología.

MONSTRUOS Y PEQUEÑOS DELINCUENTES

(...)

La ciudad era un escenario de ruina de la juventud no solo por la promiscuidad con los adultos, favorecida por los trabajos en la vía pública, sino también por la atracción corruptora de las diversiones populares. El proyecto de Bullrich y Gache se preocupaba por limitar el acceso para los menores. El cinematógrafo con su bajo costo era uno de los espectáculos preferidos por los chicos de la calle, así como también la lectura de aventuras policiales. Para el cine se proponía, como umbral de ingreso, la edad de 16 años. Para otros entretenimientos la edad de prohibición aumentaba (17 para el burdel, 19 para el cabaret, 20 para los hipódromos). Las atracciones de la ciudad eran según los estudiosos, una de las causas de la deserción escolar. De los 2000 menores estudiados por Arenaza, el 31,45 por ciento eran analfabetos y el 41,85 por ciento poseía una instrucción apenas algo más que rudimentaria. La libertad de la calle, sus peligros y su encanto, atraía sobre todo a aquellos alumnos (fácilmente un 30 por ciento, según este autor), que por “retardados, insuficientes o inestables” no estaban en condiciones (a falta de cursos especiales) de seguir el ritmo normal de las clases. De manera más general el problema de la insuficiencia de la instrucción radicaba en el carácter de la escuela pública “que ha descuidado la manualidad y la enseñanza profesional del hijo del obrero”. Faltos de preparación para el trabajo fabril, la mayor parte de los chicos preferían la calle (de 2000 casos estudiados, 1400 eligieron esta ocupación al terminar la escuela).

Según la investigación llevada a cabo por Ingenieros, al menos la mitad de los diarieros del “grupo industrial” ejercía este trabajo solo hasta alcanzar la edad que la ley fijaba para entrar en una fábrica o en una empresa comercial o artesanal. Para muchas familias de

inmigrantes, tras una brevísima instrucción primaria, los hijos, a partir de los 7-8 años, debían contribuir al presupuesto familiar. Hasta tanto no fuera posible ocuparlos legalmente en la industria y en el comercio, los orientaban al servicio doméstico o la venta de diarios. Un estudio de los anuncios económicos publicados en La Nación desde 1900 hasta 1945, pone de manifiesto que la oferta de servicio doméstico provenía (por lo menos hasta 1905) de españoles, mientras, como se ha dicho, según Ingenieros, la industria del “canillita” (en los mismos años) quedaba principalmente bajo el control de los italianos.

Artículos de diarios y revistas periódicamente reavivaban la atención de la opinión pública para el fenómeno. Describían escenas de vida urbana o historias de pequeños delincuentes. (...)

De entre todos, un nombre se destacó en 1912: el de Cayetano Santos Godino, llamado el “Petiso Orejudo”. No se trataba solo de un joven delincuente, sino incluso de un pequeño “monstruo”, la encarnación perfecta de todos los miedos que la legión vagabunda e inmoral de los niños de la calle infundía en la opinión pública.

Su historia representa un doble fracaso: el del Estado y de las instituciones para el control de los menores y el de la ciencia criminológica y psiquiátrica ante los miedos y las ansiedades de la opinión pública.

Su proceso provoca una discusión entre médicos y jueces. ¿Cuáles son los límites entre crimen y locura, cuál es la responsabilidad de “monstruos” como el Petiso Orejudo, cómo se salvaguarda mejor el interés de la sociedad, con la reclusión en un manicomio o en una penitenciaría? (...)

Los protagonistas de este hecho judicial son todos niños, tanto el asesino como las víctimas. El drama se desencadena en la calle. Estamos en la periferia de la ciudad, en lo que llegará a ser el barrio de Boedo. Huertos y campos al lado de las casas de aquellos inmigrantes que se van desplazando del centro hacia los suburbios. Las víctimas son niños pequeños de dos a cinco años, el asesino tiene dieciséis. Su carrera de pequeño homicida se desarrolla a partir de 1904, pero a partir de 1912 se lo descubrirá. (...)

Godino, según el perfil psicoantropológico trazado por los peritos, no solo es un chico vagabundo, analfabeto y alcohólico. Es un “monstruo”, un degenerado. De alguna manera la ciencia positivista tranquiliza a la sociedad porteña. El ambiente produce y estimula la delincuencia, pero el delito feroz siempre es fruto de una tara biológica originaria, a veces previsible (heredabilidad)), pero no siempre. La familia Godino es –en efecto– una familia de inmigrantes italianos, “un hogar legítimo completo”, los padres son pobres pero honestos, todos sus hermanos trabajan como obreros. La escuela lombrosiana, acusada de dar demasiada importancia a las anomalías orgánicas, descuidando los factores ambientales, en casos como éste, se tomaba su desquite. Los informes periciales de los médicos del tribunal, Negri y Lucero, y los de los psiquiatras, Cabred y Stevens, solo podían reconocer en el Petiso Orejudo al prototipo del “criminal nato”. (...) el acusado es un alienado mental, que padece de imbecilidad. Para el Juez es cuestión de establecer si esta anormalidad es absoluta y –en ese caso permite aplicar el art.81, inc.1, sobre la no imputabilidad del acusado. (...)

Tras un nuevo juicio de absolución para Godino y una nueva apelación en noviembre de 1914 se llegó a la sentencia conclusiva, esta vez desfavorable para el acusado. Para el doctor Carlos O. Bunge no se podía confundir la irresponsabilidad moral con la irresponsabilidad jurídica. Godino debía ser recluido por tiempo indeterminado en una penitenciaría.(...)

Scarzanella, Eugenia; *Ni gringos ni indios. Inmigración, criminalidad y racismo en la Argentina. 1890-1940*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2015.

3.3. Ensayo

No hay una definición unívoca para el ensayo. El paso del tiempo marca tendencias y modalidades de escritura, así como el contexto de publicación también influye en su estilo.

Ya desde su origen parece signado por la dicotomía formal, según expresa Lucía Natale³. En algunos ámbitos se habla de “ensayo académico” y “ensayo de divulgación científica”. También se lo clasifica en ensayo formal e informal. En realidad, afirma la autora que el ensayo se juega entre los conceptos de subjetividad y objetividad.

El ensayo académico, de una mayor objetividad, tiene como base una argumentación que pretende demostrar la tesis que plantea. El autor de este tipo de ensayo será por eso más riguroso en la selección del material de respaldo. Evitará la dispersión y limitará el uso de algunas figuras retóricas (la ironía, la metáfora pura, las imágenes sensoriales, etc.,) para darle mayor espacio a las citas textuales, especialmente las de autoridad. Se posicionará claramente con respecto a las teorías que lo avalan y refutará o confrontará al resto. Será cuidadoso con el léxico que emplea evitando marcas de subjetividad demasiado evidentes. El autor profesional tomará una postura clara para sostener su idea y esto debe reflejarse en el escrito. Su objetivo es innovar o presentar un aspecto original del tema tratado. Es un representante de la comunidad académica y comparte con ésta los saberes específicos de su disciplina.

La disposición de las partes del ensayo académico comprende una introducción, el desarrollo o cuerpo del escrito y una conclusión. Tanto el ensayo académico como el de divulgación científica tienen una forma de organización argumentativa.

En la **Introducción** se presenta y circunscribe el tema y se adelanta el problema a resolver. Algo nuevo o diferente quiere plantearse sobre el objeto. Podrían aparecer aquí también una o varias hipótesis tentativas que serán puestas a prueba en el desarrollo con diferentes argumentos. El autor además dará cuenta de las lecturas o fuentes desde las que partió y con las que conversará a lo largo del texto, así como contextualizará su producción. Por lo general, también se plantea el objetivo perseguido. En el desarrollo se concretará la demostración (en caso de ser académico). El autor deberá proporcionar la información necesaria para seguir la línea de su razonamiento. Hará definiciones, ejemplificará, incluirá citas textuales. Todo esto con el fin de convencernos de la

³ Natale, Lucía (ed.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines: UNGS.

plausibilidad de su postura. Se usará la tercera persona singular o la primera del plural, así como las formas impersonales y pasivas para lograr ese tono de mayor objetividad que caracteriza al discurso científico-académico.

En la **Conclusión** suele hacerse una síntesis de lo expuesto y su evaluación, así como el anuncio de las próximas investigaciones.

La **Bibliografía** cierra el texto y se presenta por orden alfabético.

De todos modos, podemos afirmar que no se espera del ensayo que se ajuste a los rigores de una tesis o de una monografía. No deja de ser un “intento” (según Max Bense⁴) de convencer o de seducir al lector sobre un aspecto del tema tratado, aunque sostenga un alto grado de objetividad.

“(…) este género reconoce una doble filiación que, según diversos autores, tiene consecuencias en su desarrollo posterior, dado que origina dos tradiciones bien diferentes”, las de Montaigne y Bacon. Según Jaime Rest (1981), citado por Natale, el territorio del ensayo va “desde una región de intimidad espontánea y subjetiva hasta un área de rigor objetivo casi impersonal”. Su función es “presentar a la comunidad científica un abordaje original del tema a partir del diálogo que se establece con y entre las fuentes teóricas seleccionadas” (Natale: 2012).

Mirta Botta, por su parte, hace hincapié en la “libertad de enfoque del autor” que puede incluso prescindir del aparato crítico exterior, aunque siempre está obligado a mantenerse dentro de los límites del rigor intelectual”. En este caso está haciéndose referencia al ensayo de divulgación, que “hasta admite las opiniones personales sin exigencias de pruebas” (Botta: 2002) Este tipo de ensayo está más cercano a lo que se suele entender como “literatura”, aunque respete siempre su organización argumentativa.

⁴ Bense, Max (1947). “Sobre el ensayo y su prosa” citado por Aullón de Haro, Pedro (2013). *Teoría del ensayo*, Madrid: Verbum.

**Leer el texto siguiente y resolver las consignas que se plantean a continuación.**

La escritora María Moreno en el final de su novela *El Petiso Orejudo* escribe un ensayo como respuesta a una nota periodística (publicada en el diario *La Razón* en noviembre de 1915) que condenaba la figura de Godino (el Petiso Orejudo) sin hacer un análisis ni mencionar los hechos que lo llevaron a la cárcel, posiblemente se trate de una nota editorial porque no lleva firma.

CONJETURAS DE UN NOVELISTA TROPICAL.

(...)

La vida es autora de los argumentos más crueles (...)

El 12 de noviembre de 1915 los integrantes de la excelentísima Cámara de Apelaciones condenan a Cayetano Santos Godino a penitenciaría por tiempo indeterminado. La sociedad había sustituido la caridad por el castigo y el juramento hipocrático por el argumento de la defensa propia.

“Desde que empieza sus primeros pasos en la vida, el niño proletario sufre las consecuencias de pertenecer a la clase explotada. Nace en una pieza que se cae a pedazos, generalmente con una enorme herencia alcohólica en la sangre.

Mientras la autora de sus días lo echa al mundo, asistida por una curandera vieja y revicosa, el padre, el autor, entre vómitos que apagan los gemidos lícitos de la parturienta se emborracha con un vino más denso que la mugre de su miseria.” La cita es de Osvaldo Lamborghini y pertenece a su cuento “El niño proletario”, incluido en el libro *Sebregondi Retrocede*. El texto ponía en escena la violación y muerte de Estropeado, un canillita hijo de un ama de casa que se prostituye por un fiado, y de un borracho que le pega con “una cadena de pegar”. Amén de la ironía Lamborghini parecía llevar hasta la exacerbación la actitud del arte y las ciencias sociales hacia el pobre: cosificarlo hasta hacer de él un mero despojo pasivo de la violencia de los discursos.

El Petiso Orejudo como Estropeado fue el blanco de todo lo que su época barajaba entre la modernidad científica y el cromagnonismo retórico. Literatura postochentista dispuesta a difundir que el puerto de Buenos Aires es la gran vagina que expulsa sobre la ciudad una inmigración bacteriana – en la cama del cocoliche sólo se podría parir un degenerado–, sociología bióloga, psiquiatría fantástica, estética policial, todo converge en ese cuerpo con orejas en pantalla que posa para los legajos policiales contra un fondo de nubes de cartón pintado, con traje marinero, un hilo en la mano o desnudo, las piernas separadas, exhibiendo su sexo elefantiásico.

A pesar de que ya en 1908 había en la Argentina una sociedad de psicología presidida por José Ingenieros y de que en 1910 un tal Germán Greve trajo a la ciudad la buena nueva del psicoanálisis, Lombroso ganó por nocaute. Su narrativa tremendista, basada en la romántica idea del sino era más eficaz como prensa amarilla de la ciencia que la fabulita freudiana sobre los chicos que se tocan ahí.

Godino había tenido un hermano mayor, muerto a los diez meses de edad. Nunca lo conoció pero en la indagatoria que le hicieron los médicos de policía pronunció unas extrañas palabras: “nadie vuelve de la muerte, mi hermanito nunca volvió. Simplemente se pudre bajo la tierra”. El hecho de que lo pescaran siempre con las manos in fraganti no parece tanto resultado de su zoncera como la reiteración de un ritual: erigirse en artífice de la vida y la muerte, primero como asesino, luego como salvador. ¿Por qué atribuye a una mujer con aspecto de madre las lesiones a Severino? ¿Qué relación existía entre el antiguo oficio de su padre y el impulso de prender fuego? ¿Qué novela se hacía Godino de sus crímenes? Nadie lo sabe. Su voz aparece sepultada por las hipótesis de los doctores y la necesidad de adaptar la sintomatología local a los antecedentes internacionales.

El doctor Cabred no practicaba la psicoterapia sino que prescribía la sublimación obligatoria del trabajo manual. No eran tiempos de tirar a Godino en un diván. (...)

Quién sabe si no le endilgaron delitos que no había cometido. En el caso Laurora hay flagrantes contradicciones entre la versión del comisario Vivas y la del comisario Rossi. La sospecha de un delito sexual a manos de un hombre mayor se desplaza a la certeza de un delito sexual platónico con la única prueba de la confesión. Vivas descarta que la puerta de la vivienda de la calle Pavón estuviera abierta y que fuera posible salir por la casa vecina como supuestamente declaró El Petiso; la posición del cadáver era diferente en las dos versiones. Si bien los binomios profesionales Negri y Lucero, Cabred y Estévez, y Mercante y Nelson sugirieron de diversas formas la megalomanía de El Petiso, su tendencia a adjudicarse hazañas que no había realizado, no se dudó del crimen de la calle Río de Janeiro. Nótese además el carácter tautológico de las indagatorias.

Godino goza, dicen, del sufrimiento ajeno pero existe otro goce, el de una prensa que a menudo confunde su propia condición sádica con las exigencias de un verismo profesional. Es así que narrando los crímenes de El Petiso, los cronistas pueden participar del goce sádico sin mancharse las manos de sangre. (...)

Quizás la verdad de El Oreja se encuentre en el registro de sus declaraciones ante la Junta de Clasificación del Penal de Ushuaia, una vez asegurada su condena. Allí dirá que no asesinó a Laurora y que, de salir en libertad y si persistieran los impulsos homicidas, no vacilaría en suicidarse.

En una versión psiquiátrica El Petiso sería la prueba de lo patógeno de la familia biológica (el padre lo denuncia a la Policía por una pavada: juntar pajaritos muertos en una caja). En una punk, practica la eutanasia al ganarle de mano al Gobierno en la masacre obrera de Semana Trágica. En otra cristiana, no hace más que tomar literalmente el acto carnal descrito por San Agustín como una suerte de crimen practicado por el descontrol de un perro rabioso.

A nosotros nos gustaría imaginarlo como a un maldito que ajusticia elementos destinados a la explotación sustrayendo a la cárcel o a la fábrica a los más desvalidos del espectro social para cortarlos en la flor de la edad, un muchacho meteoro que comparte con la Inquisición el manejo del fuego y su expansión catastrófica aunque no es probable que lo mueva la purificación sino el placer de ver una ciudad nueva, candente y capaz de devorar los despojos del yugo colectivo, la

basura o la poca cosa del pobre. Pero así como Jean-Paul Sartre elevó al ladrón Jean Genet a la categoría de artista del Mal bautizándolo Saint Genet a nadie se le ocurriría acuñar la expresión San Godino. En cambio es tentador sugerir para El Petiso Orejudo un epitafio: Así como hubo uno que fue pintor y llegó a ser Picasso, el que aquí reposa fue criminal y llegó a ser Godino.

Moreno, María (1994). *El Petiso orejudo*, "Memoria del Crimen",
Buenos Aires: Editorial Planeta.



1. Releer el trabajo de investigación de Eugenia Scarzanella. Compararlo con el texto de María Moreno. Escribir un texto breve en el que se registren semejanzas y diferencias entre ambos



2. ¿Cuál es la mirada particular de María Moreno sobre el tema?

3.4. La ponencia.

Es un texto que participa tanto del registro oral como del escrito, por lo general se trata del mismo texto que, al ser pronunciado en público, muestra marcas propias de la oralidad. En una primera instancia se escribe el material producto de una investigación (con notas al pie, citas, bibliografía, etc.) para después exponerlo en un Congreso, Coloquio, Conferencia o Jornada, según el caso.

En la instancia oral suelen sintetizarse o directamente evitar tópicos para ajustar la exposición al tiempo otorgado a cada participante. En cuanto al tema tratado tiene que guardar también relación con la convocatoria. La ponencia se dirige a un auditorio especializado en una disciplina.

Antes de la ponencia el expositor debe escribir un *abstract* o resumen del tema a tratar que, por lo general, será publicado antes de la disertación. Para validar el *abstract*, el orador deberá presentar también su C.V.



Leer el texto siguiente para resolver las consignas que se presentan a continuación.

Las estructuras elementales de la violencia: contrato y estatus en la etiología de la violencia⁵

Rita Laura Segato⁶

*A Miguel Sánchez y Joaquim Casals,
Policías de Badalona contra la violencia de género.*

Cuando recibí la invitación para dar esta conferencia se me plantearon grandes dudas respecto de la posibilidad de comunicación entre una audiencia que imaginé formada mayoritariamente por personas cuyas profesiones priorizan la acción política, jurídica y social, y una antropóloga acostumbrada a hacer análisis eminentemente imprácticos y minuciosos. Pues es eso lo que hacemos: someter a escrutinio el universo de la sociabilidad en busca del sentido que atribuyen a sus propios actos los actores sociales situados, interesados, involucrados en sus fantasías individuales y en deseos colectivamente instigados, orientados por la cultura de su lugar y de su época.

Efectivamente, la antropología afirma que hasta las prácticas más irracionales tienen sentido para sus agentes, obedecen a lógicas situadas que deben ser entendidas a partir del punto de vista de los actores sociales que las ejecutan, y es mi convicción que solo mediante la identificación de ese núcleo de sentido –siempre, en algún punto, colectivo, siempre anclado en un horizonte común de ideas socialmente compartidas, comunitarias –podemos actuar sobre estos actores y sus prácticas, aplicar con éxito nuestras acciones transformadoras, sean ellas jurídico-policiales, pedagógicas, publicitarias o de cualquier otro tipo. Entonces, si, por ejemplo, el trabajo hermenéutico de comprender los significados de la violencia de género parece un trabajo perdido, demorado, bizantino, impráctico, creo yo que el reiterado fracaso de métodos supuestos como más eficientes y pragmáticos que la comprensión demorada de los hechos prueba lo contrario.

Estamos todos informados sobre los datos –que no pueden dejar de ser imprecisos y dudosos por el tipo de realidad que indagan– y los relatos de casos: contamos con estadísticas mundiales y nacionales de violencia de género, conocemos los tipos –violencia física, psicológica y sexual, además de la violencia estructural reproducida por las vías de la discriminación en los campos económico y social– y sabemos de sus variantes idiosincráticas

⁵ Conferencia leída el 30 de junio de 2003 en la apertura del Curso de Verano sobre Violencia de género dirigido por el magistrado Baltazar Garzón de la Audiencia Nacional de España en la sede de San Lorenzo del Escorial de la Universidad Complutense de Madrid.

⁶ Segato, Rita Laura (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, “Colección: Derechos Humanos. Viejos problemas, nuevas miradas”, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Puede consultarse el texto completo en http://ovsyg.ujed.mx/docs/biblioteca-virtual/Las_estructuras_elementales_de_la_violencia.pdf [última visita 01/3/2022]

locales, de la imposibilidad de confiar en los números cuando el escenario es el ambiente doméstico, de los problemas para denunciar, procesar y punir en esos casos y, sobre todo, de las dificultades que tienen los actores sociales para reconocer y reconocerse y, en especial, para, nominar este tipo de, violencia, articulada de una forma casi imposible de desentrañar en los hábitos más arraigados de la vida comunitaria y familiar de todos los pueblos del mundo. “Ninguna sociedad trata a sus mujeres tan bien como a sus hombres”, dice el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD de 1997 y, al decir eso, no está hablando de la anormalidad o de la excepcionalidad de las familias con hombres violentos sino, muy por el contrario, de las rutinas, de costumbre, de la moral, de la normalidad.

A esta afirmación le agregaría yo la siguiente: que no existe sociedad que no endose algún tipo de mistificación de la mujer y de lo femenino, que tenga algún tipo de culto a lo materno, o a lo femenino virginal, sagrado, deificado, que no lo tema en alguna de las variantes del motivo universal de la vagina dentada o que no cultive alguna de las formas de mito del matriarcado originario. Por lo tanto, la universalidad de esa fe en una mística femenina es un correlato indisoluble del maltrato inscripto en las estadísticas del PNUD, pues se trata, sin duda alguna, de dos caras de la misma moneda.

El grado de naturalización de ese maltrato se evidencia, por ejemplo, en un comportamiento reportado una y otra vez por todas las encuestas sobre violencia de género en el ámbito doméstico: cuando la pregunta es colocada en términos genéricos: “¿Usted sufre o ha sufrido violencia doméstica?”, la mayor parte de las entrevistadas responden negativamente. Pero cuando se cambian los términos de la pregunta nombrando tipos específicos de maltrato, el universo de las víctimas se duplica o triplica. Eso muestra claramente el carácter digerible del fenómeno, percibido y asimilado como parte de la “normalidad” o lo que sería peor, como un fenómeno “normativo”, es decir, que participaría del conjunto de las reglas que crean y recrean esa normalidad. (...)

Es necesario que éstos (los Organismos Internacionales) perciban claramente que erradicar la violencia de género es inseparable de la reforma misma de los afectos constitutivos de las relaciones de género tal como las conocemos y en su aspecto percibido como “normal”. Y esto, desgraciadamente, no puede modificarse por decreto, con golpe de tinta suscribiendo el contrato de la ley.

No es por decreto, infelizmente, que se puede deponer el universo de las fantasías culturalmente promovidas que finalmente conducen al resultado perverso de la violencia, ni es por decreto que podemos transformar las formas de desear y de alcanzar satisfacción constitutivas de un determinado orden socio-cultural, aunque al final se revelen engañosas para muchos. Aquí el trabajo de la conciencia es lento pero indispensable.

(...)Es en el cuerpo femenino y en su control por parte de la comunidad que los grupos étnicos inscriben su marca de cohesión. Hay un equilibrio y una proporcionalidad entre la dignidad, la consistencia y la fuerza del grupo y la subordinación femenina. (...)

Conferencia leída el 30 de junio de 2003 en la apertura del Curso de Verano sobre Violencia de género dirigido por el magistrado Baltazar Garzón de la Audiencia Nacional de España en la sede de San Lorenzo del Escorial de la Universidad Complutense de Madrid.

**1. Explicar con tus propias palabras el siguiente párrafo del texto:**

“Es necesario que éstos (los Organismos Internacionales) perciban claramente que *erradicar la violencia de género es inseparable de la reforma misma de los afectos constitutivos de las relaciones de género tal como las conocemos y en su aspecto percibido como “normal”*. Y esto, desgraciadamente, no puede modificarse por decreto, con golpe de tinta suscribiendo el contrato de la ley”.



2. ¿Podríamos pensar que el cuerpo femenino está en el imaginario colectivo como el diferente, el otro subordinado? ¿Qué piensan? Justifiquen la respuesta.



3. ¿La ponencia siempre requerirá de un proyecto de investigación previo? ¿Por qué?



4. Escribir una nota de opinión tomando el texto de Segato como referencia para una revista de la escuela secundaria—escrita por estudiantes y dirigida a toda la comunidad educativa.

Bibliografía

- ALVARADO, Maite (coord.) (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- ALVARADO, Maite y Yeannoteguy, Alicia (2000). *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*, Buenos Aires: Eudeba.
- BAJTÍN, Mijail; (1990) “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, México: Editorial Siglo XXI.
- CASSANY, Daniel (comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, “Paidós Educador”, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- BOTTA, Mirta y Jorge WARLEY (2002) *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*, Buenos Aires: Ed. Biblos.
- MARTÍNEZ, María Cristina (comp.) (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Editorial de la Universidad del Valle.
- NATALE, Lucía (ed.) (2012) *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines: UNGS.
- REALE, Analía (coord.) (2010) *El taller de lectura y escritura en el inicio de los estudios superiores*, Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- REALE, Analía (2013). *Lengua II. Cuaderno de trabajo para el eje de Lengua del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes*, Bernal: UNQ.

El examen escrito presencial

Leer atentamente el siguiente texto para resolver las consignas que figuran a continuación, tratando de evitar la copia textual.



Actividad 1

- A partir de una lectura exploratoria, señalar cómo está organizado el texto, cuál es su principal objetivo y dentro de qué ciencia o disciplina podría ubicarse.
- ¿Cómo se define el concepto *identidad*?
- Comparar esta definición con la que propone Wikipedia (ver “La lectura”, págs. 16-17)
- ¿Qué relación entre permanencia y cambio hay en la identidad?
- ¿Por qué el autor considera que la identidad es dialéctica?
- ¿Para qué incluye el autor el caso del inmigrante hacia el final del texto?

El concepto de identidad¹

El concepto de identidad es fundamental para comprender la situación intercultural. Utilizado en otro tiempo principalmente desde un punto de vista psicológico, aparece hoy por todas partes y para explicar las situaciones más diversas.

El particular interés que ha adquirido la noción de identidad a partir de 1950, refleja las preocupaciones del mundo moderno. Esta noción se ha impuesto a causa de los importantes cambios culturales provocados por las profundas modificaciones en la sociedad. La globalización de la economía, el establecimiento de un modelo económico único que funciona sobre los principios de racionalidad y de eficacia y la introducción de nuevas tecnologías y de medios de comunicación son el origen de grandes cambios en las sociedades actuales. Se han enlazado el éxodo rural y las transformaciones urbanas que han dado lugar a grandes ciudades donde es difícil conservar los lazos sociales; el desempleo y los cambios en la concepción del trabajo; las reivindicaciones regionales; la inmigración masiva; las transformaciones en los roles sexuales.

¹ Artículo extraído del dossier pedagógico *Vivre ensemble autrement* (octubre 2002), perteneciente a la campaña de Educación para el Desarrollo *Annoncer la Couleur*, iniciativa de la Secretaría de Estado para la Cooperación al Desarrollo de Bélgica. Traducción para el Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM): Elsa Velasco.

Esta evolución ha alcanzado a la identidad individual y colectiva y ha provocado efectos psicológicos, sociales y políticos concretos. La sociedad occidental ha pasado de una forma comunitaria a otra en la cual el individuo es el centro. El individualismo es uno de los cambios más importantes de nuestra época.

La construcción de la identidad individual constituye un trabajo laborioso que se va volviendo complejo. Antiguamente la alternativa de comportamientos era menos amplia y las reglas de conducta eran más claras -y más rígidas-. Hoy en día cada persona dispone de muchas posibilidades: una relación de pareja, por ejemplo, puede estar institucionalizada por el matrimonio o tomar la forma de una simple vida en común. Sin embargo, el individuo se encuentra relativamente solo frente a estas múltiples posibilidades. Identidad de los inmigrantes, identidad catalana o madrileña, repliegue de la identidad, defensa de la identidad, identidad pura o no pura...: es probable que este tipo de expresiones lleguen a ser cada vez más familiares puesto que vivimos un período de grandes cambios, incluyendo el tema de la identidad.

¿QUÉ ES LA IDENTIDAD?

La identidad (como en "documento de identidad") es un conjunto articulado de rasgos específicos de un individuo o de un grupo: hombre, 35 años, español, 1,75 m de altura, 70 Kg. de peso, cabellos castaños, católico, empleado de banca, casado, padre de familia...

La identidad constituye también un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar diferentes situaciones cotidianas. Opera como un filtro que ayuda a decodificarlas, a comprenderlas para que después funcione.

Esto explica que frente a tal situación, un individuo, con sus valores y su modo de pensar, de sentir y de actuar reaccionará probablemente de una manera definida. Para esto se cuenta con un repertorio de formas de pensar, de sentir y de actuar que, en un momento dado, se puede combinar. Este repertorio está en constante recreación.

CARACTERÍSTICAS DE LA IDENTIDAD

La identidad es compuesta

Cada cultura y cada subcultura transportan valores e indicadores de acciones, de pensamientos y de sentimientos. A ejemplo de la cultura, la identidad está, a menudo, relacionada con grandes corrientes culturales y también limitada a ellas: la procedencia territorial, el color de la piel, la religión... Se habla de un turco, de un italiano, de un negro, de un musulmán... De este modo, la influencia de la pertenencia a subconjuntos culturales sobre la estructura de la identidad está descartada. Estos subconjuntos pueden ser la clase social, la profesión, el sexo, el origen (urbano/campesino), las diferentes formas que pueden tener una religión, etc.

La identidad es la síntesis que cada uno hace de los valores y de los indicadores de comportamientos transmitidos por los diferentes medios a los que pertenece. Integra esos valores y esas prescripciones según sus características individuales y su propia trayectoria de vida. El extranjero integra a su identidad su estatus de inmigrante o de refugiado político y los cambios culturales que él ha vivido durante su estancia en el país de acogida.

La identidad es dinámica

"Soy yo", responderá una persona a la que se pregunta lo que representa su identidad; llevándola más lejos en su razonamiento dirá: "es lo que en mí permanece igual". La permanencia aparece, efectivamente, como la característica más evidente de la identidad. Ésta está ligada a elementos que se repiten continuamente y que nos parecen permanentes: "soy así", "soy siempre la misma persona". Se confunde, de este modo, la identidad con lo que, en una persona, es inmutable.

Este punto de vista no es totalmente erróneo pero los comportamientos, las ideas y los sentimientos cambian según las transformaciones del contexto familiar, institucional y social en el cual vivimos. Cambiamos con la edad, cuando envejece nuestro cuerpo, si pasamos del estatus de trabajador al de parado, incluso cuando cambiamos de estatus profesional, dentro de una misma institución. La identidad es una estructura dinámica. Está en continua evolución. En definitiva, nuestra identidad es constante a la vez que cambiante, en el transcurso de nuestra vida.

La base de la experiencia emocional de la identidad proviene de la capacidad del individuo de seguir sintiéndose el mismo a través de los cambios continuos. Un proceso de articulación permanente de lo nuevo con lo antiguo debe tener lugar, de tal manera que lo nuevo sea percibido como teniendo una relación aceptada con lo que ya existía antes. Integrando lo nuevo en lo mismo hay un cambio en la continuidad. El sentimiento de identidad permanece en tanto que el sujeto consigue dar a la alteración el sentido de continuidad.

La adolescencia es un buen ejemplo. Los cambios que se producen en esta etapa de la vida son tan fuertes, profundos y visibles que todos los seres humanos tienen más o menos dificultades para pasar este escollo. Las dificultades acaban cuando el joven llega a reconocerse como la misma persona, aunque diferente.

La identidad es dialéctica

La construcción de la identidad no es un trabajo solitario e individual. Se modifica en el encuentro con el Otro, cuya mirada tiene un efecto sobre ella. La identidad se sitúa siempre en un juego de influencias con los otros: "estoy influido por la identidad del Otro y mi identidad influye en la suya". En un constante movimiento de ida y vuelta, los otros me definen y yo me defino con relación a ellos. Estas mutuas definiciones revisten la vía de señales con mensajes verbales y no verbales, como la elección de un vestido o de un peinado.

Incluso cuando el Otro no mira, siempre hay una interacción, que se produce en el interior de un contexto, influyendo la relación con el Otro, entre dos personas o dos comunidades diferentes. Es importante definir cada vez el contexto en el cual se produce un encuentro: con el mismo joven, la interacción será diferente si se produce en la piscina, en casa de sus padres o en la escuela, y si el joven está solo o en grupo; una persona española desarrollará una relación diferente con otra española si se encuentran en España o en el extranjero; el encuentro entre la comunidad inmigrante italiana y la comunidad belga era diferente antes de la entrada de Italia a la Comunidad Europea.

En realidad, la pregunta es menos "¿quién soy?" como "¿quién soy yo en relación a los otros?" y "¿qué son los otros en relación a mí?".

FUNCIONES DE LA IDENTIDAD

La identidad es el centro de dos acciones indispensables para el equilibrio psíquico de la persona. La primera consiste en darse una imagen positiva de sí misma; la segunda, adaptarse al entorno donde vive la persona. Es lo que se denomina funciones de la identidad: una función de valoración de sí mismo y una función de adaptación.

La función de valoración de sí mismo es la búsqueda que guía a todo ser humano a tener sentido y significación: busca tener una imagen positiva de sí mismo, a llegar a ser una persona de valor, a creerse capaz de actuar sobre los acontecimientos y sobre las cosas.

La función de adaptación consiste en la modificación de la identidad con vistas a una integración al medio. El individuo adapta algunos rasgos de su identidad, asegurando una continuidad. Se trata de la capacidad de los seres humanos de tener consigo su identidad y de manipularla, de su capacidad de cambiar sin perder la sensación de seguir siendo ellos mismos.

En algunas circunstancias esto es evidente: el medio donde vive devuelve una imagen positiva de sí mismo; se siente bien ahí y se conocen los códigos que ahí funcionan. En otras situaciones, especialmente en la inmigración, la tarea se vuelve más complicada, como para cualquiera que vive una situación de desvalorización de forma prolongada.

Para el inmigrante la complicación se acentúa: no conoce todos los códigos de adaptación y a pesar de ello tiene necesidad de ser reconocido en lo que es, es decir, en "su" cultura —su propia manera de haber integrado las diferentes culturas y subculturas que en él convergen—, desconocida a menudo por los demás. Debe ser puesto en marcha un constante esfuerzo de reconocimiento, al mismo tiempo que las estrategias de adaptación a la nueva situación, aunque esté desvalorizada. Está negociando constantemente su identidad.

Como vimos en el capítulo “Las prácticas de escritura en la universidad” (págs. 9-13), en cada ámbito de la vida social se elaboran un conjunto de géneros discursivos en los que plasmamos nuestro discurso. Vimos también que los géneros se caracterizan a partir de una serie de rasgos comunes que corresponden a tres aspectos del discurso: el tema u objeto, el estilo verbal y la forma de composición o estructura. Estos rasgos responden a las condiciones en las que se generan y emplean estos modelos textuales. Así, por ejemplo, un informe de investigación cuyo objetivo sea reseñar las actividades llevadas a cabo por un equipo científico, seguramente tendrá una estructura narrativa, dado que se trata de dar cuenta detallada y cronológica de una serie de acciones que se han desarrollado en un período bien definido. En cambio, un texto acerca de un proceso biológico como la división celular, presentado en un manual didáctico, por ejemplo, responderá a una estructura explicativa.



Teniendo en cuenta los tres aspectos que caracterizan los géneros discursivos, ¿en qué situaciones comunicativas podemos encontrarnos con textos académicos en los que predomine la explicación? Hacer un listado de géneros académicos que tengan en común la estructura explicativa predominante.

1. El examen escrito presencial

En la esfera académica, un género discursivo muy frecuente es el del examen escrito presencial, tomado durante la cursada y que es llamado en la Argentina “examen parcial” o, más simplemente, “parcial”. Un parcial, como su nombre lo indica, es un examen en el que el estudiante debe dar cuenta de parte de los contenidos de una asignatura. Se trata, por lo tanto, de un género cuya principal función es evaluativa y en el que la relación entre destinador y destinatario es fuertemente asimétrica.

Aunque las consignas de un examen parcial pueden ser de muy diverso tipo, todas comparten un rasgo: son instruccionales; es decir, le dan al estudiante una instrucción que este debe resolver. En este sentido, es fundamental prestar atención a los verbos empleados en las consignas. Por ejemplo: *desarrollar* pide una respuesta más extensa y analítica que *indicar* o *señalar*; *vincular* implica establecer relaciones, por semejanza, oposición u otras. De modo que en un parcial presencial muchas veces el estudiante deberá escribir, como respuesta, un texto explicativo. En este, deberá desplegar la solución a un problema o a una pregunta. Podrá pedírsele que defina o explique un concepto, un proceso o un movimiento social o artístico, entre otras posibilidades. O que desarrolle un tema o un punto de la bibliografía.

En el primer caso, lo más probable es que la consigna se organice alrededor de un “Qué” o de un “Cómo”, y que el estudiante deba responder de manera breve y precisa. Por ejemplo, en la pregunta “¿Qué factores sociales, políticos y económicos desencadenan la Revolución de Mayo?”, el estudiante tendrá que enumerar y explicar los diversos factores que dieron lugar a ese hecho histórico. Esta explicación debe ser clara, precisa y no necesariamente extensa. En el segundo, que se organice alrededor de un “Por qué” y que el estudiante deba escribir una respuesta más extensa.

Por su parte, las consignas suelen estar construidas con un verbo en infinitivo o en imperativo, o un pronombre interrogativo; el contenido que debe elaborarse y el autor o perspectiva desde la cual el contenido debe ser abordado. Veamos algunos ejemplos:

“Explicar la noción de signo lingüístico según Saussure en su *Curso de lingüística general*”.



(Verbo en infinitivo)

“Analice cómo aparece representado el Otro en el texto de Todorov que figura en el capítulo 1”



(Verbo en imperativo)

¿Cuál es la mirada particular de M. Moreno sobre el tema?



(Pronombre interrogativo)

2. El discurso explicativo

El discurso explicativo se caracteriza por tener como objetivo comprender o hacer comprender algo. En efecto, este discurso está presente cada vez que se necesita dar a conocer un saber y establece una relación asimétrica entre un enunciador que se presenta como una fuente de saber y un destinatario que demanda una respuesta para un interrogante planteado por una situación problemática. Es decir, el destinatario pasará de una situación de no saber algo, o de conocerlo de modo confuso o incierto, a un conocimiento claro e inteligible. Esta situación comunicativa, por lo tanto, genera la necesidad de construir un discurso que se caracterice por ser claro, preciso y organizado.

Los textos explicativos aparecen siempre que se pone en juego un problema del orden de lo cognitivo, y están constituidos por dos componentes: el problema a explicar y la explicación. El destinador intenta brindar un efecto de objetividad, para esto se coloca a sí mismo en un segundo plano tratando de borrar su subjetividad y de presentar ese conocimiento como unívoco e indiscutible. Utiliza, preferentemente, verbos en tercera persona y en modo indicativo, y un vocabulario técnico que evite la polisemia o la ambigüedad. Este destinador tiene presente todo el tiempo que debe garantizar la comprensión por parte del destinatario y, por esto, sabe que la información debe ser brindada de una forma ordenada, progresiva; debe ir de lo más simple a lo más complejo, presentando datos que van dando respuesta a la pregunta-problema. El destinador cuenta, además, con una serie de recursos lingüísticos que le permiten facilitar esa explicación, como el ejemplo y la reformulación, entre otros.

**Actividad 2**

- a. Leer atentamente el siguiente texto e indicar a qué esfera del uso de la lengua pertenece. Justificar la respuesta.
- b. Por las características del texto ¿a qué género discursivo pertenece? Fundamentar.
- c. Caracterizar al enunciador del texto y fundamentar con al menos dos citas textuales.
- d. ¿Qué relación podría establecerse entre la extensa cita de Miner y el concepto de etnocentrismo?
- e. ¿Cuál es la función que cumple el “Usted mismo” dirigido al destinatario?
- f. ¿Qué características del discurso explicativo señaladas anteriormente se advierten en este texto? Citar textualmente al menos tres casos.

Diversidad cultural

La variedad de la cultura humana es asombrosa. Las formas de comportamiento aceptadas varían enormemente de una cultura a otra y, a menudo, contrastan notablemente con lo que los occidentales consideran "normal". Por ejemplo, en Occidente hoy en día se considera que el asesinato deliberado de bebés y niños constituye uno de los peores crímenes. Sin embargo, en la cultura china tradicional a menudo se estrangulaba a las niñas al nacer porque se las consideraba un lastre más que una ventaja para la familia.

En Occidente comemos ostras y no gatitos o cachorros de perro, pero éstos son auténticas exquisiteces en algunas partes del mundo. Los judíos no comen cerdo, mientras que los hindúes sí lo hacen, aunque rechazan la carne de vaca. Para los occidentales besarse es una manifestación normal del comportamiento sexual pero en otras muchas culturas esta práctica es desconocida o se considera repugnante. Todos estos rasgos diversos del comportamiento son aspectos de las amplias diferencias culturales que distinguen a unas sociedades de otras.

Las sociedades pequeñas (como las de "cazadores y recolectores", que se analizan en el Capítulo 2) suelen ser culturalmente uniformes, mientras que las industrializadas son, en este sentido, diversas e incluyen numerosas subculturas distintas. En las ciudades modernas conviven muchas comunidades subculturales (por ejemplo, antillanos, pakistaníes, indios, bangladesíes, italianos, griegos y chinos en algunas áreas del centro de Londres). Todos ellos pueden tener su propio territorio y forma de vida.

Identidad cultural y etnocentrismo

Toda cultura tiene sus propias pautas de comportamiento, que resultan extrañas para aquellos que proceden de otro ámbito cultural. Podemos tomar como ejemplo a los sonacirema, grupo descrito en una célebre investigación de Horace Miner (1956). Este autor centró su atención en los elaborados rituales corporales en los que participan los sonacirema, rituales que tienen extrañas y exóticas características. Su descripción merece ser citada en toda su extensión:

“La creencia fundamental que subyace en todo el sistema parece ser que el cuerpo humano es feo y que por naturaleza tiende a debilitarse y a enfermar. Encarcelado en este cuerpo, la única esperanza del hombre es poder apartarse de estas tendencias mediante el uso de las poderosas influencias del ritual y de la ceremonia. Cada hogar tiene uno o más altares dedicados a este fin (...). El lugar central del altar lo ocupa una caja o cofre construido en la pared. En este cofre se guardan los numerosos amuletos y pociones mágicas sin los que ningún nativo cree que podría sobrevivir. Estos preparados los garantizan diversos especialistas. Los más poderosos son los curanderos, cuya asistencia debe recompensarse con cuantiosos regalos. Sin embargo, los curanderos no proporcionan las pociones curativas a sus clientes sino que deciden sobre los ingredientes y luego los escriben en una lengua antigua y secreta. Esta escritura la comprenden únicamente ellos y los herbolarios, quienes, a cambio de otro regalo, proporcionan los amuletos necesarios (...). Los sonacirema sienten al mismo tiempo un horror casi patológico y una gran fascinación por la boca, cuyo estado piensan que tiene una influencia sobrenatural en todas las relaciones sociales. Creen que, si no fuera por los rituales bucales, se les caerían los dientes, sangrarían sus encías, sus mandíbulas se reducirían, sus amigos les abandonarían y serían rechazados por sus amantes.- También creen que existe una estrecha relación entre las características orales y las morales. Por ejemplo, hay una ablución ritual de la boca de los niños que se supone mejora su carácter moral.

El ritual corporal cotidiano general incluye un rito bucal. Aparte de la minuciosidad en el cuidado de la boca, este rito conlleva una práctica que resulta repulsiva para el no iniciado. Me contaron que el ritual consiste en insertar un pequeño haz de pelos de cerdo en la boca, junto con ciertos polvos mágicos, y en moverlo con una serie de gestos muy formales. (Miner, 1956, pp. 503-504.)

¿Quiénes son los sonacirema y en qué parte del mundo viven? Usted mismo podrá responder a esta pregunta e identificar la naturaleza de los rituales corporales descritos, leyendo simplemente "sonacirema" al revés. Casi todas las actividades cotidianas parecerán extrañas si se describen fuera de contexto, en lugar de verse como parte de la forma de vida total de un pueblo. Los rituales de aseo occidentales no son más ni menos extraños que las costumbres de cualquier grupo del Pacífico que se saca los dientes frontales con el fin de embellecerse, o de ciertas tribus sudamericanas que se introducen aros en los labios para que resulten más protuberantes, en la creencia de que ello realza su atractivo.

No podemos entender estas prácticas y creencias fuera de las culturas de las que forman parte. Es un presupuesto clave de la sociología el que una cultura ha de estudiarse a partir de sus propios significados y valores. Los sociólogos se esfuerzan, en la medida de lo posible, por evitar el etnocentrismo, que consiste en juzgar otras culturas mediante la comparación con la propia. Dado que las culturas humanas son tan variadas, no resulta sorprendente que a aquellos que provienen de una de ellas les resulte difícil aceptar las ideas o el comportamiento de los habitantes de otras.

Giddens, Anthony (2000). *Sociología* (1989), pp. 49 a 51. Madrid: Alianza. Tercera edición revisada.

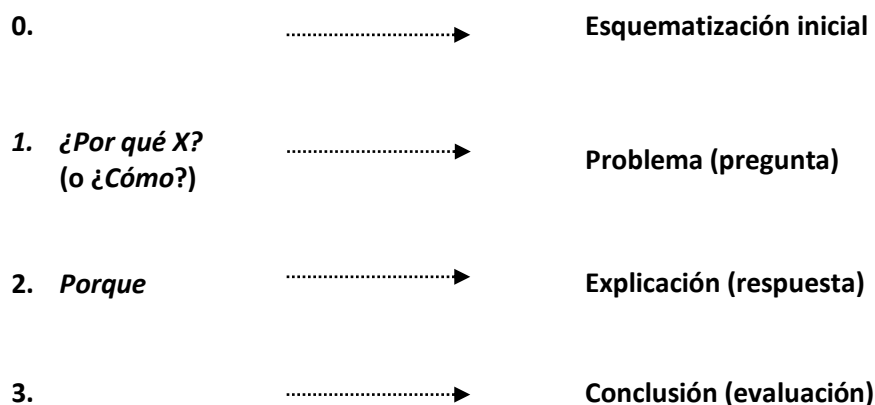
2.1. La estructura explicativa

La estructura explicativa obedece a cierto tipo de situaciones comunicativas en las que alguien busca comprender un problema, plantea una pregunta para llegar a la comprensión de aquello que no entiende. Esta persona es la destinataria del texto explicativo y este le ofrece la respuesta a la pregunta o la solución al problema. El destinador le facilita los medios para comprender; es decir, le ofrece una respuesta a ese interrogante o una solución al problema.

La dinámica comunicativa de la explicación modela la estructura del texto explicativo y se manifiesta en la organización de la secuencia típica a partir de la cual se compone. Una secuencia es la unidad mínima de la organización textual. Según el lingüista suizo Jean-Michel Adam, es posible distinguir cinco tipos elementales de secuencias: narrativa, descriptiva, explicativa, argumentativa y dialogal. Estas secuencias, que podríamos comparar con los “ladrillos” de los que está compuesta la estructura del texto, se combinan de diferentes maneras (una secuencia descriptiva puede aparecer en el marco de una secuencia narrativa, una narración puede ser empleada como argumento en el seno de un texto argumentativo, etc.) pero siempre hay un tipo que predomina por sobre las demás y le determina la organización del texto en su conjunto. Es decir que si predominan las secuencias explicativas tendremos un texto explicativo; si predominan las narrativas, tendremos un texto narrativo y así sucesivamente. Las secuencias no predominantes serán secundarias respecto de la principal.

Veamos un ejemplo. La biografía es un género discursivo cuya secuencia predominante es la narrativa. Para que haya trama narrativa tienen que aparecer ciertos componentes, como una sucesión de acciones encadenadas en un eje temporal, con una situación inicial y una final, y una o más transformaciones según cierta lógica causal. Podrán aparecer también secuencias descriptivas o explicativas, por ejemplo, pero dentro del marco de esa predominancia narrativa que estructura el relato biográfico.

En los textos explicativos predomina, como su nombre lo indica, la *secuencia explicativa*. Esta puede estar acompañada, a su vez, por otras secuencias como la descriptiva o la narrativa, que le sirven como soporte para su explicación. La secuencia explicativa está organizada según el siguiente esquema:



Por lo general, un texto explicativo se inicia con una esquematización inicial, una suerte de introducción, marco o presentación que prepara el terreno y da lugar a la pregunta (punto 1 del esquema), a aquello que se quiere saber, al **problema explicativo**. Esta pregunta o problema puede aparecer en forma explícita o implícita. En el primer caso, es frecuente que aparezca en el título del texto. Incluso, puede ser una pregunta explícita, sobre todo en los textos didácticos o de divulgación: “¿Por qué se produce un terremoto?” “¿Qué es la democracia?” El desarrollo del texto es la respuesta a la pregunta o la solución al problema planteado inicialmente y constituye el punto 2 del esquema: la explicación propiamente dicha.

El esquema de la secuencia finaliza con el punto 3, que consiste en el cierre del texto y la recuperación sintética de lo explicado por medio de una conclusión o una evaluación.

Debemos tener en cuenta que los componentes 1) y 2) son básicos e imprescindibles, mientras que los otros pueden presentarse o no.

Hay dos tipos básicos de explicaciones: las ecuativas y las causativas. En las primeras se establece una equivalencia entre dos términos o elementos; las segundas se identifican por la presencia de “por qué” o “cómo” y “porque”.

Podemos ver un ejemplo de ambas relaciones en el texto “Identidad” con el que se abre esta unidad:

a) Relaciones ecuativas

¿QUÉ ES LA IDENTIDAD?

"La identidad (como en "documento de identidad") es un conjunto articulado de rasgos específicos de un individuo o de un grupo: hombre, 35 años, español, 1,75 m de altura, 70 Kg. de peso, cabellos castaños, católico, empleado de banca, casado, padre de familia..."

La identidad constituye también un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar diferentes situaciones cotidianas. Opera como un filtro que ayuda a decodificarlas, a comprenderlas para que después funcione."

b) Relaciones causativas

"Esto explica que frente a tal situación, un individuo, con sus valores y su modo de pensar, de sentir y de actuar reaccionará probablemente de una manera definida. Para esto se cuenta con un repertorio de formas de pensar, de sentir y de actuar que, en un momento dado, se puede combinar. Este repertorio está en constante recreación."

"La adolescencia es un buen ejemplo. Los cambios que se producen en esta etapa de la vida son tan fuertes, profundos y visibles que todos los seres humanos tienen más o menos dificultades para pasar este escollo. Las dificultades acaban cuando el joven llega a reconocerse como la misma persona, aunque diferente."

Dado que la finalidad de toda explicación es hacer comprender un hecho, fenómeno o proceso, el texto explicativo debe apelar necesariamente a una serie de recursos o procedimientos que tienden a facilitar la comprensión y contribuyen de ese modo a garantizar la eficacia de la explicación. Entre ellos encontramos la **reformulación**, la **definición**, el **ejemplo** y la **comparación**.

**Actividad 3**

Leer atentamente el siguiente texto y resolver las consignas que se plantean a continuación:

- a) ¿Cuál es el principal problema explicativo que plantea este texto?
- b) ¿Cuál es la respuesta que le brinda a este problema? Sintetizarla brevemente.
- c) Dar dos ejemplos de relaciones causativas y dos de ecuativas.

Asesinato de Ángel Vicente Peñaloza

La situación que encuadra el drama es la siguiente: Urquiza abandona la batalla de Pavón. Abandona una batalla que debió haber ganado en defensa del federalismo argentino. Con su repliegue se repliega la causa de las provincias. Surgen, entonces, pequeños caudillos que aún quieren guerrear contra las ambiciones avasallantes de Buenos Aires. El principal de esos caudillos es el viejo manso y de lenta y trabajada sabiduría que habrá de ser sacrificado en Olta: Ángel Vicente Peñaloza.

¿Quién habrá de asesinar a Peñaloza? A Peñaloza lo asesinará el progreso. El progreso acostumbra ser arrasador. Se suele matar en nombre del progreso y de la civilización con una certeza y una impiedad que superan toda posible barbarie. Tracemos un paralelo.

En la Argentina, prolijamente, se aniquiló a indios y gauchos porque se oponían al Progreso. (Así, con imponentes mayúsculas.) Todos hemos visto esas películas del *far-west* estadounidense. Las hemos visto de pibes. O las vemos ahora en televisión. La actitud del cine norteamericano con respecto al indio ha ido evolucionando. Desde *La Diligencia* – de John Ford, protagonizada por *John Wayne* y filmada en 1939 – en la que el indio era el Mal absoluto corrió mucha agua bajo el puente. Fue el propio Ford quien comenzó a cambiar el punto de vista. En *El Ocaso de los Cheyennes* – protagonizada por Richard Widmark, James Stewart, Edward G. Robinson y filmada en 1964- el indio no sólo no es el Mal absoluto, sino que Ford llega a conmover a sus espectadores describiendo ese trágico *ocaso* de los nobles cheyennes: el progreso los aniquila, pero hubiera sido deseable respetarlos y conservarlos. La valoración del indio llega hasta *Danza con Lobos*, de 1990, dirigida y protagonizada por Kevin Costner. Se demoró, según vemos, demasiado en *respetar* a los indios.

Ahora se hacen documentales de implacable revisionismo: se muestra el genocidio del indio norteamericano como parte de una política de *progreso* que no se detenía ante nada.

Pero Argentina no es Estados Unidos. Y habría que ver por qué. La diferencia está en la concepción del *progreso* que ambos países implementaron. Detrás de las *matanzas progresistas* de los blancos norteamericanos venían los colonos. Lo hemos visto en infinidad de westerns. Hemos visto a los indios atacando a las carretas de los colonizadores. La imagen se ha hecho clásica. Las carretas se colocan en círculo y los carapálidas se defienden de la ira de los hombres de piel cobriza.

El *progreso* yanqui era una empresa capitalista. Era una naciente burguesía productora la que se adueñaba de los territorios arrebatados a los indios para incorporarlos a la pujante, expansiva economía capitalista del país. *No querían enriquecerse, querían trabajar*. Esto se expresa en la célebre frase: *Go west, young man*. El oeste era el territorio de la esperanza y – como tal- esperaba a los hombres jóvenes. Por el contrario, la matanza de gauchos que se realiza después de Pavón no se implementa con un criterio de colonización. Sólo se desea exterminar a quienes se oponen a las ambiciones de hegemonía y dominio de las oligarquías porteñas. *No quieren construir un país, quieren exterminar a un enemigo*.

Lo mismo ocurre con los genocidios indígenas que implementan primero Juan Manuel de Rosas y luego Julio Argentino Roca: salieron a matar indios para conquistar y repartir tierras; *no para colonizarlas, no para incorporarlas a una economía capitalista en desarrollo*. Detrás de las matanzas de Rosas y de Roca no venían los laboriosos colonos, sólo venían los ciegos y ambiciosos hombres que habrían de convertirse en terratenientes. En poderosos oligarcas a quienes poco les importaba crear un país porque preferían, antes, construir sus fortunas personales, desmesuradas e improductivas. Ociosas. En Estados Unidos mataron para construir una nación. Aquí mataron para poseer fortunas.

Ninguna de las dos matanzas tiene justificación histórica posible porque toda matanza es inaceptable. Pero la *burguesía conquistadora* norteamericana entendía el *Progreso* de muy distinto modo al de los parásitos y ociosos conquistadores de tierras argentinos. En esas dos maneras de entender el *Progreso* –una como *apropiación y producción* y la otra como *apropiación y goce*– están las causas del destino diferenciado de ambos países.

Feinmann, José Pablo (2007 [1998]). *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política*. Bs. As.: Booket, pp. 193-194.

2.2. Procedimientos explicativos

Como hemos señalado anteriormente, el discurso explicativo se caracteriza por establecer entre el destinador y destinatario una relación asimétrica ya que el primero es el poseedor del saber y el segundo, quien quiere aprehender ese saber porque no lo posee, carece de él. Es por esta relación que el discurso explicativo debe ser claro, preciso, aprehensible, debe estar libre de ambigüedades o de malos entendidos. Para garantizar esta claridad discursiva el enunciador cuenta con una serie de procedimientos que facilitan la explicación del problema. Algunos de esos procedimientos son: *la definición, el ejemplo, la comparación, la analogía, la reiteración y la reformulación*.

La **definición** es un procedimiento muy utilizado en la explicación ya que suele ser el pilar inicial de todo discurso explicativo. Definir implica establecer una estructura binaria que relaciona dos términos semánticamente equivalentes, que mantienen entre sí una relación ecuativa.

El objetivo de la definición se focaliza en facilitar la comprensión y evitar la ambigüedad o vaguedad de un término o concepto. Hay dos clases de definición: una que se centra en la descripción del objeto a definir y otra que pone el foco en el desarrollo del significado de una palabra o concepto. Los verbos que se utilizan en la construcción de una definición son “se denomina”, “es”, “se llama”, “se define” y se utilizan en un presente atemporal. Veamos, a modo de ejemplo, las siguientes definiciones:

“cerebro. (Del lat. *cerebrum*) m. Anat. Uno de los centros nerviosos constitutivos del *encéfalo*, existente en todos los vertebrados y situado en la parte anterior y superior de la cavidad craneal.” (RAE; *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa, 2003.)

“Identidad. Sentido que cada persona tiene de su lugar en el mundo y significado que asigna a los demás dentro del contexto más amplio de la vida humana. / Según el psicólogo James Marcia, quien ha expandido y clarificado la teoría de Erikson, la identidad es una organización interna, auto-construida y dinámica de impulsos, capacidades, creencias e historia individual. A partir de esta definición identificó cuatro “estados” de acuerdo con la presencia o ausencia de crisis y compromiso, los dos elementos que según Erikson son cruciales en la formación de la identidad, en la etapa de la adolescencia”. (Consuegra Anaya, Natalia; *Diccionario de Psicología*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2010.)

Ambas definiciones constituyen una entrada de diccionario: la primera forma parte de un diccionario de la lengua española y, la segunda, de uno especializado en psicología. La definición de *cerebro* comienza con la etimología de la palabra, continúa con sus características morfológicas y especifica dentro de qué ciencia se utiliza este término y a qué hace referencia. La definición de *identidad*, en cambio, no desarrolla la etimología o las características gramaticales de la palabra, sino que se centra en el desarrollo de su concepto, fundamentalmente dentro del ámbito de una ciencia particular, la psicología.

El **ejemplo** es otro procedimiento sumamente utilizado en los textos científicos. Con el ejemplo se intenta reducir el grado de abstracción discursiva de un texto ya que pretende hacer concreto aquello que se presenta en la teoría de forma abstracta. Puede ubicarse antes o después del hecho o concepto que intenta explicar y, en cualquier caso, el ejemplo puede ser eliminado sin que haya pérdida de información. No agrega información sino que facilita la apropiación del concepto teórico a partir de su concretización. En los siguientes fragmentos se puede ver claramente este pasaje de lo abstracto a lo concreto:

“Toda cultura tiene sus propias pautas de comportamiento, que resultan extrañas para aquellos que proceden de otro ámbito cultural. Podemos tomar como ejemplo a los sonacirema, grupo descrito en una célebre investigación de Horace Miner (1956)”.

“La variedad de la cultura humana es asombrosa. Las formas de comportamiento aceptadas varían enormemente de una cultura a otra y, a menudo, contrastan notablemente con lo que los occidentales consideran “normal”. Por ejemplo, en Occidente hoy en día se considera que el asesinato deliberado de bebés y niños constituye uno de los peores crímenes. Sin embargo, en la cultura china tradicional a menudo se estrangulaba a las niñas al nacer porque se las consideraba un lastre más que una ventaja para la familia”.

Tanto la **comparación** como la **analogía** son procedimientos que buscan, al igual que el ejemplo, una manera de acercar al destinatario aquellos conceptos o hechos que pueden resultar complejos por ser abstractos. El uso de la comparación busca establecer una relación entre un objeto o concepto nuevo con otro ya conocido por el destinatario. Veamos, a modo de ejemplo, los siguientes fragmentos:

“La identidad constituye también un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar diferentes situaciones cotidianas. Opera como un filtro que ayuda a decodificarlas, a comprenderlas para que después funcione”.

“En estados perturbados, como el del personaje de Michael Douglas, los mecanismos cerebrales que mantienen regulado el estado emocional se vuelven en contra del sistema en su conjunto y, en lugar de actuar como un filtro de nuestra experiencia, proceden como un testigo cruel y despiadado de las inclemencias externas y de nuestras limitaciones para enfrentarlas”. (Manes, Facundo y Mateo Niro; *Usar el cerebro: conocer nuestra mente para vivir mejor*, Bs. As, Planeta, 2014.)

La **analogía** es también una suerte de comparación, pero con una organización más compleja. Se presenta una similitud de estructura del tipo “A es a B como C es a D”. Veamos un ejemplo extraído de la *Metafísica* de Aristóteles: “Los ojos del murciélago son a la luminosidad del día lo que la inteligencia de nuestra alma es a las cosas más naturalmente evidentes”. En esta analogía se ve claramente la relación A es a B como C es a D, que facilita la explicación del concepto teórico: el elemento A-B, por ser propio de la vida cotidiana del destinatario, por estar cercano a él, le permite aprehender por medio de una relación el concepto abstracto C-D.

Como dijimos en párrafos anteriores, los textos explicativos están dirigidos a un destinatario que busca adquirir un saber, comprender algo que hasta ese momento era desconocido. Es por ello que estos textos tienen una fuerte carga didáctica: buscan la sencillez y la claridad, intentan evitar la ambigüedad, repiten la misma idea una y otra vez con el fin de facilitar al destinatario la comprensión de lo que se está explicando. La **reformulación** y la **reiteración** son procedimientos que colaboran con este propósito.

La **reformulación** consiste en “decir lo mismo con otras palabras”. El destinador debe asegurarse la comprensión por parte del destinatario. Al explicar, piensa en este destinatario y evalúa cuáles pueden ser aquellos conceptos o ideas complejas que necesitan retomarse pero con términos más familiares, más simples. Las reformulaciones se introducen en el discurso con conectores como “es decir”, “o sea”, “dicho de otro modo”, “en otras palabras” o, también, con otros procedimientos como la nominalización o la aposición.

“Para nuestros ancestros, del mismo modo que para los animales, poder tener un control de sus sistemas de percepción (es decir, contar con una buena visión o audición para percibir la presencia de un predador) y de su sistema motor (para huir o luchar ante una posible amenaza) implicaba contar con los recursos necesarios para sobrevivir en determinado medio ambiente.” (Manes (2014), p.59)

“Además, los humanos tenemos la capacidad de metacognición, es decir, la capacidad para monitorear y controlar nuestra propia mente y conducta.”

Del mismo modo, la reiteración garantiza el tono didáctico de la explicación ya que busca repetir una y otra vez aquellos conceptos nuevos con la intención de fijarlos en el lector. La reiteración vuelve al nuevo concepto, lo rodea de maneras diferentes, lo presenta desde varias perspectivas con la intención de facilitar su asimilación. Veamos, como ejemplo, el siguiente fragmento en el cual se reiteran las acciones que componen y caracterizan a la identidad:

“La identidad es el centro de dos acciones indispensables para el equilibrio psíquico de la persona. La primera consiste en darse una imagen positiva de sí misma; la segunda, adaptarse al entorno donde vive la persona. Es lo que se denomina funciones de la identidad: una función de valoración de sí mismo y una función de adaptación.

La función de valoración de sí mismo es la búsqueda que guía a todo ser humano a tener sentido y significación: busca tener una imagen positiva de sí mismo, a llegar a ser una persona de valor, a creerse capaz de actuar sobre los acontecimientos y sobre las cosas.

La función de adaptación consiste en la modificación de la identidad con vistas a una integración al medio. El individuo adapta algunos rasgos de su identidad, asegurando una continuidad. Se trata de la capacidad de los seres humanos de tener consigo su identidad y de manipularla, de su capacidad de cambiar sin perder la sensación de seguir siendo ellos mismos.

En algunas circunstancias esto es evidente: el medio donde vive devuelve una imagen positiva de sí mismo; se siente bien ahí y se conocen los códigos que ahí funcionan. En otras situaciones, especialmente en la inmigración, la tarea se vuelve más complicada, como para cualquiera que vive una situación de desvalorización de forma prolongada.

Para el inmigrante la complicación se acentúa: no conoce todos los códigos de adaptación y a pesar de ello tiene necesidad de ser reconocido en lo que es, es decir, en "su" cultura —su propia manera de haber integrado las diferentes culturas y subculturas que en él convergen—, desconocida a menudo por los demás. Debe ser puesto en marcha un constante esfuerzo de reconocimiento, al mismo tiempo que las estrategias de adaptación a la nueva situación, aunque esté desvalorizada. Está negociando constantemente su identidad.”



Actividad 4

Leer atentamente el texto que sigue y resolver estas consignas:

- Señalar cómo se desarrolla la secuencia explicativa en este texto.
- El subtítulo “Percepción social: definición” abre una extensa definición que se extiende hasta el final del texto. Justificar esta afirmación a partir de las características de este procedimiento explicativo.
- ¿Qué otros procedimientos típicos del texto explicativo hay en el texto? Indicarlos.
- Evaluar en qué partes del texto (elegir al menos tres) sería necesario insertar ejemplos. Indicarlas y escribirlos.

Capítulo 1

Introducción

Algo tan central en psicología social como son las relaciones interpersonales dependen en gran medida de la percepción social: nos comportamos con los demás según les percibamos. A veces ocurre incluso que nos hacemos una primera impresión, positiva o negativa, de alguien a quien ni siquiera conocemos. Pues bien, ello influye fuertemente en cómo nos comportamos con él. De ahí la enorme importancia que para la conducta social tendrá la percepción de personas y la formación de impresiones. Como escriben Perlman y Cozby (1985, pág. 149), «los procesos básicos para saber cómo llegamos a conocer a otras personas e interactuar con ellas son un aspecto clave en la comprensión de todas las relaciones sociales», pues tratamos a los demás no tal y como son realmente, sino tal y como los percibimos (Jones, 1990).

Ahora bien, la percepción comprende esencialmente dos procesos: 1) La recopilación de los datos estímulo y su recodificación para reducir su complejidad y facilitar su almacenamiento y recuperación en la memoria; y 2) El intento de «ir más allá» de los datos recopilados, con la finalidad de predecir acontecimientos y conductas futuras y evitar así reducir la sorpresa y la incertidumbre. Un caso extremo sería el de alguien que creyera que el color de los ojos refleja un tipo de personalidad: le bastaría ver los ojos de alguien para deducir el tipo de persona que es y predecir así muchos de sus comportamientos futuros. Otra cosa bien diferente es hasta qué punto acertamos o no con nuestras inferencias. Ahora bien, ¿cómo hacemos esas inferencias? ¿Cómo nos hacemos una impresión de los demás? Responder a estas y otras preguntas, con ellas relacionada es el objetivo de este capítulo.

Percepción social: definición

Entendemos por percepción social el proceso por el que llegamos a conocer y pensar a las otras personas, sus características, cualidades y estados internos. La percepción social es, pues, un proceso por el que una persona crea un mundo perceptual coherente, a partir de una serie de estímulos físicos caóticos, y, al igual que la percepción de objetos físicos, la percepción de personas, se caracteriza por estos rasgos: 1) Activa: incluso desde un punto de vista fisiológico, la percepción social es un proceso activo; 2) Selectiva: de la gran cantidad de estímulos caóticos que nos llegan de una forma también caótica, seleccionamos aquellos que nos interesan, a través de una doble selectividad, la que imponen nuestros propios filtros perceptivos (sólo conocemos aquello que puede pasar por nuestros sentidos) y la que depende de nuestra atención (sólo nos fijamos en aquello que nos interesa); 3) Inferencial: porque a partir de unos datos físicos inferimos conclusiones no físicas (emociones, etc.); 4) Estructurante: todo lo que captamos lo estructuramos a nuestra manera, categorizando a las personas como pertenecientes a grupos; y 5) Estable: necesitamos percibir a las demás personas como estables. Es decir, que la percepción, tanto la social como la no social, exige la plena participación activa del percibidor, influyendo sobre ella las necesidades corporales y sociales, las variables de recompensa y castigo, el sistema de valores del perceptor, sus características de personalidad, etc.

Sin embargo, a pesar de que, como estamos viendo, existen muchas similitudes entre la percepción de objetos físicos y la percepción de personas, existen también algunas importantes diferencias entre ambos tipos de percepción (Fiske y Taylor, 1991):

1. Las personas son percibidas como agentes causales y los objetos no, o dicho de otra forma, los seres humanos tenemos intenciones de control sobre el medio que nos rodea, lo que explica por qué el factor «engaño» tiene una importancia crucial en la percepción de personas, mientras que es prácticamente irrelevante en la percepción de objetos físicos. El perceptor sabe que los objetivos y deseos de la persona percibida influyen en la información que presenta de sí misma, lo que unido a la ambigüedad que tiene gran parte de la información, hace que el perceptor se implique en un proceso activo, intentando descubrir cómo la persona percibida «realmente es», o cuáles son sus verdaderas intenciones.
2. Las otras personas son semejantes a nosotros, lo que nos permite realizar una serie de inferencias que no podemos realizar en el caso de los objetos. Así, todos tenemos una idea de cómo se siente una persona cuando está triste, cuando lo desaprueban en un examen o cuando le dan una buena noticia, porque nosotros hemos vivido experiencias similares, cosa que no ocurre cuando percibimos objetos físicos.
3. La percepción de personas suele darse en interacciones que poseen un carácter dinámico. Generalmente, cuando percibimos a otra persona estamos siendo también percibidos por ella. Nuestra mera presencia, el hecho de sentirnos observados o el contexto, pueden hacer que la otra persona maneje la impresión que quiera causarnos, presentando o enfatizando ciertas características y omitiendo otras. Además, las expectativas o percepciones respecto a la persona que percibimos influyen en nuestra conducta hacia ella; esta conducta, a su vez, puede influir en la respuesta que la persona percibida, emita, cerrando de esta manera una especie de círculo vicioso. Un estudio interesante que muestra esto es el de Snyder y colaboradores (1977) en el que sus sujetos, estudiantes varones, tenían que hablar por teléfono con una chica «atractiva» con el fin de conocer algo acerca de ella (el atractivo de la chica venía indicado por una fotografía); a otros estudiantes les pidieron lo mismo, sólo que en este caso la chica era mucho menos atractiva. Pues bien, encontraron que los chicos que creían que estaban hablando con chicas atractivas se mostraban más sociables, extravertidos y afectuosos que aquellos que creían que lo hacían con chicas poco atractivas. Más interesante aún fue el resultado que mostraba en las chicas el mismo patrón de respuesta, es decir, aquellas que hablaban con chicos que creían que ellas eran atractivas se mostraban más sociables, afectuosas y extravertidas. De esta manera, los chicos que hablaban con chicas supuestamente atractivas y simpáticas acababan hablando con chicas que se comportaban realmente así, confirmándose de esta manera sus preconcepciones iniciales.

Ovejero Bernal, Anastasio. *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2007 (1998).
(Texto ligeramente adaptado).

**Actividad 5**

Leer atentamente el texto y responder las siguientes consignas:

- a. ¿Cuál es el problema explicativo?**
- b. ¿Cuál es la primera respuesta que da el autor y desde qué enfoque?**
- c. ¿Cuál es el enfoque de las siguientes respuestas?**
- d. Enunciar brevemente esas respuestas**
- e. Sintetizar con las propias palabras la analogía entre los dos sistemas económicos que aparecen en el texto**
- f. A lo largo del texto aparecen diversos datos. Extraer al menos dos y señalar qué función cumplen.**
- g. Señalar al menos dos ejemplos e indicar qué conceptos ayudan a concretizar.**
- h. Considerando el carácter explicativo del texto, indicar cómo el autor recapitula y brinda sus conclusiones.**

Siempre que hablo acerca de la influencia de los factores prácticos y mundanos en los estilos de vida, estoy seguro de que alguien dirá: “¿Pero, qué opina de todas esas vacas que los campesinos hambrientos de la India rehúsan comer?”. La imagen de un agricultor harapiento que se muere de hambre junto a una gran vaca gorda transmite un tranquilizador sentido de misterio a los observadores occidentales. Innumerables alusiones eruditas y populares confirman nuestra convicción más profunda sobre cómo la gente con mentalidad oriental actúa siempre de forma inescrutable y misteriosa. (...). ¿Cómo podemos esperar comprender alguna vez a gente tan diferente de nosotros mismos? La idea de que pudiera haber una explicación práctica del amor hindú a las vacas resulta más desconcertante para los occidentales que para los propios hindúes. (...)

Los hindúes veneran a las vacas porque son el símbolo de todo lo que está vivo. Al igual que María es para los cristianos la madre de Dios, la vaca es para los hindúes la madre de la vida. Así, no hay mayor sacrilegio para un hindú que matar una vaca. Ni siquiera el homicidio tiene ese significado simbólico de profanación indecible que evoca el sacrificio de las vacas.

Según muchos expertos, el culto a las vacas es la causa número uno de la pobreza y el hambre en la India. Algunos agrónomos formados en Occidente dicen que el tabú contra el sacrificio de las vacas permite que vivan cien millones de animales “inútiles”. Afirman que el culto a las vacas merma la eficiencia de la agricultura, porque los animales inútiles no aportan ni leche ni carne, a la vez que compiten por las tierras cultivadas y los artículos alimenticios con animales útiles y seres humanos hambrientos. Un estudio patrocinado por la Fundación Ford concluía que se podía estimar que posiblemente sobraba la mitad del ganado vacuno en relación con el aprovisionamiento de alimentos. Y un economista de la Universidad de Pensilvania declaraba en 1971 que la India tenía treinta millones de vacas improductivas.

Parece que sobran enormes cantidades de animales inútiles y antieconómicos, y que esta situación es una consecuencia directa de las irracionales doctrinas hindúes. Los turistas en su recorrido por Delhi, Calcuta, Madras, Bombay y otras ciudades de la India se asombran de las libertades de que goza el ganado vacuno extraviado. Los animales deambulan por las calles, comen fuera de los establos en el mercado, irrumpen en los jardines públicos, defecan en las aceras, y provocan atascos de tráfico al detenerse a rumiar en medio de cruces concurridos. En el campo, el ganado vacuno se congrega en los arceles de cualquier carretera y pasa la mayor parte de su tiempo deambulando despacio a lo largo de las vías del ferrocarril. (...)

Aunque deploró los disturbios, Mohandas K. Gandhi era un defensor ardiente del amor a las vacas y deseaba una prohibición total de su sacrificio. Cuando se redactó la Constitución india, ésta incluía un código de los derechos de las vacas tan ridículo que poco le faltó para prohibir cualquier modalidad de matar vacas. Desde entonces, algunos estados han prohibido totalmente el sacrificio de las vacas, pero otros todavía admiten excepciones. (...)

El amor a las vacas afecta a la vida de muchas maneras. Los funcionarios del gobierno mantienen asilos para vacas en los que los propietarios pueden alojar sus animales secos y decrepitos sin gasto alguno. En Madrás, la policía reúne el ganado extraviado que está enfermo y lo cuida hasta que recupera la salud, permitiéndole pastar en pequeños campos adyacentes a la estación de ferrocarril. Los agricultores consideran a sus vacas como miembros de la familia, las adornan con guirlandas y borlas, rezan por ellas cuando se ponen enfermas y llaman a sus vecinos y a un sacerdote para celebrar el nacimiento de un nuevo becerro. (...)

El amor a las vacas parece absurdo, incluso suicida, a los observadores occidentales familiarizados con las modernas técnicas industriales de la agricultura y la ganadería. (...)

El déficit de animales de tiro constituye una amenaza terrible que se cierne sobre la mayor parte de las familias campesinas de la India. Cuando un buey cae enfermo, el campesino pobre se halla en peligro de perder su granja. Si no posee ningún sustituto, tendrá que pedir prestado dinero con unos intereses usurarios. Millones de familias rurales han perdido de hecho la totalidad o parte de sus bienes y se han convertido en aparceros o jornaleros como consecuencia de estas deudas. Todos los años cientos de miles de agricultores desvalidos acaban emigrando a las ciudades, que ya rebosan de personas sin empleo y sin hogar.

El agricultor indio que no puede reemplazar su buey enfermo o muerto se encuentra poco más o menos en la misma situación que un agricultor norteamericano que no pueda sustituir ni reparar su tractor averiado. Pero hay una diferencia importante: los tractores se fabrican en factorías, pero los bueyes nacen de las vacas. Un agricultor que posee una vaca posee una factoría para producir bueyes. Con o sin amor a las vacas, ésta es una buena razón para tener poco interés en vender su vaca al matadero. También empezamos a vislumbrar por qué los agricultores indios podrían estar dispuestos a tolerar vacas que sólo producen 500 libras de leche al año. Si la principal función económica de la vaca cebú es criar animales de tracción, entonces no hay ninguna razón para compararla con los especializados animales norteamericanos, cuya función primordial es producir leche. Sin

embargo, la leche que producen las vacas cebú cumple un cometido importante en la satisfacción de las necesidades nutritivas de muchas familias pobres. Incluso pequeñas cantidades de productos lácteos pueden mejorar la salud de personas que se ven obligadas a subsistir al borde de la inanición.

La agricultura forma parte de un inmenso sistema de relaciones humanas y naturales. Juzgar partes aisladas de este “ecosistema” en términos que son pertinentes para el comportamiento del complejo agrícola americano produce impresiones muy extrañas. El ganado vacuno desempeña en el “ecosistema” indio cometidos que fácilmente pasan por alto o minimizan los observadores de sociedades industrializadas con alto consumo de energía. En Estados Unidos los productos químicos han sustituido casi por completo al estiércol animal como fuente principal de abonos agrícolas. Los agricultores norteamericanos dejaron de usar estiércol cuando empezaron a arar con tractores en vez de con mulas o caballos. Puesto que los tractores excretan veneno en vez de fertilizantes, la utilización de una agricultura mecanizada a gran escala implica casi necesariamente el empleo de fertilizantes químicos. Y hoy en día se ha desarrollado de hecho en todo el mundo un enorme complejo industrial integrado de petroquímicas-tractores-camiones, que produce maquinaria agrícola, transporte motorizado, gas-oil y gasolina, fertilizantes químicos y pesticidas de los que dependen las nuevas técnicas de producción de altos rendimientos.

Para bien o para mal, la mayor parte de los agricultores de la India no pueden participar en este complejo, no porque veneren a sus vacas, sino porque no pueden permitirse el lujo de comprar tractores. Al igual que otros países subdesarrollados, la India no puede construir factorías que compitan con las instalaciones de los países industrializados, ni pagar grandes cantidades de productos industriales importados. La transformación de los animales y el estiércol en tractores y petroquímica requeriría la inversión de sumas increíbles de capital. Además, el efecto inevitable de sustituir animales baratos por máquinas costosas es reducir el número de personas que pueden ganarse la vida mediante la agricultura y obligar al correspondiente aumento en las dimensiones de la granja ordinaria. Sabemos que el desarrollo de la economía agrícola en gran escala en Estados Unidos ha significado la destrucción virtual de la pequeña granja familiar. Menos del 5 por 100 de las familias de Estados Unidos viven en la actualidad en granjas, en comparación con el 60 por 100 de hace aproximadamente cien años. Si la economía agrícola tuviera que desarrollarse de forma similar en la India, habría que encontrar en poco tiempo trabajo y alojamiento para 250 millones de campesinos desplazados. Puesto que el sufrimiento provocado por el desempleo y la falta de alojamiento en las ciudades de la India es ya intolerable, un incremento masivo adicional de la población urbana sólo podría acarrear agitaciones y catástrofes sin precedentes.

Si tenemos en cuenta esta alternativa, resulta más fácil comprender sistemas basados en animales, de escala pequeña y con bajo consumo de energía. Como ya he indicado, las vacas y los bueyes proporcionan sustitutos, con bajo consumo de energía, de los tractores y las fábricas de tractores. También debemos reconocer que cumplen las funciones de una industria petroquímica. El ganado vacuno de la India excreta anualmente cerca de 700 millones de toneladas de estiércol recuperable. Aproximadamente la mitad de este total se

utiliza como fertilizante, mientras que la mayor parte del resto se emplea como combustible para cocinar. La cantidad anual de calor liberado por esta boñiga, el principal combustible con el que cocina el ama de casa india, es el equivalente térmico de 27 millones de toneladas de queroseno, 35 millones de toneladas de carbón ó 68 millones de toneladas de madera. Puesto que la India sólo dispone de pequeñas reservas de petróleo y carbón y ya es víctima de una extensa deforestación, estos combustibles no pueden considerarse sustitutos prácticos de la boñiga de vaca. Puede que el pensamiento de la boñiga en la cocina no atraiga al occidental, pero las mujeres indias lo consideran un combustible superior para cocinar porque se adapta de un modo excelente a sus rutinas domésticas. La mayor parte de los platos indios se preparan con una mantequilla refinada llamada *ghee* para la cual la boñiga de vaca es la fuente preferida de calor, ya que arde con una llama limpia, lenta, de larga duración, que no chamusca la comida. Esto permite al ama de casa india despreocuparse de la cocina mientras cuida de los niños, presta ayuda en las faenas del campo, o realiza otras tareas. (...) La boñiga de vaca cumple por lo menos otra función importante. Mezclada con agua, se convierte en una pasta utilizada como material para recubrir el suelo del hogar. Untada sobre el suelo de tierra y dejándola endurecer hasta que se convierte en una superficie lisa, impide la formación de polvo y puede limpiarse con una escoba. (...).

Desde el punto de vista de la agricultura mecanizada, una vaca seca y estéril es una abominación económica. Desde el punto de vista del agricultor campesino, la misma vaca seca y estéril puede constituir la última y desesperada defensa contra los prestamistas. Siempre existe la posibilidad de que un monzón favorable restablezca el vigor del ejemplar más decrepito y de que engordará, parirá y volverá a dar leche. Por esto es que reza el agricultor; y a veces sus oraciones son escuchadas. Entretanto continúa la producción de boñiga. Así empezamos a vislumbrar poco a poco por qué una vaca vieja y flaca parece hermosa a los ojos del propietario.

(...) En épocas de sequía y escasez, los agricultores están muy tentados a matar o vender su ganado vacuno. Los que sucumben a esta tentación firman su propia sentencia de muerte, aun cuando sobrevivan a la sequía, puesto que cuando vengan las lluvias no podrán arar sus campos. Incluso voy a ser más categórico: el sacrificio masivo del ganado vacuno bajo presión del hambre constituye una amenaza mucho mayor al bienestar colectivo que cualquier posible error de cálculo de agricultores particulares respecto a la utilidad de sus animales en tiempos normales. Parece probable que el sentido de sacrilegio indecible que comporta el sacrificio de vacas esté arraigado en la contradicción intolerable entre necesidades inmediatas y condiciones de supervivencia a largo plazo. El amor a las vacas con sus símbolos y doctrinas sagradas protege al agricultor contra cálculos que sólo son “racionales” a corto plazo. A los expertos occidentales les parece que “el agricultor indio prefiere morirse de hambre antes que comerse su vaca”. (...) No comprenden que el agricultor preferiría comer su vaca antes de morir, pero que moriría de hambre si lo hace.

Harris, Marvin. *Vacas, cerdos, guerras y brujas*.
Los enigmas de la cultura. Madrid, Alianza, 1980 [1974].
(Texto ligeramente adaptado).

Actividad 6

A partir de la atenta observación del capítulo “El otro”, correspondiente al programa *Mentira la verdad* emitido por canal Encuentro, señalar cuál es la pregunta inicial que dispara la explicación y qué otras preguntas se desprenden de esta pregunta madre. Buscar, en el discurso del divulgador, al menos tres recursos propios del discurso explicativo y sintetizarlos con las propias palabras.

Enlaces para ver el video:

- <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8023/6929>
- <https://www.youtube.com/watch?v=-5jXlkjG0Tk>

Actividad de escritura

Seleccionar una de las siguientes preguntas y responderla con un texto explicativo de aproximadamente 15 a 20 líneas. Para ello, considerar todo lo visto en esta unidad.

- 1) ¿Quién sos?
- 2) ¿Quién es el Otro en el lugar donde vivís? ¿Por qué?
- 3) ¿Cuáles son los consumos culturales que te identifican y por qué los preferís?



BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONE, Carmen y Gil, Alicia (1997). "Sobre Malcuori, Marisa: 'La Secuencia Textual'". En Costa, Sylvia y Malcuori, Marisa (comps.) *Tipología*. Sociedad de Profesores de Idioma Español – Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo.
- ADAM, Jean-Michel (1992) *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- BAJTIN, Mijail (1998 [1979]). "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. México D. F., Siglo XXI, pp. 248-293. El texto de Bajtin es de ca. 1953.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. "Secuencia textual". En *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciatextual.htm
- CIAPUSCIO, Guiomar (1994). *Tipos textuales*. "Enciclopedia Semiológica". Bs.As.: Eudeba.
- NARVAJA de ARNOUX, Elvira; DI STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia (2000). *La lectura y la escritura en la universidad*. Bs. As.: Eudeba. Especialmente el capítulo 7 "Explicar", pp. 81-96.
- NATALE, Lucía y STAGNARO, Daniela (2014). "El parcial presencial". En Navarro, Federico (coordinador). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Palabras preliminares de Charles Bazerman y Liliana Cubo de Severino. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.
- NOGUEIRA, Sylvia (coord.) (2010) *Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*. Bs. As.: Biblos. Especialmente Lo Coco, Mauro. "La explicación. El concepto de cultura en textos escolares, entrevistas y diccionarios especializados", pp. 125-156.
- REALE, Analía (2015). *Curso de Ingreso. Lengua*. Bernal: UNQ.
- SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio (1986). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Bs. As.: Santillana.
- ZAMUDIO, Berta y ATORRESI, Ana (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

Escribir a partir de la lectura: el trabajo con fuentes

“En ciencia todo es conversación”

Jorge Wagensberg

La producción de conocimientos, en todas las esferas de la vida social, es siempre el resultado del trabajo conjunto de una comunidad que comparte prácticas, saberes, experiencias y una historia común. Es cierto que en nuestra cultura todavía persiste, en alguna medida, el mito del “genio creador” encarnado en figuras excepcionales como las de Charles Darwin, Albert Einstein o Sigmund Freud, paradigmas de la originalidad y el talento individual del científico; sin embargo, como señala el epistemólogo Jorge Wagensberg en el epígrafe y como veremos en este capítulo, en ciencia todo es conversación. Y para conversar se necesitan por lo menos dos o más interlocutores capaces y dispuestos a aportar a la conversación y a escuchar lo que los otros tienen para decir.

La imagen con la que Wagensberg describe el trabajo científico sintetiza muy bien el modo en el que se elaboran, desarrollan y difunden los conocimientos en las diversas áreas del saber. Por eso, una parte muy importante del aprendizaje de la cultura académica consiste en adquirir habilidades que nos permitan participar activamente en la conversación en la que se construye y se ha ido construyendo históricamente el saber de la disciplina a la que nos dedicamos.

Es más, hasta los pensadores más originales y revolucionarios, aquellos que han cambiado definitivamente el curso de la ciencia como lo hicieron Darwin en la biología o Einstein en la física, o que incluso han dado origen a una disciplina nueva como Freud, el padre del psicoanálisis, se nutrieron de esa conversación, de los aportes de los que los precedieron y de los de sus contemporáneos.

Las huellas de este diálogo intertextual se manifiestan de maneras diferentes y cumplen distintas funciones. Desde la cita de autoridad que respalda con su prestigio la posición del enunciador hasta la puesta en escena de un debate entre puntos de vista divergentes en torno de un mismo problema o la alusión más o menos explícita a un precursor o a un oponente, los objetivos y las formas que puede adoptar esta interacción de voces en un texto científico-académico son muy variadas.

En las páginas siguientes se reproducen fragmentos de tres obras pertenecientes a distintos autores y distintas disciplinas, en los que se puede advertir con claridad el cruce de voces que constituyen la trama textual.



Identificar y señalar las distintas voces (intertextos)¹ que coexisten en los textos siguientes y explicar en cada caso cuál es la finalidad de su inclusión.

Texto 1

II El alma colectiva según Le Bon

Podríamos comenzar por una definición del alma colectiva, pero nos parece más racional presentar, en primer lugar, al lector, una exposición general de los fenómenos correspondientes y escoger entre éstos algunos de los más singulares y característicos, que puedan servirnos de punto de partida para nuestra investigación. Conseguiremos ambos fines tomando como guía una obra que goza de justa celebridad, la *Psicología de las multitudes*, de Gustave Le Bon.

Ante todo, convendrá que nos hagamos presente, con máxima claridad, la cuestión planteada. La psicología -que persigue los instintos, disposiciones, móviles e intenciones del individuo, hasta sus actos y en sus relaciones con sus semejantes-, llegada al final de su labor y habiendo hecho la luz sobre todos los objetos de la misma, vería alzarse ante ella, de repente, un nuevo problema. Habría, en efecto, de explicar el hecho sorprendente de que en determinadas circunstancias, nacidas de su incorporación a una multitud humana que ha adquirido el carácter de «masa psicológica», aquel mismo individuo al que ha logrado hacer inteligible, piense, sienta y obre de un modo absolutamente inesperado. Ahora bien: ¿qué es una masa? ¿Por qué medios adquiere la facultad de ejercer una tan decisiva influencia sobre la vida anímica individual? ¿Y en qué consiste la modificación psíquica que impone al individuo?

La respuesta a estos interrogantes, labor que resultará más fácil comenzando por el tercero y último, incumbe a la psicología colectiva, cuyo objeto es, en efecto, la observación de las modificaciones impresas a las reacciones individuales. Ahora bien, toda tentativa de explicación debe ir precedida de la descripción del objeto que se trata de explicar.

Dejaremos, pues, la palabra a Gustave Le Bon:

«El más singular de los fenómenos presentados por una masa psicológica es el siguiente: cualesquiera que sean los individuos que la componen y por diversos o semejantes que puedan ser su género de vida, sus ocupaciones, su carácter o su inteligencia, el simple hecho de hallarse transformados en una multitud los dota de una especie de alma colectiva. Este alma les hace sentir, pensar y obrar de una manera por completo distinta de como sentiría, pensaría y obraría cada uno de ellos aisladamente.»

¹ Según el Diccionario de términos claves de ELE del Centro Virtual Cervantes, “la intertextualidad es la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos (orales o escritos), ya sean contemporáneos o históricos”. Así, por ejemplo, el título de la novela de Osvaldo Soriano *No habrá más penas ni olvido* refiere inconfundiblemente al tango “Volver” de Carlos Gardel. La obra musical, en este caso, funciona como intertexto de la novela.

«Ciertas ideas y ciertos sentimientos no surgen ni se transforman en actos sino en los individuos constituidos en multitud. La masa psicológica es un ser provisional compuesto de elementos heterogéneos, soldados por un instante, exactamente como las células de un cuerpo vivo forman, por su reunión, un nuevo ser, que muestra caracteres muy diferentes de los que cada una de tales células posee».

Permitiéndonos interrumpir la exposición de Le Bon con nuestras glosas, intercalaremos aquí la observación siguiente: si los individuos que forman parte de una multitud se hallan fundidos en una unidad, tiene que existir algo que los vincule unos a otros, y este algo podría muy bien ser aquello que caracteriza a la masa. Pero Le Bon deja en pie esta cuestión, y pasando a las modificaciones que el individuo experimenta en la masa, las describe en términos muy conformes con los principios fundamentales de nuestra psicología de las profundidades.

«Fácilmente se comprueba en qué alta medida difiere el individuo integrado en una multitud, del individuo aislado. Lo que ya resulta más arduo es descubrir las causas de dicha diferencia. Para llegar, por lo menos, a entreverlas, es preciso recordar, ante todo, la observación realizada por la psicología moderna, de que no sólo en la vida orgánica, sino también en el funcionamiento de la inteligencia desempeñan los fenómenos inconscientes un papel preponderante. La vida consciente del espíritu se nos muestra muy limitada al lado de la inconsciente. El analista más sutil, penetrante observador, no llega nunca a descubrir sino una mínima parte de los móviles inconscientes que lo guían. Nuestros actos conscientes se derivan de un «substratum» inconsciente, formado, en su mayor parte, por influencias hereditarias. Este substratum entraña los innumerables residuos ancestrales que constituyen el alma de la raza. Detrás de las causas confesadas de nuestros actos, existen causas secretas, ignoradas por todos. La mayor parte de nuestros actos cotidianos son efecto de móviles ocultos que escapan a nuestro conocimiento».

Le Bon piensa que en una multitud se borran las adquisiciones individuales de tal forma que desaparece la personalidad de cada uno de los que la integran. Lo inconsciente social surge en primer término, y lo heterogéneo se funde en lo homogéneo. Diremos, pues, que la superestructura psíquica, tan diversamente desarrollada en cada individuo, queda destruida, apareciendo desnuda la uniforme base inconsciente, común a todos. De este modo, se formaría un carácter medio de los individuos constituidos en multitud. Pero Le Bon encuentra que tales individuos muestran también nuevas cualidades, de las cuales carecían antes, y halla la explicación de este fenómeno en tres factores diferentes.

«La aparición de los caracteres peculiares a las multitudes se nos muestra determinada por diversas causas. La primera de ellas es que el individuo integrado en una multitud, adquiere, por el simple hecho del número, un sentimiento de potencia invencible, merced al cual puede permitirse ceder a instintos que, antes, como individuo aislado, hubiera refrenado forzosamente. Y se abandonará tanto más gustoso a tales instintos cuanto que por ser la multitud anónima, y en consecuencia, irresponsable, desaparecerá para él el sentimiento de la responsabilidad, poderoso y constante freno de los impulsos individuales».

Nuestro punto de vista nos dispensa de conceder un gran valor a la aparición de nuevos caracteres. Bástanos decir que el individuo que entra a formar parte de una multitud se sitúa en condiciones que le permiten suprimir las represiones de sus tendencias inconscientes. Los caracteres aparentemente nuevos que entonces manifiesta son precisamente exteriorizaciones de lo inconsciente individual, sistema en el que se halla contenido en germen todo lo malo existente en el alma humana. La desaparición, en estas circunstancias, de la consciencia o del sentimiento de la responsabilidad, es un hecho cuya comprensión no nos ofrece dificultad alguna, pues hace ya mucho tiempo, hicimos observar que el nódulo de lo que denominamos conciencia moral era la «angustia social».

«Una segunda causa, el contagio mental, interviene igualmente para determinar en las multitudes la manifestación de caracteres especiales, y al mismo tiempo, su orientación. El contagio es un fenómeno fácilmente comprobable, pero inexplicado aún y que ha de ser enlazado a los fenómenos de orden hipnótico, cuyo estudio emprenderemos en páginas posteriores. Dentro de una multitud, todo sentimiento y todo acto son contagiosos, hasta el punto de que el individuo sacrifica muy fácilmente su interés personal al interés colectivo, actitud contraria a su naturaleza y de la que el hombre sólo se hace susceptible cuando forma parte de una multitud». «Una tercera causa, la más importante, determina en los individuos integrados en una masa, caracteres especiales, a veces muy opuestos a los del individuo aislado. Me refiero a la sugestibilidad, de la que el contagio antes indicado no es, además, sino un efecto. Para comprender este fenómeno, es necesario tener en cuenta ciertos recientes descubrimientos de la fisiología. Sabemos hoy, que un individuo puede ser transferido a un estado en el que habiendo perdido su personalidad consciente, obedezca a todas las sugerencias del operador que se la ha hecho perder y cometa los actos más contrarios a su carácter y costumbres. Ahora bien, detenidas observaciones parecen demostrar que el individuo sumido algún tiempo en el seno de una multitud activa cae pronto, a consecuencia de los efluvios que de la misma emanan o por cualquier otra causa, aún ignorada, en un estado particular, muy semejante al estado de fascinación del hipnotizado entre las manos de su hipnotizador. Paralizada la vida cerebral del sujeto hipnotizado, se convierte éste en esclavo de todas sus actividades inconscientes, que el hipnotizador dirige a su antojo. La personalidad consciente desaparece; la voluntad y el discernimiento quedan abolidos. Sentimientos y pensamientos son entonces orientados en el sentido determinado por el hipnotizador. «Tal es, aproximadamente, el estado del individuo integrado en una multitud. No tiene ya consciencia de sus actos. En él, como en el hipnotizado, quedan abolidas ciertas facultades y pueden ser llevadas otras a un grado extremo de exaltación. La influencia de una sugestión le lanzará con ímpetu irresistible, a la ejecución de ciertos actos. Ímpetu más irresistible aún en las multitudes que en el sujeto hipnotizado, pues siendo la sugestión la misma para todos los individuos, se intensificará al hacerse recíproca». «...Así, pues, la desaparición de la personalidad consciente, el predominio de la personalidad inconsciente, la orientación de los sentimientos y de las ideas en igual sentido, por sugestión y contagio, y la tendencia a transformar inmediatamente en actos las ideas sugeridas, son los principales caracteres del individuo integrado en una multitud. Perdidos todos sus rasgos personales, pasa a convertirse en un autómatas sin voluntad».

Hemos citado íntegros estos pasajes para demostrar que Le Bon no se limita a comparar el estado del individuo integrado en una multitud con el estado hipnótico, sino que establece una verdadera identidad entre ambos. No nos proponemos contradecir aquí tal teoría, pero sí queremos señalar que las dos últimas causas mencionadas de la transformación del individuo en la masa, el contagio y la mayor sugestibilidad, no pueden ser consideradas como de igual naturaleza puesto que, a juicio de nuestro autor, el contagio no es, a su vez, sino una manifestación de la sugestibilidad. Así, pues, ha de parecernos que Le Bon no establece una diferenciación suficientemente precisa entre los efectos de tales dos causas. Como mejor interpretaremos su pensamiento será, quizá, atribuyendo el contagio a la acción recíproca ejercida por los miembros de una multitud unos sobre otros y derivando los fenómenos de sugestión identificados por Le Bon con los de la influencia hipnótica, de una distinta fuente. ¿Pero de cuál? Hemos de reconocer como una evidente laguna el hecho de que uno de los principales términos de esta identificación, a saber, la persona que para la multitud sustituye al hipnotizador, no aparezca mencionada en la exposición de Le Bon.

Freud, Sigmund (1920). *Psicología de las masas y análisis del Yo*

Texto 2

INTRODUCCIÓN

[...] Si su función de hembra no basta para definir a la mujer, si nos negamos también a explicarla por el “eterno femenino”, y si admitimos, sin embargo, aunque sea a título provisorio, que hay mujeres sobre la tierra, tenemos que formularnos esta pregunta: ¿Qué es una mujer? El enunciado mismo del problema me sugiere inmediatamente una primera reacción. Es significativo que yo lo plantee. A un hombre no se le hubiese ocurrido escribir un libro acerca de la situación singular que ocupan los machos en la humanidad. [2] Si quiero definirme, me veo obligada a decir, en primer lugar: “Soy una mujer”. Esta verdad constituye el fondo sobre el cual se yergue toda otra afirmación. Un hombre no empieza nunca por plantearse a sí mismo como un individuo de cierto sexo; va de suyo que es hombre. En los registros municipales y en las declaraciones de identidad los rubros “masculino”, “femenino”, aparecen simétricos de una manera completamente formal. La relación entre los dos sexos no es la de dos electricidades, la de dos polos: el hombre representa a la vez lo positivo y lo neutro, al punto de que en francés se dice “los hombres” para designar a los seres humanos, puesto que el sentido singular de la palabra *vir* se ha asimilado al sentido general de la palabra *homo*. La mujer aparece como lo negativo, ya que toda determinación le es imputada como una limitación sin reciprocidad. A veces me ha irritado, en el transcurso de discusiones abstractas, escuchar que los hombres me decían: “Usted piensa tal cosa porque es una mujer”, pero yo sabía que mi única defensa era contestar: “La pienso porque es verdadera”, eliminando así mi subjetividad; no se trataba de contestar: “Y usted piensa lo

contrario porque es hombre”, pues se entiende que el hecho de ser hombre no constituye una singularidad; al ser hombre, un hombre está en su derecho; quien está equivocada es la mujer. Prácticamente, así como para los antiguos había una vertical absoluta con respecto a la cual se definía lo oblicuo, hay un tipo humano absoluto que es el tipo masculino. La mujer tiene ovarios y un útero, y estas condiciones singulares la encierran en su subjetividad. De ella se dice gustosamente que piensa con las glándulas. El hombre olvida, en su soberbia, que su anatomía también supone hormonas, testículos. Toma a su cuerpo como una relación directa y normal con el mundo, al cual cree aprehender en su objetividad, mientras que considera que el cuerpo de la mujer se encuentra como entorpecido por cuanto lo especifica: un obstáculo, una prisión. “La hembra es hembra en virtud de cierta *falta* de cualidades”, decía Aristóteles. “Debemos considerar que el carácter de las mujeres padece de un defecto natural”. Y, después de él, Santo Tomás decreta que la mujer es un “hombre frustrado”, un ser “ocasional”. Esto se simboliza en la historia del Génesis, donde Eva, según palabras de Bossuet, aparece extraída de un “hueso supernumerario” de Adán. La humanidad es macho, y el hombre define a la mujer no en sí, sino respecto de él; no la considera como un ser autónomo. “La mujer, el ser relativo...”, escribe Michelet. Es así que Benda afirma en el *Informe de Uriel*: “El cuerpo del hombre tiene un sentido en sí mismo, abstracción hecha del de la mujer, en tanto que este último parece desnudo si no se evoca al macho...El hombre se piensa sin la mujer. Ésta no se piensa sin el hombre”. Y ella no es nada fuera de lo que el hombre decide; así, la llama “el sexo”, con lo que quiere dar a entender que se le parece al macho esencialmente como un ser sexuado; ella es sexo para él, así que lo es en absoluto. La mujer se determina y diferencia con relación al hombre, y no éste con relación a ella; ésta es lo in-esencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto: ella es el Otro [3].

La categoría de lo Otro es tan original como la conciencia misma. En las sociedades más primitivas, en las mitologías más antiguas, siempre se encuentra un dualismo que es el de lo Mismo y lo Otro; esta división no se puso en un principio bajo el signo de la división entre los sexos, no depende de ningún dato empírico: eso es lo que resalta, entre otros, en los trabajos de Granet sobre el pensamiento chino, y en los de Dumézil sobre la India y Roma. En las parejas Varuna-Mitra, Urano-Zeus, Sol-Luna, Día-Noche no está involucrado en principio ningún elemento femenino, como tampoco lo está en la oposición entre el Bien y el Mal, entre principios fastos y nefastos, entre la derecha y la izquierda, entre Dios y Lucifer; la alteridad es una categoría fundamental del pensamiento humano. Ninguna colectividad se define jamás como Una sin colocar inmediatamente enfrente a la Otra. Bastan tres viajeros reunidos por azar en un mismo compartimiento, para que el resto de los viajeros se conviertan en «otros» vagamente hostiles. Para el aldeano, todos los que no pertenecen a su aldea son «otros» de quienes hay que recelar; para el nativo de un país, los habitantes de los países que no son el suyo aparecen como «extranjeros»; los judíos son «otros» para el antisemita, los negros lo son para los racistas norteamericanos, los indígenas para los colonos, los proletarios para las clases poseedoras. Al final de un profundo estudio sobre las diversas figuras de las sociedades primitivas, Lévi-Strauss ha podido concluir: «El paso del estado de naturaleza al estado de cultura se define por la aptitud del hombre para considerar las relaciones biológicas bajo la forma de sistemas de oposición: dualidad, alternancia, oposición y simetría, ya sea que se presenten bajo formas definidas, o que lo hagan bajo formas vagas, constituyen no tanto fenómenos que haya que explicar como los datos fundamentales e inmediatos de la realidad social» [4]. Estos fenómenos no se comprenderían si la realidad humana fuese exclusivamente un *mitsein* basado en la solidaridad y la amistad. Se

aclaran, por el contrario, si, siguiendo a Hegel, se descubre en la conciencia misma una hostilidad fundamental con respecto a toda otra conciencia; el sujeto no se plantea más que oponiéndose: pretende afirmarse como lo esencial y constituir al otro en inesencial, en objeto. Pero la otra conciencia le opone una pretensión recíproca; cuando viaja, el nativo se percata, escandalizado, de que en los países vecinos hay nativos que le miran, a su vez, como extranjero; entre aldeas, clanes, naciones, clases, hay guerras, *potlatches*, negociaciones, tratados, luchas, que despojan la idea de lo Otro de su sentido absoluto y descubren su relatividad; de buen o mal grado, individuos y grupos se ven obligados a reconocer la reciprocidad de sus relaciones. ¿Cómo es posible, entonces, que esta reciprocidad no se haya planteado entre los sexos, que uno de los términos se haya afirmado como el único esencial, negando toda relatividad con respecto a su correlativo, definiendo a este como la alteridad pura? ¿Por qué no ponen en discusión las mujeres la soberanía masculina? Ningún sujeto se plantea, súbita y espontáneamente, como lo inesencial; no es lo Otro lo que, al definirse como Otro, define lo Uno, sino que es planteado como Otro por lo Uno, al plantearse este como Uno. Mas, para que no se produzca el retorno de lo Otro a lo Uno, es preciso que lo Otro se someta a este punto de vista extraño. ¿De dónde le viene a la mujer esta sumisión?

DE BEAUVOIR, Simone (1949). *El segundo sexo*.

Notas

- [2] El informe Kinsey, por ejemplo, se limita a definir las características sexuales del hombre norteamericano, lo que es completamente distinto.
- [3] Esta idea ha sido expresada en su forma más explícita por E. Levinas en su ensayo sobre *El Tiempo y lo Otro*. Se expresa así: “¿No habría una situación en la cual la alteridad fuese llevada por un ser a título positivo, como una esencia? ¿Cuál es la alteridad que no entra pura y simplemente en la oposición de las dos especies del mismo género? Pienso que lo contrario, absolutamente contrario, cuya contrariedad no se encuentra afectada en nada por la relación que pueda establecerse entre él y su correlativo, la contrariedad que permite a su diferencia específica cualquiera... La diferencia de sexos tampoco es una contradicción... no es tampoco la dualidad de los dos términos complementarios que suponen un todo preexistente... La alteridad se cumple en lo femenino. Término del mismo rango, pero de sentido opuesto a la conciencia”. Supongo que el señor Levinas no olvida que la mujer es también, para sí, una conciencia. Pero es chocante que adopte deliberadamente un punto de vista de hombre, sin señalar la reciprocidad del sujeto y del objeto. Cuando escribe que la mujer es misterio, sobreentiende que es un misterio para el hombre. Aunque esta descripción, que se quiere objetiva, es de hecho una afirmación del privilegio masculino.
- [4] Ver C. Lévi-Strauss: *Las estructuras elementales del parentesco*. Agradezco a Lévi-Strauss que haya querido comunicarme las pruebas de su tesis que, entre otras, he utilizado con amplitud en la Segunda Parte.

Texto 3

La juventud es más que una palabra

Mario Margulis y Marcelo Urresti

Dividido entre niño y hombre (lo cual le hacía inocentemente ingenuo y a la vez despiadadamente experimentado), no era sin embargo ni lo uno ni lo otro, era cierto tercer término, era ante todo juventud, en él violenta, cortante, que le arrojaba a la crueldad, a la brutalidad y a la obediencia, le condenaba a la esclavitud y a la bajeza. Era bajo, porque era joven. Carnal, porque era joven. Destructor, porque era joven....
Witold Gombrowicz. *La seducción*. Seix Barral, Barcelona, 1982. pág. 46.

1. La indeterminación del espacio de la juventud

La edad aparece en todas las sociedades como uno de los ejes ordenadores de la actividad social. Edad y sexo son base de clasificaciones sociales y estructuraciones de sentido. Sin embargo, es evidente que en nuestra sociedad los conceptos generalmente utilizados como clasificatorios de la edad son crecientemente ambiguos y difíciles de definir. Infancia, juventud o vejez son categorías imprecisas, con límites borrosos, lo que remite, en parte, al debilitamiento de viejos rituales de pasaje relacionados con lugares prescriptos en las instituciones tradicionales y, sobre todo, a la fuerte y progresiva heterogeneidad en el plano económico, social y cultural.

La categoría *juventud* es significativa, su uso conduce a un marco de sentidos, reconocemos su existencia en el análisis sociológico como lo evidencia la abundancia de estudios rotulados con este concepto. Sin embargo, el concepto "juventud" parece ubicarnos en un marco clasificatorio preciso para en seguida confundirnos, incluirnos en la ambigüedad e imprecisión [1]. O peor aún, hacer aparecer como "lo mismo" a una variedad intolerable [2]. Es necesario, entonces, acompañar la referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve [3]; presentar los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven [4].

El tema se complica cuando "juventud" refiere no sólo a un estado, una condición social o una etapa de la vida, cuando además significa a un producto. La juventud aparece entonces como valor simbólico asociado con rasgos apreciados –sobre todo por la estética dominante–, lo que permite comercializar sus atributos (o sus signos exteriores) multiplicando la variedad de mercancías –bienes y servicios– que impactan directa o indirectamente sobre los discursos sociales que la aluden y la identifican.

2. La juventud es signo pero no sólo signo

En alguna literatura sociológica reciente se trata de superar la consideración de "juventud" como mera categorización por edad. En consecuencia, se incorpora en los análisis la diferenciación social y, hasta cierto punto, la cultura. Entonces se dice que la juventud depende de una moratoria, un espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores sociales y limitado a determinados períodos históricos. A partir de mediados del siglo XIX y en el siglo XX, ciertos sectores sociales logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de postergar exigencias –sobre todo las que provienen de la propia familia y del trabajo–, tiempo legítimo para dedicarse al estudio y la capacitación, postergando el matrimonio, permitiéndoles así gozar de un cierto período durante el cual la sociedad brinda una especial tolerancia. La juventud termina, en el interior de las clases que pueden ofrecer a sus miembros recién llegados a la madurez física este beneficio, cuando estos asumen responsabilidades centradas, sobre todo, en formar el propio hogar, tener hijos, vivir del propio trabajo. Este planteo supera a otros que usan, con menos precisión, la palabra "juventud" como mera categoría etaria que posee, sin distinciones, características uniformes. Así, hemos señalado en otro momento que “la condición histórico-cultural de juventud no se ofrece de igual forma para todos los integrantes de la categoría estadística joven” [5].

En relación a esta concepción se ha llegado a considerar a la juventud como mero signo [6], una construcción cultural desgajada de otras condiciones, un sentido socialmente constituido, relativamente desvinculado de las condiciones materiales e históricas que condicionan a su significante. Cuando Bourdieu titula: “La juventud no es más que una palabra” [7], parece exasperar la condición de signo atribuida a la juventud. Claro está que presenta en sus análisis la polisemia de esta palabra, su distinto sentido según el contexto social en que es usada (profesión, gobierno, atletismo) y también su papel en las disputas por la riqueza y el poder, tratando de evitar el naturalismo espontáneo que surge alrededor de la noción en una primera aproximación por parte del sentido común. Sarlo [8] da cuenta de cómo “la juventud” se presenta en escena en la cultura actual, privilegiando su aspecto imaginario y representativo: la juventud no aparece “como una edad sino como una estética de la vida cotidiana” [...] “Frank Sinatra o Miles Davis nunca fueron jóvenes como lo fueron The Beatles” [...] “Orson Welles no era muy joven cuando a los 24 años filmaba *El ciudadano*”. “Bertold Brecht nunca fue joven, ni Benjamin, ni Adorno, ni Roland Barthes. Las fotos de Sartre, de Raymond Aron y de Simone de Beauvoir cuando apenas tenían veinte años, muestran una gravedad posada con las que sus modelos quieren disipar toda idea de inmadurez que fascinaba a Gombrowicz”... Más allá de esta descripción crítica –agudamente expresada– de la “cultura juvenil”, no puede claramente apreciarse en el texto si todo es estética en la condición de juventud.

Es frecuente, en algunos estudios, observar un fuerte énfasis en el aspecto significativo, hasta el punto que se llega a desmaterializar el concepto juventud, a desvincularlo de aspectos historizados que están contenidos en el espesor de la palabra y en todo lo que ella alude. Como puede suceder en algunos enfoques culturalistas, cuando el aspecto signo invade la totalidad de un fenómeno social, lo fragmenta y, por ende, lo empobrece. La juventud, como toda categoría socialmente constituida, que alude a fenómenos existentes, tiene una dimensión simbólica, pero también debe ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en que toda producción social se desenvuelve.

Se ha puesto de manifiesto, al plantear la condición de juventud, los aspectos relativos a las desigualdades sociales que están implícitos en la noción de "moratoria". Así, los estudios vinculados con el tema tienden correctamente a criticar el uso automático de las categorías etarias, cuando no distinguen entre las condiciones desiguales que encuentran –dependiendo del sector social a que pertenecen– personas pertenecientes a los mismos grupos etarios. Los jóvenes de sectores medios y altos tienen, generalmente, oportunidad de estudiar, de postergar su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta: se casan y tienen hijos más tardíamente, gozan de un período de menor exigencia, de un contexto social protector que hace posible la emisión, durante períodos más amplios, de los signos sociales de lo que generalmente se llama juventud. Tales signos tienden –en nuestro tiempo– a estetizarse, a constituir un conjunto de características vinculadas con el cuerpo, con la vestimenta, con el arreglo, y suelen ser presentados ante la sociedad como paradigma de todo lo que es deseable. Es esta simbolización de la juventud, sus condiciones externas, lo que se puede transformar en producto o en objeto de una estética, y lo que puede ser adquirido por adultos para extender en el tiempo su capacidad de portación del signo "juventud". La juventud-signo se transforma en mercancía, se compra y se vende, interviene en el mercado del deseo como vehículo de distinción y de legitimidad.

Desde este punto de vista, los integrantes de los sectores populares tendrían acotadas sus posibilidades de acceder a la moratoria social por la que se define la condición de juventud, no suele estar a su alcance el lograr ser joven en la forma descripta: deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo –a trabajos más duros y menos atractivos–, suelen contraer a menor edad obligaciones familiares (casamiento o unión temprana, consolidada por los hijos). Carecen del tiempo y del dinero –moratoria social– para vivir un período más o menos prolongado con relativa despreocupación y ligereza. Aun cuando el desempleo y la crisis proporcionan a veces tiempo libre a jóvenes de clases populares, estas circunstancias no conducen a la "moratoria social": se arriba a una condición no deseada, un "tiempo libre" que se constituye a través de la frustración y la desdicha. El tiempo libre es también un atributo de la vida social, es tiempo social, vinculado con el tiempo de trabajo o de estudio por ritmos y rituales que le otorgan permisividad y legitimidad. El tiempo libre que emerge del paro forzoso no es festivo, no es el tiempo ligero de los sectores medios y altos, está cargado de culpabilidad e impotencia, de frustración y sufrimiento.

[...]

Notas

- [1] Etapa juvenil se considera, habitualmente, al período que va desde la adolescencia (cambios corporales, relativa madurez sexual, etc.) hasta la independencia de la familia, formación de un nuevo hogar, autonomía económica, que representarían los elementos que definen la condición de adulto. Un período que combina una considerable madurez biológica con una relativa inmadurez social. La juventud como *transición* hacia la vida adulta, (algunos autores hablan de cinco transiciones que se dan en forma paralela: dejar la escuela, comenzar a trabajar, abandonar el hogar de la familia de origen, casarse, formar un nuevo hogar) es diferente según el sector social que se considere. En general la juventud transcurre en el ámbito de la familia de origen. La salida de la casa familiar y la independencia económica marcan hitos básicos para una autonomía, que aumenta con la constitución de pareja estable y el primer hijo. Desde luego que la diferenciación social, las distintas clases y segmentos sociales, configuran diferentes juventudes. (Ver Cecilia Braslavsky: *La juventud argentina: informe de situación*, Centro Editor, Buenos Aires, 1986)
- [2] Por eso conviene hablar de juventudes o de grupos juveniles antes que de juventud. Coincidimos con Cecilia Braslavsky cuando dice: "El mito de la juventud homogénea consiste en identificar a todos los jóvenes con algunos de ellos." Así según el joven tipo que se tenga *in mente* será el modelo con el cual habrán de identificarse a los jóvenes en general. Los varios mitos comunes sobre la juventud son: 1) "la manifestación *dorada*" por la cual se identifica a todos los jóvenes con los "privilegiados - despreocupados o militantes en defensa de sus privilegios-, con los individuos que poseen tiempo libre, que disfrutan del ocio y, todavía más ampliamente, de una *moratoria social*, que les permite vivir sin angustias ni responsabilidades.", 2) "La interpretación de la *juventud gris*" por la que los jóvenes aparecen como los depositarios de todos los males, el segmento de la población más afectado por la crisis, por la sociedad autoritaria, que sería mayoría entre los desocupados, los delincuentes, los pobres, los apáticos, "la desgracia y resaca de la sociedad" (pág. 13), y por último, 3) "la *Juventud blanca*", o los personajes maravillosos y puros que salvarían a la humanidad, que harían lo que no pudieron hacer sus padres, participativos, éticos, etc. (pág. 13) Braslavsky, *op. cit.* Otro modo de hacer aparecer como lo mismo situaciones muy distintas es la representada por el mito de la igualdad de oportunidades con que cierto discurso intenta unificar la condición para todo aspirante a participar plenamente de la vida colectiva, aunque provengan de mundos sociales extremadamente diversos. Así, todo joven se encontraría en igualdad de oportunidades para recibir los conocimientos e incorporar las aptitudes que los transformarán en productores y los formarán como ciudadanos. Frente a esto, sociedad de clases, diferencias económicas, sociales, políticas, étnicas, raciales, migratorias, marcan profundas desigualdades en la distribución de recursos, con lo cual la naturaleza misma de la condición de joven en cada sector social se altera. En este sentido es que S. Sigal, dice que en A. Latina, a diferencia de Europa donde sería más amplia, la "juventud" está casi reservada para los sectores medios y altos, que pueden acceder a la educación superior y la moratoria en toda la plenitud del término.
- [3] Fueron cambiando los tiempos y los modos que marcaban el ingreso al rol de adulto, la asunción social plena de las responsabilidades con que ese rol es identificado. La complejidad creciente de la vida social propia de época actual fue constituyendo esta cambiante franja a la que llamamos juventud.
- [4] En sectores más pobres se comienza a trabajar más temprano, en trabajos manuales o de poca especialización. También suele ser más temprana la constitución de la propia familia y la reproducción de la misma. Las etapas de crisis económica y la creciente desocupación introducen variantes en esta característica propia de las clases populares: los jóvenes no estudian, buscan participar prontamente en

la actividad económica, pero muchos no consiguen empleo. Además el desarrollo industrial actual, con las cuotas mínimas de calificación que exige, cada vez más altas, hace que el período en el que la población debe adquirirlas se alargue cada vez más. En consecuencia, el desempleo y la calificación, tienden cada cual por su lado a expandir el período de transición de la juventud. La vida adulta se aleja con la moratoria más prolongada, también para los sectores populares.

- [5] Cf. Mario Margulis y otros: *La cultura de la noche*. Espasa Calpe, Buenos Aires, 1994, pág. 25.
- [6] Extremando el peso decisivo otorgado a la construcción y distribución social de la moratoria social hasta su final conversión en signo, lo que agota toda instancia social excedente en ese punto. Volveremos extensamente sobre el tema en lo que sigue.
- [7] Artículo incluido en Bourdieu (1990).
- [8] Beatriz Sarlo: *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y video cultura en la Argentina*, Ariel, Buenos Aires, 1994, pags. 38 a 40.

Bibliografía

- AAVV: *La Semiología*, Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1970.
- AUYERO, Javier: "La juventud: una revisión bibliográfica", Mimeo, Buenos Aires, 1992.
- BARTHES, Roland: *La aventura semiológica*, Paidós Comunicación, Barcelona, 1990.
- BOURDIEU, Pierre: *Sociología y cultura*, Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México DF, 1990.
- BOURDIEU, Pierre: *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1991.
- BOURDIEU, Pierre: *¿Qué significa hablar?*, *Economía de los intercambios lingüísticos*, Akal, Madrid, 1985.
- BRASLAVSKY, Cecilia: *La juventud argentina: informe de situación*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1986.
- ECO, Umberto: *La estructura ausente*, Lumen, Barcelona, 1972.
- FERNÁNDEZ, Ana María: *La mujer de la ilusión*, Paidós, Buenos Aires, 1993.
- GEERTZ, Clifford: *El antropólogo como autor*, Paidós, Barcelona, 1989.
- GRIGNON, Claude y Jean-Claude Passeron: *Lo culto y lo popular*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1991.
- LOWE, Douglas M.: *Historia de la percepción burguesa*, F.C.E., México, 1986.
- MAFFESOLI, Michel: *El tiempo de las tribus*, Icaria, Barcelona, 1990.
- MARGULIS, Mario y otros: *La cultura de la noche*, Espasa Calpe, Buenos Aires, 1994.
- SARLO, Beatriz: *Escenas de la vida posmoderna*, Ariel, Buenos Aires, 1994.
- SIGAL, Silvia: "Estructuras sociales y juventud latinoamericana" en Montiel, Edgar (comp); *Juventud de la Crisis*. Ceestem/Nueva Imagen, México, 1985.
- VIRILIO Paul: *Estética de la desaparición*, Anagrama, Barcelona, 1988.

VIRILIO, Paul: "Velocidad y fragmentación de las imágenes", en revista *Fahrenheit 450*, No.4, Buenos Aires, 1988.

VERÓN, Eliseo: *La semiosis social*, Gedisa, Barcelona, 1993.

WORTMAN, Ana: *Jóvenes desde la periferia*, Centro Editor, Buenos Aires, 1991.



Sintetizar en el cuadro siguiente los datos recogidos en la lectura de los textos de Freud, de Beauvoir y Margulis y Urresti.

Texto² (indicar la referencia bibliográfica)	Intertexto(s)	Mecanismo de inserción (cita textual, alusión, comentario)	Señalización y ubicación en el texto (recursos gráficos y verbales)	Finalidad de la inserción de los intertextos

² Cf. Mayor, María Luz. "La lectura", pág. 55.

1. El trabajo con fuentes

Como vimos en los fragmentos de Freud, de Beauvoir y Margulis-Urresti reproducidos en las páginas anteriores, los textos académicos siempre dialogan con otros textos ya sea para inscribirse en una tradición de la disciplina, para facilitar la comprensión de un problema, para respaldar las propias aserciones con las palabras de una autoridad o para refutar una visión contraria a la que sostiene el autor. Por eso mismo, una parte muy importante de la tarea del estudiante universitario y del investigador consiste en buscar, examinar, evaluar y seleccionar las fuentes bibliográficas o documentales que le permitirán profundizar el conocimiento del tema elegido y que, eventualmente, aportarán la evidencia sobre la cual se sostendrán los argumentos que defiendan su posición.

Investigar un tema, ya sea para cumplir con una tarea en un curso universitario o para contribuir al conocimiento de un problema en el marco de una disciplina, requiere, entre otras varias habilidades, saber buscar información pertinente y valiosa en fuentes de distintas clases: bibliografías, bibliotecas, bases de datos, archivos. Para que esa búsqueda sea productiva es necesario conocer los recursos disponibles para la investigación y la forma de acceder a ellos, y aplicar estrategias que permitan llevar a cabo la tarea de manera organizada y eficiente.

1.1. Tipos de fuentes

Según Manuel Blázquez Ochando (2015) se entiende por fuente de información cualquier conjunto de documentos, informaciones y datos apto para satisfacer las consultas y demandas de un usuario determinado.

Como se señala en la definición, las fuentes pueden ser de distintos tipos. La información que provee una fuente puede ser original y novedosa, resultado de la producción de uno o más autores (ensayos, tesis, investigaciones); puede ser de orden general (es el caso de las fuentes de referencia como las enciclopedias) o especializado (si la información que ofrece se enmarca en una disciplina particular). A partir de estas diferencias es posible establecer diversas clasificaciones de las fuentes que indican su naturaleza, su utilidad y la clase de investigación a la que sirven de insumo.

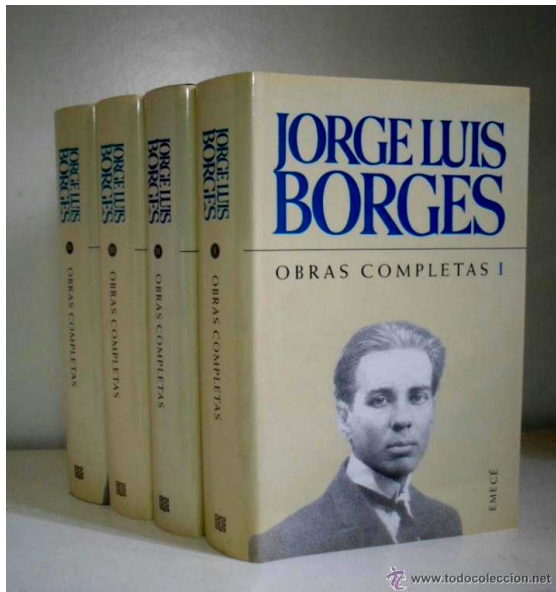
Por lo general, se distinguen tres tipos de fuentes según la naturaleza de la información que proveen:

- a. **Fuentes primarias:** proporcionan información de primera mano, original³. Son los datos recolectados por el investigador en el campo sobre el que lleva a cabo su estudio, las palabras de un testigo directo, etc. Son ejemplos de fuentes primarias las obras literarias, cinematográficas, audiovisuales; los datos que resultan de un experimento científico; autobiografías, cuadernos de notas, diarios personales, manuscritos, cartas; documentos públicos (certificados, leyes, decretos) entre otros.

³ El sentido del calificativo “original” no debe entenderse como equivalente a “único”, creativo o “imaginativo” sino por oposición a “derivado”.

- b. **Fuentes secundarias:** derivan de la organización, reelaboración, interpretación o sistematización de fuentes primarias. Las biografías, monografías de compilación, obras de referencia como enciclopedias generales o especializadas, glosarios, reseñas críticas, informes de lectura, análisis de obras artísticas, manuales didácticos, etc.
- c. **Fuentes terciarias:** son guías o bases de datos que seleccionan y compilan información sobre fuentes secundarias. Se trata de bibliografías, catálogos de bibliotecas, repertorios, índices que registran y refieren a conjuntos de fuentes secundarias.

Las imágenes siguientes ilustran las relaciones entre fuentes primarias, secundarias y terciarias:



Borges, Jorge Luis. *Obras completas* [Fuente primaria]



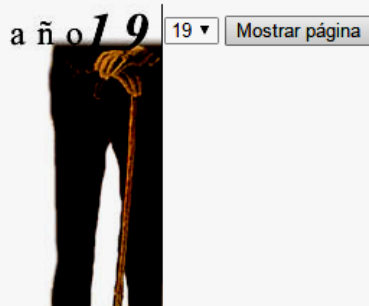
Obras de crítica literaria (derivadas) [Fuentes secundarias]

Portada
Presentación
Cronología
Obras
Argentina y España
Elementos
Conceptos
Borges lector
Lectores de Borges
Sobre Borges 100 años



Poema de los dones

Obras de Borges



En este apartado se presenta una selección de ediciones de las obras más destacadas de Borges.

Los repertorios bibliográficos del autor son muy vastos y están al alcance del público en diferentes sitios de la red. Para realizar esta selección bibliográfica se han consultado los siguientes repertorios bibliográficos:

Becco, Horacio Jorge: *Jorge Luis Borges, Bibliografía total, 1923-1973*, Buenos Aires, Casa Pardo S.A., 1973.

Bastos, María Luisa: *Borges ante la crítica argentina, 1923-1960*, Buenos Aires, Editorial Hispanoamérica, 1974.

Gilardoni, José: *Borgesiana, Catálogo bibliográfico de Borges, 1923-1983, Recopilación y ordenamiento*, Buenos Aires, Catedral al Sur, 1989.

Foster, D.W.: *A Bibliography of the Works of Jorge Luis Borges*, Arizona Center for Latin American Press University.

Foster, D.W.: *Jorge Luis Borges: an annotated primary and secondary bibliography*, New York, London Garland Publishing Inc., 1984.

Helft, Nicolás: *Jorge Luis Borges, Bibliografía completa*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Bibliografía del *Borges Center for Studies & Documentation*, de la University de Aarhus (<http://www.hum.au.dk/romansk/borges/biblio.htm>).

«Si el espacio es infinito estamos en cualquier punto del espacio. Si el tiempo es infinito estamos en cualquier punto del tiempo»



| **Borges 100 años** |

| Portada del CVC |
| Obras de referencia | Actos culturales | Foros | Aula de lengua | Oteador |
| Rinconete | El trujamán |

Bibliografía sobre la obra de Borges en el sitio de la Exposición virtual *Borges 100 años*, disponible en el Centro Virtual Cervantes
<http://cvc.cervantes.es/actcult/borges/obras/default2.htm>
[Fuente terciaria]

Por otra parte, teniendo en cuenta el soporte de los documentos de consulta podemos distinguir **fuentes materiales** (libros, documentos, grabaciones de audio y video, periódicos) y **fuentes virtuales** (información alojada en Internet). También es posible diferenciar las fuentes en relación con su pertenencia a una esfera discursiva. Así, en el desarrollo de una investigación podrán emplearse fuentes académicas, de divulgación, documentales, periodísticas, etc.

Esta brevísima descripción de los diferentes tipos de fuentes de consulta muestra la enorme variedad de información de la que disponemos. Frente a una diversidad tan amplia y profusa es muy importante desarrollar criterios que permitan seleccionar fuentes confiables y descartar aquellas que, por su calidad dudosa, pueden afectar el trabajo que nos proponemos realizar.



En la lista siguiente identificar fuentes primarias, secundarias y terciarias

1. Partida de nacimiento de Carlos Gardel.
2. Canción “El día que me quieras” de Gardel y Le Pera.
3. Temas de matemática en la obra de Borges, página del sitio web personal del escritor argentino Guillermo Martínez. Disponible en:
<http://guillermomartinezweb.blogspot.com.ar/2001/01/temas-de-matematica-en-la-obra-de-borges.html>
4. Diario de sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación, año 1987.
5. *El primer Dalí, 1918-1929 (catálogo razonado)*, libro de Rafael Santos Torroella, Ricard Mas, Salvador Dalí, María Teresa Bermejo de Santos Torroella.
6. APPIGANESI, Richard y Oscar ZÁRATE (1994). *Freud para principiantes*, Buenos Aires: ERREPAR.
7. *El diario de Ana Frank*.



Visitar la sección “Materiales” de la página de LEA en el sitio web del Ciclo Introductorio (<http://cisociales.web.unq.edu.ar/lectura-y-escritura-academica/materiales/>) y caracterizar los tipos de fuentes que se ofrecen bajo el título “Recursos para la lectura y la escritura”.



En la sección “Presentación” del mismo sitio, descargar el programa de la materia. Explorar las bibliografías de los distintos módulos e identificar las fuentes secundarias incluidas en cada uno de ellos.



Identificar una fuente primaria y una terciaria en la bibliografía del artículo de Margulis y Urresti reproducida en la página 13.

2. Diseñar una estrategia de búsqueda

Cada trabajo de escritura académica plantea diferentes desafíos y exigencias. Por eso, antes de empezar a trabajar es conveniente explorar las características de la tarea (el problema retórico que es necesario resolver⁴) para definir qué estrategias son las más adecuadas para llevarla a cabo satisfactoriamente. Analizar el problema retórico implica, entre otras operaciones, plantearse algunas preguntas que servirán de orientación para definir qué tipo de información buscar y dónde es más probable encontrarla. Podemos formular estas preguntas-guía de la siguiente manera:

- a. ¿En qué género académico se va a plasmar el proyecto de escritura (monografía, tesina, informe de lectura, artículo científico, parcial domiciliario, ponencia)?
- b. ¿Cuál es el propósito del texto? (relevar la información disponible acerca de un tema; explicar un fenómeno; confrontar diversas posturas en torno de un problema; proponer una interpretación de un acontecimiento, proceso, cuestión, etc.)
- c. ¿En qué campo disciplinar se inscribirá la investigación? (psicología, historia, sociología, etc.)

a. La importancia de tener en cuenta el género académico requerido por la tarea de escritura

Cada género académico, como vimos en la unidad sobre las prácticas de escritura en la universidad, plantea distintos tipos de exigencias en cuanto a extensión, profundidad en el tratamiento del tema, enfoque, perfil del enunciador y de su destinatario. Todas estas variables inciden en el tipo de fuentes a las que es conveniente recurrir. Si, por ejemplo, nuestro proyecto consiste en escribir una monografía para la asignatura “*Problemática de la Comunicación*” sobre el tema de programas infantiles en la televisión, la primera decisión que es necesario tomar concierne la clase particular de investigación que llevaremos a cabo y que, como es lógico, está determinada por el tipo de problema planteado. Una monografía que tenga como objetivo analizar la forma en la que se representa a la niñez en los programas actuales y compararla con la de los programas televisivos de los años sesenta, por ejemplo, requiere la recopilación de un *corpus*⁵ de datos construido a partir de fuentes primarias que permita llevar a cabo la comparación. Para eso tendremos que recurrir, en primer lugar, a archivos o bases de datos audiovisuales que nos permitan seleccionar un conjunto representativo (cualitativa y cuantitativamente) de programas infantiles sobre los que se hará el análisis comparativo.

Por otra parte, para analizar el *corpus*, será necesario recurrir a bibliografía específica de la disciplina en la que se enmarca el trabajo monográfico (la teoría de la comunicación) para seleccionar los instrumentos conceptuales adecuados para el análisis. En este caso, las fuentes consultadas serán primarias (cuando son el producto del trabajo original de un autor) o secundarias, si se trata de obras de referencia, tratados, artículos científicos, impresos o en línea, sugeridos por el profesor o incluidos en la bibliografía del programa de la asignatura, o bien seleccionados a partir de una búsqueda *ad hoc*.

⁴ Cf. REALE, Analía (2016), “Estrategias de composición” en *Leer y escribir textos de ciencias sociales. Procesos y estrategias*, Bernal: UNQ.

⁵ Un *corpus* es un conjunto cerrado de textos o datos sobre los que se lleva a cabo una investigación científica.

b. Definir claramente el propósito del texto.

Las razones por las que buscamos y seleccionamos nuestras fuentes de información no son solamente temáticas. Un mismo tema puede ser abordado de maneras diferentes según que nuestro objetivo sea informar, explicar, o plantear un punto de vista personal en torno de un problema. Para seguir con el ejemplo anterior, si nos proponemos hacer un relevamiento descriptivo de las características de los programas televisivos infantiles en la década del '60 y en la actualidad, nuestra búsqueda se orientará prioritariamente a la construcción del *corpus* y a afinar los instrumentos de descripción. Si, en cambio, nuestra pregunta de investigación tiene por objeto averiguar si es plausible sostener que los programas infantiles actuales conciben al público como consumidor antes que como niño, tendremos que recurrir a bibliografía de carácter interpretativo, que tenga una visión crítica y no meramente descriptiva de los productos de la cultura.

c. Encuadrar la búsqueda en un marco teórico

Cualquiera sea el objeto de estudio que elijamos para investigar, siempre necesitaremos definir un enfoque, una mirada desde la cual analizarlo. Un mismo objeto –sobre todo en las ciencias sociales– puede abordarse desde perspectivas muy diversas. Un tema como la inmigración, por ejemplo, puede estudiarse como fenómeno económico, como problema sociológico, como proceso histórico o como una cuestión propia de la ciencia política, por citar algunos enfoques posibles. En cada uno de esos casos, la investigación recurrirá a un conjunto de conceptos propios de cada disciplina, y “construirá” el objeto de estudio de acuerdo con sus principios teóricos, hipótesis y métodos.

El marco teórico, marco conceptual, o marco referencial de una investigación es el que garantiza la coherencia en el abordaje del objeto. La finalidad del marco teórico es situar el problema de investigación dentro de un campo de conocimientos que permita orientar la búsqueda y ofrezca herramientas conceptuales para procesar la información.

Para volver una vez más al ejemplo de la investigación sobre los programas de televisión para niños, el planteo del problema de investigación supone un enfoque comunicacional, por lo que las fuentes que buscaremos para analizar el *corpus* corresponderán a trabajos propios del ámbito de las ciencias de la comunicación. Si en lugar de ese problema nos propusiéramos averiguar cómo fue el crecimiento del negocio audiovisual en el sector infantil en los últimos veinte años, los instrumentos conceptuales necesarios para llevar a cabo la investigación los proveerá la teoría económica.



Identificar los géneros discursivos a los que corresponden los textos de Freud, De Beauvoir y Margulis y Urresti.



Indicar la finalidad de cada uno de ellos.



Leer el fragmento siguiente del libro *La adolescencia normal*, de Arminda Aberastury y Mauricio Knobel, y compararlo con el texto de Margulis y Urresti. ¿En qué disciplina científica se enmarca cada uno de ellos? ¿Qué indicadores señalan la pertenencia a cada marco conceptual?

Capítulo 1**El adolescente y la libertad**

por ARMINDA ABERASTURY

Entrar en el mundo de los adultos –deseado y temido– significa para el adolescente la pérdida definitiva de su condición de niño. Es un momento crucial en la vida del hombre y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento que comenzó con el nacimiento.

Los cambios psicológicos que se producen en este periodo y que son el correlato de cambios corporales, llevan a una nueva relación con los padres y con el mundo. Ello sólo es posible si se elabora lenta y dolorosamente el duelo por el cuerpo del niño, por la identidad infantil y por la relación con los padres de la infancia.

2.1. Cómo y dónde buscar información

En la actualidad disponemos de una casi infinita variedad de posibilidades para buscar información. De hecho, según lo han señalado los teóricos de la comunicación y la cultura, vivimos en la sociedad de la información. A las bibliotecas, los espacios donde tradicionalmente se desarrolla el trabajo intelectual, las tecnologías de la información y la comunicación han sumado hoy otros recursos, particularmente los que podemos encontrar en Internet.

Orientarse en medio de este denso entramado informacional no es sencillo, por eso es importante adquirir ciertos hábitos que facilitan la búsqueda de fuentes apropiadas para el proyecto de escritura que vamos a emprender.

2.1.1. La biblioteca

Hoy en día, el acceso a las bibliotecas en general se ve muy facilitado por los adelantos tecnológicos. La mayoría de las bibliotecas cuenta con catálogos digitalizados que pueden consultarse en todo momento. Además de los habituales servicios de consulta que se ofrecen en la sala de lectura, la posibilidad de llevar libros en préstamo y el asesoramiento de los bibliotecarios, muchas instituciones cuentan con archivos digitales que permiten la lectura y descarga en línea.

La biblioteca suele ser el lugar en el que comienza la búsqueda de información para un trabajo académico. En realidad, *debería* ser el primer espacio de búsqueda, sobre todo porque las fuentes que encontramos en una biblioteca han pasado por el filtro de los expertos que seleccionaron las obras que integran su acervo y, por lo tanto, son lo que podríamos calificar como “fuentes confiables”.

Una exploración del catálogo en línea de la biblioteca de la universidad es muy ilustrativa de las formas en las que podemos acceder a los documentos. La imagen siguiente reproduce la página de inicio de la Biblioteca Laura Manzo, de la UNQ. Ingresar al sitio para resolver las consignas que se plantean a continuación.

The screenshot shows the homepage of the Universidad Nacional de Quilmes Biblioteca. At the top, there is a navigation bar with links: Conócenos, Estudiantes, Investigación, Buscar información, Ayuda, and Noticias. Below this is a search bar with the placeholder text "Buscar...". Under the search bar, there are seven icons representing different services: Colecciones Digitales, Guías temáticas, Mi Cuenta, RIDAA-UNQ, Portal de Revistas UNQ, Archivo de Música y Arte Sonoro, and Catálogo RED BAALC. Below these icons, there is a section titled "HORARIO DE LA BIBLIO" with a table showing the library's hours: Lunes a Viernes (08:30 AM - 8:30 PM), Sábados (Cerrado), and Domingo (Cerrado). To the right of the hours, there are two promotional banners: "Asociate a la Biblio" and "Servicios de la Biblio".



Ingresar al catálogo en línea de la Biblioteca Laura Manzo, de la UNQ (<https://biblio.unq.edu.ar/>) y buscar el texto de Mario Margulis y Marcelo Urresti. Reproducir la referencia bibliográfica completa con los datos encontrados.



La ficha que se reproduce debajo corresponde a una obra de Pierre Bourdieu que puede consultarse en la biblioteca de la UNQ. Describir los elementos que la componen. ¿Qué tipos de información aportan?

The screenshot shows a search result page on the Universidad Nacional de Quilmes Biblioteca website. The title of the search is "Búsqueda / La juventud no es más que una... / Existencias". The search results show the title "La juventud no es más que una palabra" by Bourdieu, Pierre. The format is "Capítulo de libro", the language is "Undetermined", and the subject is "Educación". There is a link to "Para solicitar el texto accesible haga click aquí". On the right side, there is a section titled "Ejemplares similares" with a list of related books: "La juventud es más que una palabra por: Margulis, Mario", "La juventud es más que una palabra : ensayos sobre cultura y juventud Publicado: (1996)", "Juventud por: Chaves, Mariana", "El poder de la palabra. Palabra vacía. Palabra llena por: Blejmar, Bernardo", and "¿Qué es la educación? / por: Jackson, Philip W. Publicado: (2015)".



En la ficha se indica que el texto de Bourdieu es el capítulo de un libro. ¿En qué obra se encuentra?



Buscar en el catálogo el resto de las obras listadas en la bibliografía de Margulis y Urresti. Indicar las que están disponibles en la biblioteca.



Buscar en el catálogo la cantidad de entradas que corresponden a cada uno de los autores incluidos en la bibliografía que estamos analizando. ¿Qué conclusiones pueden extraerse de los resultados?

2.1.2. Internet

La información disponible en la biblioteca puede resultarnos productiva o no para los fines de nuestro trabajo pero podemos tener la certeza de su confiabilidad. No sucede lo mismo con la información que encontramos en el espacio virtual. Si bien Internet es un recurso poderosísimo para la investigación, ya que pone a disposición de los usuarios una variedad prácticamente infinita de fuentes, es necesario manejarse con mucha precaución porque no todo el material que se encuentra es de calidad o se ajusta a las exigencias que plantea el trabajo académico.

Esto, sin embargo, no debe llevarnos a descartar lisa y llanamente los recursos que encontramos en Internet. Muchos de ellos son valiosos y sumamente útiles para el estudio y la investigación. Para que la búsqueda sea más segura y consistente, es necesario conocer algunas de las herramientas más confiables y tener presentes algunos criterios que permiten distinguir las fuentes adecuadas de aquellas que carecen de valor.



El texto que sigue es un fragmento del artículo “Algunos trucos para buscar información en la Web” publicado en el portal educ.ar (www.educ.ar). Leer los consejos para resolver las consignas que se plantean a continuación.

[...]

Consejos generales. Tratá de ser lo más específico posible y evitar vaguedades. Es decir, si estás buscando información sobre algún aspecto particular de algo más amplio, es recomendable que lo incluyas para ajustar la búsqueda. Por ejemplo, si quisieras ver algún tema de la Revolución francesa, sería útil que lo especificaras: «Causas de la Revolución francesa» o «Composición de la asamblea de la Revolución francesa».

Filtrar y refinar la búsqueda. Una vez que ingreses las palabras clave, tené en cuenta los filtros de búsqueda que ofrece Google para elegir qué tipo de contenido querés encontrar: imágenes, videos, noticias o libros. También están el botón **Más** y la opción **Más herramientas**, que permite filtrar por país, idioma o fecha.

Buscar dentro de una página web. Si estás buscando información dentro de un sitio web en particular, simplemente hay que agregar «site:». Veamos un ejemplo: para encontrar información sobre ADN en el portal educ.ar, hay que ingresar «site:educ.ar ADN».

Buscar un tipo de archivo. Existen distintos tipos de archivos como los archivos de texto (.txt), los documentos de texto (.doc), las presentaciones (.ppt), el formato de documento portátil (.pdf), de imágenes (.jpg, .png), entre otros. Si buscás un tipo de archivo en particular, solo hay que incluir «filetype:» entre las palabras clave. De esta manera, por ejemplo, para encontrar presentaciones en PowerPoint sobre la célula, habría que ingresar: «célula filetype:ppt».

Disponible en:

https://www.educ.ar/sitios/educar/blogs/ver?referent=familias&cat=ed_blogs_cat_familia&id=130815 (consultado en línea el 1 de julio de 2016)

Estos consejos, abordados aquí de manera muy general, son expuestos con mayor detalle y ejemplos muy ilustrativos, en el trabajo de Javier Areco *Estrategias para buscar en Internet*, disponible en <https://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=120208> (consultado en línea el 18 de marzo de 2022).



Hacer una búsqueda en Google de las siguientes palabras clave: *identidad, cultura, juventud*. Seleccionar cinco resultados de cada búsqueda que puedan ser de utilidad para un trabajo monográfico de la asignatura LEA. Justificar la selección.

2.1.2.1 Sitios de fuentes académicas en Internet

La lista que se presenta en la página siguiente reproduce en forma parcial un repertorio de recursos para investigadores en Internet publicado por José Luis Orihuela en su revista digital *eCuaderno* (<http://www.ecuaderno.com/>).

La lista completa puede consultarse en (<http://www.ecuaderno.com/guia-de-recursos-en-internet-para-investigadores/>)

Guía de Recursos en Internet para Investigadores

Una selección de recursos en línea para la investigación y la docencia elaborada por José Luis Orihuela (Universidad de Navarra).

Buscadores

- **Búsqueda Avanzada de Textos**

Recurso de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes que permite realizar búsquedas en el texto de las obras digitalizadas de su repertorio. Dispone de opciones de búsqueda avanzada y restricciones de búsqueda por autor, por obra y por fecha. http://www.cervantesvirtual.com/busquedas/busqueda_textos.jsp

- **Google Académico**

Buscador especializado de Google orientado a búsquedas bibliográficas. Opción de búsquedas avanzadas por autor, restricción por publicación y por fechas. <http://scholar.google.es/>

- **Google Libros**

Búsquedas de texto completo en libros. Según los derechos a los que esté sujeto cada texto, se muestran fragmentos o se permite hojear el libro completo. <http://books.google.es/>

- **Google News Archive Search**

Servicio de búsquedas especializado de Google orientado a archivos de prensa. Búsqueda avanzada y restricciones por fecha, publicación o tarifa.

<http://news.google.com/archivesearch>

- **Tesoro de la UNESCO**

El Tesoro de la UNESCO es una lista controlada y estructurada de términos para el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones en los campos de la educación, cultura, ciencias naturales, ciencias sociales y humanas, comunicación e información.

<http://databases.unesco.org/thesaurus/>

Bases de datos

- **Hemeroteca Científica en Línea**

Hemeroteca en línea de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc). Búsqueda por palabras de texto completo y consultas por país, por área del conocimiento y por tema.

<http://redalyc.uaemex.mx/>

Archivos y bibliotecas

- **Biblioteca Virtual Iberoamérica**

Cibera es una biblioteca interdisciplinaria para científicos especialistas y estudiantes de cultura, historia, política, economía y sociedad de los países de habla española o portuguesa y también del Caribe. <http://cibera.de/es/>

- **Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes**

Acceso al catálogo general de obras digitalizadas. Búsqueda por palabras avanzada y acotada por autores, materias y por títulos.

<http://www.cervantesvirtual.com/catalogo/index.jsp>

- **SciELO**

La Scientific Electronic Library Online es una biblioteca electrónica que publica e indexa revistas científicas. <http://www.scielo.org/php/index.php>



Replicar la búsqueda de las palabras clave propuesta en la consigna de la página anterior en los sitios Google Académico (<https://scholar.google.com.ar>) y Google libros (<https://books.google.es/>) y comparar los resultados con los obtenidos en la primera búsqueda.

2.1.2.2. Wikipedia

El texto siguiente fue publicado hace casi dos décadas por el semiólogo Umberto Eco. Leerlo atentamente para comentar en grupo sus afirmaciones.

Domingo 29 de enero de 2006

[Noticias](#) | [Buscador](#) | [Nota](#)

Debate

Los riesgos de Wikipedia

Aunque rescata el papel de Internet como herramienta de conocimiento si es bien utilizada, el autor se suma al debate sobre la enciclopedia on line y advierte que la falta de rigurosidad en sus contenidos puede conducir a peligrosos equívocos.

Un debate está agitando el mundo de Internet, y es el debate sobre la Wikipedia.

Para los que no lo sepan, se trata de una enciclopedia *on line* escrita directamente por el público. No sé hasta qué punto una redacción central controla las contribuciones que llegan de todas las partes del mundo, pero es verdad que cuando he tenido la ocasión de consultarla sobre argumentos que conocía (para controlar una fecha o el título de un libro), la he encontrado siempre bastante bien hecha y bien informada. Claro que eso de estar abierta a la colaboración de cualquiera presenta sus riesgos, y ha sucedido que a algunas personas se les atribuyera cosas que no han hecho e incluso acciones reprobables. Naturalmente, protestaron y el artículo se corrigió.

La Wikipedia tiene también otra propiedad: cualquiera puede corregir un artículo que considera equivocado. Hice la prueba con el artículo que me concierne: contenía un dato biográfico impreciso, lo corregí y desde entonces el artículo ya no contiene ese error. Además, en el resumen de uno de mis libros estaba la que yo consideraba una interpretación incorrecta, dado que se decía que yo "desarrollo" una cierta idea de Nietzsche mientras que, de hecho, la contesto. Corregí "*develops*" con "*argues against*", y también esta corrección fue aceptada.

El asunto no me tranquiliza en absoluto. Cualquiera, el día de mañana, podría intervenir otra vez sobre este artículo y atribuirme (por espíritu de burla, por maldad, por estupidez) lo contrario de lo que he dicho o hecho. Además, dado que en Internet circula todavía un texto donde se dice que yo sería Luther Blissett, el conocido falsificador (e incluso años después de que los autores del truco llevaran a cabo su buen *coming out* y se presentaran con nombre y apellido), podría ser yo tan socarrón como para dedicarme a contaminar los artículos que conciernen a autores que me resultan antipáticos, atribuyéndoles falsos escritos, episodios pedófilos, o vínculos con los Hijos de Satanás.

¿Quién controla en la Wikipedia no sólo los textos sino también sus correcciones? ¿O actúa una suerte de compensación estadística, por la cual una noticia falsa antes o después se localiza? El caso de la Wikipedia es, por otra parte, poco preocupante con respecto a otro de los problemas cruciales de Internet. Junto a sitios absolutamente dignos de confianza, hechos por personas competentes, existen sitios de lo más engañosos, elaborados por incompetentes, desequilibrados o incluso por criminales nazis, y no todos los usuarios de la red son capaces de establecer si un sitio es fidedigno o no.

El asunto tiene una repercusión educativa dramática, porque a estas alturas sabemos ya que escolares y estudiantes suelen evitar consultar libros de texto y enciclopedias y van directamente a sacar noticias de Internet, tanto que desde hace tiempo sostengo que la nueva y fundamental asignatura que hay que enseñar en el colegio debería ser una técnica de selección de las noticias de la red; el problema es que se trata de una asignatura difícil de enseñar porque a menudo los profesores están en una condición de indefensión equivalente a la de sus alumnos.

Muchos educadores se quejan, además, de que los chicos, si tienen que escribir el texto de un trabajo o incluso de una tesina universitaria, copian lo que encuentran en Internet. Cuando copian de un sitio poco creíble, deberíamos suponer que el profesor se da cuenta de que están diciendo pavadas, pero es obvio que sobre algunos temas muy especializados es difícil establecer inmediatamente si el estudiante dice algo falso. Supongamos que un estudiante elija hacer una tesina sobre un autor muy pero muy marginal, que el profesor conoce de segunda mano, y se le atribuya una determinada obra. ¿Sería capaz el docente de decir que ese autor nunca ha escrito ese libro? Lo podría hacer sólo si por cada texto que recibe (y a veces pueden ser decenas y decenas de trabajos) consigue llevar a cabo un cuidadoso control sobre las fuentes.

No sólo eso: el estudiante puede presentar un trabajo que parece correcto (y lo es) pero que está directamente copiado de Internet mediante "copia y pega". Soy propenso a no considerar trágico este fenómeno porque también copiar bien es un arte que no es fácil, y un estudiante que copia bien tiene derecho a una buena nota. Por otra parte, también cuando no existía Internet, los estudiantes podían copiar de un libro hallado en la biblioteca y el asunto no cambiaba (salvo que implicaba más esfuerzo manual). Y, por último, un buen docente se da cuenta siempre cuando se copia un texto sin criterio y se huele el truco (repito, si se copia con discernimiento, hay que quitarse el sombrero).

Ahora bien, considero que existe una forma muy eficaz de aprovechar pedagógicamente los defectos de Internet. Planteen ustedes como ejercicio en clase, trabajo para casa o tesina universitaria, el siguiente tema: "Encontrar sobre el argumento X una serie de elaboraciones completamente infundadas que estén a disposición en Internet, y explicar por qué no son dignas de crédito". He aquí una investigación que requiere capacidad crítica y habilidad para comparar fuentes distintas, que ejercitaría a los estudiantes en el arte del discernimiento

Por **Umberto Eco**

© LA NACION y L'Espresso

Link corto: <http://www.lanacion.com.ar/775943>



Consignas para orientar la lectura y discusión del texto de Umberto Eco

- Explorar el paratexto del artículo. ¿Qué información aporta a la lectura?
- ¿A qué género discursivo pertenece este texto?
- Caracterizar los perfiles del enunciador y del destinatario.
- ¿Qué opinión tiene Eco sobre Wikipedia?
- ¿Cuáles son los riesgos que entraña Wikipedia, según el autor?

- f. Buscar datos sobre Luther Blissett y escribir unas pocas líneas con la información encontrada. Indicar claramente las fuentes consultadas.
- g. ¿Cuáles son los “problemas cruciales” de Internet según Eco?
- h. En el sexto párrafo Eco afirma que “escolares y estudiantes suelen evitar consultar libros de texto y enciclopedias y van directamente a sacar noticias de Internet”. ¿Sigue vigente este diagnóstico hoy? ¿Por qué?
- i. ¿Qué opina Eco acerca del fenómeno del “cortar y pegar”? ¿Es acertado su punto de vista?



Encontrar sobre el concepto de “raza humana” una serie de elaboraciones completamente infundadas que estén a disposición en Internet, y explicar por qué no son dignas de crédito. Escribir un texto de entre 10 y 15 líneas, indicando las fuentes consultadas y las razones por las que sostiene que no son confiables.



¿Qué es Wikipedia?

El siguiente video producido por Wikimedia Argentina explica qué es y cómo se hace Wikipedia <https://www.youtube.com/watch?v=lfhVIOL8vuk>. Teniendo en cuenta el funcionamiento de Wikipedia explicado en el video ¿siguen siendo fundadas las críticas y los temores que expresa Umberto Eco?



3. Evaluar fuentes

El texto de Eco sobre Wikipedia pone de manifiesto una serie de reparos respecto del uso de las fuentes que provienen de Internet. Para poder evaluar la calidad y pertinencia de los recursos encontrados en la Web, es necesario tener en cuenta una serie de criterios que permitan distinguir fuentes valiosas y fuentes no confiables.

El texto siguiente, disponible en el portal educ.ar, explica claramente cuáles son esos criterios y cómo aplicarlos a la evaluación de la información que se puede difundir en el ámbito escolar. Más allá de que su objetivo específico no coincide exactamente con el propósito de la práctica académica, los criterios enunciados pueden trasladarse al examen de la información que recogemos en Internet.



Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet

Algunos indicadores que pueden resultar útiles para la evaluación de sitios y recursos educativos en Internet.

La disponibilidad de innumerables recursos en Internet, de posible aplicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, plantea la necesidad de analizarlos y seleccionarlos teniendo en cuenta el perfil de los destinatarios, sus intereses y expectativas, y las características del contexto, tanto de la escuela como de su comunidad de pertenencia.

La selección y el análisis de recursos existentes en la "red de redes" constituyen una actividad que ha de realizarse con criterios claros, pertinentes y relevantes para que estos recursos:

- sean un apoyo y un aporte que favorezcan el logro de los objetivos de la escuela;
- respondan a los intereses, los objetivos y las características de los usuarios;
- contemplen fuentes de información y de servicios que son provistas casi con exclusividad por Internet.

En este documento se sugieren algunos indicadores que pueden resultar útiles para la evaluación de sitios y recursos educativos en Internet. En cada caso, se presenta una descripción del indicador, el objetivo al que apunta y una serie de preguntas para orientar la evaluación.

Los indicadores son:

- autoridad,
- actualización,
- navegabilidad,
- organización,
- selección de contenidos,
- legibilidad,
- adecuación al destinatario.

AUTORIDAD

<i>Descripción</i>	La autoridad está dada por el responsable del sitio -puede ser una persona, un grupo de personas reunidas por un objetivo determinado, o una entidad-, su prestigio y las fuentes utilizadas.
<i>Objetivo</i>	Seleccionar recursos y sitios que incluyan información y contenidos provenientes de fuentes confiables, específicas, actualizadas y reconocidas en los ámbitos científicos y académicos.
<i>Preguntas</i>	• ¿Está claro y explícito quién o quiénes son los responsables del sitio? • Si correspondiere, ¿se describe el propósito de la organización que promueve el sitio? • Los responsables -personas o instituciones públicas, privadas, comerciales, educativas, etc.-, ¿tienen prestigio en la temática tratada? • ¿La información en este sitio es veraz? • ¿El sitio ha recibido algún premio o reconocimiento? • ¿Tiene un gran número de visitas?

ACTUALIZACIÓN

<i>Descripción</i>	La actualización puede referirse a: • La incorporación periódica de nuevos recursos. • La modificación de los recursos y los datos existentes en respuesta a la aparición de nuevos aportes al tema. Se considera como parámetro aceptable que la última actualización del sitio no se extienda más allá de unos meses anteriores a la fecha de consulta, aunque se puede ampliar el criterio según el caso.
<i>Objetivo</i>	Identificar sitios y recursos que contengan información actualizada y válida.
<i>Preguntas</i>	• ¿Se indica claramente la fecha de actualización? • ¿Cuándo se realizó la última actualización? • Además de una mención explícita, ¿hay otros indicios de que la información está actualizada?

NAVEGABILIDAD

<i>Descripción</i>	Se considera la facilidad que se le ofrece al usuario de ubicarse y moverse dentro del sitio.
<i>Objetivo</i>	Seleccionar sitios que tengan una estructura clara y ordenada de sus componentes, temáticas, servicios y demás recursos, y un diseño que facilite la orientación del usuario durante toda la navegación.
<i>Preguntas</i>	• ¿Se incluye un mapa del sitio? • ¿Se puede identificar con rapidez la página que se quiere visitar? ¿Se puede llegar fácil y directamente a ella? • ¿Está claramente indicado el nombre de la página que se está navegando en cada caso? • ¿Hay un enlace a la página inicial desde cualquier otra página? • ¿Se puede volver fácilmente a una página ya visitada? • ¿Los enlaces son fáciles de identificar? • ¿Los enlaces se agrupan con algún criterio reconocible? • ¿Los íconos representan claramente su propósito?

ORGANIZACIÓN

<i>Descripción</i>	Se espera que el sitio se encuentre ordenado lógicamente y que cada segmento de información se relacione con los demás. Se tendrá en cuenta la presencia de herramientas de ordenación, como índices, esquemas, títulos, etcétera.
<i>Objetivo</i>	Seleccionar sitios que presenten una adecuada organización de sus contenidos y herramientas, con una secuencia clara y lógica, donde títulos, subtítulos e íconos cumplan una función didáctica adicional para la consulta y exploración.
<i>Preguntas</i>	• ¿Tiene títulos, encabezamientos o capítulos? • ¿Son pertinentes o, por el contrario, excesivos, confusos, engañosos? • ¿La información sobre el tema indicado es completa? • ¿La información está ordenada lógicamente? • ¿Existen herramientas de ordenamiento (índices, esquemas, etc.)?

SELECCIÓN DE CONTENIDOS

<i>Descripción</i>	La propuesta es que los contenidos del sitio manifiesten especial cuidado en el tratamiento y el enfoque dado al desarrollo de un tema, tópico o teoría de un campo disciplinar o área del conocimiento.
<i>Objetivo</i>	Identificar sitios y recursos que incluyan contenidos válidos, consistentes, relevantes y significativos para el nivel y las características de los destinatarios, y que contemplen el uso apropiado del lenguaje y de la comunicación escrita y gráfica.

<i>Preguntas</i>	• ¿Es rigurosa la información que ofrece? • ¿La información se presenta con claridad? • ¿La información posee relevancia? • ¿Existe coherencia entre los objetivos, los contenidos y los procedimientos sugeridos? • ¿Existe coherencia entre texto, imagen y sonido? • ¿La información está desarrollada con amplitud? • ¿El tema está desarrollado en profundidad? • ¿La información está libre de errores gramaticales y ortográficos? ¿Se presenta de modo coherente y consistente a lo largo de todas las páginas del sitio?
------------------	--

LEGIBILIDAD

<i>Descripción</i>	La legibilidad responde a una buena combinación de colores, tamaños y tipos de letras, fondos e ilustraciones, que permita leer en la pantalla y navegar de una manera adecuada y atractiva.
<i>Objetivo</i>	Identificar sitios y recursos que sean de fácil lectura y navegabilidad, donde los diferentes componentes y recursos tipográficos e iconográficos añadan un valor didáctico y estético a los contenidos ofrecidos.
<i>Preguntas</i>	• ¿Es adecuado el tamaño de la letra utilizada? • ¿La imagen de fondo ofrece un buen contraste con el tipo de letra? • ¿El texto y los gráficos están amontonados? • ¿Las páginas son excesivamente largas o sobrecargadas?

ADECUACIÓN AL DESTINATARIO

<i>Descripción</i>	Los destinatarios son los usuarios de Internet a quienes está dirigido el sitio web (niños, docentes, familias, etc.).
<i>Objetivo</i>	Verificar que el contenido que se presenta sea adecuado respecto del destinatario a quien se dirige.
<i>Preguntas</i>	• En el caso de un sitio para niños, ¿la información es apropiada desde el punto de vista de su desarrollo cognitivo? • El vocabulario, el lenguaje, los conceptos, ¿son adecuados para el destinatario previsto?

Disponible en <http://www.educ.ar/recursos/ver?id=93293>

Consultado en línea el 22 de agosto de 2016.

Autoras: Graciela Sosisky, Mónica Perazzo, Valeria Bardi, Mónica Ruiz

Fecha de publicación: 10/02/2015



Discusión

- a. ¿Qué criterios resultan más adecuados o útiles para evaluar la calidad de fuentes de información?
- b. ¿Emplean alguno de estos para distinguir fuentes confiables?
- c. ¿Qué criterios propios aplican a la selección de recursos en Internet?

4. Integrar fuentes

El texto de Umberto Eco sobre Wikipedia hace referencia a una cuestión crucial en las prácticas académicas: el problema del plagio. Si bien no se trata de una novedad ya que el plagio es un procedimiento que tiene sus raíces en la literatura de la antigüedad clásica, las facilidades de manipulación de los textos que hacen posibles las TIC han multiplicado de manera exponencial su incidencia en el ámbito académico. La cultura del “copiar y pegar” se ha extendido a todos los ámbitos de la comunicación y da lugar a graves conflictos en el ámbito académico.

La cuestión del plagio suele enfocarse en la bibliografía especializada como un tema de ética del trabajo intelectual y aunque es así en buena medida (son muy conocidos los casos de figuras de prestigio en la esfera científica, académica, política, jurídica que han sido “descubiertos” como plagiarios), pero también, en muchos casos, los “plagios” derivan de dificultades o desconocimiento de los modos de integración de voces autorales en el contexto de un escrito.

Para evitar caer en el plagio es necesario conocer un conjunto de procedimientos que permiten introducir pasajes de fuentes externas en el texto que estamos escribiendo. Estos son algunos de esos procedimientos.

4.1. Procedimientos de integración de voces en el texto académico

La inclusión de pasajes provenientes de otros textos se materializa a través de tres clases de procedimientos: la **cita**, la **paráfrasis** y el **resumen**. Cada uno responde a mecanismos y funciones específicas y producen diversos efectos de lectura.

4.1.2. La cita textual

La cita textual es el procedimiento más “respetuoso” de la voz autorial. Una cita textual bien construida indica claramente la fuente y reproduce con exactitud las palabras de citadas. La introducción de una cita en un texto académico se ajusta a una serie de convenciones de formato y estilo que es necesario observar.

Desde el punto de vista gráfico, la cita textual se identifica porque fija con precisión los límites entre texto citante y texto citado. Las citas breves (alrededor de cuatro líneas) se integran linealmente en el cuerpo del texto y se identifican a través de las comillas, que marcan el inicio y el final de la cita. Un ejemplo de esta modalidad se encuentra en el texto de Simone de Beauvoir reproducido al comienzo de esta unidad:

Al final de un profundo estudio sobre las diversas figuras de las sociedades primitivas, Lévi-Strauss ha podido concluir: «El paso del estado de naturaleza al estado de cultura se define por la aptitud del hombre para considerar las relaciones biológicas bajo la forma de sistemas de oposición: dualidad, alternancia, oposición y simetría, ya sea que se presenten bajo formas definidas, o que lo hagan bajo formas vagas, constituyen no tanto fenómenos que haya que explicar como los datos fundamentales e inmediatos de la realidad social»

Si el pasaje introducido es más extenso, su disposición en la página varía: se desplaza del cuerpo del texto principal y se reproduce en un tipo diferente (en tamaño menor o en bastardilla) y con márgenes más amplios. Es lo que puede verse, por ejemplo, en el texto de Freud, que cita masivamente la obra *Psicología de las multitudes* de Gustave Le Bon:

Pero Le Bon encuentra que tales individuos muestran también nuevas cualidades, de las cuales carecían antes, y halla la explicación de este fenómeno en tres factores diferentes.

«La aparición de los caracteres peculiares a las multitudes se nos muestra determinada por diversas causas. La primera de ellas es que el individuo integrado en una multitud, adquiere, por el simple hecho del número, un sentimiento de potencia invencible, merced al cual puede permitirse ceder a instintos que, antes, como individuo aislado, hubiera refrenado forzosamente. Y se abandonará tanto más gustoso a tales instintos cuanto que por ser la multitud anónima, y en consecuencia, irresponsable, desaparecerá para él el sentimiento de la responsabilidad, poderoso y constante freno de los impulsos individuales».

Las funciones de la cita textual son muy variadas. Uno de sus usos más frecuentes es la cita de autoridad. Este procedimiento, muy habitual en la argumentación, se emplea para respaldar las afirmaciones de un autor con las palabras de una autoridad de prestigio reconocido en la materia de la que se trata. Es lo que sucede en el ejemplo de de Beauvoir reproducido más arriba. Otras veces, la cita responde a la necesidad de representar una suerte de diálogo en el contexto de una controversia, como se advierte en el segundo ejemplo, tomado de Freud. En otros casos la cita puede tener valor testimonial. En todas las instancias, la elección de este procedimiento pretende enfatizar la preservación de la forma original del texto citado y la no intervención por parte del autor citante.

Cualquiera sea el objetivo y la modalidad de inserción de la cita textual, es imprescindible identificar la fuente de la que fue extraída. Para eso hay varias alternativas. La referencia bibliográfica del texto citado puede aparecer completa en una nota al pie o al final del texto o bien emplear un formato abreviado (autor, fecha de publicación), que remita a la referencia bibliográfica completa listada en la bibliografía del trabajo. En el texto de Margulis y Urresti se emplean ambos procedimientos (ver notas 5 y 7 al final del texto).

4.1.3. La paráfrasis

Parafrasear un texto significa reproducir el contenido conceptual e informativo de la fuente empleando otras palabras. Es una operación más compleja que la cita pero tiene el valor agregado de poner en evidencia la capacidad del autor citante para comprender y reelaborar las ideas del autor citado.

Al igual que en la cita textual es muy importante indicar con claridad la fuente que se está parafraseando para evitar el plagio involuntario. Aun cuando el resultado de la paráfrasis implica una cierta “apropiación” (estilística, conceptual) del texto fuente, no por ello estamos menos obligados a reconocer su origen.

El ejemplo siguiente fue tomado del recurso “Trabajar con fuentes” escrito por Carmen Crouzeilles⁶.

→ **El siguiente fragmento pertenece al ensayista Pierre Bourdieu:**

Pero hay que tener cuidado de no ignorar la especificidad de la situación actual que, más allá de las coincidencias resultantes del efecto de la homología, presenta características relativamente sin precedentes: los efectos producidos por el desarrollo de la televisión sobre el campo periodístico y, a través de él, sobre todos los otros campos de producción cultural son incomparablemente más importantes en su intensidad y amplitud que los provocados por la aparición de la literatura industrial, con la prensa masiva y el folletín, y que suscitaron entre los escritores las reacciones de indignación o de rebelión de las que, según Raymond Williams, surgieron las definiciones modernas de la "cultura"¹.

→ **Una paráfrasis del fragmento citado podría ser la siguiente:**

Las definiciones modernas de “cultura”, explica Pierre Bourdieu, surgieron de la reacción de los escritores ante la aparición de la literatura industrial, la prensa masiva y el folletín. Sin embargo, si se comparan los efectos de estos campos de producción cultural con el desarrollo de la televisión y su influencia sobre el campo periodístico y, a través de él, sobre los otros campos de producción cultural, se advierte que estos últimos son incomparablemente más importantes.

1. Pierre Bourdieu, “La influencia del periodismo”, en *Causas y azares*, n°3 (primavera 1995), págs. 55-64.

⁶ El texto completo está disponible en el Centro Virtual de Escritura Académica de la Carrera de Ciencias de la Comunicación-UBA:

(https://centrodeescrituravirtual.files.wordpress.com/2010/03/trabajar-con-fuentes_cc.pdf)

4.1.4. El resumen

Resumir un texto extenso para integrarlo a un nuevo escrito requiere una reelaboración mucho más compleja que la de la paráfrasis. En el contexto de un trabajo académico, los resúmenes deben ser precisos y, por supuesto, no deben tergiversar la fuente resumida. Es un procedimiento muy frecuente en la escritura académica, en particular en géneros como la reseña y el informe de lectura. El fragmento siguiente pertenece a una conferencia que Umberto Eco ofreció el 1 de noviembre de 2003, en la inauguración de la Biblioteca de Alejandría, en Egipto. En este texto, Eco discute el futuro del libro frente al avance de las TIC y en el curso de su argumentación evoca de manera abreviada un relato que se encuentra en el diálogo *Fedro*, de Platón, acerca de los efectos que tendrá la adquisición de la escritura para la cultura griega del siglo V a.C.

Hoy quiero tratar de desmadejar una serie de temores. Aclarar nuestras ideas sobre estos problemas también puede ayudarnos a entender mejor qué entendemos normalmente por “libro”, “texto”, “literatura”, “interpretación”, etcétera. De ese modo veremos cómo una pregunta tonta puede generar muchas respuestas sabias, y cómo ésa es, probablemente, la función cultural de las entrevistas ingenuas. Comencemos por una historia que es egipcia, aunque la haya contado un griego.

Según dice Platón en su *Fedro*, cuando Hermes –o Theut, el supuesto inventor de la escritura– le presentó su invención al faraón Thamus, recibió muchos elogios, porque esa técnica desconocida les permitiría a los seres humanos recordar lo que de otro modo habrían olvidado. Pero el faraón Thamus no estaba del todo contento. “Mi experto Theut –le dijo–, la memoria es un gran don que debe vivir gracias al entrenamiento continuo. Con tu invención, las personas ya no se verán obligadas a ejercitarla. Recordarán las cosas, pero no por un esfuerzo interno sino por un dispositivo exterior.” Podemos entender la preocupación de Thamus. La escritura, como cualquier otra nueva invención tecnológica, entumecería la misma facultad humana que fingía sustituir y reforzar. Era peligrosa porque disminuía las facultades de la mente y ofrecía a los seres humanos un alma petrificada, una caricatura de la mente, una memoria mineral.

Página/12, “Radar Libros”, 7 de diciembre de 2003

Traducción: Sergio Di Nucci

Como puede verse, la fuente de la que proviene este relato abunda en detalles que son suprimidos en el resumen:

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

Fedro: Sin duda.

Sócrates: ¿Sabes cuál es el medio de agradar más a los dioses por tus discursos escritos o hablados?

Fedro: No, ¿y tú?

Sócrates: Puedo contarte una tradición de los antiguos, que conocían la verdad. Si nosotros pudiésemos descubrirla por nosotros mismos, ¿nos seguiríamos preocupando aún de lo que los hombres hayan pensado antes que nosotros?

Fedro: ¡Pregunta ridícula! Cuéntame, pues, esa antigua tradición.

Sócrates: Pues bien, oí que cerca de Náucratis, en Egipto, hubo un dios, uno de los más antiguos del país, el mismo al que está consagrado el pájaro que los egipcios llaman Ibis. Este dios se llamaba Teut. Se dice que inventó los números, el cálculo, la geometría, la astronomía, así como los juegos del ajedrez y de los dados, y, en fin, la escritura. El rey Tamus reinaba entonces en todo aquel país, y habitaba la gran ciudad del alto Egipto que los griegos llaman la Tebas egipcia, y que está bajo la protección del dios que ellos llaman Ammon.

Teut se presentó al rey y le mostró las artes que había inventado, y le dijo lo conveniente que era difundirlas entre los egipcios. El rey le preguntó de qué utilidad sería cada una de ellas, y Teut le fue explicando en detalle los usos de cada una; y según que las explicaciones le parecían más o menos satisfactorias, Tamus aprobaba o desaprobaba. Dícese que el rey alegó al inventor, en cada uno de los inventos, muchas razones en pro y en contra, que sería largo enumerar. Cuando llegaron a la escritura dijo Teut: «¡Oh rey! Esta invención hará a los egipcios más sabios y servirá a su memoria; he descubierto un remedio contra la dificultad de aprender y retener. –Ingenioso Teut –respondió el rey– el genio que inventa las artes no está en el mismo caso que el sabio que aprecia las ventajas y las desventajas que deben resultar de su aplicación. Padre de la escritura y entusiasmado con tu invención, le atribuyes todo lo contrario de sus efectos verdaderos. Ella sólo producirá el olvido en las almas de los que la conozcan, haciéndoles despreciar la memoria; confiados en este auxilio extraño abandonarán a caracteres materiales el cuidado de conservar los recuerdos, cuyo rastro habrá perdido su espíritu. Tú no has encontrado un medio de cultivar la memoria, sino de despertar reminiscencias; y das a tus discípulos la sombra de la ciencia y no la ciencia misma. Porque, cuando vean que pueden aprender muchas cosas sin maestros, se tendrán ya por sabios, y no serán más que ignorantes, en su mayor parte, y falsos sabios insoportables en el comercio de la vida.»

Platón, *Fedro*, 274c-277a

El texto completo de esta traducción de Patricio Azcárate puede consultarse en:

<http://www.e-torredebabel.com/Biblioteca/Platon/Platon.htm>

Aparte del hecho de que la fuente y el resumen tienen formas de composición diferentes (diálogo en el original vs. relato en el escrito de Eco), el texto abreviado omite los detalles y conserva lo esencial al mismo tiempo que comenta e interpreta las reacciones de los personajes de la historia. Es interesante señalar también que, en medio del resumen, el discurso de Eco reformula parte del enunciado original con un léxico y un estilo propios de un lenguaje contemporáneo. Probablemente esto se deba a una intención didáctica de facilitar la comprensión y también a una forma de captar la atención de los lectores a través de una paráfrasis ocurrente.

En síntesis, es importante recordar que las fuentes de información de las que se nutre el trabajo académico deben ser necesariamente acreditadas con precisión para no incurrir en transgresiones graves como el plagio y también para permitirle al lector de nuestros escritos continuar con la cadena de lecturas más allá del texto que tiene entre manos. De esta manera se garantiza la posibilidad de seguir contribuyendo a la producción del conocimiento científico a través de esa conversación de la que habla Jorge Wagensberg.

Actividades de integración



Escribir un texto breve para defender el uso de Wikipedia en los trabajos académicos. Insertar en él un resumen de no más de cinco líneas del texto de Eco “Los riesgos de Wikipedia”. Para la elaboración de los argumentos es conveniente ver el video *¿Qué es Wikipedia?*



Transformar en resumen las citas textuales de Gustave Le Bon en el fragmento de Freud. Incluir el resumen en una entrada enciclopédica sobre G. Le Bon.

Bibliografía

- ARECO, Javier (2013). *Estrategias para buscar en Internet* [en línea]. Fecha de consulta: 22/8/2016. Disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=120208>
- BLÁZQUEZ OCHANDO, Manuel (2015). *Fuentes de Información Especializada: aspectos teóricos y prácticos*. Madrid: mblazquez.es
- CROUZEILLES, Carmen (2012). *Trabajar con fuentes* [en línea]. Fecha de consulta: 22/8/2016. Disponible en https://centrodeescriuravirtual.files.wordpress.com/2010/03/trabajar-con-fuentes_carmen.pdf
- FERNÁNDEZ, Stella Maris (1992). *Técnicas del trabajo intelectual*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- SOSISKY, G., PERAZZO, M., BARDI, V., RUIZ, M. (2015). *Cómo evaluar sitios y recursos educativos en Internet* [en línea]. Fecha de consulta: 22/8/2016. Disponible en: <http://www.educ.ar/recursos/ver?id=93293>

La argumentación en el discurso científico-académico

La comunicación científica, en todas sus variedades genéricas, tiene como finalidad presentar un saber como plausible, es decir, aceptable en un momento dado de la evolución del campo científico (y esto es válido tanto para las ciencias llamadas “blandas”, es decir, las que pertenecen al campo de las humanidades y las ciencias sociales como para las “duras”: las exactas y naturales). Por eso, aun cuando los textos científicos se organizan extensivamente sobre la base de secuencias explicativas, descriptivas y narrativas, el marco general en el que se insertan estas estructuras es siempre de tipo argumentativo ya que tiende a establecer y fundamentar racionalmente un conocimiento.

Al abordar el estudio de las prácticas argumentativas en el marco del discurso científico, es importante advertir que en este campo la argumentación tiene un tono diferente del que habitualmente adopta en otras esferas. Las exigencias de rigor lógico y conceptual que regulan la producción científica se aplican a la argumentación y definen el carácter de las hipótesis y el tipo de pruebas o argumentos aceptables en este contexto y, a diferencia de lo que ocurre con otras prácticas argumentativas (como las que se despliegan, por ejemplo, en el campo político o en la comunicación cotidiana) la vía racional es la única alternativa posible, en principio, para sostener las posiciones. Las afirmaciones fundadas en creencias, por ejemplo, no son aceptables como prueba en esta clase de discurso dado que los protocolos del trabajo científico exigen que toda afirmación enunciada en este marco se apoye en una ley general que le otorgue sustento.

1. La palabra argumentativa

Lo que define al discurso argumentativo y permite distinguirlo de otras formas discursivas es, en primer lugar, su finalidad. Argumentamos para defender nuestras convicciones, nuestras ideas, nuestras opiniones o para refutar las de otro. La argumentación se presenta, entonces, como una operación cuyo objetivo es justificar elecciones éticas, estéticas, sociales, políticas o ideológicas.

El objetivo de una argumentación es, según la definición tradicional de Chaïm Perelman, *“provocar o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se le presentan para su asentimiento”*¹. Esto significa, en otras palabras, que su función principal es persuadir o convencer a los destinatarios del discurso de que las posiciones sostenidas por el enunciador son creíbles y, por lo tanto, dignas de ser apoyadas.

1 PERELMAN, CH. Y L. OLBRECHTS-TYTECA (1989); *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*; Madrid: Gredos.

Para alcanzar sus objetivos, quien argumenta tiene frente a sí dos caminos posibles: uno psicológico (movilizar las emociones) y otro lógico (apelar a la razón) de su destinatario. Para ello dispone de un repertorio de técnicas tendientes o bien a conmover (movilizar los sentimientos de piedad, ira, temor, etc.) o bien a construir un acuerdo fundado en datos o argumentos que sirvan de apoyo racional a sus tesis.

Dado que el propósito de la argumentación es influir sobre las convicciones, las creencias o las actitudes de sus destinatarios, la naturaleza del discurso argumentativo es eminentemente dialógica, es decir, su dinámica reproduce al menos virtualmente la escena de un diálogo. En efecto, toda argumentación, para ser eficaz, necesita adecuarse al auditorio, al que concibe como un interlocutor (real o virtual) que siempre es capaz de responder con un contradiscurso. Consecuentemente, el enunciado argumentativo muestra las huellas de ese diálogo –real o posible– entre quien argumenta y el destinatario del discurso. Estas huellas se manifiestan a través de distintas formas de interpelación al auditorio como **referencias a la segunda persona gramatical** (empleo de vocativos –*Estimados colegas*– o pronombres personales de segunda persona singular o plural que remiten al destinatario); **uso del modo imperativo** (*Considérense los ejemplos que se acaban de presentar... Demos un paso más en el proceso de generalización y expresemos el siguiente principio...*) o el **recurso a preguntas retóricas** (*¿Quién puede sostener hoy, frente a los descubrimientos de la genética, que existen diferentes razas humanas?*).

Este diálogo también se manifiesta a través de la introducción de enunciados venidos de otros discursos, que pueden adoptar formas diversas tales como:

- a) **la evocación** (*"El fantasma comenzó recorriendo, como corresponde, Europa..."* este pasaje, tomado de un artículo periodístico de Martín Caparrós, recuerda el célebre fragmento con el que se inicia el Manifiesto comunista de Marx y Engels: *"Un fantasma recorre Europa..."*);
- b) **la cita textual** (Gliddon y Nott publicaron en 1854 *Types of Mankind*, obra en la que sostenían que "las razas humanas eran especies distintas creadas separadamente y dotadas cada una de ellas de una naturaleza física y moral constante y sin desviaciones, que sólo podía modificarse por hibridación"²);
- c) **el discurso indirecto** (La antropóloga española Cristina Bernis sostiene que el aporte fundamental del estudio de la variabilidad biológica humana no consiste en clasificar sino en establecer afinidades poblacionales y en reconstruir la historia de los pueblos para entender sus patrones de desarrollo.);
- d) **otras formas de dialogismo** tendientes a captar la atención del lector y/o facilitar su comprensión (Si los estereotipos están enraizados en nuestras mentes, en nuestras culturas, e inconscientes, ¿qué podemos hacer al respecto? ¿Hay alguna forma de evitarlos?);

² CASAS CASTAÑÉ, Marta (1999). "Racionalización de prejuicios: las teorías racistas en el debate esclavista de la primera mitad del siglo XIX", in *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Nº 155, 29 de abril de 1999. [URL: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-155.htm>; consultado en línea el 21/12/2017)

- e) **el uso de comillas** para marcar desacuerdo ideológico en el empleo de un término (*La paternidad histórica de las ideas racistas se atribuye al conde Joseph Arthur de Gobineau, que vivió entre 1816 y 1882, pero las fuentes "científicas" del racismo datan del siglo XVIII, cuando las grandes transformaciones culturales desembocaron en una nueva ciencia, la antropología, producto del interés por estudiar al hombre en el marco de la historia natural.*)



El texto que se reproduce debajo es un ejemplo de discurso argumentativo. Identificar y señalar en él las características mencionadas más arriba.

LA TENTACIÓN DEL MENOSPRECIO

El racismo es esencialmente una manifestación de menosprecio; un menosprecio que no está motivado por determinadas características del individuo, sino por su pertenencia a un grupo: "todos los ... son ...". La causa de ese sentimiento es la falta de confianza en sí; su desenlace es la destrucción de sí mismo.

¿Qué es un ser humano sino un animal cuya principal característica es la capacidad de autorrealización gracias a los demás? Mi "yo" ha surgido de los "tú" que me fueron dirigidos, se construye con los lazos que tejo con los demás.

Pero esos lazos no se establecen sin esfuerzo y sin temor. El otro representa a la vez una riqueza y un peligro. Hay que afrontarlo, es decir colocarse frente a él, inteligencia contra inteligencia. El intercambio no puede ser fructífero si no existe un mínimo de confianza en sí mismo y en los demás.

El racista es aquel que no confía en sí mismo. Para ocultar ese temor, se pavonea y adopta aires de superioridad. Manifiesta menosprecio para ocultar el vértigo ante su propia vacuidad.

Resulta fácil demostrar científicamente la imposibilidad de definir la noción de raza humana o de utilizar globalmente el concepto de jerarquía, pero la contribución más útil de la ciencia a la lucha contra el racismo se sitúa en otro terreno: favorecer una comprensión más lúcida de lo que cada ser humano representa -una maravilla que cada cual debe construir gracias a los demás.

JACQUARD, Albert* (1996) "La noción de raza carece de todo fundamento científico" en *El correo de la UNESCO*. Marzo 1996. UNESCO, París. (fragmento)

(*) **ALBERT JACQUARD**, francés, fue profesor de la Universidad de París V y de la Universidad de Ginebra, y dirige actualmente el servicio genético del Instituto Nacional de Estudios Demográficos (INED) de París. Entre sus publicaciones traducidas al español cabe mencionar *Ciencia: ¿una amenaza?* (Gedisa, 1983) y *Yo y los demás: iniciación a la genética* (Paidós Ibérica, 1988).

2. La organización del texto argumentativo: argumentos y conclusiones

La forma de composición del texto argumentativo refleja la dinámica del diálogo real o virtual que entabla el enunciador con el auditorio al que busca convencer. Para lograr el objetivo persuasivo, en la estructura del texto deben combinarse datos o razones, que llamaremos *argumentos*, que sostienen de diversas maneras la posición del enunciador. Si estos argumentos son suficientemente fuertes para sostener la proposición del enunciador, ésta será aceptada y se convertirá eventualmente en una *conclusión*.

Para entender el mecanismo que relaciona argumentos y conclusiones, es necesario analizar las condiciones en las que se plantea una situación potencial de argumentación. En el origen de esta situación se encuentra una *Proposición (P)*³ que un enunciador le plantea a su interlocutor, por ejemplo:

(P): “El concepto de raza no tiene fundamento científico.”

El interlocutor puede estar de acuerdo y aceptar la proposición. En ese caso, no hay necesidad de argumentar y, por lo tanto, la serie se cierra:

(P): “El concepto de raza no tiene fundamento científico.”

(PA): “Efectivamente, no tiene ningún fundamento.”

└─→ **NO HAY ARGUMENTACIÓN**

Si, en cambio, el interlocutor cuestiona la afirmación, el enunciador se verá en la necesidad de continuar el diálogo para alcanzar su objetivo persuasivo:

(P): “El concepto de raza no tiene fundamento científico.”

(O): “No estoy de acuerdo, me parece perfectamente justificable desde el punto de vista científico.”

└─→ **HAY ARGUMENTACIÓN**

Para que tenga lugar una argumentación siempre debe haber una puesta en duda de una proposición, una divergencia de opiniones y, finalmente, una oposición de discursos (un contradiscurso). No puede haber argumentación si no hay un desacuerdo en torno de un tema, es decir, una confrontación de un *discurso* y un *contradiscurso*.

³ En este contexto, el término “proposición” designa al juicio o enunciado que constituye el objetivo persuasivo del discurso (aquello de lo que se quiere convencer al auditorio y que, en una argumentación exitosa, se convertirá en tesis o conclusión).

Al enfrentarse a una oposición (*O*), la proposición inicial (*P*) es puesta en duda, cuestionada. De este cuestionamiento se desprende el *problema argumentativo* (el problema en torno del cual gira la discusión) que, en este caso, podemos sintetizar en la pregunta:

¿El concepto de raza tiene fundamento científico ?

El enunciador de (*P*) sostiene que no, el enunciador de (*O*) sostiene que sí. Para defender su punto de vista, el primero deberá apoyarse en pruebas que puedan darle la razón. Encadenará entonces un cierto número de *datos* que justifican la proposición inicial, por ejemplo:

- a) *La genética demostró que todos los seres humanos descienden de un ancestro común.*
- b) *Los diferentes rasgos (el color de la piel, los ojos, etc.) son el resultado de la adaptación de la especie humana a distintos ambientes.*
- c) *Es un invento del imperialismo.*
- d) *Me lo explicó mi tío.*
- e) *El concepto de “raza” se usó a partir del siglo XVIII para justificar la expansión colonial europea.*
- f) *La distancia genética entre individuos de distintas “razas” es apenas un 7% mayor que la que existe entre individuos del mismo grupo biogeográfico.*

La función de estos datos es sostener la proposición inicial pero sólo lo lograrán aquellos que resulten **pertinentes**. Esto significa que sólo si es posible captar la relación entre un dato y (*P*), este dato puede servir de fundamento a (*P*). Supongamos que el interlocutor no comprende por qué el dato (*a*) permite afirmar (*P*) en el encadenamiento:

“El concepto de «raza» no tiene fundamento científico porque la genética demostró que todos los seres humanos descienden de un ancestro común.”

lo más probable es que reaccione con una nueva pregunta (*¿Y entonces?*) o con un rechazo explícito (*No veo la relación entre el ancestro común y la falta de fundamento científico del concepto de «raza»*). Para que pueda establecerse la conexión entre el enunciado (*a*) y la proposición (*P*) o, dicho de otro modo, para que sea comprensible por qué es legítimo afirmar (*P*) a partir de (*a*), es necesario recurrir a una ley o principio general que conecte el dato y la conclusión. Este principio general, llamado *ley de pasaje*, funciona como un puente que vincula el dato con la conclusión. En el caso que analizamos, la ley de pasaje podría formularse así:

(L): Todos los individuos que descienden de un ancestro común pertenecen al mismo grupo genético.

Si un dato es sostenido por una ley de pasaje adecuada, alcanza el estatuto de *argumento*, y la proposición inicial puede convertirse en una *conclusión*.

Ahora bien, si el enunciador tomara como argumento el dato (*d*) y produjera la secuencia:

“El concepto de «raza» no tiene fundamento científico porque me lo explicó mi tío.”

lo más probable es que su interlocutor no se muestre muy dispuesto a aceptar esta afirmación como una prueba para concluir (*P*) y la rechace tajantemente: “¿Y a mí qué me importa que lo diga tu tío?”. Un argumento como éste no resulta convincente a menos que el enunciador aclare, por ejemplo, que su tío es el destacado genetista Albert Jacquard. En ese caso, el dato cobra otra fuerza (se vuelve pertinente) porque se apoya en una ley de pasaje que podríamos formular de esta manera:

“La palabra de un experto es fundamento suficiente para sostener una afirmación.”

Una ley de pasaje de este tipo es la que funciona como sostén del llamado “argumento de autoridad”, que constituye una técnica muy frecuente en la argumentación científico-académica. El pasaje siguiente es un ejemplo de esta clase de argumento:

Las teorías racistas intentan racionalizar la política de dominación imperial. Como sostiene Harris: “El racismo resultaba útil también como justificación de las jerarquías de clases y de castas; como explicación de los privilegios, tanto nacionales como de clase, era espléndido. Ayudaba a mantener la esclavitud y la servidumbre, allanaba el camino para el despojo de África y para la atroz matanza de indios americanos y endurecía los nervios de los capitanes de industria cuando bajaban los salarios, alargaban la jornada de trabajo y empleaban a más mujeres y más niños.”



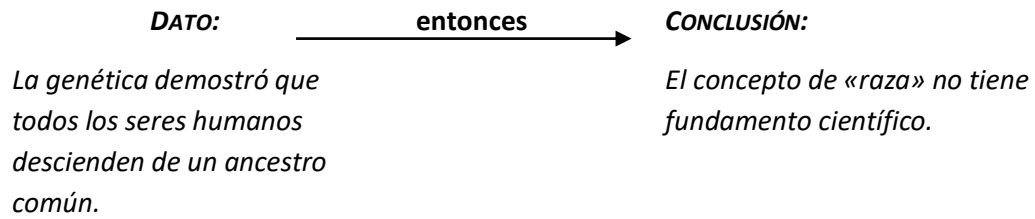
Identificar el problema argumentativo que se discute en el texto de Albert Jacquard reproducido en el comienzo de esta unidad. Plantearlo en forma de pregunta.

El armado de la secuencia argumentativa

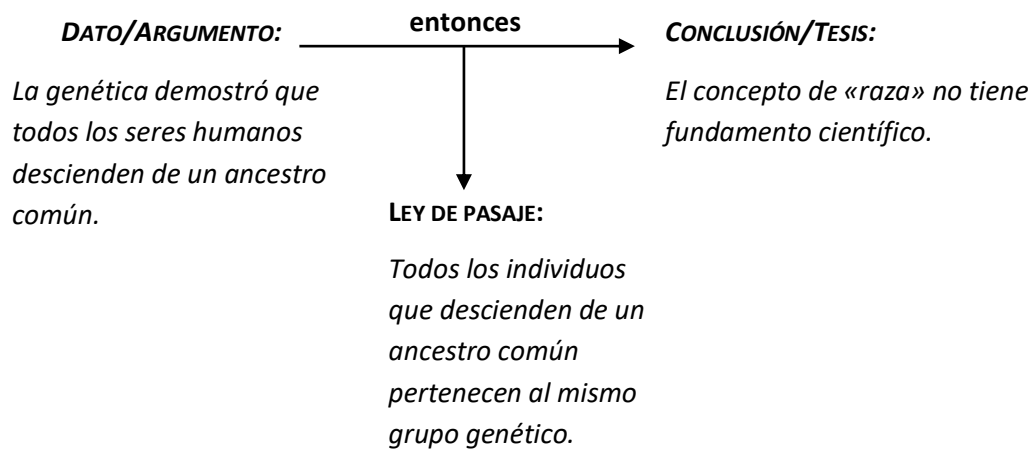
Los encadenamientos que acabamos de presentar permiten reconstruir el diálogo argumentativo y describir el esquema mínimo de la secuencia argumentativa. Por ejemplo, en:

“La genética demostró que todos los seres humanos descienden de un ancestro común por eso el concepto de «raza» no tiene fundamento científico.”

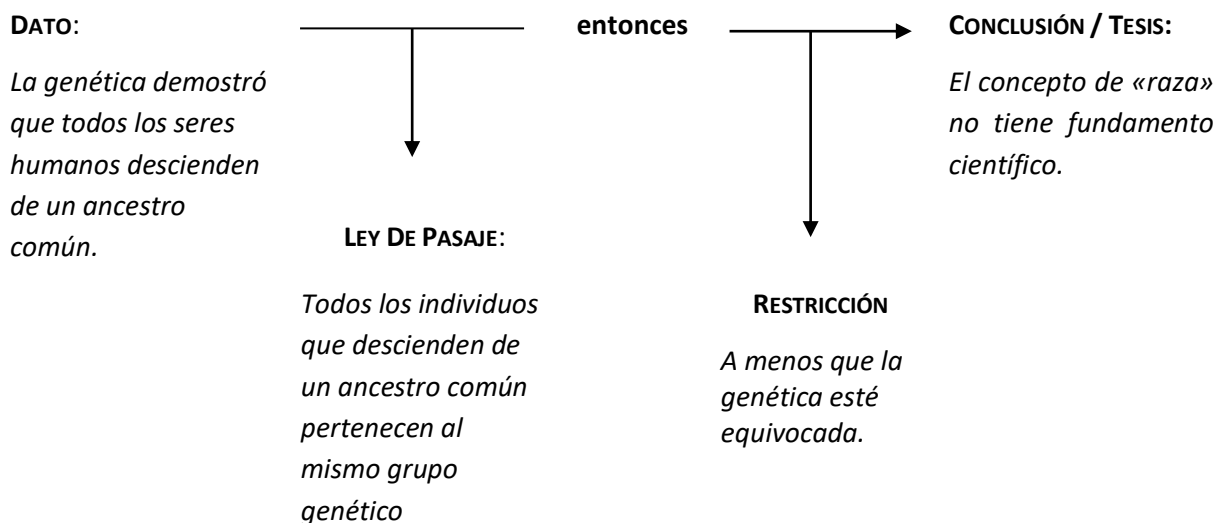
la relación entre las dos afirmaciones que integran esta serie puede graficarse de la siguiente manera, conectando con una flecha el dato y la conclusión sostenida por él:



Si integramos a este gráfico la ley de pasaje explicitada más arriba, obtendremos el siguiente esquema argumentativo mínimo:



Ahora bien, en todo proceso argumentativo existe siempre la posibilidad de que se presente una nueva oposición al argumento, y esto puede dar lugar a otra secuencia argumentativa. Si integramos al esquema esta oposición o restricción como un nuevo elemento, resulta la estructura siguiente:



Si la restricción no es suficientemente fuerte como para rebatir el argumento, el interlocutor estará en condiciones de aceptar la proposición como *conclusión/tesis*. Si la restricción es considerada creíble, quien argumenta deberá recurrir a otros datos-argumentos para fundamentar su proposición y lograr la adhesión de sus interlocutores o lectores.

3. Conectar argumentos y tesis

En un encadenamiento argumentativo, las **tesis** –es decir, las posiciones que son defendidas en el discurso– se distinguen de los **argumentos** –los datos que se ofrecen para sostener la tesis– por los conectores lógicos que se emplean para introducir unas y otros. Por ejemplo, en el enunciado siguiente:

*"El racismo es un peligro para la sociedad **porque** justifica la inequidad y la violencia."*

TESIS

conector

ARGUMENTO

el segmento del enunciado introducido por "**porque**" identifica al argumento que sostiene la tesis "*el racismo es un peligro para la sociedad*". En efecto, los **conectores causales** como "*porque*", "*puesto que*", "*dado que*" son empleados para introducir argumentos, mientras que los **conectores consecutivos** como "*por lo tanto*", "*por consiguiente*", "*en consecuencia*", "*entonces*" presentan tesis o conclusiones.⁴

	porque	
	pues	
TESIS	puesto que	ARGUMENTO
	dado que	
	ya que	
	debido a que	

	entonces	
	por consiguiente	
ARGUMENTO	en consecuencia	TESIS
	consecuentemente	
	por lo tanto	
	por eso	

⁴ Podríamos parafrasear estas secuencias de la siguiente manera: "Puedo afirmar P gracias a que es cierto A" o "A es un dato aceptado, por eso puedo afirmar P".

Así, la secuencia del ejemplo anterior puede reformularse invirtiendo el orden de presentación de este modo:

"El racismo justifica la inequidad y la violencia **por lo tanto** es un peligro para la sociedad."

ARGUMENTO

conector

TESIS



La lista que se presenta a continuación reúne una serie de proposiciones que pueden ser enunciadas como *conclusiones/tesis* o bien como *argumentos*. Armar tres secuencias argumentativas conectadas por el nexo que corresponda (causal o consecutivo) según el orden elegido. En cada caso, identificar el problema argumentativo que da origen a la secuencia.

- Las crisis políticas y económicas favorecen la expansión de los sentimientos racistas.
- El capitalismo usó las ideas racistas para justificar la injusticia social.
- El racismo supone que los distintos grupos humanos se ordenan jerárquicamente.
- El racismo es una expresión de la inseguridad y la frustración.
- Los regímenes totalitarios han usado el racismo para cohesionar a la población a través del odio hacia las minorías.
- La conducta humana no está determinada por el origen racial.
- Para el discurso racista, los blancos son superiores al resto de las razas.
- No es posible asociar los índices de criminalidad con características "raciales" de los distintos grupos poblacionales.



Argumentos y contraargumentos. Elegir una de las tesis seleccionadas en la actividad anterior, formular una tesis opuesta (*antítesis*) que la contradiga y proponer un argumento para sostener esta nueva tesis como se muestra en el ejemplo siguiente:

Tesis/argumento

[TESIS]

"El concepto de raza no tiene fundamento científico"

porque

[ARGUMENTO]

la genética ha demostrado que todos los seres humanos descienden de un ancestro común."

Antítesis/argumento

[TESIS]

"El concepto de raza tiene fundamento científico"

porque

[ARGUMENTO]

las pruebas que miden el cociente intelectual han demostrado diferencias constantes y consistentes entre los distintos grupos raciales."



Leer atentamente los textos que se reproducen a continuación e indicar, en cada caso, cuál es el problema argumentativo, cuál es la tesis/conclusión que se busca establecer y cuáles son los argumentos que se emplean para fundarla.

a)

4.- Inteligencia y tamaño cerebral

Por Philippe Rushton⁵

Los psicólogos usan los exámenes de cociente intelectual (QI) para medir lo que llamamos "inteligencia" o "habilidad mental". Los individuos más brillantes obtienen puntajes más altos en los exámenes de QI que la mayoría de la gente. Las personas menos brillantes quedan más abajo. Los tests de QI no son perfectos, pero son útiles y nos dicen mucho. Los exámenes de QI están hechos para tener un promedio de 100. El rango "normal" va desde "básico" (un QI cercano al 85) hasta "brillante" (con un QI alrededor de 115). Los QI's de 70 sugieren incapacidad, mientras que QI's de 130 y más predicen a un superdotado.

El QI promedio de la población oriental es de alrededor de 106, el QI de la población blanca es de cerca de 100, y el QI de la negra es cercano a 85. Este mismo patrón se encuentra alrededor del mundo, con un QI más bajo para los negros de África que los de América. El best-seller *La curva de campana* demuestra cómo el QI predice el éxito en educación, trabajos y capacitación. Un bajo QI predice abuso infantil, crimen y delincuencia, mala salud, propensión a accidentes, hijos fuera del matrimonio, divorcio antes de los 5 años de matrimonio e incluso tabaquismo durante el embarazo.

Los grupos con más altos QI's incluyen gente más dotada. Mientras los orientales desarrollaron complejas sociedades en Asia y los blancos produjeron complejas civilizaciones en Europa, los negros africanos no.

Las diferencia entre blancos y negros en QI aparece a tan temprana edad como los tres años. Si las razas son igualadas por educación e ingresos, la brecha baja solo en 4 puntos de QI. Por lo tanto, las diferencias entre blancos y negros no se deben solamente a su pertenencia a clases sociales. Es menos conocido que los orientales tienen QI's más elevados que los blancos.

En *La curva de campana* se dan a conocer los resultados de veinte años de investigación del psicólogo Richard Lynn sobre el patrón global de puntajes en QI. Lynn descubrió que los orientales de la costa del Pacífico tienen QI's en el rango de 101 a 111, los blancos en Europa tienen QI's de 100 a 103, y los negros en África tienen QI's alrededor de 70. El QI promedio de 70 para los negros

⁵ Doctor en Psicología. Profesor de la Universidad de Western Ontario, Canadá. El presente texto corresponde al capítulo 4 de su libro *Raza, evolución y comportamiento. Una perspectiva de la historia de la vida*. (texto adaptado)

africanos es el más bajo que se haya registrado. Utilizando el test de Matrices Progresivas de Raven, que mide razonamiento y no información culturalmente específica, Kenneth Owen encontró un QI para el negro africano de 70 para los niños negros de 13 años en el sistema escolar sudafricano y el mismo resultado obtuvo Fred Zindi, un Zimbabwense negro, en un estudio de niños de 12 a 14 años en su país.

Por otra parte, es interesante notar que los estudiantes mestizos de Sudáfrica tienen un QI de 85 -el mismo para los negros de los EE.UU., Gran Bretaña y el Caribe-. Los métodos genéticos (como aquellos utilizados en los análisis de paternidad) demuestran que los QI de los negros mulatos, que tienen cerca de un 25 % de ancestro blanco, se sitúan a mitad de camino entre el de los negros puros (70) y los blancos puros (100).

Tests culturalmente justos

¿Es justo comparar raza y coeficiente intelectual? Sí. En primer lugar, los tests de QI predicen logros en la educación y en el trabajo, tanto para negros, como para blancos y orientales. En segundo lugar, las mismas diferencias raciales aparecen en los tests hechos para ser "culturalmente justos" así como para los tests de QI estándar. En efecto, los negros llegan ligeramente más alto en los tests de QI estándar que en aquellos tests "culturalmente justos". Esto es lo opuesto a lo que la teoría cultural predice.

Los negros obtienen graduaciones más altas en los tests verbales que en los no-verbales, y tienen mejores resultados en los tests de conocimiento escolar que en los tests de habilidad racional. Desde los grados 1 al 12, los negros quedan tan por debajo de los blancos en trabajo escolar, como lo hacen en los tests de QI. Los negros quedan detrás incluso de los grupos con más desventajas, como los amerindios. Una vez más, esto no es lo que predice la teoría cultural.

Inteligencia y tamaño cerebral

En mi artículo "Tamaño cerebral y habilidad cognitiva" escrito en colaboración con C. D. Ankney " y publicado en la edición de 1996 de la revista científica *Psychonomic Bulletin and Review* hice un relevamiento de toda la investigación publicada sobre este tópico. Allí incluí estudios que utilizaron la técnica conocida como Imagen de Resonancia Magnética (IRM) que entrega una muy buena imagen del cerebro humano. Hubo ocho de estos estudios con un tamaño de muestras total de 381 adultos.

La correlación absoluta entre QI y tamaño cerebral medido por la IRM es de 0.44, mucho más elevada que la correlación de 0.20 encontrada en investigaciones anteriores usando simples medidas craneales (aunque 0.20 es aún significativo).

Las diferencias raciales en tamaño cerebral

Las mediciones de tamaño craneal y peso cerebral así como las imágenes de resonancia magnética muestran que existen diferencias raciales en el tamaño del cerebro. Los orientales promedian 1 pulgada cúbica más en masa cerebral que los blancos, y los blancos promedian unas bastante significativas 5 pulgadas cúbicas más que los negros. Debido a que una pulgada cúbica de masa encefálica contiene millones de neuronas y cientos de millones de conexiones, las diferencias en tamaño cerebral ayudan a explicar porqué las razas difieren en coeficiente intelectual.

Conclusiones

Los estudios sobre diferencias raciales en tamaño cerebral utilizan un gran número de métodos que, invariablemente, arrojan los mismos resultados. Los orientales tienen los cerebros más grandes (en promedio), los negros los más pequeños, y los blancos tienen un tamaño intermedio. Estas diferencias en tamaño cerebral no se deben a talla corporal ya que el mismo patrón persiste incluso ajustando la envergadura corporal. [...] Estas diferencias raciales en tamaño cerebral significan que los orientales promedian 102 millones de neuronas más que los blancos, y que los blancos tienen cerca de 480 millones de neuronas más que los negros. Estas diferencias en tamaño cerebral probablemente expliquen las diferencias raciales en Coeficiente Intelectual y logros culturales.

Lecturas adicionales

JENSEN, A. R. (1998). *The g Factor*. Westport, CT: Praeger.

RUSHTON, J. P. & ANKNEY, C. D. (1996). "Brain size and cognitive ability: Correlations with age, sex, social class, and race". *Psychonomic Bulletin and Review*, 3, 21-36.

b)

¿Debe la ciencia estudiar la raza y el Cociente Intelectual?**Por Steven Rose⁶**

Para satisfacer cánones científicos, un proyecto de investigación debe ajustarse a dos criterios: en primer lugar: ¿las preguntas a las que responden están bien fundadas? Y en segundo lugar: ¿es posible responderlas con los instrumentos teóricos y técnicos disponibles? Como ha señalado el eminente inmunólogo Peter Medawar, la ciencia es el arte de lo que se puede resolver. Más aún, dado que nuestra sociedad acepta una serie de restricciones a la búsqueda de conocimiento, es sensato exigir que la investigación que ella financia se ocupe de cuestiones que puedan contribuir a la comprensión científica, ofrezcan nuevas perspectivas de beneficios tecnológicos o favorezcan la formulación de políticas públicas saludables. Por supuesto, estos criterios son los que emplean los organismos de financiamiento tanto públicos como privados.

Entonces, ¿qué deberíamos hacer con las propuestas centenarias -pero regularmente recicladas- destinadas a descubrir si existen diferencias de inteligencia entre distintos grupos?

En estos días, los grupos examinados son “raza” y “género”. [...] El problema de la relación entre raza e inteligencia cobró importancia en los Estados Unidos a fines de los ‘60s, quizás como respuesta al movimiento de derechos sociales. El artículo de Arthur Jensen “¿Cuánto podemos potenciar el QI y el logro escolar?” (A. R. Jensen Harvard Educ. Rev. 39, 1-123; 1969) argumentaba que el déficit en el QI negro era demasiado grande para poder ser explicado sólo por razones sociales y que, por lo tanto, debía ser genético.

Las categorías tomadas como pertinentes para el estudio de las diferencias grupales son claramente inestables y dependientes del contexto social, cultural y político. [...]

En primer término, existe una dificultad radical para medir la “inteligencia”. Durante un siglo esta medición se ha venido haciendo a través de una prueba de QI, desarrollada originalmente en Francia como un medio para complementar la evaluación que los maestros hacen de sus alumnos. [...] Sin embargo parece obvio que tratar de captar en un único coeficiente las múltiples formas en las que la inteligencia se manifiesta socialmente -y establecer un ranking para el conjunto la población de manera lineal- deja afuera a las actividades humanas de mayor riqueza en inteligencia. La inteligencia social, la emocional, las manos inteligentes del artesano o la intuición inteligente del científico eluden esta camisa de fuerza de la prueba de inteligencia general que es el QI.

⁶ Steven Rose es especialista en neurociencias y profesor emérito de la Open University de Gran Bretaña. Este artículo fue publicado en la revista de divulgación científica *Nature* el 12 de febrero de 2009.

La flexibilidad del QI

La comparación de QI entre grupos es aún más problemática. Se ha intentado diseñar pruebas “culturalmente justas” -como si tal cosa fuera posible- para comparar la inteligencia de individuos pertenecientes a grupos distintos. Pero el QI es claramente una construcción flexible -como lo demostraron claramente las decisiones que se tomaron en EEUU y Gran Bretaña en los años '30 y '40 para refinar los resultados de varones y niñas porque en versiones anteriores las pruebas de las niñas habían obtenido resultados más altos. [...]

En cuanto a la noción de “raza”, el problema consiste en definir si se trata de una categoría significativa desde el punto de vista biológico por oposición al sociológico. Entre los genetistas interesados en las diferencias en frecuencias de genes entre diversas poblaciones, existe un creciente consenso de que la palabra oscurece más de lo que revela y que debería ser reemplazada por el concepto de origen biogeográfico, que hace posible el estudio de subpoblaciones para ciertas características genéticas y fenotípicas (es decir, de apariencia). Existen algunas diferencias genéticas significativas entre grupos como, por ejemplo, los judíos ashkenazis y sefaradíes en términos de probabilidad de contraer la enfermedad de Tay-Sachs, y el estudio de esas diferencias puede revelar claves importantes respecto, por ejemplo, de la propensión a esa enfermedad. Pero estos grupos no son considerados normalmente como razas distintas para el estudio de diferencias de QI. Las divisiones amplias entre “blancos” o “caucásicos” y “negros” y “asiáticos”, -los grupos tomados en cuenta generalmente en el contexto del debate sobre la inteligencia- esconden importantes diferencias de subconjuntos en el seno de esos grupos.

Para concluir: las categorías de inteligencia y raza no se pueden definir dentro del marco requerido para la investigación científica, por lo que no satisface el primer criterio de la correcta fundamentación. Tampoco satisfacen el segundo criterio: no pueden ser respondidos puesto que carecemos de los instrumentos teóricos y técnicos para su estudio.

En cuanto al tercer criterio, si los intentos de responder a los interrogantes acerca de estas diferencias de grupo están cargados de falacias científicas, ¿podría haber alguna consecuencia sobre las políticas públicas que hicieran que estas preguntas cobraran algún sentido? La respuesta que se dado a veces es que de existir tales diferencias y si se llegaran a entender sus causas, los grupos menos favorecidos podrían ser “compensados” por alguna forma de educación diferenciada. Pero en la práctica, las tesis sobre las diferencias en inteligencia entre negros y blancos han sido usadas siempre para justificar una jerarquía social en el que el blanco continúe ocupando la posición de superioridad (ya sea en la economía en general o en la ciencia natural en particular). Apoyarse en la pseudociencia [...] que se sostiene en conceptos mal fundados para justificar conclusiones preconcebidas no debería servir de base para una política pública sana.

En una sociedad en la que el racismo estuviera ausente, los interrogantes acerca de si los blancos son más o menos inteligentes que los negros no sólo no tendrían sentido sino que ni siquiera serían planteados. El problema no es que el conocimiento de tales diferencias es demasiado peligroso sino que no se puede encontrar ningún conocimiento válido en esta área. Es sólo ideología disfrazada de ciencia.



Identificar al menos tres ejemplos de dialogismo (huellas del diálogo argumentativo) en los textos leídos en la actividad anterior. Explicar la función que cumplen en cada caso.



Subrayar en cada texto los conectores empleados para introducir tesis o argumentos.



En cada texto, elegir al menos una secuencia tesis/argumento y reformularla en orden inverso argumento/tesis.



Leer el texto que sigue para resolver las consignas que se proponen a continuación:

El racismo de la inteligencia⁷

por Pierre Bourdieu

Ante todo quisiera decir que hay que tener presente que no hay un racismo sino *racismos*; hay tantos racismos como grupos que necesitan justificar que existen tal y como existen, lo cual constituye la función invariable del racismo.

Me parece muy importante aplicar el análisis a las formas de racismo que son, sin duda, las más sutiles, las más difíciles de reconocer y, por ende, las que más rara vez se denuncian, quizá porque los denunciantes habituales del racismo poseen algunas propiedades que los inclinan hacia esta forma de racismo. Me refiero al racismo de la inteligencia. El racismo de la inteligencia es un racismo de la clase dominante que se distingue, por una cantidad de cualidades, de lo que se suele designar como racismo, es decir, del racismo pequeñoburgués que es el blanco principal de la mayoría de las críticas clásicas del racismo, empezando por las más enfáticas, como la de Sartre.

⁷ Intervención en el Coloquio MRAP en mayo de 1978, publicada en *Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science)* [Cuadernos Derecho y libertad (Razas, sociedades y aptitudes: aportes y límites de la ciencia)], 382, pp. 67-71. [Traducción de A. Reale para este capítulo].

Este racismo es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión del capital cultural, un capital heredado cuya característica es la de ser un *capital incorporado*, por lo tanto aparentemente natural, innato. El racismo de la inteligencia es aquel a través del cual los dominantes se proponen producir una "teodicea de su propio privilegio", como dice Weber, es decir, una justificación del orden social que ellos dominan. Es lo que hace que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes, que sientan que son *de una esencia superior*. Todo racismo es un esencialismo y el racismo de la inteligencia es la forma de sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder reposa en parte sobre la posesión de títulos que, como los títulos académicos, son supuestas garantías de inteligencia y que, en muchas sociedades, han sustituido a los títulos antiguos, como los de propiedad o de nobleza, en el acceso a las posiciones de poder económico.

Este racismo debe también algunas de sus cualidades al hecho de que la censura de las formas groseras y brutales de expresión del racismo se ha reforzado, por lo cual la pulsión racista sólo puede expresarse en formas muy eufemizadas y bajo la máscara de la denegación (en el sentido psicoanalítico): el G.R.E.C.E.⁸ sostiene un discurso en el que dice el racismo pero de un modo tal que no lo dice. Así, llevado a un alto grado de eufemización, el racismo se vuelve casi irreconocible. Los nuevos racistas se enfrentan a un problema de optimización: o bien intensifican el tenor del discurso hasta llevarlo al racismo declarado (manifestándose, por ejemplo, a favor de la eugenesia) pero a riesgo de resultar chocante y perder comunicabilidad, transmisibilidad; o bien se resignan a decir poco y en una forma muy eufemística, adecuada a las normas de censura vigentes (para hablar, por ejemplo, de genética o ecología), y aumentar así las posibilidades de "hacer que llegue" el mensaje, haciéndolo pasar inadvertido.

La forma de eufemización más extendida hoy en día es, evidentemente, la cientifización aparente del discurso. Si se invoca el discurso científico para justificar el racismo de la inteligencia, esto no se debe sólo a que la ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo, también y sobre todo se debe a que un poder que cree estar fundado en la ciencia, un poder de tipo tecnocrático, recurre naturalmente a la ciencia para fundar su poder; se debe a que la inteligencia es la que legitima para gobernar cuando el gobierno se pretende fundado en la ciencia y en la capacidad "científica" de los gobernantes (pensamos en el papel de las ciencias exactas en la selección escolar, donde la matemática se ha convertido en la medida de toda inteligencia). La ciencia es cómplice de todo lo que le piden que justifique.

⁸ El Grupo de Investigación para el Estudio de la Civilización Europea (Groupement de Recherche et d'Études pour la Civilisation Européenne, identificado con la sigla G.R.E.C.E. por sus iniciales en francés) es un colectivo de intelectuales y académicos de la llamada Nueva Derecha europea, un movimiento nacionalista que ha sido caracterizado por el politólogo Alain Touraine, entre otros, como una expresión de la extrema derecha, una forma de fascismo supranacional que busca reprimir los movimientos populares y, como tal, constituye un peligro para las libertades democráticas.

Dicho esto, creo que es necesario rechazar lisa y llanamente el problema de los fundamentos biológicos o sociales de la "inteligencia", en el que se han dejado encerrar los psicólogos. Más que tratar de responder a la pregunta de manera científica, hay que tratar de hacer la ciencia de la pregunta misma; es necesario analizar las condiciones de aparición de este tipo de interrogación y del racismo de clase que introduce. En efecto, el discurso de G.R.E.C.E. no es más que la forma extrema de los discursos que sostienen ciertas asociaciones de ex-alumnos de las grandes escuelas⁹, discursos de jefes que se sienten sostenidos en la "inteligencia" y que dominan una sociedad fundada en una forma de discriminación basada en la "inteligencia", es decir, fundada en lo que mide el sistema escolar con el nombre de inteligencia. La inteligencia es lo que miden los tests de inteligencia, es decir, lo que mide el sistema escolar. He aquí la primera y última palabra de un debate que no se puede resolver mientras permanezcamos en el terreno de la psicología, porque la propia psicología (o, al menos, los tests de inteligencia) es producto de las determinaciones sociales que están en el origen del racismo de la inteligencia, un racismo propio de las "élites" que tienen intereses en la elección escolar, de una clase dominante que extrae su legitimidad de la clasificación escolar.

La clasificación escolar es una clasificación social eufemizada, por ende naturalizada, convertida en un absoluto, una clasificación social que ya ha sido sometida a una censura, es decir, a una alquimia, a una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de "inteligencia", de "don", es decir, en diferencias de naturaleza. Jamás las religiones lo hicieron tan bien. La clasificación escolar es una discriminación social legitimada que recibe la sanción de la ciencia. Aquí es donde nos encontramos con la psicología y el apoyo que ha aportado desde sus orígenes al sistema escolar. La aparición de los tests de inteligencia, como el de Binet-Simon, está relacionada con el momento en que, con la escolaridad obligatoria, ingresaron al sistema educativo alumnos con los que el sistema no sabía qué hacer porque no tenían "disposiciones", no estaban "dotados", es decir, su medio familiar no los había dotado de las disposiciones que supone el funcionamiento habitual del sistema escolar: un capital cultural y cierta buena voluntad hacia las sanciones escolares. Los tests que miden las disposiciones sociales que requiere la escuela -de allí su valor predictivo del éxito académico- están hechos justamente para legitimar de antemano los veredictos escolares que los legitiman.

¿Por qué se da hoy este recrudecimiento del racismo de la inteligencia? Quizás porque muchos profesores, intelectuales -que han sufrido en carne propia las consecuencias de la crisis del sistema educativo- están más propensos a expresar o a dejar que se exprese bajo las formas más brutales lo que hasta ahora era apenas un elitismo de buenas compañías (quiero decir, de buenos alumnos). Pero es

⁹ N. de. T.: Las Grandes Escuelas (Grandes Écoles) en Francia son instituciones de educación superior a las que se accede a través de un riguroso proceso de selección (concursos, etc.) y que dispensan una enseñanza de alto nivel, tradicionalmente reservada a las élites intelectuales y económicas.

necesario también preguntarse por qué la pulsión que lleva al racismo de la inteligencia ha aumentado tanto. Creo que se debe, en gran medida, al hecho de que el sistema escolar se ha visto confrontado con problemas relativamente inéditos con la irrupción de una población que carecía de las disposiciones socialmente construidas que el sistema exige implícitamente; una población que, sobre todo por su masividad, devalúa los títulos escolares y devalúa los mismos puestos que va a ocupar gracias a esos títulos. De allí el sueño –ya cumplido en algunas áreas como en medicina– del cupo. Todos los racismos se parecen. El cupo es una suerte de medida proteccionista, análoga al control de la inmigración, una reacción contra el exceso suscitado por el fantasma del número, de la invasión de la multitud.

Estamos siempre dispuestos a estigmatizar al estigmatizador, a denunciar el racismo elemental, “vulgar”, del resentimiento pequeño-burgués. Pero es demasiado fácil. Tenemos que jugar al cazador cazado y preguntarnos cuál es la contribución de los intelectuales al racismo de la inteligencia. Sería bueno estudiar el papel de los médicos en la naturalización de las diferencias sociales, de los estigmas sociales; el papel de los psicólogos, psiquiatras y psicoanalistas en la producción de los eufemismos que permiten designar a los hijos de los subproletarios o de los inmigrantes de tal forma que los casos sociales se conviertan en casos psicológicos, las deficiencias sociales en deficiencias mentales, etc. En otras palabras, habría que analizar todas las formas de legitimación del segundo orden que vienen a reforzar la legitimación escolar como discriminación legítima sin olvidar los discursos de aspecto científico, el discurso psicológico, y las propias palabras que pronunciamos.

- a. **Analizar la situación comunicativa que da origen a este texto:**
 - caracterizar al enunciador y al destinatario al que se dirige,
 - señalar su finalidad,
 - identificar el género discursivo al que pertenece.
- b. **Buscar información en el diccionario de la lengua española o en diccionarios especializados para definir los términos y expresiones subrayadas. Formular las definiciones y agregarlas al texto de Bourdieu como notas al pie destinadas a facilitar la comprensión del escrito.**
- c. **Plantear el problema que se debate en este texto en forma de pregunta.**
- d. **Formular en sus propias palabras la respuesta (tesis) que propone el texto para este problema.**
- e. **Identificar y sintetizar en sus propias palabras los argumentos que sostienen la posición del enunciador del texto.**
- f. **Identificar y señalar los pasajes en los que se manifiesta el diálogo argumentativo (citas textuales, evocaciones, etc.) y explicar la función que cumplen en cada caso.**



Escritura de un texto argumentativo

Escribir un artículo de opinión de tipo ensayístico que tome como punto de partida para la reflexión las declaraciones de James Watson que se reseñan en la crónica del diario *La Nación* reproducida a continuación de esta consigna. El artículo deberá fundamentar argumentativamente la adhesión o el rechazo a la postura de Watson. Para elaborar los argumentos, remitirse (no exclusivamente) a los textos de Philippe Rushton, Steven Rose y Pierre Bourdieu analizados más arriba. En el texto debe insertarse, además, la siguiente frase:

La pregunta "¿Cuál es más inteligente?" solo tiene respuesta si esa inteligencia se mide con un parámetro único. De ahí el éxito del Q.I.: no mide nada claramente definido, pero permite razonar como si hubiese una jerarquía de inteligencias.

Titular el artículo e indicar en qué medio se publicaría. Extensión 30 a 35 líneas.

NB: Algunas sugerencias para la elaboración del escrito:

1. En la etapa de la **planificación**, es importante distinguir claramente el **tema** que se abordará en el escrito, el **problema argumentativo** que se someterá a discusión y la **tesis/conclusión** que se busca que acepte el auditorio.

El **tema**, por lo general, se identifica con algún área o campo, un concepto o un objeto: *la educación, la democracia, la justicia, la inteligencia, el racismo* son ejemplos de temas.

El **problema**, a diferencia del tema, no es preexistente al texto sino que es el escritor quien debe construirlo. Un camino posible para construir un problema a partir de un tema consiste en vincular el tema con otro campo o noción para dar lugar a una controversia, para problematizarlo. Por ejemplo, el tema *inteligencia* puede asociarse con el de *genética*, *clase social*, etc. Estas parejas de nociones, *inteligencia/genética* o *inteligencia/clase social*, ofrecen un punto de partida para empezar a pensar "problemáticamente" la cuestión de la inteligencia. ¿Qué consensos o qué controversias evocan estos pares de nociones? ¿Qué tomas de posición pueden surgir de la consideración de estos binomios conceptuales? Estas son preguntas que pueden orientar la elaboración de un problema. A su vez, si sometemos estas asociaciones de conceptos a un juicio de valor en base a distintos tipos de escalas (bueno/malo, moral/inmoral, verdadero/falso, útil/inútil, equitativo/no equitativo, razonable/no razonable) podemos llegar a la formulación de un enunciado problemático como, por ejemplo: "¿Es razonable/verdadero/justo sostener que la inteligencia depende exclusivamente de la herencia genética de un individuo?"

La **tesis** pone de manifiesto una toma de posición frente al problema, es una respuesta (enunciada como un juicio de valor) a la pregunta problemática. Por ejemplo, en relación con el enunciado anterior, el escritor puede responder afirmativa o negativamente, o puede optar por matizar su respuesta (sí/no, pero...). De esta toma de posición surge la tesis que guiará la búsqueda y selección de argumentos, y que funcionará, a lo largo de toda la tarea de elaboración del discurso, como un eje de referencia para orientar el trabajo del escritor.

2. Es conveniente diagramar un plan de escritura antes de comenzar a redactar. Ese plan tiene que tener en cuenta no sólo los argumentos contruidos para sostener la tesis y la organización de las partes del discurso sino también las características del destinatario al que se dirige, el tipo de escrito que se va a producir (ensayo, artículo científico, ponencia, monografía, etc.) y la finalidad que se busca lograr.

"Los blancos son más inteligentes que los negros"

Lo afirmó James Watson, un premio Nobel de Medicina

JUEVES 18 DE OCTUBRE DE 2007



LONDRES (ANSA).- El premio Nobel de Medicina estadounidense James Watson volvió a provocar ayer una fuerte polémica al afirmar que las personas de piel negra son menos inteligentes que los blancos, y calificar de falsedad "la igualdad de poderes de razonamiento" entre europeos y africanos.

Watson, ganador del Nobel en 1962 por su participación en el descubrimiento de la estructura del ADN y director desde hace 50 años del Cold Spring Harbour Laboratory de Long Island, Estados Unidos, hizo las declaraciones el último fin de semana a The Sunday Times y ayer fueron reproducidas por The Independent, ambos de Londres.

El científico, de 79 años, arribó a Gran Bretaña para una gira con ponencias en distintos puntos del país, incluido el Museo de Ciencias Naturales de Londres, y reabrió un debate que la ciencia ya considera superado al afirmar que las políticas occidentales en países africanos son incorrectas "porque se basan en la idea de que las personas negras son tan inteligentes como las blancas".

Watson afirmó que, a su juicio, los genes responsables de crear las diferencias en la inteligencia humana de acuerdo con las razas serán hallados en diez años. Agregó que se siente "muy pesimista" por el futuro de Africa. "Todas nuestras políticas sociales [en ese continente] están basadas en el hecho de que la inteligencia [de ellos] es igual a la nuestra, cuando todos los exámenes dicen que esto no es realmente cierto", afirmó. Sus opiniones se reflejan en un libro que presentará la semana próxima en Londres, y que se titula *Avoid boring people: lessons from a life in science* (Evitar a los aburridos: lecciones de una vida en la ciencia).

Allí, el científico expresa: "No hay razón firme para anticipar que las capacidades intelectuales de las personas geográficamente separadas demuestren que han evolucionado de forma idéntica (...) Nuestro deseo de considerar a todos iguales no será suficiente para fundamentar esta afirmación", agregó.

La polémica originada por las declaraciones de Watson es similar a la que en la década de 1990 provocó el libro *The Bell Curve*, una obra coescrita por el profesor de Harvard Richard Herrnstein y el especialista en ciencias políticas Charles Murray, quienes sugirieron que las diferencias de cociente intelectual entre las personas son genéticas, y que la raza juega un rol importante.

Ese libro fue criticado duramente por el mundo científico, que lo calificó de "racismo pseudocientífico".

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, Jean-Michel (1992), *Les textes: types et prototypes. récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris: Nathan.
- PERELMAN, Chaïm (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*, Bogotá: Norma.
- PLANTIN, Christian (2001), *La argumentación*, Barcelona: Ariel.
- REALE, Analía y Alejandra VITALE (1995) *La argumentación. Una aproximación retórico-discursiva*, "Cuadernos de lectura", Buenos Aires: Ars editorial.
- REALE, Analía (coord.) (2010); *El taller de lectura y escritura en el inicio de los estudios superiores*, Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- REALE, Analía (2016); *Leer y escribir textos de Ciencias Sociales. Procesos y estrategias*, Bernal, Unidad de Publicaciones del Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ, 2016.

La escritura de investigación

Como vimos en los capítulos anteriores, entre las prácticas comunicativas específicas con las que necesita familiarizarse el estudiante que se incorpora a una institución de nivel superior se cuentan un conjunto de géneros discursivos que posibilitan la adquisición y consolidación de saberes y prácticas disciplinares y hacen posible su integración a una nueva comunidad discursiva.

En este sentido, el propósito de este capítulo es ofrecer una guía práctica para llevar adelante el proceso de elaboración de la monografía, uno de los géneros académicos de formación más presentes en la universidad, que además será uno de los instrumentos con los que se evaluará el curso de Lectura y Escritura Académica. Así, entonces, a la par de las actividades de reconocimiento de los rasgos característicos de tema, estilo y forma de composición de este género, la guía plantea distintas tareas de investigación y escritura que forman parte del proceso de producción de una monografía, de manera tal que el estudiante pueda trabajar a su ritmo, de manera autónoma.



Actividad de exploración I

Consignas:

1. Leer las siguientes definiciones y discutir en grupo las observaciones y conclusiones que pueden extraerse de ellas.
2. ¿Cuáles son las diferencias entre una monografía y un ensayo según estos textos?
3. ¿Qué características definen la monografía como género?
4. ¿Quiénes la escriben? ¿Quiénes la leen? ¿En qué contexto circula?

La monografía

La monografía es el tratamiento por escrito de un tema específico estudiado e investigado. Con este nombre se conoce en la vida universitaria el primer intento de escribir un artículo científico.

Requiere un previo adiestramiento en las técnicas de lectura, de estudio, de fichado bibliográfico, de metodología de la disciplina que se cultiva y hasta de la escritura de informes.

Es una tarea que debe ser encargada al alumno que ya tiene un cierto tiempo de dedicación a la carrera, y constituye el primer paso importante dirigido hacia la investigación. Una monografía bien hecha puede convertirse, después de una tarea de ampliación y reajuste, en un trabajo de investigación mayor. [...]¹

Botta y Warley, 2002: 13

¹ Botta, Mirta y Jorge Warley (2002); *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*, Buenos Aires, Ed. Biblos.

El ensayo

En el ensayo se parte de una tesis que incluye juicios de valor sobre el tema tratado. Un buen ensayo revela siempre una tesis personal, una originalidad creadora. Su libertad de adoptar un enfoque personal y de afirmar una tesis, así como su derecho a prescindir del aparato crítico externo, no lo dispensa del rigor y de la firme coherencia expositiva.

Se puede afirmar que un buen ensayo es aquel que puede, en cualquier momento, recuperar su andamiaje de citas y notas que constituye el aparato crítico.

El ensayo tiene un estilo diferente del frío lenguaje científico, aspira a una cierta elegancia formal literaria sin llegar al exceso retórico.

Es el comentario libre en torno a un fenómeno, un tema o un libro. La libertad de enfoque del autor es muy grande. Suele prescindir, casi en absoluto, del aparato crítico exterior, aunque siempre está obligado a mantenerse dentro de los límites del rigor intelectual. Admite las opiniones personales sin exigencia de pruebas. [...]

Botta y Warley, 2002: 23²

1. Qué es una monografía

Como se desprende de la definición anterior, la monografía, tal como su nombre lo indica (en griego *mono* significa “solo”, “único”) consiste en elaborar una investigación con distinto grado de profundidad, sobre un solo tema. Siguiendo a Ander-Egg³, este género discursivo puede ser definido como “[...] una descripción, narración o exposición explicativa, sobre una determinada parte de una ciencia, disciplina, tecnología o sobre un asunto en particular, tratando un tema de manera circunscripta” (1997:9). En lo que respecta a la originalidad del tema, se podría afirmar que no es un valor necesario en la monografía, dado que, en líneas generales, se trata de un ejercicio de escritura académica destinado a entrenar a los y las estudiantes en los procedimientos de investigación. En cambio, es una cualidad que sí se les exige a trabajos más ambiciosos y personales como artículos, ponencias, tesinas y tesis.

El trabajo monográfico consiste principalmente en el relevamiento de la bibliografía disponible sobre un tema, es decir, la elaboración del **estado de la cuestión** (que da cuenta de los estudios e investigaciones previas), dar cuenta del **dominio que tiene el autor sobre el tema** a tratar y la **formulación de hipótesis** que la propia investigación se propone comprobar. Una vez realizado, se espera que el autor produzca un análisis interpretativo del *corpus* bibliográfico trabajado. Si se tratara de una monografía basada en un **estudio más empírico**, la investigación implicará la recolección de *corpus*⁴ o algún tipo de trabajo de campo.

² *Ibíd.*

³ Ander-Egg, E. y Valle, P. (1997); *Guía para preparar monografías*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas.

⁴ El término *corpus* (del latín: “cuerpo”) se emplea en la investigación para designar al conjunto de datos, textos y otras varias clases de materiales que constituyen el objeto de análisis de la investigación. Así, por ejemplo. En una investigación cuyo objetivo es analizar la forma en la que los jóvenes son representados en la publicidad, por ejemplo, será necesario recolectar un corpus compuesto por mensajes publicitarios sobre y/o para jóvenes.

Como todo género discursivo, la monografía está sujeta a convenciones que establecen su forma textual, determinan caracteres propios de la construcción del enunciador y del destinatario, el tratamiento del tema, la utilización del léxico, etcétera.

En cuanto al tema, el espectro suele ser amplísimo. “Recortar” el campo de investigación no es tarea sencilla y exige ejercer cierto control sobre la perspectiva elegida para evitar caer en una propuesta desmesurada.

1.1. Rasgos generales. Caracterización del género discursivo

- ✓ Presenta un recorte específico de un tema, cuyo estudio se inscribe en la práctica de la investigación académica.
- ✓ Contiene una primera parte **expositivo-explicativa**, en la que se presentarán el tema, el estado de la cuestión, la perspectiva teórica que se adopta y el *corpus* que será objeto de análisis.
- ✓ Contiene una segunda parte **argumentativa**, en la que debe explicitarse y desarrollarse una hipótesis con fundamentos válidos para la disciplina en la que se inscribe el trabajo.
- ✓ La hipótesis, defendida a lo largo del texto, debe brindar una perspectiva de análisis al *corpus* seleccionado y exige una demostración adecuada, ni imposible ni obvia.
- ✓ En cuanto a la extensión, lo más habitual es que las monografías tengan entre diez y cuarenta páginas, dependiendo del nivel de formación que esté cursando el autor (Ramírez Gelbes, 2007a)⁵ y del tema seleccionado.
- ✓ Según la profundidad del análisis y el tipo de aporte, se puede hablar de dos tipos de monografías:
 1. la **monografía de compilación**, que consiste en la reseña de distintas posturas sobre un tema, con el agregado final de la posición personal del autor tras una revisión exhaustiva.
 2. la **monografía de investigación**, que aborda un tema nuevo o poco explorado y en la que se realiza una investigación original. Supone el aporte de alguna novedad a la problemática elegida respecto de los estudios anteriores.

⁵ En: Fernández Fastuca, Lorena y Bressia, Rocío (2009); “Definiciones y características de los principales tipos de texto”, Buenos Aires, Universidad Católica Argentina.

1.2. El enunciador y el destinatario: quién la escribe y quién la lee. Contextos.

En su carácter de texto académico complejo, la monografía presenta:

- Una **dimensión enunciativa**, es decir, un modo particular de construcción del enunciador, del destinatario y del referente (el tema u objeto que se trata en el enunciado).
- Un estilo verbal específico.
- Características de composición que remiten a formas prototípicas de organización denominadas *secuencias textuales*. Recordemos que los textos en general pueden presentar secuencias narrativas, descriptivas, explicativas, dialogales, argumentativas e instruccionales, a diferencia de los géneros académicos en los que, como ya señalamos, predominan la explicación y la argumentación, cuyos rasgos retomaremos más adelante.

¿Qué función cumple el enunciador? Lleva adelante el discurso y se ubica en una posición que puede fundarse en su experiencia personal, saber o autoridad. En el caso específico del **enunciador académico**, se espera que sea preciso en la terminología que usa, en la definición de conceptos, que sea fiel a las fuentes que cita, que fundamente sus aserciones con argumentos aceptables para la comunidad científica, que use correctamente las normas ortográficas y gramaticales y que legitime “su palabra demostrando que ha leído, que conoce el tema, que maneja información y ofrece referencias bibliográficas de las fuentes a las que alude” (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2010, p. 12)⁶.

En su carácter de especialista en un área disciplinar concreta, el productor del texto no deja de pretender la objetividad despojándose de cargas subjetivas que descalifiquen su encuentro genuino con una verdad científica de validez universal. Lograr ese carácter objetivo implica la descontextualización del texto y, particularmente, la desagenticación⁷, estrategias discursivas que incluyen la utilización de la forma impersonal, de la tercera persona del singular o de la primera persona del plural en lugar de la primera del singular; el empleo de las formas pasivas en lugar de las activas; el uso de sujetos abstractos y la preferencia por las nominalizaciones, entre otros recursos para borrar las huellas del sujeto enunciador.

En cuanto al destinatario del texto, por su carácter de especialista o semiespecialista interpreta la organización de la forma textual de tal suerte que las diferentes secciones constituyen una guía de lectura que le permite reconocer los pasos, momentos, contextos y procedimientos usados en el proceso de investigación.

⁶ Arnoux, Elvira, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira (2001); *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

⁷ La desagenticación es un mecanismo lingüístico que consiste en ocultar la identidad del autor de una acción. Así, por ejemplo, frente al enunciado de (a), donde el agente de la acción ocupa un lugar central, en el enunciado de (b), el agente ha quedado desplazado a una posición periférica, perdiendo presencia en la acción que se comunica. Aún más extremo es el caso de (c), en el que el agente ha desaparecido por completo: (a) El ministro ha anunciado un incremento en la tarifa eléctrica. (b) Ha sido anunciado un incremento en la tarifa eléctrica por el ministro. (c) Se ha anunciado un incremento en la tarifa eléctrica (En: Taranilla García, Raquel (2009); “La gestión de la propia imagen en las argumentaciones del tribunal constitucional: la función retórica de las estrategias de cortesía” en: *Revista de Lengua i Dret*, núm. 52, 2009, p. 117-149.

En efecto, el uso de un léxico preciso y elaborado, la ausencia de adjetivos valorativos, la explicitación mediante conectores de las relaciones de significado entre las oraciones y las partes del texto buscan la aceptación por parte de la comunidad especializada de la hipótesis que se plantea en la monografía. Para alcanzar esta meta, se construye una trama textual argumentativa que busca darle sustento al conocimiento científico sobre el que se expuso y se informó.

A lo largo de esta caracterización, nos hemos referido a la presencia, relaciones y entramados que se tejen entre los textos y que constituyen una característica fundamental de los textos científicos: la **intertextualidad**. Es así que una monografía no solamente responde a las convenciones del género discursivo sino que, como todo texto académico, toma como punto de partida investigaciones y estudios ya publicados, ya sea para acordar o desestimar sus posturas. La cita de autores, por ejemplo, permite al enunciador tanto inscribirse en una línea teórica como diferenciarse de ella.



Actividad de exploración II

Leer atentamente la siguiente monografía y reconocer en el texto los aspectos más relevantes que la caracterizan a partir de la siguiente guía:

- ✓ Señalar el tema general del texto y los aspectos que se propone investigar la autora.
- ✓ Establecer la hipótesis que se plantea.
- ✓ Reconocer las secciones que organizan la monografía y señalarlas en el texto. Ubicar en los cuadros correspondientes los títulos de cada una de ellas. Identificarlos con la inicial que los precede en la lista siguiente:
 - a) “Conclusiones”
 - b) “Introducción”
 - c) “La frontera en la historiografía, su relación con la concepción del «otro»”
 - d) “Bibliografía consultada”
 - e) “La cuestión del otro en la construcción historiográfica de la frontera”
- ✓ Indicar la función que cumple cada una de ellas y los elementos que aporta a la investigación.
- ✓ Proponer subtítulos para las para los apartados 1.1. y 1.2.
- ✓ Determinar si el texto responde a los rasgos del enunciador académico descritos anteriormente. Aportar ejemplos tomados del texto.
- ✓ ¿Qué relación existe entre la conclusión y la hipótesis planteada?
- ✓ ¿A qué tipo de monografía corresponde este caso? Justificar adecuadamente.

La cuestión del otro en la construcción historiográfica de la frontera (Argentina)

Comas, María Fernanda¹



En el presente trabajo se pretende analizar los debates y las distintas construcciones que dentro de la historiografía se pueden entender en el momento de explicar la categoría analítica: *frontera*. A partir de este análisis se realizará una aproximación a la caracterización de la frontera a partir de una selección de autores.

La variable que se ha elegido para analizar esta categoría es *la cuestión del otro*. Para los estudios rurales, la concepción e integración del “otro”, como bien indica Silvia Ratto, es el indio y, en los trabajos sobre el indígena, la sociedad criolla². Es preciso pensar entonces, para lograr una aproximación más acabada de la categoría “frontera”, incluir la visión que los autores tienen de los actores sociales y que utilizan para su análisis. Este trabajo intenta abordar la problemática de la relación entre la visión del “otro” indígena y la concepción de frontera que las diferentes interpretaciones historiográficas tienen para el espacio bonaerense, durante los siglos XVIII y XIX.

Se pretende entonces en este trabajo mostrar que existe una relación estrecha entre la concepción de frontera y del “otro” indígena en los autores que se analizarán.

La bibliografía analizada para este trabajo representa tres visiones acerca del “otro” y de la frontera: una que puede denominarse “tradicional”, otra que abarca las investigaciones más recientes acerca del tema y, por último, una tercera que puede considerarse en una situación intermedia.

Primeramente se expondrán los diferentes autores, incluyendo breves indicaciones acerca de sus libros y artículos aquí analizados. En segundo lugar se integrarán las caracterizaciones del “otro” indígena que cada uno propone, recurriendo para esto a citas de sus artículos e interrelacionando los diferentes aspectos que de esta sociedad analizan. Seguidamente, se integrarán al análisis de esta variable las concepciones que se pueden establecer para la categoría analítica elegida. Por último, se expondrán las conclusiones y consideraciones finales.



1.1.

Dentro de la historiografía tradicional acerca de la frontera podemos incluir los libros de Juan Carlos Walther y de John Lynch. Entre los trabajos más recientes se cuentan los de Martha Bechis, Silvia Ratto, Daniel Villar y Juan Francisco Jiménez. Una visión intermedia está representada por el trabajo de Carlos Mayo y Amalia Latubesse.

Juan Carlos Walther, en su libro de 1940 titulado *La conquista del desierto*, puede ubicarse en la historiografía argentina dentro de la visión tradicional acerca de la frontera. Propone un análisis político y militar del tema. Su visión acerca del “otro” indígena se manifiesta en los términos que emplea tanto para nombrar como para calificar a los indios. Algunos son: *salvajes*³, *indios infieles*⁴, *infieles de la pampa y la Patagonia*⁵, *los indóciles pampas*,⁶ *indiada*,⁷ *hordas*,⁸ contraponiendo esta “barbarie” a la civilización⁹ que representaban la sociedad criolla, los blancos, los cristianos.

¹Comas, María Fernanda; “La cuestión del otro en la construcción historiográfica de la frontera”. Disponible en www.monografias.com (texto adaptado).

² Ratto, S. “Cuando las ‘fronteras’ se diluyen. Las formas de interrelación blanco- indio en el sur bonaerense” En: MANDRINI, P. Y J. C. PAZ (comp.). *Las fronteras hispano criollas del mundo indígena latinoamericano en los siglos XVII y XIX* Neuquén/Bahía Blanca/Tandil, Centro de Estudios de Historia Regional/ Univ. Nac. del Comahue, Departamento de Humanidades/ Univ. Nac. del Sur, Instituto de Estudios Históricos- Sociales/ Univ. Nac. del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, 2003. p.201

³ WALTHER, J. C. *La Conquista del desierto*. Buenos Aires, Eudeba, 1986. Cap VI. Pp. 125 y sigs.

⁴ *Ibid.*, p. 126

⁵ *Ibid.*, p 130

El historiador británico John Lynch publica en la década de 1980 (edición en inglés de 1981, 1era. edición en castellano de 1986) su libro acerca de Juan Manuel de Rosas. En el análisis de este personaje de la campaña bonaerense se puede rescatar también una visión tradicional de la frontera, y características similares a las que Walther le atribuye al indio. Para Lynch, el indio representa el mayor enemigo de la pampa¹⁰ y mantiene una visión del indio como salvaje¹¹.

En estos trabajos se encuentra ausente un tratamiento más profundo del indio y de la sociedad indígena en general. Se niega al otro una comprensión más acabada y analítica de su alteridad. Sólo se presenta al indio como el enemigo y las explicaciones que se dan de su persona muestran claros juicios de valor fundados en prejuicios y preconceptos. Todo lo expuesto da lugar a la concepción de la sociedad india desde una perspectiva subjetiva.

El libro que publicaron en 1998 Carlos Mayo y Amalia Latrubesse (en adelante Mayo- Latrubesse) titulado *Terratenientes, soldados y cautivos. La frontera, 1736-1815*, intenta abordar desde la temática de la frontera, los procesos históricos que designan distintas situaciones/relaciones entre las sociedades indígenas y la sociedad criolla colonial e independiente. Pero aunque se reconocen algunas particularidades de las diferentes tribus indígenas y parcialidades, no se da lugar en el trabajo a una interacción entre las dos sociedades. El título del libro restringe la visión del aborigen a la situación de la sociedad criolla, no lo incluye en el espacio fronterizo sino como el “factor” que provoca la militarización de la frontera y el actor social que toma los cautivos.

Los trabajos que se encuadran dentro de la elaboración historiográfica más recientes son más atentos a las particularidades de las sociedades indígenas en sus análisis de la temática de la frontera. El artículo de Martha Bechis, titulado “Fuerzas indígenas en la política del siglo XIX”, publicado en 1998 se encuentra incluido en un libro que aborda el problema de los caudillismos rioplatenses. En su artículo Bechis relaciona a las sociedades indígenas con los conflictos bélicos que generó la construcción de la sociedad y el Estado argentino.¹² Otro artículo que se puede citar es el de Daniel Villar y Juan Francisco Jiménez (en adelante Villar- Jiménez) publicado en el año 2003 en un trabajo conjunto que, en general, aborda el estudio de las fronteras hispanocriollas del mundo indígena latinoamericano en los siglos XVII- XIX. Desde la perspectiva de estos autores, las sociedades indígenas son entendidas en su composición y sus relaciones (con un acento particular en los conflictos bélicos interétnicos) de una forma más compleja que las presentadas por los autores tradicionales.

También se incluirá en el análisis el trabajo de Silvia Ratto, denominado “Cuando las `fronteras` se diluyen. Las formas de interrelación blanco-indias en el sur bonaerense”, artículo publicado en el año 2003 en la obra de compilación en la que se incluye el artículo anteriormente citado de Villar-Jiménez. El tema que estudia es la frontera como espacio social y sitúa su análisis en el período rosista, y en las luchas de los caudillos, la puja entre unitarios y federales y, en ella, el papel de las sociedades indígenas.

1.2

En cuanto a la concepción del “otro” indígena que cada uno de estos autores presenta explícita o implícitamente en sus obras, es necesario dar algunas precisiones.

Se ha indicado más arriba el caso de Walther y de Lynch, cuyas concepciones parten de una visión tradicional del indígena. En sus obras el indio es representado como “salvaje”. Dice Walther: “En lo relacionado con el aborigen se procuró [...] tratarlos con dulzura y justicia, para borrar los sangrientos recuerdos anteriores y que... se pudiera convivir en paz y que *los indios dejaran de ser*

⁶ *Ibid.*, p.157

⁷ *Ibid.*, p. 141

⁸ *Ibid.*, p. 165

⁹ *Ibid.*, p. 188

¹⁰ LYNCH, J. *Juan Manuel de Rosas 1829- 1852*. Buenos Aires, Emecé editores, 1984. Cap. 1, p. 24.

¹¹ *Ibid.* p.25

¹² BECHIS, M “Fuerzas indígenas en la política criolla del siglo XIX” En: GOLDMAN, n. Y r. SALVATORE. (comp.) *Caudillismos Rioplatenses, Nuevas miradas a un viejo problema*. Buenos Aires, Eudeba, 1998. p. 293

salvajes...”.¹³ De acuerdo con Lynch “...los indios de las llanuras constituían diversas tribus, que abarcaban distintas variantes de una misma cultura, aunque no siempre la del salvaje noble...”¹⁴.

Puede observarse que, aunque la definición de Lynch se realice desde la negativa (no la del buen salvaje), la imagen puede asimilarse, sin mucha diferencia, a la misma idea de Walther. El indígena se presenta como la imagen de lo más perjudicial dentro de la sociedad de la campaña, del espacio fronterizo. [...]

En contraposición con estos planteos, Mayo-Latrubesse, observan que los malones no sólo eran ataques dirigidos a las estancias para destruir, matar o capturar a sus ocupantes y robar sus bienes, sino que también “...eran operaciones militares de represalia contra la sociedad hispanocriolla destinadas a privarla de recursos [...] (y otras tenían el propósito de) obligar a aquella a negociar para incrementar el comercio indígena con el mercado porteño...”. Pero si bien manifiestan un conocimiento más incluyente de los procesos propios de la sociedad indígena¹⁵, no dejan de ver a la figura indígena como el “problema” de la sociedad criolla.¹⁶

La concepción de economía depredadora de estos grupos aborígenes que sostienen los libros de Walther y Lynch no se verifica en los otros trabajos aquí presentados. El análisis de la economía indígena manifiesta su complejidad en un amplio espectro de actividades. Dice Ratto “... los encontramos en la vida diaria fronteriza, intercambiando activamente sus productos con comerciantes de distintos puntos de la campaña... trabajando junto a peones criollos...”.¹⁷ Martha Bechis analiza cómo, al principio, durante la colonia, el indígena, que había sido cazador de guanacos, se hizo cazador de vacas y caballos, luego se transformó en pastor de ese ganado amansado y de ovejas e introdujo, en pequeñísima escala, una horticultura doméstica a principios del siglo XIX.¹⁸

También en el trabajo de Villar-Jiménez, en el que se examinan los ciclos de las guerras indígenas libradas para establecer hegemonía en la región pampeana-norpatagónica¹⁹, pueden reconocerse rasgos de la economía pastoril y de los circuitos de intercambio [...].

Además, se puede plantear que estos autores entienden la sociedad aborígen desde sus propios mecanismos y realidades, incluyendo el malón, por ejemplo, dentro de los patrones de violencia tradicionales²⁰. Martha Bechis analiza las características de las fuerzas armadas indígenas pampeanas durante el siglo XIX y, cuando incluye el malón dentro del análisis, lo define como una empresa económica en todo el sentido del término²¹. [...]

En efecto, Silvia Ratto, articula la sociedad aborígen con la sociedad criolla en su concepción del espacio fronterizo²² y explicita el marco teórico en el cual encuadra la comprensión de la sociedad aborígen:

“...en el lado indígena, seguiremos el planteo de lógica mestiza de Gillaume Boccara según el cual la cultura de los grupos indígenas es objeto de reelaboraciones de la otra sociedad y no debe entenderse como deculturización o contaminación sino como una incorporación creativa de algunos elementos que permite la reinterpretación de la cultura dominante...”²³

Aquí se observa cómo, también en los trabajos más recientes, se intenta ver los mecanismos que dentro de estas sociedades se alteran con el contacto con los europeos y, más tarde, con las sociedades criollas. En su trabajo, Villar y Jiménez introducen el concepto de *zona tribal* de

¹³ WALTHER, J. C. *Ibid.*

¹⁴ LYNCH, J. *Ibid.*, p 25

¹⁵ Véase el análisis que los autores realizan del proceso de araucanización. MAYO, C. Y A. LATUBRESSE. *Terratenientes, soldados y cautivos. La frontera 1736- 1815*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 1998. P.22

¹⁶ *Ibid.*, p. 28

¹⁷ RATTO, S. *Ibid.*... p 226

¹⁸ BECHIS, M. *Ibid.*.. p. 314

¹⁹ VILLAR, D. Y J. F. JIMENEZ. “La tempestad de la guerra: conflictos indígenas y circuitos de intercambios. Elementos para una periodización (Araucanía y Las pampas, 1780-1840) En: MANDRINI, R. Y J. C. PAZ (comp.) Op. Cit. p. 123

²⁰ *Ibid.*, p 127

²¹ BECHIS, M. *Ibid.*, p 313

²² RATTO, S. *Ibid.*, pp. 200-201

²³ *Ibid.* p 201

Ferguson y Whitehead, para abordar la cuestión de la guerra.²⁴ El concepto de *zona tribal* debe aplicarse a las áreas donde se verifican procesos de transformaciones y modificaciones de los patrones de guerra, a raíz del contacto permanente de sociedades nativas sin estado, con sociedades estatales introductoras de nuevos bienes, tecnologías y enfermedades. Además, de alterar la forma en que se libraba la guerra, el contacto con los europeos conduce a una intensificación de los conflictos o los provoca en áreas donde no existían anteriormente²⁵.

En su artículo, Bechis señala que, aunque el indígena se aliaba y coparticipaba con los federales en sus conflictos con los unitarios “[...] no cede sus reglas sino que pelea su guerra [...]”.²⁶ Llega a esta conclusión tras analizar cómo, en un enfrentamiento de los federales con los unitarios, uno de los indígenas rosistas mata a un unitario y monta el caballo del enemigo “[...] con silla y pistolas, corriendo y gritando: Matando Huinca [...]”²⁷. El indio se refiere a su guerra, a su guerra íntima con el enemigo, el *huinca* y no hace referencia a la división de lealtades enfrentadas en la guerra civil.²⁸

Se aprecia cómo la interacción juega dentro de estas concepciones del “otro” un papel fundamental para definir sus características e incluir los juicios que se puedan realizar sobre las sociedades indígenas, incluidos los malones que definen los autores Walther y Lynch.

[...] en los trabajos más recientes, se pasa por alto esa enumeración de caracteres esencialistas que se daban en los estudios tradicionales. [...]

Según Lynch, los pampas eran vistos por los blancos como los indios más salvajes, traicioneros y venales [...]. Llama la atención cómo Lynch junta a los indios, con los gauchos, delincuentes y otros habitantes de la pampa que tenían contacto con Rosas²⁹. [...]

Los trabajos de Bechis, Villar-Jiménez y Ratto, por otra parte, al desatender la etapa de descripción, manifiestan claramente que, para ellos, la descripción no se corresponde con un elemento de análisis. Así utilizan un enfoque más relacional, de interacción entre las sociedades indígenas y criollas.



La historiografía tradicional concibe la frontera como una línea interior³⁰, una línea que dividía la civilización de la barbarie³¹. El territorio más allá de la frontera es un desierto³². Sus análisis, atienden hacia los fortines, las misiones, los fuertes “...que jalonaban la frontera con el desierto [...]”³³.

Pero la imagen del desierto se contraponen a la realidad geográfica y humana de la campaña bonaerense. En el aspecto geográfico, los ricos y variados paisajes de la pampa no son los de un desierto, con su pobreza de vida animal y vegetal y la sequía de sus suelos. Y, además, en el aspecto humano ese territorio estaba habitado por un número importante de poblaciones indígenas.

Al reducir la frontera al tema de la guerra, ésta se interpreta en el marco de la oposición “civilización barbarie” que los autores proponen. Dice Walther “...incorporar al aborigen a los usos y costumbres de la vida civilizada [...]”³⁴.

Mayo –Latrubesse proponen el concepto de frontera de Turner, identificando tres aspectos que consideran necesarios para el desarrollo de su estudio, como rasgos definitorios para el análisis de la frontera bonaerense:

²⁴ VILLAR, D. Y J. F. JIMENEZ. *Ibíd.*, p 128

²⁵ *Ibíd.*, p. 129

²⁶ BECHIS, M., *Ibíd.*, p 303

²⁷ *Ibíd.*, pp. 302-303

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ *Ibíd.*, pp. 45 y 50

³⁰ *Ibíd.*, p 146, 160

³¹ *Ibíd.*, p 188

³² *Ibíd.*, p 181

³³ *Ibíd.*, p. 131

³⁴ *Ibíd.*, p. 187

“[...] Como Turner, entendemos la frontera como el borde exterior del asentamiento, el límite externo de la ocupación [...] Es también lugar de encuentro de dos culturas: la indígena y la hispano criolla... (y) Por fin, la frontera es un área de tierras libres en continuo receso [...]”³⁵. [...]

Los trabajos de la última década tienen una visión diferente acerca de la frontera, no como límite o separación sino como un área de interrelaciones entre las dos sociedades, que da lugar a procesos económicos, sociales, políticos y culturales. Nuevamente, Ratto señala que “[...] en las investigaciones más recientes sobre las sociedades indígenas existe [...] un consenso con respecto a la caracterización de la frontera como un espacio social de complejas interrelaciones entre los grupos en contacto [...]”³⁶. En cuanto a la cuestión del otro, se puede establecer una relación con estos planteos de la frontera ya que mantienen como elemento principal de análisis la situación relacional.



La clasificación historiográfica instrumentada ha demostrado ser de mucha utilidad metodológica al abordar la categoría “frontera” y la variable propuesta, la cuestión del “otro”. En cuanto a esta última cuestión, igualmente se ha dejado de lado parte del encuadre planteado en el comienzo del trabajo puesto que, siguiendo a Ratto, el tema del “otro” dentro de la historiografía sobre el mundo rural se tendría que haber ampliado abarcando la imagen que mostraban los trabajos más recientes en relación con la sociedad criolla, lo que habría excedido los límites de este trabajo. Queda pendiente como tema para investigaciones futuras.

En cuanto al resultado del análisis desarrollado a lo largo de estas páginas, se puede decir que en el intento por demostrar la relación que existe entre la categoría analítica elegida y la variable utilizada, se ha puesto de manifiesto una relación directa entre estas dos concepciones.

Se pueden resumir los resultados de la siguiente manera:

En primer lugar, la historiografía tradicional concibe la frontera como una línea que representa el límite de la civilización. En contraposición se encuentra la barbarie, el indio, el salvaje. La representación pasa por la enumeración de caracteres esencialistas. También se incluye en este análisis la imagen de la campaña y del territorio habitado por los aborígenes como un desierto, sobre el cual las poblaciones criollas debían avanzar para establecer la civilización.

En segundo lugar, se ha atendido a la situación considerada intermedia dentro de la historiografía. Esta propone la visión turneriana de la frontera como el último jalón de la ola de poblamiento de la sociedad criolla. Aquí el indio se incluye como factor atendible en cuanto condiciona el avance de este poblamiento y se realizan algunas descripciones someras acerca de su sociedad.

Por último, se han tratado tres artículos representativos de las líneas de investigación más recientes. En ellos, la frontera se considera un espacio de interacción entre las dos sociedades, la indígena y la hispano-criolla. La sociedad aborígen se describe desde sus caracteres tradicionales, que atienden a estudios etnográficos y, además, se toman en cuenta las adaptaciones de estas sociedades al entrar en contacto con la sociedad criolla. En contraste con la visión tradicional de la frontera, no atienden a las descripciones esencialistas del aborígen puesto que no representan para ellos un elemento de análisis

Se considera preciso abordar a los sujetos sociales de la historia dentro de su propia historicidad atendiendo a los factores de interacción con las demás sociedades. Se pueden entender desde el “otro” las realidades en las que éste se posiciona, al realizar lo que para nosotros quizás resulta extraño, hasta temible. No es objetivo mirar desde el nosotros juzgando esas actitudes. Los historiadores que se han considerado tradicionales no hacen más que justificar la acción de exterminio y sujeción que las sociedades hispanocriollas llevaron a cabo sobre las sociedades aborígenes. La historia social se muestra más comprensiva hacia las realidades de la propia cultura aborígen, ya que construye desde la historicidad, para luego escribir acerca de la historia de estas sociedades.

³⁵ MAYO, C. Y A. LATRUBESSE, *Ibid.* p 16

³⁶ *Ibid.*, p 200



BECHIS, M "Fuerzas indígenas en la política criolla del siglo XIX" En: GOLDMAN, N. Y R. SALVATORE. (Comp.) *Caudillismos Rioplatenses, Nuevas miradas a un viejo problema*. Buenos Aires, Eudeba, 1998. Pp. 293-317.

LYNCH, J. *Juan Manuel de Rosas 1829- 1852*. Buenos Aires, Emecé editores, 1984. Cap. 1, pp. 19-50.

MANDRINI, R. J. "Indios y fronteras en el área pampeana (siglos XVI-XIX) Balance y perspectivas" en: *ANUARIO del IEHS*, VII, Tandil, 1992. Pp.59-73.

MAYO, C. Y A. LATUBRESSE. *Terratenientes, soldados y cautivos. La frontera 1736- 1815*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 1998. Pp. 15-64.

RATTO, S. "Cuando las `fronteras´ se diluyen. Las formas de interrelación blanco- indio en el sur bonaerense" En: MANDRINI, P. Y J. C. PAZ (comp.). *Las fronteras hispano criollas del mundo indígena latinoamericano en los siglos XVII y XIX* Neuquén/Bahía Blanca/Tandil, Centro de Estudios de Historia Regional/ Univ. Nac. Del Comahue, Departamento de Humanidades/ Univ. Nac. del Sur, Instituto de Estudios Históricos- Sociales/ Univ. Nac. del Centro de la Prov. de Buenos Aires, 2003. pp.199-232.

VILLAR, D. Y J. F. JIMENEZ. "La tempestad de la guerra: conflictos indígenas y circuitos de intercambios. Elementos para una periodización (Araucanía y Las pampas, 1780-1840) en: MANDRINI, R. Y J. C. PAZ (comp.) Op. Cit. pp123-171.

WALTHER, J. C. *La Conquista del desierto*. Buenos Aires, Eudeba, 1986. Cap. VI. Pp. 125-190.

1.3. Actividad de lectura y resolución de consignas

Una de las formas más radicales de violencia y estigmatización del otro es el racismo. Leer el siguiente fragmento escrito por la antropóloga Rita Segato¹, donde distingue entre diversas formas de racismo, y luego responder a las consignas:

“Los cuatro tipos de actitud racista más comunes pueden ser definidos como sigue:

- a. Un racismo de convicción, axiológico: se expresa a través de un conjunto de valores y creencias explícitas que atribuyen predicados negativos (o positivos) en función del color, trazos físicos o grupo étnico al que la persona pertenece. Afirmar que la gente negra es mejor dotada para los deportes o la música popular que para las actividades que necesitan de pensamiento abstracto es un ejemplo de este tipo de racismo.
- b. Un racismo político-partidario-programático: que sirve de base para la formación de agrupaciones políticas que votan mancomunadamente y abogan por un antagonismo abierto contra sectores de la población racialmente marcados, como el Ku-Klux-Klan (todavía existente en los EE. UU.) y los grupos antiinmigración de Australia (como el Australian National Action, the Confederate Action Party y First Movement, entre otros). En los países de Iberoamérica, este tipo es el menos común y puede considerarse representado por el movimiento de los skinheads y pequeños grupos neo-nazis en los grandes centros urbanos que actúan en Internet a través de comunidades virtuales como Orkut.
- c. Un racismo emotivo: que se expresa a través del miedo, rencor o resentimiento con relación a personas de otra raza o grupo étnico. Es el caso de aquellos que se asustan al tener que compartir un elevador a solas con una Filosofía persona no-blanca, o al sentir su presencia próxima en la calle.
- d. Un racismo “de costumbre”, automático o “acostumbrado”: irreflexivo, naturalizado, culturalmente establecido, que no llega a ser reconocido como atribución explícita de valor diferenciado a personas de grupos raciales y étnicos. Se opone a los racismos fundamentados en una consciencia discursiva. Este tipo de racismo hace parte del universo de nuestras creencias más profundas y arraigadas: el profesor que simplemente no cree que un alumno negro o indígena pueda ser inteligente, al que, por eso, no oye ni repara en su presencia dentro del aula; el portero del edificio de clase media que simplemente no puede concebir, espontáneamente, que uno de los visitantes del edificio sea no-blanco; o la familia que apuesta, sin dudar, en las virtudes de su miembro de piel más clara”.

¹ Segato, Rita; “Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales” en Ansión, J. y F. Tubino (eds.) (2007). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*, Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en RED INTERNACIONAL DE ESTUDIOS INTERCULTURALES (<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Educacion-en-ciudadania.pdf>)

- A partir del fragmento anterior, elegir un tema sobre el que se podría elaborar una investigación más exhaustiva.
- Señalar una cuestión problemática que permita tratar el tema elegido de manera circunscripta.
- Analizar en el texto de Segato la construcción del enunciador, del destinatario y del tema a partir de los indicios que presenta el fragmento.



Leer estos fragmentos de diálogos con el personal de una escuela bilingüe toba² y resolver las consignas al pie:

Diálogo con la persona responsable de la Supervisión de la Región

Pregunta: ¿Cuáles son las características positivas y las principales dificultades que usted observa en general en escuelas como ésta?

Respuesta: Las escuelas aumentaron su matrícula y hacen un esfuerzo de integración de los chicos y las familias.

Pregunta: ¿Podría referirse a logros y dificultades en la enseñanza de las dos lenguas?

Respuesta: Ése es un problema de toda la vida. Yo fui dieciocho años directivo de una escuela rural y nunca tuvimos conocimientos serios sobre cómo hacer para enseñar las dos lenguas. Siempre hicimos lo que pudimos, pero nadie nos enseñó.

Pregunta: ¿Reciben formación u orientación del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)?

Respuesta: El CIFMA comenzó considerando que había que tener maestros de la comunidad y tomó algunos que tenían el séptimo grado y los hizo estudiar. Algunos son responsables, pero otros no pueden ser maestros porque no saben ni leer ni escribir. Ellos nos dicen que el ADA no tiene que ser traductor, pero no dan clase. No hay otra alternativa.

Diálogo con un Auxiliar Docente Aborigen de segundo grado

Pregunta: ¿Cuál es la función del Auxiliar Docente Aborigen?

Respuesta: Acompañar al maestro y ayudar a los alumnos

Pregunta: ¿Usted estudió o está estudiando para ser maestro?

Respuesta: Sí, en el CIFMA.

Pregunta: ¿Qué estudia?

Respuesta: Metodología de la Investigación y Pensamiento Científico.

Pregunta: ¿Lengua qom estudia?

Respuesta: No

Pregunta: ¿Por qué?

Respuesta: No hay profesor.

² Tomados de: Duro et al. (2011) *Los pueblos indígenas en la Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba*. Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/tobas_web.pdf

- ¿Qué problemáticas se desprenden de los diálogos anteriores?
- Enumerar los temas que aparecen en estos intercambios.
- Del texto se desprenden valoraciones sociales de las lenguas. ¿Cómo se podría organizar la búsqueda de material bibliográfico sobre el tema? ¿A qué fuentes se podría recurrir? ¿Cómo hacer el registro del aparato crítico que se consulte?



Analizar las marcas del enunciador que aparecen en los siguientes fragmentos tomados de “La otredad o alteridad en el Descubrimiento de América y la vigencia de la Utopía Lascasiana”³ de Jacob Buganza y contrastarlas con las convenciones de la monografía.

Introducción

En este ensayo me propongo trabajar algunos aspectos y a dos autores que hablaron de la alteridad u otredad de los indios americanos. Lo haré de la siguiente manera: Primero trataré el tema lingüístico de la equivalencia entre las palabras “alteridad” y “otredad” para significar todas aquellas personas y características que no son las propias. La alteridad puede referirse a las personas que no son yo, o bien a las características culturales que no pertenecen o a mi grupo.

[...]

Una precisión terminológica

Una parte del título de este escrito está conformado por dos palabras que me parece significan lo mismo: “otredad” y “alteridad”. Desde mi punto de vista, y pienso que sin problema alguno, estos dos términos pueden ser entendidos como sinónimos. Trataré de justificar esta tesis: La palabra otredad parece tratar de substantializar femeninamente al sustantivo “otro”, usándose precisamente para caracterizar a lo que no es propio (o no soy yo, en última instancia). La palabra alteridad, por otro lado, significa lo mismo si recurrimos a una definición etimológica, pues se sabe que *alter* en latín quiere decir, también, otro. Así, las dos palabras significarían lo mismo, pues serían una substantiación femenina que sirve para caracterizar a todo aquello que no es propio.

[...]

El problema de la otredad o alteridad

El problema de la otredad, me parece, se origina al momento de considerar a los demás hombres (a sus culturas me parece un tanto problemático, y por ello no me adentraré mucho en ello). Pues el otro puede ser entendido como algo diferente a mí, inferior a mí, superior a mí, o igual a mí. Ahora bien, cabe precisar que “igual a mí” no quiere decir que el otro sea idéntico a mí en todos los aspectos posibles, porque de hecho no lo es. Yo tengo mi propia historia, mi propia procedencia, mis propias lecturas, mis propias preferencias, sean musicales o estéticas,

³ Buganza, Jacob (2006); “La otredad o alteridad en el Descubrimiento de América y la vigencia de la Utopía Lascasiana”, *Revista Razón y palabra*. Número 54 diciembre 2006-enero 2007. Disponible en: www.razonypalabra.org.mx

etcétera. El otro es igual a mí en un sentido analógico, es decir, en algo somos iguales y en algo somos diferentes, como la analogía (la analogía nos dice que si hay relación analógica es porque hay una cierta identidad y una cierta diferencia entre dos entes o cosas). Sin embargo, esto no fue precisamente lo que sucedió en la Conquista de América, en la concepción errónea de que el otro no es igual a mí, sino que es inferior, un homúnculo, un hombre pequeñito, como lo consideraba Juan Ginés de Sepúlveda en su Tratado de las justas causas de la guerra contra los indios. Para este autor español de los tiempos de la conquista, la otredad o alteridad, que se aplicaba en este caso a los indios de América, era vista como un conjunto de bárbaros incivilizados que debían ser sometidos por su bien.



Elegir un párrafo del texto anterior y reescribirlo borrando las marcas de subjetividad del enunciador.



Actividad de exploración III: Leer el siguiente texto y analizarlo según la guía propuesta:

“[...] los trabajos científicos se caracterizan por dar a conocer, de un modo claro y preciso en lo posible, determinados conocimientos [...]”.

Todo escrito científico es, de alguna manera, una exposición ordenada de un trabajo previo de investigación. Decimos de alguna manera porque, en muchos casos, no se trata solamente de un informe sobre resultados: hay una reelaboración de conocimientos ya existentes, obtenidos o no por el autor, que se organiza con fines expositivos específicos. [...] Existe un esfuerzo de investigación previo, aunque esto no se manifieste más que a través de la organización y sistematización de resultados ya conocidos. Si esto no fuese así, si no existiese ningún tipo de investigación — documental o de campo— no podríamos hablar en propiedad de un trabajo científico. Estaríamos en cambio frente a un ensayo, un artículo de opinión, un resumen o cualquier otro de los variados géneros existentes. [...]

Pero, para que podamos hablar en propiedad de un trabajo científico, es preciso que este posea algunas características de forma que lo adecuen a las exigencias metodológicas necesarias para garantizar su seriedad. [...] Entre las mismas podemos enumerar el uso de un lenguaje apropiado, un orden expositivo coherente y sistemático y un aparato crítico que otorgue las necesarias referencias a la obra. Además de lo anterior habrá que tener en cuenta también otros requisitos formales, no ya de tipo general sino específicamente exigidos por la institución que eventualmente haya encargado el trabajo o ante la cual este será presentado [...]

Dentro de la denominación genérica de “trabajos científicos” existe una variedad bastante grande de posibilidades que surgen de necesidades y circunstancias específicas. Los lectores seguramente habrán oído hablar de monografías y tesis, de ponencias, *papers* y artículos científicos, de tesinas, trabajos de ascenso e informes de investigación. Cada uno de esos nombres se refiere a un tipo particular de trabajo [...]”.

Sabino, Carlos (1986). *Cómo hacer una tesis*. (Fragmento)⁴

⁴ Sabino, Carlos (1986). *Cómo hacer una tesis*, Buenos Aires: Humanitas.

1. ¿Qué diferencia un trabajo científico de, por ejemplo, un artículo de opinión?
2. Señalar las propiedades que debe tener un trabajo científico.
3. De los tipos de trabajos enumerados en el texto, elegir aquellos que conozcan y explicar sus características.
4. ¿Cuál es la importancia de un trabajo previo de investigación?
5. ¿Qué importancia tiene la selección de un aparato crítico adecuado?

2. Qué investigar: la elección de un tema

2.1. Definir un problema

Cuando se inicia una investigación, lo primero que se debe hacer es determinar el tema central. El investigador construirá luego un problema relacionado con esa área de su interés, es decir, se planteará un conjunto de interrogantes en relación con un aspecto de la realidad y a los que debe responder mediante la actividad científica.

2.2. Plantear una hipótesis

Todos los trabajos de investigación parten de una **hipótesis** planteada por el autor del texto científico. El desarrollo de la monografía tiene como fin examinar y eventualmente comprobar la hipótesis propuesta. Por eso es uno de los elementos más importantes de la estructura general de este tipo de trabajos.

Se trata de un enunciado breve que se formula como respuesta provisoria al problema de investigación y que sirve de guía en el trabajo ya que, a partir de su desarrollo, se puede llegar a una serie de conclusiones que demuestran su validez.

La hipótesis, por lo general, es un enunciado breve que sirve de guía para el desarrollo del trabajo de investigación. Entendido el problema como una pregunta de investigación, la hipótesis se presenta como la respuesta provisoria a ese problema y su comprobación dentro de cada trabajo científico particular ayuda al avance del conocimiento en esa área disciplinar.

2.3. Fundamentar una hipótesis

En *Cómo se hace una tesis*⁵, Eco se refiere a la tesis doctoral y la caracteriza como “un trabajo *original* de investigación con el cual el aspirante ha de demostrar que es un estudioso capaz de hacer avanzar la disciplina a la que se dedica”⁶.

Tanto para la tesis de compilación como para la de investigación, es importante destacar la importancia de aprender a organizar las propias ideas y a ordenar los datos. Se trata de un trabajo metódico —caracterización válida también para la monografía— que supone construir un “objeto” que, en principio, sirva también a los demás.

En cualquier caso, si de textos académicos se trata, la investigación tiene que ser científica y, para ello, debe cumplir con los siguientes requisitos (Eco (1994): 48-53):

1. Versar sobre un objeto reconocible y definido de tal modo que también sea reconocible por los demás, lo que no implica necesariamente que tenga un significado físico. Se trata de una delimitación teórica que selecciona de los enunciados concretos del *corpus* lo que se construye para leer desde una determinada perspectiva.
2. La investigación tiene que decir sobre este objeto cosas que todavía no han sido dichas o bien revisar con óptica diferente lo que ya se ha dicho, requisito válido para la tesis pero no para la bibliografía que se consulte.
3. La investigación tiene que ser útil a los demás, es decir, añadir algo a lo que la comunidad científica ya sabía y si ha de ser tenido en cuenta por los trabajos futuros sobre el tema.
4. La investigación debe suministrar elementos para la verificación y la refutación de las hipótesis que presenta.

2.4. Fases de una investigación

En *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*⁷, Mirta Botta y Jorge Warley consideran que el diseño de una investigación es “el ajuste de las decisiones requeridas para el hallazgo de un nuevo conocimiento por medio de la comprobación de una hipótesis” (Botta (2002):24). Las fases del desarrollo que proponen son las siguientes:

- a. Selección del tema
- b. Planteamiento de una o varias hipótesis
- c. Elección de un método para comprobar la hipótesis
- d. Recolección de los datos
- e. Interpretación de los datos y formulación de las conclusiones

⁵ Eco, Umberto (1994); *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, “Libertad y Cambio”, Barcelona, Gedisa editorial

⁶ *Ibíd.* p. 19

⁷ Botta, Mirta y Jorge Warley (2002); *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*, Buenos Aires, Ed. Biblos.



2.5. Actividad de lectura y resolución de consignas

Teniendo en cuenta las consideraciones referidas al planteo de una hipótesis que se consignan al pie, formular al menos tres hipótesis cuyo tema corresponda a algún “recorte” del área disciplinar que haya elegido.

ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS:

1. No debe contener palabras ambiguas o no definidas.
2. Los términos generales o abstractos deben ser operacionalizables. Esto es, tendrán referentes o correspondencias empíricas (hechos, objetos, fenómenos reales).
3. Los términos abstractos, que no tienen referente empírico, no serán considerados.
4. Los términos valorativos no se consideran por no comprobarse objetivamente.
5. Cuando sea posible, la hipótesis debe formularse en términos cuantitativos.
6. La forma sintáctica debe ser la de una proposición simple. En ningún caso puede tener la forma de interrogante, prescripción o deseo.
7. La hipótesis causal o estadística debe considerar sólo dos variables.
8. Deberá excluir tautologías. Esto es, repetición de una palabra o su equivalente en una frase.
9. Deberá evitar el uso de disyunciones; las que aparecen en proposiciones compuestas del tipo p o q, donde p y q son proposiciones simples cualesquiera.
10. Deberá estar basada en el conocimiento científico ya comprobado y tomarlo como punto de partida. Esto es, toma en cuenta el marco teórico.
11. Deberá ser doblemente pertinente: a) en su referencia al fenómeno real de investigación y b) en el apoyo teórico que la sostiene.
12. Deberá referirse a aspectos de la realidad que no han sido investigados aún, ya que un objetivo de la actividad científica es la producción de nuevos conocimientos-
13. Finalmente, una característica de la HIPOTESIS CIENTIFICA es su falibilidad. Esto implica que una vez comprobada puede perfeccionarse a través del tiempo.

Fuente: Pájaro Huertas, David (2002); “La formulación de hipótesis. Algunas características” (fragmento)⁸

⁸ Disponible en: www.facso.uchile



Señalar en el siguiente resumen la hipótesis que se plantea y evaluar la claridad de su formulación.

Resumen Este artículo reflexiona críticamente sobre un conjunto de trabajos que contemplan procesos de inclusión de inmigrantes; en particular aquella literatura que concibe estos grupos como minorías culturales definidas por sus identidades colectivas. En su lugar se propone la conceptualización de los mismos como grupos sociales estructurales. Su construcción tratará de explicarse a partir de su posicionamiento similar en ejes sociales de desventaja a través de procesos sociales estructurales de desigualdad como son el racismo sistémico, la división del trabajo o la normalización. Por último se incluye una perspectiva de género para explicar procesos relacionales de la estructura social generados específicamente por razones de género, que sin embargo tienden a invisibilizarse tanto en debates teóricos como en discusiones sobre políticas de inclusión de inmigrantes.

Palabras clave Inmigrantes • Racismo • Tolerancia • Normalización • Género

Fuente: Martínez, Máriam (2011); “¿Es el multiculturalismo bueno para los inmigrantes?”
(Fragmento)⁹



Todo trabajo científico requiere un lenguaje riguroso, objetivo, libre de imprecisión y vaguedad. Para ello, es fundamental dominar el vocabulario específico de la disciplina a la que pertenece el trabajo y comunicar conocimientos concretos en un lenguaje formal, desprovisto de opiniones subjetivas, sentimientos o valoraciones. Teniendo en cuenta esas afirmaciones, señalar en el siguiente fragmento vocablos o expresiones técnicas, científicas, propias de la disciplina a la que se refieren los textos:

TEXTO 1

[...] En el ámbito de la sociología, el género es una categoría de análisis que identifica el proceso de construcción de la identidad de hombres y mujeres, la designación de roles y características específicas y estudia la relación entre los seres humanos y humanas.

La categoría género plantea el sistema SEXO-GÉNERO, el primero identifica las características fisiológicas que determinan diferencias únicamente en las funciones biológicas de la reproducción, por ello se nace hombre o mujer. A su vez el género establece la identidad femenina o masculina como una construcción social, un continuo aprendizaje que determina las características y roles de

⁹ Martínez, Máriam (2011); “¿Es el multiculturalismo bueno para los inmigrantes?”, *Reis* 135, jul.-set. 2011, Universidad Autónoma de Madrid, pp.27-46. Disponible en: www.proyectos.cchs.csic.es

unas y otros. El azul, el rosado, la fuerza, la dulzura, proveer o administrar, son clasificados en patrones distintos para mujeres y para hombres, haciéndolos parecer como innatos e invariables siendo todo lo contrario; la identidad es una construcción social perfectamente modificable.

Los roles seguidos por hombres y mujeres han creado estereotipos que se reproducen continuamente desde la doctrina patriarcal. La crítica va hacia esos estereotipos perjudiciales para la humanidad porque establecen relaciones inequitativas, de subordinación y también de explotación.

El género procura profundizar en las investigaciones, no señala culpables sino que objetivamente encuentra causas sociales, económicas, culturales y estructurales. Recibe valiosos aportes del materialismo dialéctico, la estadística, la antropología, la historia... y a su vez es requerido para análisis más concretos, por ejemplo para la categoría Modos de Producción es importante el género, puesto que visibiliza cómo afectan y han afectado las sociedades divididas en clases sociales a hombres y mujeres.[...]

Fuente: Abad, Elena, "Sobre la cuestión de género"¹⁰ (frag.)

TEXTO 2

[...] Otro campo que parece despertar el interés de los investigadores, como veremos en algunos ejemplos en este volumen, es el de las lenguas primeras de los inmigrantes y la construcción de su competencia en las lenguas de uso oficial. En coherencia con lo anterior, estas investigaciones parecen orientadas a hacer circular información sobre quiénes son los Otros y de qué manera su bagaje (lingüístico, comunicativo, cultural) entra en relación con el de la sociedad receptora. En este sentido, quien investiga se posiciona en el lugar de productor de información. Sus investigaciones se proponen explicarnos, informarnos sobre quién es esta nueva alteridad, y cuáles son sus estrategias para aprehender la realidad que la rodea. Nos hablan de sus lenguas, de sus estrategias de apropiación de las que les son nuevas; de los procesos de asimilación o integración en los cuales participan.

La descripción del Otro, su presentación, parece plantearse como una estrategia para diseñar propuestas más adecuadas para su integración, su participación social y, en algunos casos, para evitar su marginación y exclusión social. La sociedad que acoge, que recibe, que asimila o integra se presenta, frente a la diversidad, los Otros, como algo mayoritariamente homogéneo.

Extraña el hecho de que la definición del objeto de investigación comporte en general una visión externa que legitima, como sostiene Martín Rojo en este volumen, la representación de la inmigración como un problema que *viene de afuera*, y que se coloca delante de nosotros desde su déficit o desde su diferencia. El contacto con el Otro parece denotar una línea que no atraviesa los sujetos involucrados (investigados e investigadores), sino que los contornea, delimitando dos o más espacios, en una construcción *aséptica* de la alteridad.

¹⁰ Disponible en: www.voltairenet.org

La conciencia del papel del investigador en la selección de su objeto de estudio, de su construcción, podría hacernos más críticos de nuestro papel, también, en la legitimación de ciertos discursos y en su circulación social. Por ejemplo, podría hacernos tomar conciencia de nuestra posición respecto a la tensión que existe entre la lectura étnica y la social de las relaciones intergrupales en que participamos; de nuestra participación en la construcción, o bien de un discurso paternalista que cree legitimar al Otro, evidenciando diferencias desde cierto folclorismo, o bien de un discurso “del déficit” (Unamuno, 1995), que se construye en función de una supuesta salvaguarda de los principios y valores de una sociedad amenazada. Asimismo, ya centrados en las lenguas, podría hacernos pensar qué concepción de lengua subyace a nuestros trabajos, si estamos haciendo circular una idea de lengua como objeto-meta puro e inamovible, si estamos postulando que se trata, por ejemplo, de un sistema dinámico y heterogéneo, que construye identidades sociales y es construido socialmente, etc. Si bien no se trata de opciones, son algunos de los elementos que emergen de las lecturas de los estudios que desarrollamos en el campo de las lenguas, la escuela y las migraciones, y que pueden servir para poner en evidencia el modo en que al construir un objeto de investigación nos posicionamos también como sujetos sociales. [...]

Fuente: Unamuno, Virginia (2004), “Dilemas metodológicos, preguntas de investigación”¹¹ (frag.)



Elegir un tema que corresponda a la carrera elegida e investigar qué vocablos y expresiones corresponden a la jerga especializada de esa disciplina.



Con el material recogido, elaborar un glosario destinado a un lector no especializado en esa área de conocimiento. Para ello, se deben listar en orden alfabético los vocablos técnicos, científicos u oscuros utilizados en esa área específica, acompañados de su definición o de un comentario.



Uno de los aspectos principales de los trabajos de investigación consiste en buscar y seleccionar bibliografía adecuada para llevar adelante el proyecto. La forma en la que estos textos se integran en un escrito académico debe respetar ciertas reglas. El texto siguiente aborda uno de los problemas más frecuentes en el manejo de fuentes bibliográficas. Tras su lectura, responder en forma grupal o individual a los interrogantes que se plantean al pie:

Plagio

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2006), plagiar es “Copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias”. Debemos tener en cuenta que está penado no sólo moralmente, sino también penalmente el plagio (copia sin autorización o sin la respectiva citación) de las obras científicas, literarias, etc. Lamentablemente, con la masificación de Internet, la práctica del plagio es cada vez más un lugar común. Al respecto dice la Ley Nacional de Propiedad Intelectual (1933):

¹¹ Unamuno, Virginia (2004); “Dilemas metodológicos, preguntas de investigación” en *Estudios de Sociolingüística*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 219-230

Art. 10. - Cualquiera puede publicar con fines didácticos o científicos, comentarios, críticas o notas referentes a las obras intelectuales incluyendo hasta mil palabras de obras literarias o científicas u ocho compases en las musicales y en todos los casos sólo las partes del texto indispensables a ese efecto. [...]

Fuente: "Textos académicos"¹²

1. ¿Por qué es importante citar correctamente los documentos consultados? ¿Qué recursos se usan?
2. ¿Qué debe citarse?
3. ¿Qué se entiende por "propiedad intelectual"? ¿Puede establecer alguna conexión entre ese concepto y la propuesta de *Creative Commons*¹³, una organización sin fines de lucro que promueve el intercambio y la utilización legal de contenidos cubiertos por los derechos de autor?
4. ¿Por qué es importante que en el texto se distingan claramente las ideas propias de las ajenas? ¿Qué es el *autoplagio*?

3. La estructura de la monografía

3.1. Secuencia de elaboración

La elaboración de una monografía implica un proceso previo de investigación que consiste fundamentalmente en la lectura y análisis de textos teóricos y el relevo de material que sirva como objeto de análisis. Es así que la investigación y la escritura aparecen imbricadas puesto que ambas confluyen en una serie de pasos necesarios para la elaboración de este tipo de textos:

- ✓ El **planteo de un problema**, de un aspecto no tenido en cuenta sobre un tema de la disciplina o de un abordaje novedoso acerca de una cuestión ya trabajada implica la lectura de material bibliográfico y la formulación de interrogantes en torno a la temática elegida.
- ✓ La **búsqueda de información**, a partir de lecturas exploratorias y consultas sobre la accesibilidad del material.
- ✓ La formulación de una **hipótesis o una respuesta provisoria** a las preguntas o cuestiones que se plantearon como punto de partida. Se la debe enunciar en no más de quince líneas, de modo concreto y aseverativo.

¹² Material publicado por el Instituto Santa Ana y San Joaquín. Disponible en <http://es.scribd.com>

¹³ www.creativecommons.org.ar/

- ✓ El **plan de texto** es una propuesta operativa que consiste en definir concretamente las tareas por realizar, planificar el trabajo, controlar el desarrollo y plantear las dificultades. Servirá de guía para la redacción del trabajo. En él ya deben anotarse los contenidos necesarios para que la monografía resulte completa y convincente y quedar definida la bibliografía de consulta.
- ✓ Para la **argumentación** de la tesis es preciso recopilar las citas o fragmentos que permitan sostenerla, es decir, seleccionar de la bibliografía de consulta el material que valide la hipótesis planteada.
- ✓ La **textualización o puesta en texto** es la etapa de la escritura completa de la investigación y de la tesis. En ella se aplican las convenciones del género *monografía* para lograr que sea lo más clara y sólida posible.

3.2. Convenciones, requisitos y secciones

Dada la naturaleza compleja de este género académico, está sujeto a determinadas convenciones y requisitos que contribuyen a la claridad de la propuesta. Es importante no perder de vista los siguientes aspectos:

- ✓ Que la elección del tema responda a los intereses del autor.
- ✓ Que las fuentes a las que se recurra sean asequibles, es decir, que estén al alcance físico del enunciador y en relación con el tiempo disponible y los recursos con los que cuenta.
- ✓ Que las fuentes sean manejables, es decir, al alcance cultural e intelectual del autor.
- ✓ Que el autor esté en condiciones de dominar la metodología que ha decidido emplear.
- ✓ Que el autor se pregunte si es posible desarrollar el tema elegido en el tiempo y con la bibliografía disponible, si no es demasiado amplio, abarcativo o impreciso, si es factible teniendo en cuenta las propias limitaciones, los intereses personales, la disponibilidad de tiempo o el manejo de idiomas para el acceso a determinado material.
- ✓ Que el texto no debe alentar interpretaciones ambiguas ni dejar implícitos contenidos centrales para que los reponga el lector.
- ✓ Que la construcción del enunciador responda a los requerimientos de los textos académicos y se muestre riguroso, objetivo, racional y moderado.
- ✓ El estilo verbal debe ser el correspondiente al campo disciplinar que se investigue y el registro debe ser formal.
- ✓ La inclusión de las voces ajenas debe respetar su sentido original y seguir las convenciones de la cita, ya sea de paráfrasis, integradas o destacadas.
- ✓ La organización de este tipo de texto según las secciones que se describirán más adelante: la portada o carátula completa, el índice o tabla de contenidos, la introducción, el desarrollo, las conclusiones, los apéndices o anexos, la bibliografía o las referencias bibliográficas.



3.3. Luego de leer el siguiente texto de Amaia Izaola e Imanol Zubero, resolver las siguientes consignas:

- ✓ Señalar el problema planteado en el texto e identificar la disciplina o disciplinas con la(s) que se relaciona.
- ✓ Indicar cuáles son los interrogantes que se formulan en torno a la temática elegida y evaluar el tipo de respuestas que ofrece el texto.
- ✓ ¿Cuáles son los objetivos de la investigación?
- ✓ ¿Puede evaluar el lector la búsqueda de información y las lecturas exploratorias del enunciador? Señalar los indicios que guían al destinatario de la investigación por el desarrollo y la fundamentación de la hipótesis planteada.
- ✓ Describir la organización o plan del texto y sintetizar el contenido de cada una de las secciones.
- ✓ ¿Cómo se incluyen las voces ajenas? Observar si se siguen las convenciones de la cita, ya sea de paráfrasis, integradas o destacadas.
- ✓ Analizar el nivel de lengua empleado y determinar si corresponde al campo disciplinar que se investiga y si presenta el registro adecuado. Aportar ejemplos ilustrativos.
- ✓ Determinar la solidez de las conclusiones en relación con la hipótesis planteada en la introducción del texto.

La cuestión del otro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos¹

Amaia Izaola

Imanol Zubero

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Grupo de investigación CIVERSITY
amaia.izaola@ehu.es imanol.zubero@ehu.es

El Otro ha ocultado al otro.

(Bartra, 2008: 38)

El encuentro con el Otro y la construcción de la distancia social

Como señala Kapucinski, «el encuentro con el Otro, con personas diferentes, ha constituido la experiencia básica y universal de nuestra especie», experiencia que hemos resuelto recurriendo a una de estas tres estrategias: la guerra, el aislamiento o el diálogo (2007: 11-12, 14-15). La pregunta que subyace a este trabajo puede plantearse así: ¿cómo y por qué el Otro se convierte en un Otro-dialogable, un Otro-aislable o un Otro-guerreable? Partimos de la idea de que la definición que hacemos del Otro condiciona nuestra relación con él. Es sobre todo a través del discurso y de la imaginación como se construye la diferencia etnocultural (Collier, 2001; Ono y Sloop, 2002; Santamaría, 2002b; Lakoff y Ferguson, 2007; Cohen, 2011), pues «también los discursos son acontecimientos, motores de la historia, y no solamente sus representaciones» (Todorov, 2010: 15). Compartimos la perspectiva que Benhabib denomina «constructivismo social» y que la autora utiliza como herramienta teórica para combatir los intentos de «reificar» o cosificar las diferencias culturales (2006: 28-33). Esta perspectiva no afirma que las diferencias etnoculturales sean puramente ficticias o irreales, sino que dependen fundamentalmente de las propias definiciones de la realidad: como las comunidades nacionales, las diferencias etnoculturales son imaginadas, pero no «imaginarias» (Anderson, 2006: 24).

Todos los grupos humanos construyen imágenes de los considerados Otros como una forma de autoidentificación (Choza, 2008: 78). Sea como sea, debemos ser conscientes de que estas imágenes son eso, *imágenes*, construcciones sociales elaboradas mediante la selección arbitraria de ciertos rasgos diferenciales de esas personas o grupos. Es el caso del *orientalismo*, la imagen que Occidente se ha hecho de Oriente a lo largo de la historia: «una visión política de la realidad cuya estructura acentuaba la diferencia entre lo familiar (Europa, Occidente, “nosotros”) y lo extraño (Oriente, el Este, “ellos”)» (Said, 2003: 73). Cuando se considera que las categorías de oriental y occidental se refieren a realidades prácticamente «naturales», la consecuencia es, «por un lado, la polarización de la distinción: el oriental se vuelve más oriental y el occidental, *más occidental y, por otro, la limitación de las relaciones humanas entre las diferentes culturas, tradiciones, y sociedades*» (2003: 76). Se trata de una cuestión de poder, de una relación de dominación (Delphy, 2008; Sayad, 2010: 173-198). Sabemos, desde que fuera formulado como principio por William I. Thomas en los años 30, que si una situación es definida como real, es real en sus consecuencias; pero sabemos también que solo llegan a tener consecuencias aquellas definiciones respaldadas por alguna forma de poder (político, económico, simbólico, militar). El orientalismo es una perspectiva al servicio de la

¹ Izaola, Amaia e Imanol Zubero (2014); “La cuestión del otro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos” Disponible en: <https://www.academia.edu/12554777/>

dominación, tanto un juicio de valor como un programa de acción: «Desde el momento en que el oriental era miembro de una raza sometida, tenía que ser sometido; era así de simple» (Said, 2003: 278-279).

En este artículo, profundizamos en la manera como las ciencias sociales han teorizado la otredad, atendiendo a cuatro poderosas imágenes o tipos ideales: el forastero, el extranjero, el extraño y el monstruo. Consideramos que estas conceptualizaciones permitirían construir una cartografía de la otredad, un mapa conceptual que defina espacios potenciales de cercanía y distancia social entre la población autóctona y los distintos colectivos de inmigrantes. Consideramos que, si bien desde una perspectiva filosófica, puede ser cierto que «reconocer la radical alteridad “del Otro” no significa que no haya manera de entender al otro» y que, en este sentido, «incluso una relación asimétrica es una relación» (Bernstein, 1991: 21), desde una perspectiva sociológica cabe pensar en representaciones discursivas del otro cuya radical alteridad haga imposible cualquier forma de relación caracterizada por la existencia de un sentido recíproco que oriente la acción mutua. Retomamos, en este sentido, la reflexión clásica de Park (1924, 1926, 1999) sobre las relaciones humanas en términos de posición y de distancia social, con su énfasis en la importancia de la definición de la situación, en la significación subjetiva de la diferencia y en su representación, cuya capacidad de estructurar la acción social ha sido testada en el ámbito educativo (Terrén, 2001). Porque lo cierto es que, como advierte el geógrafo francés Georges Benko, «hay Otros que son más Otro que Otros» (citado en Bauman, 2002: 117).

Forasteros

El *forastero*, el otro más próximo en el espacio de la otredad, es, según Schütz (2003: 95): «una persona adulta, perteneciente a nuestra época y civilización, que trata de ser definitivamente aceptada, o al menos tolerada, por el grupo al que se aproxima», e identifica algunos ejemplos que aclaran a quiénes se está refiriendo: «El postulante a socio de un club exclusivo, el pretendiente que desea ser aceptado por la familia de su novia, el hijo del campesino que ingresa en la universidad, el habitante de la ciudad que se establece en un medio rural, el “recluta” que se incorpora al ejército, la familia del obrero de una industria bélica que se traslada a una población económicamente próspera»¹. Todos ellos se disponen «a ingresar en un grupo que no es ni ha sido nunca el suyo» (Schütz, 2003: 108)², pero la caracterización del forastero se aclara definitivamente cuando señala quiénes no forman parte de esta categoría: «Excluimos intencionalmente de nuestro examen ciertos casos cuya inclusión exigiría condicionar en alguna medida nuestros enunciados: a) el visitante o el huésped que intenta establecer un contacto meramente transitorio con el grupo; b) los niños o los primitivos, y c) las relaciones entre individuos y grupos de diferentes niveles de civilización, como en el caso de los indios hurones llevados a Europa» (Schütz, 2003: 95).

¿Cuál es el problema que plantea ese forastero con quien, en todo caso, se comparte «civilización»? Aunque la realidad de la que procede no sea muy diferente de aquella en la que quiere asentarse, cuando el forastero se hace presente, pasa a ser alguien que cuestiona gran parte de lo que parece incuestionable para los miembros del grupo al que se aproxima, con lo cual rompe la normalidad de quienes viven su vida cotidiana con total naturalidad. Recién llegado a una sociedad que no es la suya, el forastero experimenta la pauta cultural dominante no como un «refugio protector» —experiencia propia de los sujetos que ya forman parte de esa realidad—, sino

como «un laberinto en el cual ha perdido todo sentido de orientación» (Schütz, 2003: 107). Esta experiencia de desorientación explica que el forastero se haga preguntas, cuestione la realidad a la que accede y, con ello, los fundamentos de la concepción natural del mundo de los miembros del endogrupo (Schütz, 2003: 106). No es que juzgue negativamente o rechace esa realidad, simplemente la interroga para aclararse, procurando entenderla. Porque, como señala Schütz citando a Park y Stonequist, el forastero se encuentra en la situación del *hombre marginal*, «un híbrido cultural que vacila entre dos pautas diferentes de vida grupal sin saber a cuál de ellas pertenece» (2003: 106).

Esta situación, en la que la simple aparición del forastero problematiza la realidad considerada normal o evidente, nos recuerda a la figura del *nómada*, del hombre errante, portador de novedades y, por ello, objeto de desconfianza por parte de los establecidos, cuya trascendencia en la sociología de la Escuela de Chicago es destacada por Maffesoli (2004: 41, 44): «En un país en que el tema de la frontera desempeñó un papel importante en la constitución del imaginario colectivo, los sociólogos de la Escuela de Chicago subrayaron la importancia del hombre errante, del vagabundo en la ciudad moderna. El “caminante”, como su nombre lo indica, cumple de algún modo con el papel de mala conciencia», sacude el orden establecido y viene a encarnar, debido a su movilidad y a su extraterritorialidad, «el rompimiento, el desbordamiento, en pocas palabras, lo imprevisible». Con mayor o menor intensidad en función de su posición en el espacio de la distancia social, esta capacidad de perturbación de la normalidad con la que los establecidos viven su existencia cotidiana es la característica más destacada de todo «otro-entre-nosotros», convertido sin pretenderlo en *alter ego* del establecido, del autóctono, del nacional, con lo cual revela «sus insuficiencias personales a la vez que de los vicios de las costumbres y las instituciones» (Kristeva, 1991: 162).

Como hemos dicho más arriba, en su situación marginal, el forastero se ve obligado a realizar una constante reinterpretación de las pautas culturales de las que se sirve para manejarse en el nuevo entorno social, experimentado como «un campo de aventura» (Schütz, 2003: 106). En esta situación de incertidumbre, el forastero únicamente dispone de entrada de su propia pauta o marco cultural para intentar interpretar las reglas y los códigos de la sociedad a la que acaba de llegar. Como señalan Berger y Kellner (1985: 55-67), «la interpretación es también una forma de incorporación: avanza en la comprensión de lo nuevo relacionándolo con lo viejo en mi propia experiencia», en el caso del forastero, que comparte civilización con el grupo al que busca incorporarse, esta interpretación no es excesivamente complicada, ya que esa cultura compartida le permite tener «esquemas interpretativos preparados “a mano” para habérselas con una realidad social desconocida». Así pues, es perfectamente lógico que el forastero afronte la tarea de leer e interpretar su nuevo ambiente social «en términos de su pensar habitual» (Schütz, 2003: 100). Al fin y al cabo, es ese pensar habitual, esa pauta cultural propia, lo único que el forastero puede utilizar con una cierta seguridad.

El problema es que ese conocimiento propio del forastero, si bien puede servirle como esquema para intentar interpretar al grupo extraño, no sirve como guía para su interacción con éste: se trata de un conocimiento que se refiere a los miembros del nuevo grupo exclusivamente como objetos de interpretación, pero no «como destinatarios de posibles actos surgidos del resultado del procedimiento interpretativo, ni como sujetos de reacciones previstas hacia esos actos» (Schütz, 2003: 101). Este conocimiento objetivador sería adecuado en el caso de un analista social, pero el forastero no quiere ser un mero observador no participante, sino que aspira a convertirse en

miembro de ese grupo. Este «salto de la platea al escenario» no resulta sencillo y el forastero experimenta una sensación de desubicación que no se resuelve aceptando la nueva pauta cultural sin más, que el forastero no puede dar por sentada, ya que no puede evitar preguntarse solamente por su cómo, sino también por su porqué; por ello, «debe contar con que aparecerán discrepancias fundamentales en la visión de las cosas y el manejo de las situaciones», lo cual convertirá el esfuerzo del forastero por incorporarse a la nueva realidad social en «un intento de conquistar las pautas extrañas como esquema de expresión» (Schütz, 2003: 101-105), cuyo éxito no está garantizado:

Para el forastero que se incorpora al grupo, la pauta de éste último no garantiza una probabilidad objetiva de éxito, sino una posibilidad puramente subjetiva que debe ser verificada paso a paso; en otras palabras, debe asegurarse de que las soluciones sugeridas por el nuevo esquema también producirán el efecto deseado para él, en su especial situación de extraño y recién llegado que no ha logrado captar todo el sistema de la pauta cultural, cuya incongruencia, incoherencia y falta de claridad, en cambio, lo desconciertan. (Schütz, 2003: 105)

Si, a pesar de todas las dificultades, el forastero logra ampliar y ajustar su acervo de experiencias de manera que «lo que antes era un hecho extraño y un problema que desconcertaba [su] mente se transforma en un elemento adicional de [su] conocimiento justificado», habrá logrado con éxito su necesario ajuste social, su adaptación a la nueva realidad, con lo cual dejará de ser forastero (Schütz, 2003: 107). En el caso de que este ajuste social no sea completo, es probable que sufra la acusación de «dudosa lealtad» por parte de los miembros del endogrupo. En ocasiones, esta acusación puede no ser un mero prejuicio por parte del grupo abordado. Ello se debe al hecho de que el forastero «no quiere o no puede sustituir totalmente la pauta cultural de su grupo de origen por la nueva pauta cultural», pero este reproche responde, la mayoría de las veces, a la incompreensión de los miembros del endogrupo hacia el hecho mismo de ser forastero y las dificultades que comporta (Schütz, 2003: 106-107). Esta falta de comprensión explica muchas actitudes de rechazo a la inmigración. Vivimos con tanta naturalidad nuestra pauta cultural que nos cuesta ponernos en el lugar de ese «otro» tantas veces perdido y desorientado entre códigos y normas que le resultan extraños. Si esta incompreensión, con los problemas de convivencia y relación social que genera, se produce en el caso del forastero, ya podemos suponer que las dificultades se multiplican a medida que avanzamos en el espacio teórico de la distancia social.

Extranjeros

Cuando, en la actualidad, hablamos de «extranjeros», no hay excesivas dudas respecto de a quienes nos referimos. Como señala Benhabib (2005: 13): «el sistema moderno de estados nación ha regulado la pertenencia en términos de una categoría principal: la ciudadanía nacional» y, en el marco de este sistema, «las políticas definen a algunos como miembros, a otros como extranjeros». En el lenguaje cotidiano, el término *extranjero* tiene un significado evidente y unívoco: aquel que, viviendo entre nosotros, tiene la nacionalidad de otro estado. En un mundo como el actual, donde tantas personas habitan extranjeras durante largos periodos de tiempo en países que no son el suyo por razones muy diversas, es habitual recurrir a Simmel y a su «digresión sobre el extranjero» para analizar el fenómeno de la inmigración (Raphael, 1986; Fichet, 1993; Choza, 1994; Rammstedt, 1994; Chaouite, 1997; Germain, 1997; Santamaría, 1994, 2002a; Gallego, 2000; Martínez, 2000; Thériault, 2003; Alexander, 2004; Wagner, 2006; Cachón, 2008; Penchaszadeh, 2009; Rea y Tripiet, 2009;

Alcalde, 2011). Sin embargo, como señaló hace más de cuatro décadas McLemore (1970), el concepto de extranjero propuesto por Simmel es uno de los «más intrigantes» de la sociología contemporánea. De hecho, en diversas obras, dicho concepto se traduce como *forastero* (Reséndiz, 1998) o como *extraño* (Beck, 2000; Béjar, 2005; Cachón, 2008; Aguiluz, 2009; Ribeiro, 2009). Esta variedad de sentidos puede explicarse por la ambigüedad del término utilizado por Simmel, *Fremden*, rico en matices y con distintos significados en castellano (Waldenfels, 1998: 85-87). En nuestro caso, utilizamos el término *extranjero* por ser la forma en que se ha traducido al castellano la obra de Simmel, en continuidad con sus primeras traducciones al inglés (Wolff, 1950).

Simmel aborda su «digresión sobre el extranjero» tras analizar fenómenos de movilidad espacial como el nomadismo, la migración o el vagabundaje (1977: 701-716). Compartimos con Rammstedt la necesidad de leerla no como un texto aislado, sino como parte de la reflexión de Simmel sobre el espacio y la sociedad, para no caer en errores de interpretación (Rammstedt, 1994: 148), pues, aunque la figura simmeliana del extranjero resulta de utilidad para analizar el fenómeno contemporáneo de las migraciones internacionales, Simmel no maneja la misma imagen de extranjero que podemos tener en la actualidad. Esta figura es definida así:

El extranjero a quien vamos a referirnos no es el nómada migrador, en el sentido que hemos dado a esta palabra hasta ahora, no es el que viene hoy y se va mañana, es el que viene hoy y se queda mañana; es, por decirlo así, el emigrante en potencia, que, aunque se haya detenido, no se ha asentado completamente. Se ha fijado dentro de un determinado círculo espacial —o de un círculo cuya delimitación es análoga a la espacial—, pero su posición dentro de él depende esencialmente de que no pertenece a él desde siempre, de que trae al círculo cualidades que no proceden ni pueden proceder del círculo. (Simmel, 1977: 716)

Simmel resume la naturaleza del extranjero en una sugerente fórmula: es un «lejano [que] está próximo» (1977:716-717). Igual que el forastero, el extranjero comparte determinadas características con la sociedad a la que llega, pero trae consigo «cualidades que no proceden ni pueden proceder» de esa sociedad; hay elementos comunes, pero también diferencias: «El extranjero nos es próximo en cuanto sentimos que entre él y nosotros se dan igualdades sociales, profesionales o simplemente humanas; en cambio, nos es lejano en cuanto que esas igualdades están por encima de ambos, y sólo nos ligan porque ligan asimismo a otros muchos» (Simmel, 1977: 720).

Como ocurría con el forastero, la simple aparición del extranjero rompe la normalidad, al mantener una actitud de distanciamiento crítico frente a las normas y a las instituciones propias de la sociedad en la que se ha asentado, actitud que Simmel denomina la «objetividad» del extranjero; objetividad que le confiere una importante libertad: «El hombre objetivo no se encuentra ligado por ninguna consideración, que pudiera ser un prejuicio para la percepción, la comprensión y la estimación de los objetos» (Simmel, 1977: 718-719). Es como si pudiera observar la realidad «a vista de pájaro», al no encontrarse constreñido por los diferentes intereses del grupo (Santamaría, 1994; Chaouite, 1997). Pero esta libertad y esta objetividad no están exentas de problemas, similares a los que Schütz plantea sobre la «dudosa lealtad» del forastero:

Esta libertad, merced a la cual el extranjero percibe, como a vista de pájaro, la relación de proximidad, contiene, es cierto, diversas posibilidades peligrosas. De antiguo, en algaradas de todo género, el partido atacado sostiene que ha mediado una excitación procedente de afuera, llevada a cabo por enviados o agitadores extranjeros. Cuando tal imputación es cierta, hay en ella

siempre una exageración del papel específico del extranjero, que se encuentra libre, práctica y teóricamente, y considera las circunstancias sin prejuicios, las mide a la luz de ideales más generales y objetivos, y no se siente atado en su acción por hábitos, afectos ni precedentes. (Simmel, 1977: 719)

Aunque, en situaciones sociales adversas, la libertad distanciada del extranjero puede hacer que recaigan sobre él la ira y el enfado de la sociedad (Raphael, 1986: 76), Simmel (1977: 717) considera la relación de extranjería como «una relación perfectamente positiva, una forma especial de acción recíproca», que puede, a pesar de los elementos de distanciamiento, llegar a constituir «una forma de colaboración y de recíproca unidad». En esto no se distingue de la perspectiva de Schütz. Pero, a diferencia de éste, Simmel incorpora un elemento inquietante, que denomina «extrañeza», y que puede derivar en la ruptura de toda relación positiva cuando comenzamos a pensar que lo que nos une a otras personas es algo de naturaleza tan general que carece de valor: «Es la extrañeza que surge de sentir que, aunque existe entre dos personas igualdad, armonía, proximidad, estas conjunciones no son patrimonio exclusivo de tal relación, sino algo general que, en potencia, puede darse entre nosotros en incontables personas, mas sin que corresponda con necesidad interior y exclusiva a aquella relación». Más aún, considera que «existe un género de “extranjería”, en el cual está excluida la comunidad a base de algo general, común a las dos partes», y pone como ejemplo «la relación del griego con el “bárbaro”, y, en general, todos los casos en que se niegan al otro las cualidades que se sienten como propiamente humanas». Llegados a este extremo, nuestra relación con el extranjero se convierte en una *no-relación*: «Ya no es lo que se supone en todas las consideraciones precedentes: un miembro del grupo» (Simmel, 1977: 721).

Simmel introduce, así, un elemento fundamental para analizar los siguientes dos tipos ideales de otredad: nos referimos a las dinámicas de distanciamiento que nacen no de la existencia de diferencias que podemos considerar «objetivas» (lengua, costumbres, rasgos fenotípicos), sino de consideraciones estrictamente subjetivas, que convierten en «otros» incluso a quienes son miembros del propio grupo.

Extraños

El análisis de esta categoría de otredad nos exige, como advierte Beck (2000: 129), familiarizarnos con la paradoja: «La categoría de extraño es el *contraconcepto* (o *transconcepto*) de todos los conceptos del orden social. Y aquí radica su irritación y provocación —ya como concepto» (Beck, 2007: 54). En efecto, si anteriormente hemos analizado categorías construidas sobre la base de elementos objetivos o, cuando menos, objetivables (como la distancia geográfica o cultural), ahora nos movemos por un terreno donde el principio de categorización es esencialmente subjetivo. Compartimos con Clarke (2002: 347) que la idea del extraño desarrollada por Bauman presenta un «carácter psicosocial que es en parte ficticio, en parte real y en parte un producto de nuestra imaginación». Iniciamos la reflexión con una anécdota narrada por Beck. Una mujer afroalemana paseaba por una playa africana cuando unos niños le gritaron: «¡Rosa!, ¡Rosa!»; la mujer, que pretendía «encontrar su identidad en África», se sintió desconcertada, hasta que encontró una explicación a lo sucedido:

Mi comportamiento, distante, de observadora, me había delatado. En aquel escenario yo me había comportado, por una parte, con un claro distanciamiento y, por otra, mostrando un

excesivo interés para ser una nativa. Mi conducta me había delatado como europea; y como, según el cliché, los europeos son blancos, enseguida me identificaron con una Rosa. «Rosa», en ese momento, era una categoría social, de la misma manera que sucede entre nosotros con «negra». (Beck, 2000: 133)

Aunque Beck no lo señala expresamente, lo relevante es que la mujer era «realmente» negra. «Esta inversión de papeles —advierte— no solo nos pone de manifiesto lo que significa la relatividad de lo extraño, sino también en qué escasa medida lo extraño y los extraños, al definirse y al identificarse, se conciben y se determinan con bases naturales y biológicas» (Beck, 2000: 133). Esta experiencia indica que cualquiera puede ser considerado un extraño.

Como señala Beck (2000: 133), «hay nativos y extranjeros, amigos y enemigos; y, aparte, extraños, que no encajan en esas categorías contrapuestas, que subyacen a ellas, las invaden o las violentan». En el mismo sentido, Bauman (2005a: 84) afirma: «Hay amigos y enemigos. Y también hay extraños». Un extranjero no es necesariamente un extraño, pero puede acabar siéndolo; lo mismo puede ocurrirle a un nativo, incluso a un vecino. Esta posibilidad marca la diferencia entre esta categoría de otredad y las anteriores: «Los extraños son unos vecinos de los que se dice (este es el quid de la cuestión): ¡estos no son como “nosotros”!» (Beck, 2000: 131). Lo relevante es la forma en que puede producirse esta transformación. Beck analiza esta cuestión desde la perspectiva de la *construcción política del extraño*, a saber, el extraño es alguien sometido a un proceso de definición o de conversión en extraño: «La categoría de extraño quiere decir: *distanciamiento de los próximos de parte de los cercanos*, que no tiene por qué darse de mutuo acuerdo» (Beck, 2000: 131). Los extraños están, siempre, «delimitados por los otros» (Beck, 2007: 55). La experiencia de los judíos alemanes durante el nazismo se convierte para Beck en paradigma de esta conversión, tal y como señala una placa conmemorativa de la deportación y el exterminio de miles de ciudadanos judíos de Hamburgo:

La dificultad para elegir las palabras «Ciudadanos judíos de Hamburgo» señala el problema que quiero tratar: no eran los «judíos» como raza (*Rassejuden*) (Leyes de Nuremberg), sino los vecinos (judíos), a quienes el odio excitado públicamente y las medidas burocráticas convirtieron en extraños, en judíos de raza y sangre ajena que tenían que ser «extirpados del cuerpo político alemán» (de acuerdo con la formulación nada disimulada de las «Leyes para la protección de la sangre alemana»). (Beck, 2007: 48)

«Cómo, de vecinos, *se hacen* judíos hoy en día y en el futuro» (Beck, 2000: 127). Esta preocupación justifica la relevancia de la categoría de extraño en cualquier reflexión sobre la inmigración actual. Los extraños pueden manifestarse de múltiples maneras: «Pueden aparecer como el extranjero que viene de otro país o como el transeúnte anónimo de las grandes ciudades, que no conocemos; también pueden adquirir el rostro de aquel que expresa una serie de pautas culturales diferentes, como el forastero o el hombre marginal» (Sabido, 2009: 30-31). Cualquier inmigrante, sea cual sea su procedencia, puede acabar convertido en un extraño, con las consecuencias que ello supone; pero también puede convertirse en un vecino, es decir, en parte de un Nosotros que es cada vez más complejo y plural. Que sea una cosa u otra dependerá, fundamentalmente, de nuestra *mirada*, de la manera en que sea construida la imagen de las personas inmigrantes que viven entre nosotros y la comunidad que vamos conformando.

La experiencia de los judíos alemanes durante el nazismo es también fundamental para la reflexión de Bauman sobre el extraño. Bauman (2010: 127) analiza el Holocausto como ejemplo de

asesinato categorial, entendiendo por ello la eliminación física de hombres, mujeres y niños «por el simple hecho de que habían sido asignados a una categoría de seres que tenía que ser exterminada como tal». Esta eliminación masiva solo fue posible tras un proceso de «producción social de la distancia» (Bauman, 1997: 251), cuyo resultado fue la desaparición de los judíos como sujetos individuales, sustituidos por una categoría abstracta construida mediante prejuicios y estereotipos. La construcción de este judío abstracto hizo desaparecer, de la mente de muchos alemanes, la imagen del «judío de la puerta de al lado», conocido, cercano y considerado hasta ese momento como un alemán más: «“El otro”, como *categoría abstracta* simplemente, no tiene nada que ver con “el otro” que yo *conozco*» (Bauman, 1997: 245).

Bauman (2007: 33; 2005c: 145-152) muestra su preocupación por el hecho de que, en un mundo en el que la diversidad y la pluralidad de sistemas de valores y estilos de vida se ha convertido en experiencia cotidiana, de la que no podemos sustraernos, la mixofobia, entendida como la propensión a rehuir de la diversidad y la diferencia buscando espacios de semejanza e igualdad, pueda convertirse en la estrategia dominante a la hora de afrontar las consecuencias de esa diversidad. Ya no es posible entender la comunidad como mismidad, como «ausencia del Otro, especialmente de otro obstinadamente *diferente*» (Bauman, 2003b: 137). Si, durante la mayor parte de la historia de la humanidad, proximidad física y proximidad social aparecían fuertemente correlacionadas, hoy esta correlación se ha roto y el extraño aparece como símbolo de esta ruptura:

Durante gran parte de la historia de la humanidad, la proximidad física se traslapó con la proximidad social o, al menos, tuvo una correlación cercana [...] Un forastero podía entrar en el radio de proximidad física únicamente en una de tres categorías: como enemigo al que había que combatir y expulsar, como un invitado admitido temporalmente al que se confinaba a un espacio especial y a quien la estricta observancia del ritual de aislamiento volvía inocuo, o como un futuro vecino, en cuyo caso se lo debía hacer parecido a un vecino, esto es, se lo hacía comportarse como tal [...]. [Hoy] surge una situación totalmente nueva al romperse la coordinación entre proximidad física y social / cognitiva. Los forasteros aparecen físicamente dentro de los confines del mundo en que se vive. La extrañeza de los extraños deja de ser una ruptura temporal de la norma y un motivo de irritación curable. Los extraños permanecen y se niegan a irse —aunque, en el fondo, se espera que, a la larga, lo hagan—, mientras, tercamente, escapan a la red de reglas locales y siguen permaneciendo extraños. (Bauman, 2004a: 171-173)

De ahí la caracterización que Bauman (2004a: 175) hace de esos extraños, combinando de manera paradójica las características del vecino y del forastero: «*Extraños*; socialmente distantes aunque físicamente cerca. Forasteros dentro de nuestro alcance físico. Vecinos fuera del alcance social». ¿Qué problema plantean estos extraños? «El Extraño hace pedazos la roca sobre la que descansa la seguridad de la vida cotidiana» (Bauman, 2001: 19). No es en esto diferente del extranjero o del forastero: por vivir entre dos culturas o dos mundos sociales, ninguno de ellos asume las normas de la sociedad de acogida con la «naturalidad» de los nativos. Y, al igual que ocurre con la acusación de dudosa lealtad hacia el forastero o de objetividad crítica hacia el extranjero, considera que «el cargo más serio de la comunidad nativa contra el extraño [sea] su predisposición objetivista (desarraigada, cosmopolita o completamente ajena)» (Bauman, 2005a: 116).

Pero, a diferencia de esas otras dos categorías, la consideración de extraño puede mantenerse (o aparecer) a pesar de que el sujeto así considerado realice el máximo esfuerzo por integrarse en la norma social dominante, hasta el punto de que «aunque intentara por todos los medios, y con éxito,

comportarse aparentemente del modo que exige esa norma, el grupo no daría crédito a la existencia de reciprocidad entre su punto de vista y el del grupo» (Bauman, 2001: 19). A diferencia de lo que ocurre con el forastero, que deja de serlo si el proceso de adaptación o ajuste social al endogrupo tiene éxito (Schütz, 2003: 107), el extraño está condenado a serlo para siempre, con independencia del esfuerzo que haga por adaptarse: «No es suficiente mostrar una nueva actitud. El extraño no puede dejar de ser extraño. [...] Lo más que pueda llegar a ser es un *antiguo extraño*, es ser “un amigo a prueba” y en permanente verificación, una persona sometida a vigilante observancia y bajo la presión constante de ser alguien que no es, avergonzado de su culpabilidad por no ser lo que debe ser» (Bauman, 2005a: 108). Es esta permanencia en la situación de otredad la característica más distintiva del extraño y lo que explica que cualquiera, forastero, extranjero o vecino, pueda, en determinadas circunstancias, verse convertido en un extraño. La misma persona que hasta ayer era un forastero que se esforzaba meritoriamente para ser aceptado o al menos tolerado por el grupo al que se aproxima (Schütz, 2003: 95), o un extranjero que «en las relaciones más íntimas de persona a persona [...] puede desplegar todo género de atractivos y excelencias» (Simmel, 1977: 718), puede verse convertido, de la noche a la mañana, en un extraño, en alguien que ya no encaja en el mapa cognitivo moral o estético del mundo (Bauman, 2001: 27). En palabras de Beck (2000: 129):

La categoría de extraño rompe desde dentro con las categorías y los estereotipos del mundo de los del lugar. Los extraños no encajan en ninguno de los moldes en los que deberían encajar. Y ésta es la causa, precisamente, de una fuerte irritación. Porque, dicho de otra forma, extraño es lo que queda excluido de acuerdo con los estereotipos de un determinado orden social [...] Pero son nativos de primera o segunda generación, son del lugar, aunque los del lugar los excluyan como extraños. (La cursiva es nuestra)

El extraño lo es no por sus propias características, sino en función de una determinada definición de orden social que incluye tanto como excluye a determinados sujetos o grupos: la aparición del extraño es consecuencia inevitable de los proyectos de ordenamiento social (Bauman, 2001: 20). Es lo que Bauman denomina la «actitud del jardinero» (1997: 75) o, directamente, la «práctica del Estado jardinero» (2005a: 51): cuando diseñamos un orden social más «integrado», descubrimos en mayor medida elementos que no encajan en nuestro diseño. De esta manera, la figura del extraño, «que no es solo el “desconocido”, sino el ajeno, el que está “fuera de lugar”», se transforma en una amenaza (Bauman, 2003a: 137). La duda está en cómo actuar ante esta amenaza.

Según Lévi-Strauss (1955: 464), a lo largo de su historia, la humanidad ha recurrido a dos estrategias para enfrentarse a la otredad: la antropológica y la antropofágica. La estrategia antropofágica o de asimilación busca «aniquilar a los extraños *devorándolos*, para transformarlos después metabólicamente en un tejido indistinguible del propio». Por su parte, la estrategia antropológica o de exclusión consiste en «vomitar a los extraños, desterrarlos fuera de los confines del mundo ordenado y prohibirles toda comunicación con quienes permanecían dentro» (Bauman, 2001: 28-29). Ambas estrategias continúan dominando las políticas de gestión de la inmigración en las sociedades actuales: la antropológica se refleja en la persecución y expulsión de los inmigrantes tipificados como «ilegales» o «sin papeles»; la antropofagia en los discursos que cuestionan el multiculturalismo, considerándolo un fracaso, y proponen una vuelta a políticas asimilacionistas más estrictas.

Bauman relaciona ambas estrategias con dos modelos de construcción del estado moderno y sus correspondientes concepciones de la ciudadanía: el modelo liberal republicano y el «nacionalista-racista». El primer modelo reconoce las diferencias en las tradiciones culturales de las personas y confía en que estas diferencias, en la medida en que son un producto de la socialización, sean flexibles, remodelables y, en última instancia, reconducibles a un espacio identitario compartido: éste ha sido el ideal francés de integración republicana. El segundo de los modelos, por el contrario, sostiene que la integración cultural siempre será limitada y, en algunos casos, imposible: «Hay determinadas personas a las que nunca se convertirá en otra cosa que lo que son. Por así decirlo, no tienen remedio. Uno no puede librarlas de sus defectos; uno solo puede librarse de *ellas* mismas, con sus correspondientes excentricidades y maldades innatas y eternas» (Bauman, 2001: 29). Este planteamiento subyace tanto a la reflexión de Huntington (2004) sobre las supuestas dificultades para la americanización de la inmigración hispana como a la idea de Sartori (2003) de que existen inmigrantes inintegrables.

Bauman considera que ninguna de esas estrategias funciona en la actualidad, pues sólo tenían sentido cuando era posible distinguir con claridad entre el afuera y el adentro de un determinado territorio, algo imposible en el escenario de la globalización actual. Esta imposibilidad, tanto de expulsar masivamente como de asimilar plenamente al otro, explicaría la tendencia actual de intentar contener a las personas inmigrantes fuera de las fronteras de las sociedades más desarrolladas. Pero esta estrategia también está condenada al fracaso, ya que «en el mundo moderno, los extraños son ubicuos e irremovibles» (Bauman, 2004a: 187). Prueba de este fracaso es la proliferación, junto a todas las fronteras, de campos de refugiados y centros de internamiento supuestamente provisionales que acaban por configurar una situación de provisionalidad duradera o de transitoriedad congelada (Bauman, 2004b: 146). Cuando esto ocurre, el extraño, a diferencia del extranjero o del forastero, ya no es un recién llegado en proceso de ajuste o de integración, sino que se convierte en «un *vagabundo* eterno, siempre y en todas partes carente de hogar, sin esperanza de “llegar” alguna vez» (Bauman, 2005a: 116). No deberían estar aquí, no encajan, están de sobra, pero no hay forma de deshacerse de ellos. «Forasteros absolutos, forasteros en todas partes y fuera de lugar en todas partes salvo en lugares que están ellos mismos fuera de lugar» (Bauman, 2005b: 106). Inasimilables e incontrolables, el problema que plantean es que «traspasarán las fronteras con independencia de que se les invite o no a hacerlo. Controlan su propio emplazamiento y, por consiguiente, se mofan de los esfuerzos de los buscadores de pureza por «colocar las cosas en su sitio» y terminan por poner al descubierto la fragilidad y la inestabilidad irremediables de todas las disposiciones» (Bauman, 2001: 15).

En estas circunstancias, las metáforas biológicas colonizan el lenguaje social y político (Bauman, 2005a: 77-78). Conceptos como los de impureza, contaminación, corrupción o suciedad son profusamente utilizados para describir la situación. «El Extraño —recuerda— es la personificación misma de este tipo de suciedad. No es de extrañar que los habitantes autóctonos de todas las épocas y lugares, en sus frenéticos esfuerzos por apartar, confinar, exiliar o destruir a los extraños, compararan el objeto de sus sudores con parásitos y bacterias» (Bauman, 2001: 19). La deshumanización del extraño lo sitúa en los umbrales de la animalidad: «Las cucarachas, las moscas, las arañas o los ratones, que pueden decidir en cualquier momento compartir un hogar con sus residentes legales (humanos) sin pedir permiso a los propietarios, constituyen, por este motivo, siempre, potencialmente, huéspedes no invitados y, por ello, no cabe incorporarlos a ningún

esquema imaginable de pureza» (Bauman, 2001: 15). Cuando esto sucede, nos encontramos ante un nuevo límite cuya superación nos lleva hasta el extremo del espacio de la distancia social:

Sin embargo, algunos extraños no son sobre los que aún no se decide; son, en principio, indecibles. Son la premonición de un «tercer elemento», que no debería existir. Son los verdaderos híbridos, los monstruos —no sólo inclasificados, sino inclasificables. Ellos no sólo cuestionan la oposición, el principio como tal, la plausibilidad de la dicotomía que las oposiciones sugieren y la posibilidad de la separación que demandan. Desenmascaran la frágil artificialidad de la división. Destruyen el mundo. Llevan al extremo la inconveniencia temporal del «no saber cómo continuar» hasta conducir a una parálisis terminal. Por eso son «tabuizados», desarmados, suprimidos, exiliados física o mentalmente —de lo contrario, el mundo podría perecer. (Bauman, 2005a: 91)

El extraño pierde definitivamente cualquier relación con categorías fundadas sobre elementos más o menos contrastables —nada tiene que ver con el vecino, el forastero o el extranjero—, hasta acabar convertido en la manifestación más extrema de la otredad: el monstruo.

Monstruos

Durante una conferencia en la Casa de América de Madrid, Touraine (2008) reflexionaba sobre la existencia de matrimonios mixtos y decía: «Esa es la mejor prueba de que la inmigración no es ningún monstruo. Las culturas diferentes pueden convivir». Touraine no habla simplemente de convivencia entre diferentes, sino de mezcla, de hibridación. ¿No es esto lo que aterriza del monstruo, su capacidad de introducirse de manera plena en nuestras vidas, modificándolas? ¿Y si fuera precisamente esa mixtidad cultural la que hace que determinadas personas sean categorizadas como «monstruos»?

Según Graham (2002: 11), la cultura occidental está atravesando una profunda crisis de la idea de «singularidad humana» (human uniqueness), caracterizada en términos de «emborronamiento de los límites», de «disolución de la higiene ontológica», mediante la cual nuestra cultura ha trazado, a lo largo de los últimos tres siglos, las líneas de corte que separan a los seres humanos de la naturaleza y de las máquinas. Una de las formas esenciales en la que se ha afirmado (y modificado) la frontera entre humanos y «casi-humanos» es a través del discurso de la monstruosidad (Richards, 1994: 377). Considerados como criaturas que «surgen al margen del curso de la Naturaleza» (Graham, 2002: 49; Choza, 2008: 79), los monstruos cumplen una función demarcadora entre lo normal y lo desviado. Precisamente por lo que tiene de diferenciación patológica respecto de una supuesta norma de la naturaleza, el monstruo es necesario para sostener una perspectiva armónica sobre la realidad, incluyendo los cambios experimentados por ésta:

La proliferación de monstruos sin futuro es necesaria para que se pueda redescender del continuo al cuadro a través de una serie temporal [...] El monstruo asegura, en el tiempo y con respecto a nuestro saber teórico, una continuidad que los diluvios, los volcanes y los continentes hundidos mezclan en el espacio para nuestra experiencia cotidiana. La otra consecuencia es que, a lo largo de una historia tal, los signos de continuidad no pertenecen más que al orden de la semejanza. (Foucault, 1984: 156)

El monstruo traza el límite de las diferencias normales, aquellas que no se alejan demasiado de la norma: «El monstruo es la cepa de la especificación, pero ésta no es más que una subespecie en la lenta obstinación de la historia» (Foucault, 1984: 157). Desde esta perspectiva, la figura del

monstruo se relaciona con la del salvaje, quien cumplía en la Edad Media la misma función demarcadora: «La época medieval había prohijado a un hombre salvaje que, fuese como etapa de sufrimiento y penitencia o como realidad monstruosa, proporcionaba a la sociedad un modelo anormal, por decirlo así, de comportamiento» (Bartra, 1996: 291). A su vez, este hombre salvaje se identifica en muchas representaciones medievales con el bárbaro (Droit, 2009: 190)³. En el mundo antiguo, el bárbaro, el salvaje y el monstruo se caracterizan por llevar una vida de intemperancia y desmesura, sin normas ni límites, que suele definirse con el término griego *hybris* (Droit, 2009: 50-51).

Aunque, generalmente, los monstruos habitaban en los confines de la geografía conocida, con lo cual marcaban el umbral entre el mundo civilizado y el desconocido (Graham, 2002: 51), Eco recuerda en su *Historia de la fealdad* que, en la Edad Media, estos personajes formaban parte de la vida cotidiana y cumplían una función terapéutica o salvífica (citado en Serrano, 2010: 78); su aparición era un signo de insatisfacción de Dios con el comportamiento de los hombres y una advertencia para modificarlo (Brammall, 1996: 12). La modernidad, con su desencantamiento del mundo, cambia radicalmente el papel que desempeña el monstruo: «Una forma de concebir lo moderno es precisamente aquel universo donde ya no hay monstruos, sino solo humanos, donde lo fantástico y lo extraordinario, lo otro y lo ajeno, es expulsado» (Serrano, 2010: 79). Pero esta realidad plenamente «normalizada» es una aspiración imposible: la diferencia, la extrañeza, la desviación no dejan de estar presentes en todas las sociedades; esto es así porque, como señala Erikson (1966: 11), «la aberración no es algo *inherente* a algunas formas de comportamiento, sino algo *atribuido* a las mismas por el público que, directa o indirectamente, las contempla». En palabras de León (2009: 83): «la “monstriparidad”, o el parir monstruos, es una tendencia inserta en la organización misma de la socialidad».

De esta manera, con el término *monstruo* ocurre lo mismo que con el de *bárbaro*: no es tanto un concepto cuanto «una máquina para fabricar lo exterior», un operador, es decir, un elemento cuya función es la de «separar a un grupo y los que son sus otros, la función de construir un fuera y un dentro, de crear un centro y unos confines periféricos» (Droit, 2009: 121). La barbarie hace siempre referencia «a la in-cultura del prójimo» (Fernández Buey, 1995: 33; Santamaría, 2002b: 60). Tanto las sociedades tradicionales como las modernas practican este ejercicio de atribución, que cumple funciones imprescindibles para la construcción y el mantenimiento del orden social:

Las comunidades humanas necesitan poder analizar y prever las zonas de experiencia situadas inmediatamente fuera de sus límites: los peligros invisibles que, en todas las culturas y en todas las épocas, parecen amenazar su seguridad. El folklore tradicional imagina demonios, diablos, brujas y malos espíritus, tal vez como medio para encarnar estos peligros que, de lo contrario, serían informes; pero el aberrante es otra especie de recordatorio. En su calidad de transgresor de las normas, representa a las fuerzas agazapadas fuera de las fronteras del grupo: así, informa a sus miembros de cómo es el mal y de la apariencia que puede asumir el diablo. Y con ello señala las diferencias existentes entre el interior y el exterior del grupo. Pudiera ser muy bien que sin este drama representado en los «arrabales» del espacio social, la comunidad carecería del sentido interior de identidad y cohesión, y no tendría conciencia de los contrastes que le confieren la naturaleza de entidad diferenciada en un espacio concebido a escala mundial. Por consiguiente, la aberración no puede definirse únicamente como una conducta que altera la estabilidad en la sociedad, sino que, debidamente controlada, puede desempeñar una importante función de mantenimiento de esta misma estabilidad. (Erikson, 1966: 15-16)

Encontramos aquí la ambigüedad esencial del monstruo: cumple la función de señalar los límites entre lo normal y lo patológico, pero también la de desvelar la fragilidad de estas categorías, que damos por supuestas. Los monstruos se sitúan en las «puertas de la diferencia» (Cohen, 1996: 7), «en la entrada a lo desconocido, actuando como porteros o guardianes de lo aceptable» (Graham, 2002: 53). Su sola existencia desanima a quienes se sientan tentados de adentrarse en su territorio. Pero los monstruos «sirven tanto para marcar las líneas de corte [entre humanos y no humanos] como, subversivamente, para señalar la fragilidad de tales fronteras» (Graham, 2002: 12). En este sentido, «el monstruo no es meramente lo opuesto a lo idéntico, no es simplemente una inversión [...] La monstruosidad indica el final de las delimitaciones claras, un mestizaje caótico de categorías que, en pleno proceso de confusión, nos advierten de que su ordenamiento está muy lejos de ser inevitable» (Graham, 2002: 54). Recordemos el análisis de Bauman sobre el deslizamiento de algunos extraños hacia la categoría de monstruos. Los monstruos simbolizan una grieta en una categorización que pensábamos y queríamos inviolable; por eso Graham (2002: 39) destaca su capacidad para «desestabilizar nuestras certidumbres axiomáticas», y es en esta capacidad donde reside su horror. Esta capacidad del monstruo para emborronar la supuesta claridad de las delimitaciones que organizan nuestra relación con los otros lo sitúa en el espacio de los otros inapropiados e inapropiables de los que habla Haraway: «Ser inapropiado/ble es no encajar en la taxón, estar desubicado en los mapas disponibles que especifican tipos de actores y tipos de narrativas» (1999: 126). Habitan mundos en los que las fronteras entre las identidades y los espacios se interpenetran, lo cual permite la emergencia de sujetos y mundos inesperados.

Como hemos señalado, en la antigüedad los monstruos compartían el mundo cotidiano con los seres humanos, su naturaleza anormal era compatible con su existencia normal: «Los monstruos premodernos están insertos, más allá de que representen el mal o la deformidad, en un marco y en un relato general [que] hacen tolerable el terror que pueda producir el monstruo. Producen cierto temor o repugnancia según los casos, pero no producen angustia. Generan asco, pero no la oscura inquietud de lo que llamamos “inquietante” y de lo siniestro» (Serrano, 2010: 79). Esta situación se invierte con la modernidad: si, por un lado, dentro del «universo cartesiano de lo moderno, aparentemente el monstruo deja de tener realidad, deja de cumplir función, deja de convivir y de existir propiamente», por otro, en ese mismo universo, emerge una nueva realidad que Freud denominará *Unheimlich* y que caracteriza a los terrores modernos:

Se trata de una realidad extraña y a la vez familiar, desconocida y próxima, y que por eso mismo nos inquieta especialmente, nos saca de nuestra confianza básica en el entorno, nos produce un constante desasosiego que no sabemos ni podemos concretar. Esto es lo específicamente moderno, el atributo que acompaña invariablemente y por definición al monstruo moderno, que no es ya múltiple en sus funciones, que de hecho carece ya de función en el sentido apuntado para el monstruo antiguo y medieval, pero cuyo rasgo común es lo inquietante. De modo que si el mundo moderno ha generado muchos monstruos, todos ellos parecen ser variantes de uno y el mismo monstruo, que no es siquiera el diablo, que no es sin más el mal o el extraño, que es lo inquietante, lo que a la vez resulta familiar y amenazante, lo que por definición impide cualquier quietud. [...] La mayor parte de los monstruos de la modernidad tienen como característica fundamental su proximidad asfixiante, bien por su emergencia del propio interior del individuo o de la casa, o bien por ser parte o creación de quien los padece y de aquellos a quienes atemoriza. Todos ellos acechan como una sombra tras lo más familiar o subyacen como sustrato de uno mismo. (Serrano, 2010: 81).

Otra de las características más inquietantes del monstruo es su capacidad para generar sentimientos contradictorios: puede ser al mismo tiempo «abhorrecible y atractivo» (Graham, 2002: 53). Lo mismo ocurre con los bárbaros, que, a pesar de todo, «fascinan» (Kristeva, 1991: 66). El monstruo sintetiza el tabú y el deseo, los límites y su transgresión, son repulsivos y fascinantes a la vez: «Los monstruos simbolizan, entonces, no el otro opuesto sólidamente encerrado tras sus propios límites, sino la otredad de unos mundos posibles, de posibles versiones de nosotros mismos, no realizadas aún» (Shildrick, 1996: 8). Esto es algo que se refleja perfectamente en el relato del Dr. Jekyll (el monstruo está dentro de nosotros, pugnando por liberarse) o en las versiones más modernas del mito vampírico (asociadas cada vez más explícitamente al erotismo, la sexualidad o el romance adolescente).

Como señala Droit (2009: 230), para las sociedades antiguas, los bárbaros (o, para el caso, los monstruos) «o bien lo seguían siendo para siempre, sin por ello ser inhumanos, o bien podían mejorar, desde el punto de vista cultural, educativo, político y de civilización, helenizándose —o romanizándose—. En cambio, para los modernos, el problema consiste en que «el civilizado siempre puede, súbitamente, transformarse en bárbaro». Con otras palabras, el problema esencial no es que el Otro siga siendo otro, ni que deje de serlo mediante su integración plena en nuestra cultura; el problema fundamental lo tenemos con aquel Otro que se mezcla sin perder elementos significativos de su identidad:

Los nuevos odios del presente ya no surgen principalmente de un conocimiento antropológico supuestamente fiable sobre la identidad estable y la diferencia predecible del Otro. Sus fuentes novedosas se encuentran en el problema que nace cuando no somos capaces de localizar la diferencia del Otro dentro del léxico de sentido común de la alteridad. Las personas diferentes aún son odiadas y temidas, pero la antipatía real hacia ellas no es nada en comparación con los odios dirigidos hacia la amenaza más grande que representan los medio-diferentes o parcialmente conocidos. Haberse mezclado supone haber tomado parte en una gran traición civilizacional. Cualquier rastro desconcertante del híbrido resultante debe, por tanto, eliminarse de las zonas ordenadas y desinfectadas de la imposible cultura pura. (Gilroy, 2008: 226)

Frente al planteamiento de Touraine, el otro-monstruo sería aquel que muestra mayor capacidad de mestizaje y de mezcla, de manera que «gran parte de las veces, la rabia y el odio que promueven los racismos pueden incluso provenir de los éxitos modestos que derivan de los intentos de compartir «los valores y el estilo de vida» a través de las barreras permeables de la raza y la etnicidad absoluta» (Gilroy, 2008: 263). Este rechazo de la hibridación cultural es la base del denominado «nuevo racismo», ese racismo heterófilo que elogia la diferencia cultural, empezando por la propia, pero sólo para hacer apología de las «raíces», de su esencia irreductible y de las bondades del «desarrollo separado» de las culturas (San Román, 1996: 31; Solana, 2000: 101-102), un racismo diferencialista que proclama, por encima de todo, «el carácter nocivo de la cancelación de las fronteras» (Fernández Buey, 1995: 245). Y es aquí donde conceptos como los de contagio, suciedad o impureza adquieren toda su importancia.

Ya lo hemos visto anteriormente: la pureza es la otra cara de la unidad y la «unicidad» (Crook, 1998: 537). La suciedad es, siempre y necesariamente, «el producto secundario de una sistemática ordenación y clasificación de la materia, en la medida en que el orden implica el rechazo de elementos inapropiados» (Douglas, 1973: 54-55). Cuanto más ordenamos, más desorden descubrimos; cuanto más limpiamos, más suciedad encontramos, ya que «cualquier sistema dado de

clasificación tiene por fuerza que provocar anomalías» (Douglas, 1973: 59). Pero esta aspiración a la pureza, al orden, a la coherencia, se demuestra imposible: «La paradoja final de la búsqueda de la pureza reside en su intento de obligar a la experiencia a que entre dentro de las categorías lógicas de la no contaminación. Pero la experiencia no es fácil de manejar y quienes lo intentan se ven inmersos en contradicción» (Douglas, 1973: 216-217). Pese a todo, seguimos intentándolo. De ahí la proliferación de fronteras, prohibiciones y tabús que aspiran a mantener «puro» el orden social. Y esto es algo que no ocurre solo en pueblos «primitivos» como los estudiados por Douglas, sino también en nuestras sociedades modernas (Lévy, 1996; Mann, 2009). Esta mirada incesantemente incómoda está en el origen de lo que Appadurai (2006) denomina «ansiedad de incompletud» (*anxiety of incompleteness*), que hace que identidades mayoritarias se transformen en identidades predatoras, empeñadas en la eliminación de las minorías, consideradas un inaceptable recordatorio de la imposibilidad de constituirse como una totalidad homogénea.

El monstruo es ese otro capaz de atravesar las fronteras, de desobedecer las prohibiciones y de incumplir los tabús, que quiere mezclarse, mestizarse, hibridarse, y, al hacerlo, amenaza con disolver las distinciones que creíamos y queríamos claras. Se convierte, así, en un agente contaminante, pues, como dice Douglas (1973: 154): «una persona contaminadora siempre está equivocada. Ha desarrollado alguna condición errónea o atravesado sencillamente alguna línea que no debe cruzarse y este desplazamiento desencadena el peligro para alguien». Y esto es así independientemente de la voluntad o las intenciones de esa persona.

Desde esta perspectiva, muchas veces, el otro-inmigrante se presenta como un ser liminal, topológicamente ambiguo, tanto allí como aquí (¿más allá que aquí?); alienígenas procedentes de otros mundos, trasuntos de aquellos extraterrestres que, en el clásico de ciencia ficción *La invasión de los ladrones de cuerpos*, hacían gritar a su protagonista: «¡Ya están aquí! ¡Los tenemos entre nosotros!» (Delgado, 2009: 14).

Conclusiones

Como advierte Sayad (2010: 304), la clasificación es una lucha en la que los individuos y los grupos se juegan «todo su ser social, todo lo que define la idea que se hacen de sí mismos, todo ese impensado social por el que se constituyen como “nosotros” por oposición a “ellos”, a “otros”, y al que se mantienen sujetos por una adhesión casi corporal». Este es el peligro de las categorizaciones: caer en la actitud textual, es decir, «preferir la autoridad esquemática de un texto a los contactos humanos que entrañan el riesgo de resultar desconcertantes» (Said, 2003: 135).

Todas las sociedades, más allá de referencias abstractas a la inmigración o a los inmigrantes, construyen esquemas típico-ideales que diferencian entre categorías de inmigrantes según una supuesta afinidad o distancia sociocultural con la sociedad receptora. Esta categorización se desarrolla en un escenario caracterizado por una distribución asimétrica de poder, donde unos (la población autóctona) definen y otros (las personas inmigrantes) son definidos. La perspectiva política que subyace a la idea de inmigración elegida es la mejor expresión de esa asimetría en la capacidad de construir la diferencia etnocultural (Carens, 2002; Solana, 2009). Nos encontramos ante una perspectiva y un discurso que construyen la diferencia cultural mediante un doble movimiento: por un lado, atribuyendo a los inmigrantes determinadas características

supuestamente compartidas por quienes tienen un mismo origen nacional; por otro, contrastando esas características atribuidas con una igualmente supuesta identidad colectiva propia de la sociedad receptora (Roiz, 1994; De Lucas, 2002; Pajares, 2005; Zamora, 2012). Al fin y al cabo, como señala De Lucas (2009: 215), «nuestra mirada es un instrumento de la teogonía social, de la forma que construimos y organizamos el mundo (y a los otros) por referencia a nuestra propia imagen».

El resultado de esa organización del mundo y de los otros es una jerarquización de las personas inmigrantes en función de su mayor o menor proximidad a nuestra supuesta identidad etnocultural. A partir de esta operación de categorización, «algunos inmigrantes (más unos que otros) pasan a conceptualizarse como “culturalmente incompatibles”» (Cea d’Ancona, 2009: 18). De esta manera, las relaciones entre la población autóctona y las personas inmigrantes tienen lugar en el marco de una categorización, no siempre explícita, que opera configurando una «escala de distancia social» que diferencia entre inmigrantes más o menos cercanos a la cultura de la sociedad receptora en función de sus distintos orígenes nacionales y de las adscripciones culturales supuestamente derivadas de tales orígenes. Son muchas las investigaciones que descubren que, entre la población española, se dan opiniones, actitudes y comportamientos claramente diferenciados dependiendo de las características étnicas, culturales y socioeconómicas de las personas inmigrantes (Cea d’Ancona, 2009; Cea d’Ancona y Valles, 2010; Colectivo Ioé, 2003, 2009; Aierdi y Moreno, 2011). En un artículo de 1993, el Colectivo Ioé señalaba que, en su actitud ante la inmigración, la sociedad española manejaba una suerte de «*escala de Otros*, ante los que se adoptan actitudes diferenciadas», de manera que «a medida que el grupo se aproxime a la raza blanca, a la cultura occidental y a la religión cristiana, la tolerancia —incluso la franca acogida— aumenta»; por el contrario, «distanciarse de alguno de estos parámetros es empezar a caer en desgracia, aún siendo ciudadano español, como se constata en el caso de la etnia gitana» (Colectivo Ioé, 1993: 73). En la literatura académica sobre la inmigración, se recurre en muchas ocasiones a Simmel y, en menor medida, a Schütz, como perspectivas teóricas para el análisis de los procesos de construcción de la otredad; sin embargo, no es habitual relacionar estas aportaciones clásicas con otras más recientes, como las de Bauman, Beck, Graham o Douglas. En este artículo, hemos recurrido a todo ese *corpus* teórico con el objetivo de cartografiar un mapa de distancia social que recoja, desde una perspectiva típico-ideal, los distintos imaginarios que una población autóctona puede proyectar sobre las personas inmigrantes. Consideramos que esta propuesta de mapeo conceptual puede contribuir a iluminar y comprender teóricamente el complejo campo de las relaciones entre inmigrantes y autóctonos, donde se combinan procesos objetivos y dinámicas subjetivas en la construcción de imágenes del otro-inmigrante que tienen consecuencias prácticas evidentes. Porque, si pensamos en términos de esa posible «escala de Otros» a la que se refería el Colectivo Ioé, no es lo mismo ser mirado o definido como inmigrante-forastero, como inmigrante-extranjero, como inmigrante-extraño o como inmigrante-monstruo.

Referencias bibliográficas

- Aguiluz, Maya (2009). *El lejano próximo: Estudios sociológicos sobre extrañeidad*. Barcelona: Anthropos.
- Aierdi, Xabier y Moreno, Gorka (2011). «Discriminación percibida por el colectivo inmigrante y grado de simpatía de la población autóctona: ¿Cara y cruz de una misma moneda?». *Documentación Social*, 162, 79-116.
- Alcalde, Rosalina (2011). «De los outsiders de Norbert Elias y de otros extraños en el campo de la sociología de las migraciones». *Papers*, 96 (2), 375-387.
- Alexander, Jeffrey C. (2004). «Rethinking Strangeness: From Structures in Space to Discourses in Civil Society». *Thesis Eleven* [en línea], 79, 87-104. <http://dx.doi.org/10.1177/0725513604046959>.
- Anderson, Benedict (2006). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Appadurai, Arjun (2006). *Fear of Small Numbers: An Essay on the Geography of Anger*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Bartra, Robert (1996). *El salvaje en el espejo*. Barcelona: Destino.
- (2008). *Culturas líquidas en la tierra baldía: El salvaje europeo*. Buenos Aires: Katz.
- Bauman, Zygmunt (1997). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- (2001). *La postmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2003a). *Comunidad: En busca de la seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- (2003b). «Individualmente pero juntos». En: Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elisabeth. *La individualización*. Barcelona: Paidós, 19-26.
- (2004a). *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2004b). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2005a). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.
- (2005b). *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- (2005c). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2007). *Confianza y temor en la ciudad: Vivir con extranjeros*. Barcelona: Arcadia. **126** Papers 2015, 100/1 Amaia Izaola; Imanol Zubero

4. Texto y paratexto

Como ya hemos visto en el módulo dedicado a la lectura, todo texto presenta elementos paratextuales, auxiliares para su comprensión. Títulos, portada o carátula, notas, referencias bibliográficas, índices, epígrafes marcan un primer acercamiento al escrito a través de elementos verbales o icónicos que permiten al lector formular una hipótesis de lectura, es decir, una idea previa sobre el tema y los subtemas abordados por el texto. Teniendo en cuenta esos conceptos, resolver las siguientes consignas:



Leer el siguiente fragmento y responder la guía que figura al pie:

“Antes de ser un texto, el libro es, para el lector, una cubierta, un título, una puesta en página, una división en párrafos y capítulos, una sucesión de subtítulos, eventualmente jerarquizados, una tabla de materias, un índice, etc., y, desde luego, un conjunto de letras separadas por blancos. En síntesis, un libro es ante todo un proceso multiforme de especialización del mensaje que se propone a la actividad de sus lectores”. (Hébrard, 1983:70)²

- ¿Por qué se habla de “proceso multiforme de espacialización”?
- ¿Qué información aportan al lector los elementos del paratexto que se enumeran?
- Si el paratexto es un “aparato montado en función de la recepción” (Genette, 1987)³, ¿Qué relación se podría establecer entre esta formulación y la capacidad de anticipación del carácter de la información y la modalidad que esta asumirá en el texto?



Teniendo en cuenta que la función que cumple el índice es la de facilitar al lector la búsqueda de los temas de su interés en el texto, además de reflejar la estructura lógica del trabajo (centro y periferia, tema central y ramificaciones), describir la organización del trabajo de investigación “La mujer en la publicidad”⁴ a partir de la interpretación del índice que presenta:

² Alvarado, Maite (1994); *Paratexto*, “Enciclopedia Semiológica, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

³ En: Alvarado, Maite (1994); *Ibid.*

⁴ García Pérez, Noelia (2014); “La mujer en la publicidad”. Disponible en www.gredos.usal.es

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. OBJETIVOS.....	6
PARTE SOCIAL	
1. LA CREACIÓN DE ESTEREOTIPOS SEXO-GÉNERO.....	7
1.1. ESTEREOTIPOS MÁS DIFUNDIDOS EN PUBLICIDAD.....	9
1.1.1. MUJER BELLA.....	10
1.1.2. MUJER EROTISMO-SEXO.....	12
1.1.3. MUJER AMA DE CASA.....	13
2. COMUNICACIÓN PUBLICITARIA.....	14
3. SEMIOLOGÍA-SEMIÓTICA.....	16
4. SEMIÓTICA Y PUBLICIDAD.....	18
5. VIOLENCIA SIMBÓLICA.....	26
PARTE JURÍDICA	
1. MARCO LEGAL.....	27
2. ÓRGANOS DE CONTROL DE LA PUBLICIDAD.....	41
3. SUPUESTOS DE PUBLICIDAD SEXISTA PROHIBIDOS POR IR EN CONTRA DE LA LGP.	45
4. ANÁLISIS ANUNCIOS.....	50
5. CONCLUSIONES.....	62
6. BIBLIOGRAFÍA.....	64

 Volver al texto de Izaola y Zubero y elaborar un índice que refleje la organización lógica del trabajo (temas y subtemas) y sirva como guía de lectura.

4.1. Organización textual y paratextual en secciones

- ✓ **TÍTULO** indica el tema general o tema global abordado en el texto.
- ✓ **SUBTÍTULO** se refiere a los subtemas o aspectos del tema global desplegados en el texto.
- ✓ **PORTADA O CARÁTULA** consigna el título del trabajo, el nombre completo del autor y nombre de la institución a la que pertenece el investigador.

- ✓ **ÍNDICE O TABLA DE CONTENIDO** enumera los títulos y subtítulos que aparecen en el interior del trabajo monográfico seguidos del número de la página en la que aparecen. Su función es orientar al lector en forma rápida sobre el contenido general del texto.
- ✓ **INTRODUCCIÓN** refiere a la parte del texto que cumple con la función de presentar el tema, la hipótesis, los objetivos, los datos sobre la problemática, plan de la obra, etc. Sirve para situar al lector con respecto a las características del trabajo, las circunstancias que motivaron su escritura y las metas científicas que se persiguen.

El fin del apartado es la anticipación y orientación del lector respecto del contenido del escrito.

También se organizan en esta sección los contenidos, se plantean los propósitos y se definen los conceptos que se van a emplear a lo largo de la monografía.

- ✓ **DESARROLLO** es el sector central del trabajo y suele presentar una distribución en apartados que desarrollan los distintos aspectos temáticos o cuestiones, anticipados en la introducción. Lo hace bajo subtítulos que refieren a dichos subtemas o argumentos, explicándolos o argumentando, según corresponda.

Es el cuerpo del trabajo que presenta el análisis y la consideración de las ideas que el enunciador desea transmitir. Presenta un análisis minucioso de los datos obtenidos en la bibliografía consultada o en el trabajo de campo y expone sus ideas de acuerdo con la problemática que se plantea en su investigación.

Esta sección se caracteriza por la originalidad, la argumentación y el planteo de nuevas ideas puesto que el trabajo debe abordar un asunto novedoso, proponer una hipótesis central que guíe el trabajo, sostenerla y probar su validez y proponer otra mirada y nuevos interrogantes que permitan avanzar un poco más en el conocimiento de cada disciplina.

- ✓ **CONCLUSIONES** presentan una síntesis del tema en relación con la hipótesis desarrollada en la monografía, donde suelen resumirse los argumentos centrales. Es un apartado clave porque en él se sistematizan los fundamentos centrales. Además, podría incluir nuevas preguntas o hipótesis derivadas para ser tratadas en otros trabajos. Otros subtítulos posibles para esta sección: “Conclusión”, “Consideraciones finales” o “Reflexión final”.

En efecto, se trata de un breve resumen de las ideas desarrolladas en la sección expositiva del trabajo, en el que el enunciador trata de destacar los aspectos más importantes para obtener una apreciación global de los resultados obtenidos.

Es importante tener en cuenta que este apartado no se agrega nueva información y, por lo general, muestra las huellas del enunciador cuya subjetividad se hace manifiesta en las apreciaciones y valoraciones que expone respecto del problema investigado.

- ✓ **APÉNDICES O ANEXOS** no son obligatorios, pero puede incluirse en ellos los materiales complementarios que no aparecieron en el cuerpo del texto y que completan lo expuesto. Materiales gráficos, fotos o mapas; cuadros, gráficos y tablas estadísticas; documentos completos de los que se han extraído los datos o las citas que aparecen en el cuerpo del texto; otros textos que se relacionan con los temas abordados con el cuerpo principal (cartas, escritos legales, etc.) son algunos de los ejemplos de apéndices o anexos.

- ✓ **BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** corresponde a un listado ordenado alfabéticamente de todos los textos (impresos y electrónicos) citados en la monografía y que sirvieron de soporte al estudio.
- ✓ No forma parte del cuerpo del trabajo, es una sección independiente y su función es permitir al lector reconstruir, de alguna manera, el trabajo realizado o ampliar la información expuesta en la monografía.
- ✓ Existe una convención sobre cómo deben ser referidas las fuentes escritas y es muy importante que se respete el sistema de citas que se haya elegido.

4.2. Aparato crítico, bibliografía y fuentes consultadas

Se refiere al conjunto de citas, referencias y notas aclaratorias que son incluidas en una monografía para dar cuenta de los aportes bibliográficos sobre los que el investigador se apoya para realizar su trabajo.

- 4.3.  **Reconocer en los siguientes resúmenes los objetivos, la hipótesis, la metodología empleada, el marco teórico, el contexto, la novedad de la propuesta (nicho o área de vacancia), las conclusiones preliminares y las palabras-clave.**

Resumen 1

La monografía es un género clave para la formación de grado en carreras de humanidades ya que introduce a los y las estudiantes en la escritura de investigación, pero presenta una multiplicidad de rasgos discursivos, algunos de ellos disciplinariamente específicos, que no han sido estudiados en profundidad aún. Los significados interpersonales favorecidos en el género, a partir de las opciones del sistema de **VALORACIÓN**, pueden hacer aportes interesantes a esta caracterización. Por tanto, la presente investigación busca describir algunas de las estrategias y recursos del subsistema de **GRADACIÓN** más comunes en la monografía. Se lleva a cabo un análisis cualitativo de la introducción de 15 monografías aprobadas pertenecientes a las carreras de Letras, Historia y Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Los hallazgos sugieren que la monografía presenta una utilización rica y estrategia de las opciones de **GRADACIÓN**: los escritores estudiantes reducen su responsabilidad por la investigación, mientras que los marcos teóricos, temas e hipótesis son reforzados e intensificados. Interdisciplinariamente, Letras tiende a validar dispositivos de investigación, Filosofía jerarquiza temas e Historia intensifica procesos sociohistóricos. Esta investigación es consistente con hallazgos previos y aporta evidencias respecto del carácter híbrido de la monografía como género de formación en la investigación experta.

Palabras claves: valoración, significados interpersonales, intetextualidad, géneros discursivos de formación, alfabetización académica.

Fuente: Navarro, Federico (2014); "Opciones de gradación en monografías de carreras de humanidades. Aportes para la caracterización de un género en formación". Actas Congreso Nacional Subsede Cátedra Unesco UNR.

Resumen 2

El presente trabajo muestra los primeros resultados de una investigación sociolingüística en curso sobre la educación intercultural bilingüe (EIB) en Argentina. El interés final de este trabajo es identificar algunos elementos que permitan dar cuenta del rol de las lenguas en los procesos sociales que involucran a la población indígena, poniendo en evidencia las formas en que los usos lingüísticos participan en la lucha por recursos materiales así como las representaciones sociales e ideologías lingüísticas que participan en la distribución desigual de dichos recursos entre grupos y al mantenimiento de desigualdades sociales. Para ello, se analiza el caso de una población –que llamamos *El Algarrobo*– en donde se forman docentes indígenas, así como el lugar de las lenguas en las mismas. Según muestra este trabajo, esta gestión de las lenguas está ligada a procesos de lucha social en los cuales las lenguas tienen un rol clave. La concepción del bilingüismo, las evaluaciones sobre las competencias lingüísticas en las aulas ponen en evidencia la distancia entre los significados que circulan en los discursos oficiales sobre la EIB en Argentina y el sentido que obtienen éstos en las prácticas concretas en las aulas.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe – Sociolingüística – Multilingüismo

Fuente: Unamuno, Virginia (2012); “Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina”. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/25712?show=full>



Volver al texto de Izaola y Zubero y elaborar un índice que refleje la organización lógica del trabajo (temas y subtemas) y sirva como guía de lectura.

5. La textualización o puesta en texto

5.1. Consideraciones generales

En todo texto deben poder distinguirse claramente las ideas propias de las ajenas. Por este motivo, no se debe olvidar que los conceptos de otros autores se integran mediante el uso de determinados recursos: referencias bibliográficas, citas textuales, notas al pie, bibliografía de consulta, entre otros aportes que constituyen el aparato crítico de la investigación.

Planificar el tiempo que llevará la escritura y organizar las tareas que implicará incluyen el análisis del tema, la lectura de la bibliografía, la toma de notas, el trazado de un plan de texto, la redacción de borradores y la edición del escrito

5.2. Síntesis

Puesto que una monografía es un texto relativamente breve destinado a tratar sobre un tema único, bien delimitado y preciso, que profundice sobre el problema planteado, su elaboración implica un trabajo de investigación que requiere la lectura de material bibliográfico y el respeto por ciertas pautas, a saber:

- ✓ El investigador debe presentar una exposición ordenada de su trabajo de investigación.
- ✓ El autor se propone comunicar conocimientos concretos, en un lenguaje desprovisto de opiniones subjetivas, sentimientos o valoraciones.
- ✓ Debe utilizar el vocabulario específico de la disciplina científica en la que realizó la investigación.
- ✓ Las oraciones empleadas deben ser sencillas, con conceptos claros y precisos de modo de evitar la ambigüedad que pueda acarrear una confusión o interpretación errónea del trabajo.

5.3. Plan de trabajo

Como se ha mencionado anteriormente, la monografía presenta una estructura canónica compuesta por tres apartados fundamentales: introducción, desarrollo o cuerpo central y parte terminal o conclusiones. Sin embargo, puede haber pequeñas variaciones según se trate de un trabajo de ciencias humanas y ciencias sociales o de ciencias experimentales⁵:

Ciencias humanas y sociales	Ciencias experimentales
Introducción	Introducción
Desarrollo	Materiales y métodos
Conclusiones	Resultados
<i>Bibliografía</i>	Discusión
	Conclusiones
	<i>Agradecimientos</i>
	<i>Bibliografía</i>

⁵ Fernández Fastuca, Lorena y Rocío Bressia (2009); *Ibíd.* Pp.4-5

5.4. Actividad final integradora de los contenidos del módulo: lectura y resolución de consignas



Analizar la organización textual y paratextual de “La cuestión del otro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos” de Amaia Izaola e Imanol Zubero teniendo en cuenta las pautas a las que debe responder cada una de las secciones de una monografía. Para un mejor ordenamiento, se plantean interrogantes que pueden servir de guía para analizar el contenido de cada apartado y resolver la consigna. Justificar las conclusiones con indicios tomados del texto.

- **Título**

¿Transmite la propuesta básica del trabajo?

- **Subtítulo**

¿A qué aspecto o aspectos del tema global se refiere?

- **Índice o tabla de contenidos**

¿Se enumeran los títulos y subtítulos que aparecen en el interior del texto? ¿Cuál sería su función?

- **Introducción**

¿Se incluyen los objetivos generales y específicos? ¿Cuál es la hipótesis de trabajo que se plantea? ¿Y el plan de la obra?

- **Desarrollo**

¿Presenta una distribución de apartados que desarrollan los distintos aspectos temáticos o cuestiones en discusión? ¿Qué se plantea bajo cada uno de los subtítulos? ¿Sostiene la hipótesis el cuerpo principal de la investigación y la valida adecuadamente?

- **Conclusiones**

¿Resumen los resultados más relevantes a los que se arribó en el análisis? ¿Aparecen sistematizados los fundamentos centrales de la investigación?

- **Apéndices o anexos**

¿Qué podría incluirse en ellos? ¿Cuál sería su función?

- **Bibliografía o referencias bibliográficas**

¿Cuál es su función? ¿Responde a la convención elegida sobre cómo deben ser referidas las fuentes escritas? ¿Qué otros aportes bibliográficos podrían formar parte del aparato crítico de la investigación?



Señalar en el texto anterior segmentos textuales que ejemplifiquen secuencias explicativas y argumentativas de acuerdo con la caracterización de la explicación y la argumentación vista en los capítulos anteriores. No olvidar que el esquema típico de las explicaciones incluye la esquematización inicial o marco; el planteo del problema; la respuesta al problema; la evaluación de cierre.

En cuanto a la argumentación, “se inscribe en una problemática que implica la confrontación de distintos puntos de vista, es decir, se ubica en un debate que puede ser más o menos explícito” (Arnoux:39). Dicho de otro modo, este tipo de secuencia presenta un problema para el que se busca establecer una conclusión fundada en diferentes tipos de argumentos.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELSTEIN, Andreína e Inés Kuguel (2004); *Los textos académicos en el nivel universitario*, Los Polvorines: UNGS.
- ALVARADO, Maite (1994); *Paratexto*, “Enciclopedia Semiológica”, Buenos Aires: Eudeba.
- ANDER-EGG, E. y VALLE, P. (1997); *Guía para preparar monografías*, Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- ARNOUX, Elvira (2002); “La lectura y la escritura en la universidad”.
- BASSET, Ivana (2012), “La monografía”, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- BOTTA, Mirta y Jorge WARLEY (2002); *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*, Buenos Aires: Ed. Biblos.
- CASSANY, Daniel (1994); *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, “Paidós Comunicación”, Barcelona: Ediciones Paidós.
- ECO, Umberto (1994); *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, “Libertad y Cambio”, Barcelona, Gedisa editorial.
- FERNÁNDEZ FASTUCA, Lorena y BRESSIA, Rocío (2009); “Definiciones y características de los principales tipos de textos”, Buenos Aires, Universidad Católica Argentina.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta (2011); *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*, Buenos Aires: Santiago Arcos.
- MORALES, Carlos Alberto (2003) “Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario” en Educere, abril-junio, año/vol.6. número 021, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 54-64.
- NATALE, Lucía (ed.) (2012); *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines: UNGS.

- NAVARRO, Federico (coord.) (2014); *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires: FFyL-UBA.
- NAVARRO, Federico (2014); “Opciones de gradación en monografías de carreras de humanidades. Aportes para la caracterización de un género en formación”, Actas Congreso Nacional Subsede Cátedra UNESCO, UNRC.
- PÁJARO HUERTAS, David (2002); “La formulación de hipótesis. Algunas características”. Disponible en: www.facso.uchile.
- REALE, Analía (coord.) (2010); *El taller de lectura y escritura en el inicio de los estudios superiores*, Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- SABINO, Carlos (1986); *Cómo hacer una tesis*, Buenos Aires: Humanitas.
- VILA, Ezequiel (comp.) (2012); *Citadme diciendo que me han citado mal. Material auxiliar para el análisis literario*, Buenos Aires: EDEFYL.