

Capítulo 10. El trayecto de la oración al párrafo y del párrafo al texto.

Alvarez, Guadalupe, Bassa, Lorena, Ferrari, Laura y Berri, Marina.

Cita:

Alvarez, Guadalupe, Bassa, Lorena, Ferrari, Laura y Berri, Marina (2018). *Capítulo 10. El trayecto de la oración al párrafo y del párrafo al texto. En Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica. Los Polovrines (Argentina): Universidad Nacional de General Sarmiento.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/90>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/tZ2>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA
EN LA COMUNIDAD ACADÉMICA**

lectura y escritura para el
García ; Juan Lázaro Rearte
Los Polvorines : Universidad

ca II. Rearte, Juan Lázaro III.

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2017
J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)
Prov. de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54 11) 4469-7507
ediciones@ungs.edu.ar
www.ungs.edu.ar/ediciones

Diseño gráfico de interior y tapas: Daniel Vidable
Diagramación: Franco Perticaro
Corrección: Gustavo Castaño

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Prohibida su reproducción total o parcial.
Derechos reservados.

Impreso en XXXXXXXX
Tacuarí 123 (C1071AAC), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina,
en el mes de XXXXX de 2017.
Tirada: XXX ejemplares.



TEXTOS BÁSICOS

LENGUA Y LITERATURA

Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica

ELENA VALENTE Y MÓNICA GARCÍA (COORDINADORAS)

AUTORES

GUADALUPE ÁLVAREZ, LORENA BASSA, NATALIA BENGOCHEA, MARINA BERRI,
MARIÁngeLES CARBONETTI, MERCEDES DE LOS SANTOS, PABLA DIAB,
DIEGO DI VINCENZO, LAURA FERRARI, GUILLERMINA FEUDAL, MÓNICA GARCÍA,
MARCELO MUSCHIETTI, LUCÍA NATALE, SUSANA NOTHSTEIN, INÉS PÉREZ,
MARIANA PODETTI, ELENA VALENTE, CAROLINA ZUNINO

COLABORADORES

MICAELA CAMELI, MARINA CARDELLI, INÉS KREPLAK

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

ÍNDICE

Prólogo..... 9

Parte I. La lectura y la escritura como prácticas sociales

Capítulo 1. Nociones en torno a la lectura y la escritura
Mónica García y Elena Valente
Con la colaboración de Micaela Cameli15

Parte II. Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica

Capítulo 2. Los géneros en los que predomina la explicación
Diego di Vincenzo, Mónica García y Mariana Podetti 53

Capítulo 3. Los géneros en los que predomina la argumentación
Mónica García y Elena Valente
Con la colaboración de Marina Cardelli e Inés Kreplak 85

Capítulo 4. Géneros discursivos producidos por estudiantes:
el apunte de clase y la respuesta de examen
Mariángeles Carbonetti y Guillermina Feudal 135

Capítulo 5. Las operaciones discursivas en textos de estudio
Mercedes de los Santos, Marcelo Muschiatti y Carolina Zunino155

Capítulo 6. La interacción de voces
Natalia Bengochea y Susana Nothstein177

Capítulo 7. Buscar información académica
Lucía Natale e Inés Pérez 193

Capítulo 8. La escritura a partir de la lectura de fuentes múltiples
Mónica García y Elena Valente 219

Capítulo 9. La escritura de un texto y su revisión
Pabla Diab y Susana Nothstein235

Parte III. Reflexiones sobre los hechos del lenguaje en el ámbito académico

Capítulo 10. El trayecto de la oración al párrafo y del párrafo al texto

Guadalupe Álvarez, Lorena Bassa, Marina Berri y Laura Ferrari 253

Bibliografía 291

PRÓLOGO

La lectura y la escritura tienen una gran presencia en la vida universitaria; en rigor, vertebran la mayoría de las actividades que se llevan a cabo en ella. Si bien quienes inician sus estudios superiores dominan ciertas estrategias de lectura y escritura, es necesario que se familiaricen con las características que ambas prácticas asumen en la comunidad discursiva a la que se incorporan y, en función de ello, adapten sus producciones. Para tal fin, en sus lecturas y escrituras académicas, el estudiante se verá obligado a realizar diversas acciones: frecuentar y producir géneros discursivos de complejidad creciente, asumir un rol muy activo para apropiarse de sistemas conceptuales y vincularlos con los momentos históricos en los que fueron producidos, entre otras.

Tales exigencias requieren, entonces, de abordajes que alienten la reflexión sobre el discurso no solo en relación con sus características formales, sino, fundamentalmente, como manifestación de las prácticas sociales y de los contextos, generalmente atravesados por tensiones y conflictos, en los que aquel se configura. En relación con ello, este libro, destinado al Taller Inicial de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de General Sarmiento, propone recorridos en los que las prácticas de lectura y de escritura se vertebran en torno de ciertas nociones teóricas que, por un lado, facilitan abordajes puntuales y, a la vez, proveen claves para recorridos futuros.

Respecto de la lectura, el material promueve abordajes críticos que, además del acceso a la información proposicional que brinda un texto, permitan interpretar la intervención que quien toma la palabra realiza con su decir, los presupuestos teóricos e ideológicos que asume para ello y el modo en que se posiciona en su comunidad de discurso y, eventualmente, fuera de ella. En cuanto a la escritura, se busca que el estudiante, por una parte, adquiera el dominio de los géneros que deberá producir en varias instancias en su recorrido por la universidad y, por otra, se transforme en un lector crítico de textos ajenos y propios.

El libro está organizado en tres partes. La primera consta de un capítulo, elaborado por Mónica García y Elena Valente con la colaboración de Micaela Cameli. En él se presentan las nociones de comunidad discursiva, géneros discursivos, paratexto, enunciado y enunciación. Se trata de conceptos a partir de los cuales la lectura y la escritura pueden concebirse como prácticas que se realizan en contextos diversos y según ciertas regularidades que quienes leen y escriben, sobre todo en

el ámbito académico, necesitan conocer. Dichos conceptos resultan centrales para el recorrido del resto del material.

La segunda parte, la de mayor extensión, cuenta con ocho capítulos, entre muchos de los cuales pueden establecerse cruces y diálogos. El capítulo 2, el primero de esta sección, a cargo de Diego di Vincenzo, Mónica García y Mariana Podetti, aborda las prácticas de lectura y escritura de géneros predominantemente explicativos. Si bien no suelen encontrarse textos puramente explicativos, se caracterizan aquellos en los que ese rasgo es el que prima, de modo de brindar ciertas estrategias que permitan resolver actividades de escritura con textos de este tipo, entre ellas, el resumen.

El tercer capítulo, preparado por Mónica García y Elena Valente, con la colaboración de Marina Cardelli e Inés Kreplak, hace lo propio con los géneros predominantemente argumentativos. Además de abordar las particularidades del resumen como práctica de escritura que deriva de lecturas previas, el capítulo indaga sobre los modos en los que el resumen de textos en los que predomina la argumentación aparece en otros géneros que se producen en el ámbito académico.

El cuarto capítulo, cuyas autoras son Mariángeles Carbonetti y Guillermina Feudal, se ocupa de géneros que, en la comunidad académica, producen los estudiantes: el apunte de clases y la respuesta de examen. Las autoras se ocupan de las particularidades de cada género y, a la vez, de la cadena genérica que, en muchas oportunidades, ellos establecen.

El capítulo 5, escrito por Mercedes de los Santos, Marcelo Muschietti y Carolina Zunino, se detiene en las operaciones discursivas más frecuentes en textos de estudio: la definición, la caracterización, la comparación, la clasificación, la ejemplificación y la reformulación. El conocimiento de estas operaciones facilita, entre otras cuestiones, la resolución de numerosas actividades de escritura, entre ellas, las que implican la elaboración de respuestas de examen.

El sexto capítulo, cuyas autores son Natalia Bengochea y Susana Nothstein, toma un aspecto nodal en el abordaje de los textos que circulan en un ámbito fuertemente polifónico: la interacción de voces. Las autoras explicitan los distintos modos de introducción y las funciones diversas con los que un enunciador incluye en su texto la palabra de otros.

El capítulo 7, elaborado por Lucía Natale e Inés Pérez, historiza las modalidades de búsqueda de información en las bibliotecas universitarias y explicita las diversas modalidades que, según los soportes que se empleen, esa búsqueda asume en la actualidad. En todos los casos, el material estimula el desarrollo de una habilidad nodal: la selección de la fuente más apropiada en cada instancia de búsqueda, de acuerdo con los objetivos que la generen.

El octavo capítulo, cuyas autoras son Mónica García y Elena Valente, aborda una práctica recurrente en la comunidad académica: la escritura de un texto en el que se comparan fuentes bibliográficas diversas respecto de un tema. Este tipo de

actividad se integra en numerosos géneros discursivos que en la academia producen tanto los estudiantes como los escritores expertos.

El capítulo 9, a cargo de Susana Nothstein y Pabla Diab, sistematiza las operaciones que la escritura y la revisión de un texto implican. En tal sentido, el capítulo integra y profundiza las cuestiones que, sobre estas instancias del proceso de producción de un texto, se han presentado en otros capítulos.

La tercera parte del manual reflexiona sobre los hechos del lenguaje en la comunidad académica. Al igual que la primera, esta sección consta de un capítulo, cuyas autoras son Guadalupe Álvarez, Lorena Bassa, Marina Berri y Laura Ferrari. En él se profundizan las operaciones que median en el trayecto de la oración al párrafo y del párrafo al texto. Se consideran, así, las funciones de los signos de puntuación, de los conectores y marcadores discursivos y del léxico.

La elaboración de cada capítulo estuvo a cargo de un coordinador: Elena Valente ocupó ese rol en los capítulos 1 y 3; Mónica García, en los capítulos 2 y 8; Guillermina Feudal, en el 4; Marcelo Muschietti, en el 5; Susana Nothstein, en el 6; Lucía Natale, en el 7; Pabla Diab, en el 9 y Laura Ferrari, en el 10.

Cada capítulo del manual, además de responder a los contenidos puntuales de la asignatura para la que se lo elaboró, puede ser abordado de forma autónoma debido a que centraliza la reflexión sobre un problema o aspecto específico. En todos los casos, se explicitan aspectos teóricos a partir de los cuales se proponen actividades de complejidad creciente. En tal sentido, el manual ha sido pensado de modo que los estudiantes puedan consultarlo, al menos, en el primer tramo de sus carreras. Confiamos en que la frecuentación y la reflexión sistemática sobre las cuestiones discursivas y textuales que proponemos favorecerán su inserción en la comunidad académica.

Por último, queremos agradecer el aliento y la confianza de la directora del Instituto del Desarrollo Humano, Dra. Alejandra Figliola, del coordinador del Curso de Aprestamiento Universitario, Gustavo Carnelli, y el acompañamiento profesional que, en las distintas instancias de la producción del material, nos brindaron Andrés Espinosa, Darío Stukalsky y Gabriela Laster, de Ediciones UNGS.

Deseamos, además, explicitar nuestro profundo agradecimiento a la profesora María Cecilia Pereira, directora de varios proyectos de investigación que hemos integrado, entre los que se encuentra el que dio origen a este manual. Sin dudas, con sus lecturas atentas y sus sugerencias, la profesora Pereira contribuyó a mejorar la propuesta que presentamos. Hacemos extensiva, también, nuestra gratitud a los docentes del Taller, cuyos comentarios y aportes han enriquecido la formulación de actividades.

Elena Valente y Mónica García

PARTE I
LA LECTURA Y LA ESCRITURA
COMO PRÁCTICAS SOCIALES

CAPÍTULO 1

NOCIONES EN TORNO A LA LECTURA Y LA ESCRITURA

*Mónica García y Elena Valente
Con la colaboración de Micaela Cameli*

INTRODUCCIÓN

Numerosas disciplinas se han ocupado de definir la lectura y la escritura. Desde algunas miradas históricas y sociológicas, se las concibe como prácticas sociales ubicadas espacial y temporalmente; es decir, como tareas que se desarrollan en determinados contextos. Desde esos abordajes, para caracterizarlas se estudian las actividades que se llevan a cabo mientras se las realiza en cada época o en cada situación. Se analizan, entonces, las condiciones físicas y corporales que hacen visible cómo se lee y se escribe. En relación con la lectura, se observa si se lee en un lugar de estudio, en una biblioteca o en una plaza; si se lee sentado, de pie o recostado en un sillón o sobre el piso; si se lee un texto impreso o en una pantalla; si se lee velozmente o se dedica un tiempo más considerable a esta actividad; si se toman apuntes mientras se lee, si se lee con un diccionario y otros materiales cerca, fundamentalmente. Analizar la escritura como práctica social lleva a considerar, entre otros aspectos, si se escribe a mano –y, en este caso, con lápiz o lapicera, en un cuaderno o en hojas sueltas, por ejemplo– o en el teclado de algún dispositivo tecnológico, el espacio en el que se escribe y el tiempo destinado a esa actividad.

Esos modos materiales a través de los que se plasman la lectura y la escritura se vinculan fuertemente con las representaciones sociales sobre qué es leer y escribir. Ello se debe a que esas creencias o ideas acerca de la tarea que se realiza orientan y definen la manera en que se lee o se escribe en una práctica concreta. Dichas representaciones se relacionan con la finalidad que se les atribuye a la lectura y a la escritura: no lee del mismo modo quien, en determinado momento, le asigna a esta práctica una función de entretenimiento que quien necesita desarrollarla para acceder a los saberes propios de una disciplina. Tampoco escribe de la misma ma-

nera quien toma apuntes en una clase que quien produce una respuesta de examen. Esos modos de pensar la lectura y la escritura determinan las acciones que lleva a cabo quien lee o escribe.

La lectura y la escritura adquieren características particulares en cada uno de los contextos en los que se las realiza. Por ese motivo, un lector y un escritor necesitan conocer el tipo de prácticas lectoras y escritoras que se espera en cada uno de los ámbitos en los que se desempeñan. En la vida universitaria, ambas prácticas resultan centrales: vertebran la mayoría de las actividades que se llevan a cabo en ella. Si bien quienes inician sus estudios superiores dominan ciertas estrategias de lectura y escritura, es necesario que se familiaricen con las características que ambas actividades asumen en este ámbito. Como veremos a lo largo del material, en el nivel superior de formación la lectura y la escritura se vinculan muy fuertemente: los escritos universitarios suponen no solo el dominio de las exigencias propias de la escritura académica, sino también la realización de numerosas lecturas previas.

El propósito de este capítulo es familiarizar al lector con nociones que facilitan el abordaje crítico de textos ajenos y propios, con énfasis en aquellos que circulan y se producen en el ámbito académico. Para ello, en los apartados que siguen, nos detendremos en conceptos claves para resolver las prácticas de lectura y escritura más frecuentes: comunidades discursivas, géneros discursivos, paratexto y enunciación.

1. COMUNIDADES DISCURSIVAS

Dominique Maingueneau (1987), un lingüista francés, formula la noción de *comunidad discursiva* para estudiar las prácticas en las que interviene el lenguaje. Con esa noción, el autor designa al grupo o red de grupos que generan y comparten formas particulares de producir, interpretar y poner en circulación los discursos. La periodística, la empresarial y las que implican, por caso, los grupos políticos o religiosos son ejemplos de comunidades discursivas.

Más allá de las relaciones que estas comunidades mantienen entre sí, una de las razones por las que puede reconocérselas como tales es la regularidad que, en relación con la producción discursiva, se observa en cada una de ellas. Esa regularidad es la que permite prever no solo qué tipos de discursos y textos se producen en una comunidad discursiva determinada, sino también qué roles asumen sus integrantes y las relaciones de simetría o asimetría que, en relación con la escritura y la lectura, se dan entre ellos.

La organización jerárquica de ciertas comunidades se pone de manifiesto de algún modo en el discurso. El análisis de los diarios lo demuestra: en esas comunidades discursivas son menos quienes escriben que quienes leen. A la vez, solo algunos escritores, por el lugar que ocupan, firman notas. Dicha particularidad muestra que, en esas comunidades de discurso, existen jerarquías incluso entre quienes producen textos. Esa división de roles determina cómo se distribuyen los tipos de escritos de

los que cada productor puede ocuparse: un redactor novato difícilmente firmará una nota central en un diario.

Esos modos de organización en relación con el discurso se evidencian también en comunidades discursivas políticas que, a través de sus discursos, tienden fundamentalmente a comunicar valores, creencias y opiniones. En relación con ello, la investigadora Mariana di Stefano (2015) ha estudiado el movimiento anarquista en la Argentina en cuanto comunidad discursiva. Concebir a ese grupo desde esta noción le ha permitido a la autora describir, entre otros aspectos, los modos de organización que se evidencian en sus producciones discursivas. Para ello, Di Stefano analiza los periódicos con los que, entre 1897 y 1904, los anarquistas comunicaban sus ideas y hacían públicas las discusiones que sus propios integrantes mantenían respecto de temáticas que consideraban centrales. A partir de ese abordaje teórico, la autora encuentra, por caso, que no todos los que escribían en los periódicos firmaban sus notas, que los integrantes con mayor renombre en la agrupación firmaban sus escritos; que algunos, por posibles situaciones de riesgo, usaban seudónimos; que –a excepción del editorial, que es un género importante y no lleva firma– los escritos de menor envergadura estaban a cargo de la redacción de los periódicos y se publicaban sin identificar al autor. Tales constataciones, según Di Stefano, permiten aproximarse a la complejidad de la construcción de la identidad de una comunidad discursiva a partir de la inscripción política de sus integrantes. Esa complejidad se ve reflejada en los discursos: ellos ponen de manifiesto que existían tensiones no solo entre los anarquistas y las comunidades políticas mayoritarias a las que se oponían, sino también hacia el interior de la propia comunidad.

Cada persona puede participar de varias comunidades discursivas y, cuando ello sucede, conoce las regularidades que son propias de cada una. Quien se incorpora al nivel universitario de formación pasa a integrar la *comunidad discursiva académica*. En ella, las prácticas de lectura, de escritura y de oralidad se llevan a cabo de un modo especial y están sostenidas en representaciones particulares acerca de qué es escribir, leer o hablar. Esto explica que, en esta comunidad discursiva, la puesta en circulación y la recepción del discurso adopten formas específicas y, por lo tanto, diferenciadas de las que se practican en otros niveles formativos, grupos o redes sociales. En tal sentido, el ingresante al ámbito universitario debe aprender y adaptar su producción a esas exigencias. Para ello, en sus lecturas y escrituras académicas se verá obligado a realizar diversas acciones: frecuentar y producir determinados géneros –a los que haremos especial referencia en el apartado siguiente–, asumir un rol muy activo para apropiarse de sistemas conceptuales y vincularlos con los momentos históricos en los que se desarrollaron, entre otras.

El lingüista francés contemporáneo Jean-Claude Beacco (2004) enumera una serie de rasgos que permiten describir una comunidad discursiva. Esas características están dadas, centralmente, por los géneros discursivos que la comunidad emplea para la comunicación interna y externa, por las cadenas genéricas a las que

esos géneros dan lugar, por la jerarquía de quienes producen textos y por la existencia de mecanismos institucionales de evaluación o control de las producciones discursivas e interpretativas.

La comunidad discursiva académica da cuenta de cómo esos parámetros permiten diferenciarla de otras comunidades de discurso. Uno de sus rasgos distintivos es que en ella circulan conocimientos ya aceptados por sus integrantes y, a la vez, se producen nuevos saberes. Para ser tomado como un aporte, un conocimiento nuevo debe ser evaluado en distintas instancias institucionales por miembros del ámbito.

Dicho rasgo define otra característica de la comunidad académica: en ella, los roles de lectura y de escritura se distribuyen de un modo particular. El tipo de organización de sus miembros determina quién puede producir determinados géneros y para quién. Así, los investigadores y profesores escriben textos complejos en los que dan cuenta de los resultados de sus investigaciones y aportes, mientras que no se espera que quien inicia sus estudios de grado comience por redactar una tesina o bien un proyecto de investigación. Esta distribución de roles impacta, también, en las prácticas de lectura. Respecto de ellas, determinados géneros son de acceso más restringido que otros. Mientras los manuales o las fuentes directas que integran la bibliografía de un espacio curricular resultan muy accesibles para los estudiantes, otros géneros no lo son tanto porque se escriben para otros lectores de esa comunidad de discurso: los exámenes escritos, los informes o las monografías tienen como destinatario a un docente; las tesis, a un jurado de especialistas que las califica. Esta distribución de roles y el nivel de accesibilidad a ciertas producciones fijan, entonces, los tipos de lectura y escritura que se espera de cada uno de los integrantes de la comunidad discursiva.

Otra característica es que la comunidad discursiva a la que hacemos referencia ha elaborado un repertorio específico de géneros discursivos complejos en los que predomina la finalidad de comunicar conocimiento y con los que la academia entabla su comunicación interna y externa. La respuesta de examen, el análisis comparativo de distintas fuentes bibliográficas, el informe de investigación, la monografía, la tesina, la tesis, el artículo de investigación, el proyecto de investigación, la solicitud de beca, el dictamen de concurso docente, la conferencia y la clase magistral son algunos de los géneros de circulación interna.

En muchas oportunidades, la comunidad académica divulga, a través de la actividad periodística, los saberes que produce o los posicionamientos que asume respecto de cuestiones controversiales. Cuando ello sucede, sus integrantes frecuentan otros géneros, como el artículo de divulgación científica, el reportaje o la nota de opinión. En estos últimos casos, para lograr una comunicación eficaz con los miembros de otras comunidades, los académicos reformulan los textos que han elaborado para comunicarse dentro de la academia.

Asimismo, la comunidad discursiva académica –al igual que otras– establece *cadena genérica*, esto es, determinadas relaciones entre los géneros, que habilitan

la elaboración de una misma materia semántica, de una misma temática, bajo distintas formas genéricas. Es lo que sucede cuando los apuntes de clase o las notas que se toman al leer se reescriben en una respuesta de examen o en una monografía, por ejemplo. En cada uno de ellos, el tema se reescribe con los matices o aspectos propios del género en el que se lo incorpora.

Actividad 1

1. Lea el texto y el fragmento que se presentan a continuación (en el texto b, los puntos suspensivos entre corchetes señalan que se han omitido algunos fragmentos del texto original). Indique en qué comunidad discursiva (¿académica?, ¿periodística?, ¿jurídica?, ¿política?, ¿publicitaria?) fueron producidos. Marque en ellos algunas características que le permitan justificar su respuesta.

TEXTO A

El presidente de Colombia, Juan Manuel Santos, alzó la voz, después de 38 días de la huelga de transportistas que tiene a varias regiones del país desabastecidas de alimentos y medicamentos. Desde la Casa de Nariño (casa presidencial), rodeado de su gabinete, advirtió varias medidas para quienes insisten en bloquear las vías con sus camiones. Aunque las organizaciones sociales han pedido que se minimicen las acciones de represión contra los manifestantes, después de que uno resultó muerto por el impacto de una granada lacrimógena, Santos anunció que se duplicará el número de uniformados en las zonas en donde está concentrado el paro. “He dado la orden de duplicar el número de efectivos de nuestra fuerza pública en las carreteras. Serán ahora 50.000 hombres que garantizarán la seguridad de las vías y acompañarán las caravanas de las empresas que quieran trabajar”, advirtió.

Hasta ahora, más de 280.000 transportistas se han unido a la huelga, lo que ha generado que en zonas como Boyacá y Nariño, las dos grandes despensas agrícolas del país, los alimentos estén estancados al no poder ser movilizados. “Frente a la necesidad de garantizar el abastecimiento, el transporte de mercancías, he tomado, entre otras, las siguientes decisiones: inmovilizar e incautar los vehículos que se usen para bloquear las vías o impedir el servicio de transporte, y cancelar la licencia a los conductores que participen en estos bloqueos ilegales”, aseguró Santos, a quien los camioneros reclaman mejores condiciones laborales y que se mantenga la chatarrización de los vehículos llamada ‘uno a uno’. Tal sistema consiste en que, por cada camión que se desintegra y se reduce a chatarra, se ingrese uno nuevo y se entregue dinero por el que se destruye. El presidente Santos lo califica de inaceptable debido a que, según él, dicho modelo “se ha convertido en un foco de corrupción”.

“Esta corrupción la tiene identificada el señor fiscal general de la Nación. Anoche informó que va a proceder con toda la contundencia en contra de los responsables de esta corrupción. Estos individuos han convertido el programa de chatarrización en un negocio particular en el que las principales víctimas son precisamente los pequeños transportadores”. Por su parte, voceros del gremio aseguran que el gobierno les ha incumplido con los dineros que deben pagarles por los camiones chatarrizados. Aseguran que cada año el valor que se les debe pagar por cada vehículo chatarrizado ha disminuido en un 25%. La Asociación Colombiana de Camioneros insiste, además, en señalar la urgencia de bajar los precios de combustibles en el país y recalca que es necesaria una regulación integral que permita disminuir los costos en la modernización del parque automotor.

Dentro de las medidas anunciadas por Santos están la inmovilización e incautación de los vehículos que se usen para bloquear las vías, la cancelación de las licencias a los conductores que participen en bloqueos y millonarias multas.

TEXTO B

Compañeros:

Hace apenas quince días la sangre generosa de cinco compañeros fue vertida en esta plaza por la mano traidora de la reacción. Esa misma traición, servida desde el interior, a sueldo desde el exterior, pretende alterar el orden en la República. Ellos creen que a un pueblo como este se lo puede asustar con bombitas. Esa creencia solo puede albergarse en la mente retardada de los estúpidos de afuera. Los de aquí saben bien que eso no es posible. Pero ellos son unos vivos que, para seguir disfrutando de los dólares que reciben, continúan haciendo ruido.

Por eso, compañeros, los radicales, autores –según parece– de esos cinco asesinatos, han producido su consabida declaración, su consabido manifiesto de siempre. En él repudian que el pueblo les haya desocupado la covacha inmunda de sus porquerías. También repudian que hayan destruido otros edificios, pero olvidan que cinco trabajadores argentinos han perdido la vida. Para nosotros, los hombres del pueblo, vale más la vida de un trabajador que todos los edificios de Buenos Aires.

Compañeros: Sabemos quiénes están detrás de todo esto. Pero ellos han de persuadirse, algún día, de que a nosotros nos sobra lo que a ellos les falta y quizás el destino ha de darnos la satisfacción de presenciarlos disparando cuando nosotros pongamos el pecho a los acontecimientos que vengan.

No conocen al pueblo argentino; no conocen a los pueblos. La lección que este maravilloso pueblo de la patria ha de darles a propios y extraños ha de perdurar en la memoria de los pueblos que se sientan dignos. Cuando un pueblo está dispuesto a morir por su dignidad, es un pueblo invencible. [...]

Compañeros: La conciencia social de la clase trabajadora argentina ha despertado ante los ojos admirados del mundo, que la observa, o con simpatía o con temor, porque ve en ella el ejemplo de la liberación de millones de esclavos que sufren bajo el látigo del capitalismo o del comunismo.

Compañeros: No hemos de cejar en nuestra empresa. He dicho muchas veces que es clara nuestra divisa, y las divisas claras se defienden con la vida en un puesto de combate. Cada trabajador argentino está en su puesto de combate para consolidar la liberación del pueblo trabajador argentino y, si es preciso, para luchar por la liberación de todos los pueblos trabajadores del mundo. [...]

Los que creen que nos cansaremos se equivocan. Nosotros tenemos cuerda para cien años. Por eso, hoy, el Día del Trabajo, debemos juramentarnos todos los trabajadores para vencer, cueste lo que cueste y caiga quien caiga. Que para ello nos sirvan de acicate el recuerdo del crimen de Chicago y los miles de crímenes que se están planteando en sus cercanías.

Hagamos, en nuestro recuerdo, un lugar para todos los trabajadores que en la historia del mundo han muerto luchando por la causa del proletariado; hagamos un recuerdo en cada corazón proletario, en forma de altar, para esos hombres rudos, valientes e idealistas, que supieron dar la vida por sus compañeros.

Que cada Primero de Mayo sea para nosotros un altar levantado en cada corazón para revivir la memoria de los que murieron en defensa de los pueblos, esos héroes anónimos que nadie recuerda porque han sido abandonados en la lucha anónima de todos los días. Para ellos, nuestro reconocimiento; para ellos, el mejor recuerdo de nuestro corazón de hombres de trabajo y de hombres buenos. [...]

2. De acuerdo con lo que haya analizado, marque entre las siguientes opciones la referencia que da los datos de publicación de cada uno de los textos leídos:

De Rus Mendoza, Ginés y Chris Nash (coords.) (1998). *Desarrollos recientes en economía del transporte*. Madrid: Civitas.

“Santos amenaza con sanciones a quienes participen del paro camionero”. *El País*, 14 de julio de 2016, Internacionales.

“Discurso de Juan Domingo Perón en el Día del Trabajador”. 1 de mayo de 1953. Disponible en http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/ascenso_y_auge_del_peronismo/discurso_1ro_de_mayo_53_peron.php. Consultado el 13 de julio de 2016.

Arnoux, Elvira N. de (2006). “Los comentarios periodísticos ‘oficiales’ sobre los bombardeos a la Plaza de Mayo de 1955”. En: *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Biblos.

3. Indique en qué comunidad/es discursiva/s podrían haberse producido los textos no seleccionados como referencia en el ítem anterior.

2. GÉNEROS DISCURSIVOS

La noción de comunidad discursiva que hemos considerado en el apartado anterior plantea que existe cierta estabilidad en los modos en que, en los distintos ámbitos de la vida social, se emplea el lenguaje. Esa constatación permite pensar que el uso del lenguaje no depende de cada sujeto, como habían considerado algunos lingüistas, sino de ciertas reglas y acuerdos que surgen en las diversas esferas de la práctica social.

Uno de los teóricos que prestaron atención a esa estabilidad fue Mijaíl Bajtín (1977). Como punto de partida para sus reflexiones, este teórico ruso toma la noción de *enunciado*, que define como el producto concreto de enunciar, esto es, de decir algo oralmente o por escrito. A partir de esto, Bajtín postula que hay formas relativamente estables y regulares de emplear el lenguaje que dependen de las esferas sociales y de las actividades humanas de las que un hablante participa. Esos tipos de enunciados relativamente estables que cada esfera de la actividad humana produce son los *géneros discursivos*.

Debido a que cada esfera de la actividad humana y social produce géneros discursivos, estos, para Bajtín, son infinitos. Al mismo tiempo, como los hablantes participan de varias esferas de actividad, conocen diversos géneros discursivos y los utilizan en situaciones verbales diferentes.

Este autor señala la existencia de *géneros discursivos primarios o simples y secundarios o complejos*. Los primeros requieren de poca elaboración y son generalmente orales (como un diálogo cotidiano). Los segundos, en cambio, tienen una elaboración más compleja, desarrollada y organizada (como una ley, una entrada de enciclopedia, un artículo científico, un manual, un ensayo, una novela, una conferencia, por mencionar algunos). Los géneros discursivos primarios se aprenden más espontáneamente, mientras que los secundarios demandan un entrenamiento específico.

El hecho de que los géneros discursivos sean, según Bajtín, “relativamente estables” implica, por un lado, que es posible describirlos y producirlos en un momento determinado, pero también que son formas dinámicas que pueden variar. Tales variaciones pueden derivar de las tensiones y disputas que atraviesan las esferas en las que se los produce o de las transformaciones que surgen en la práctica, por ejemplo, por los cambios tecnológicos. Esta propiedad se observa si se compara cómo se escribía un artículo científico hace cincuenta años y cómo se lo escribe en la actualidad. El carácter histórico de los géneros se verifica, también, en el surgimiento de otros que antes no existían, como el *mail*, el *chat* y el mensaje de texto. Cada uno de ellos reelabora algunos rasgos de otros géneros: el *mail* retoma características de la carta; el *chat* y el mensaje de texto introducen en la escritura formas propias de la comunicación oral.

Según Bajtín, para interpretar un enunciado hay que relacionarlo con un género. Desde tal perspectiva, el hablante puede comprender un enunciado porque este se corresponde con los enunciados típicos de algún género discursivo en parti-

cular. Ante una frase como “Había una vez”, sabemos que se nos está por relatar un cuento infantil y podemos predecir otras de sus características: su tema, su extensión aproximada y el modo como se organizará el relato. Esa percepción deriva del conocimiento del género discursivo en el que un enunciado particular se inscribe.

Las tres características que, para el autor, permiten distinguir clases de enunciados o géneros son el *contenido temático*, el *estilo verbal* y la *composición o estructuración*. El primero de esos rasgos se relaciona con el contenido. Los géneros se caracterizan por abordar determinadas temáticas y obviar otras. Un contrato de locación de servicios, por ejemplo, hará referencia a las obligaciones y derechos del contratado y de quien contrata, pero no a cuestiones de la vida privada de uno o de otro; una nota periodística de opinión deberá tratar un aspecto de la realidad desde la perspectiva del autor, pero no podrá presentar solo una síntesis de hechos sucedidos recientemente. El segundo rasgo de los géneros, el estilo, concierne a la selección de recursos léxicos, la elección de una sintaxis sencilla o compleja, el uso de determinados recursos discursivos, entre otros. Uno de los componentes que incide en la definición del estilo de un texto es su vocabulario. El estilo de un género discursivo puede ser formal, informal, técnico, especializado, regionalista, etcétera. La estructuración o composición se refiere a que los géneros constan de determinadas partes a partir de las cuales se ordena la información que ellos presentan. Un caso que puede resultar ilustrativo respecto de cómo los rasgos enumerados definen géneros discursivos es el del apunte y el de la respuesta de examen: ambos géneros pueden compartir el mismo tema, pero ciertos rasgos del estilo (dados por la presencia o ausencia de abreviaturas y flechas, por caso) y de la estructura difícilmente sean los mismos en un género y otro.

Considerar la estructuración o composición de un ejemplar genérico permite reconocer regularidades en la organización de la información. Jean Michel Adam (1992) define como *secuencias* las formas prototípicas de organización que presentan los textos. Este lingüista francés identifica cinco tipos de secuencias: narrativa, descriptiva, explicativa, argumentativa y dialogal. De acuerdo con ello, a modo de ejemplo y a grandes rasgos, los textos narrativos son los que relatan hechos; los explicativos, los que se proponen brindar información con cierta objetividad; y los argumentativos, los que buscan convencer a sus destinatarios de que adopten una posición. No obstante, lo más frecuente –según indica Adam indica– es encontrar textos que presentan segmentos con modos de organización diferentes. Un texto que se propone brindar información nueva para el lector puede contener segmentos descriptivos, narrativos o argumentativos; un texto argumentativo puede contener segmentos narrativos, dialogales o explicativos; un texto narrativo puede contener segmentos con otro tipo de organización. En estos casos, los textos se caracterizarán según cuál sea la organización que domina o incluye a otras. Desde esta perspectiva y de acuerdo con los géneros con los que un ingresante en la comunidad académica debe familiarizarse, consideraremos textos predominantemente narrativos, explicativos o argumentativos.

El reconocimiento del género y de la secuencia que predomina en él resulta muy útil en el momento de abordar actividades de lectura: un texto predominantemente argumentativo, por ejemplo, no se lee del mismo modo que un texto predominantemente narrativo o explicativo. Tampoco se leen del mismo modo ciertos recursos como la definición, el ejemplo, la metáfora y la analogía, entre otros, según el tipo de texto en el que se los incluya. Lo mismo sucede con las prácticas de escritura puntuales cuyos requerimientos varían según el género discursivo que deba producirse.

Algunos de los elementos que marcan cómo se organiza la información en determinados géneros son los títulos y subtítulos. En términos generales, estos tienen una doble finalidad: anticipar el contenido que se desarrollará y evitar saltos temáticos. Los títulos y subtítulos –que retomaremos al hacer referencia a los elementos paratextuales– tienen una fuerte vinculación con el género discursivo al que pertenece el texto y la comunidad discursiva en la que un ejemplar de ese género se inscribe. Ello explica las diferencias en el estilo de titulación y subtitulación según los ámbitos en los que se producen los géneros. Así, mientras en el ámbito periodístico pueden presentarse títulos y subtítulos lúdicos o que generen cierta complicidad con el lector, esa tendencia no es tan frecuente en los manuales o textos predominantemente expositivo-explicativos propios del ámbito académico.

Otro rasgo que Bajtín reconoce en el enunciado es su *carácter dialógico*, según el cual todo enunciado se relaciona con otros. Ese dialogismo implica que la producción y la interpretación de un discurso se orientan y vinculan con otros, anteriores o contemporáneos. Todo discurso es portador, entonces, de una “pluralidad de voces”, de “ecos” de los enunciados de otros. Esta concepción del dialogismo permite considerar en el estudio del enunciado tanto la trama histórica de voces anteriores con las que dialoga o discute como su relación con el posicionamiento desde el que es producido y las posibles respuestas que busca suscitar.

Respecto de esto último, Oswald Ducrot (1984), un lingüista francés cuyas reflexiones coinciden con las de Bajtín, señala que, independientemente de cuáles sean el género discursivo y la secuencia que domine en él, todo enunciado presenta una orientación. Ello se debe a que los usos del lenguaje siempre suponen una toma de posición frente al mundo y una valoración de las situaciones o temáticas a las que se hace referencia. De esta forma, quien narra una historia o aborda un tema teórico, además de organizar su discurso como predominantemente narrativo o explicativo, respectivamente, revela que, con su decir, intenta intervenir de algún modo particular en la situación comunicativa en la que participa y en el tipo de respuesta que busca suscitar en sus destinatarios. Justamente por este motivo puede reconocerse en todo discurso una orientación argumentativa global, aun cuando un texto puntual, por su secuencia dominante, se inscriba en un género predominantemente explicativo o narrativo, por caso.

Por las características mencionadas, puede afirmarse que los géneros regulan el lenguaje e imponen reglas cuyo incumplimiento da lugar a sanciones. Es el caso,

por ejemplo, de quien escribe una monografía sin explicitar de qué autores tomó alguna/s de las ideas expuestas, sin presentar la bibliografía, o bien sin emplear el léxico o la sintaxis adecuados.

En síntesis, los géneros discursivos son uno de los criterios fundamentales para describir una comunidad discursiva. Justamente, la identidad de una comunidad se define –como hemos señalado– a partir del repertorio de géneros que ella utiliza tanto para la comunicación entre sus miembros como para comunicarse con otras comunidades. Debido a ello, su enseñanza y su estudio resultan fundamentales.

Actividad 2

1. Al presentar la noción de comunidad discursiva se han mencionado varios géneros propios de la académica. Consulte algunos de los diarios nacionales y elabore una lista con los géneros discursivos propios de la comunidad periodística que encuentre en ellos.

2. Lea los siguientes textos o fragmentos y señale a qué género discursivo pertenece cada uno. Indique qué elementos ha tenido en cuenta para clasificarlos.

TEXTO A

Trabajo (sociología)

El trabajo, una de las categorías centrales de la sociología, puede definirse como la ejecución de tareas que implican un esfuerzo físico o mental y que tienen como objetivo la producción de bienes y servicios para atender las necesidades humanas. El trabajo es, por tanto, la actividad a través de la cual el hombre obtiene sus medios de subsistencia. Por eso tiene que trabajar para vivir o vive del trabajo de los demás.

El concepto de trabajo ha sido transformado y ha adquirido relevancia desde la Revolución francesa y la Revolución industrial.

Etimología

La palabra “trabajo” deriva del latín *tripalium*, que era una herramienta parecida a un cepo con tres puntas o pies que se usaba inicialmente para sujetar caballos o bueyes para poder herrarlos. También se usaba como instrumento de tortura para castigar a esclavos o reos. De ahí que *tripaliare* significa “torturar”, “atormentar”, “causar dolor”.

Aparecida en el siglo XII, según Alain Rey, la palabra “trabajo” es un deverbial de “trabajar”, proveniente del latín popular *tripalliare*, que significa “atormentar, torturar con el *tripallium*”. En el siglo XII, la palabra designa también un tormento psicológico o un sufrimiento físico. [...]

Relación entre trabajo y desarrollo humano

No existe una relación automática entre el trabajo y el desarrollo humano, ya que no todo trabajo contribuye a mejorarlo. Por ejemplo, la explotación laboral (especialmente la explotación de mujeres y niños) priva a las personas de lo que les corresponde, de sus derechos y de su dignidad. Del mismo modo, un trabajo que sea peligroso, que no cuente con medidas de seguridad, con derechos laborales o con una protección social, no es propicio para el desarrollo humano. Algunos de los cambios que ha experimentado la noción de trabajo pueden contribuir positivamente a distintas dimensiones del desarrollo humano, pero otros aspectos pueden, en cambio, tener repercusiones negativas.

TEXTO B

Art. 14 bis. El trabajo en sus diversas formas gozará de la protección de las leyes, las que asegurarán al trabajador: condiciones dignas y equitativas de labor; jornada limitada; descanso y vacaciones pagados; retribución justa; salario mínimo vital móvil; igual remuneración por igual tarea; participación en las ganancias de las empresas, con control de la producción y colaboración en la dirección; protección contra el despido arbitrario; estabilidad del empleado público; organización sindical libre y democrática, reconocida por la simple inscripción en un registro especial.

Queda garantizado a los gremios: concertar convenios colectivos de trabajo; recurrir a la conciliación y al arbitraje; el derecho de huelga. Los representantes gremiales gozarán de las garantías necesarias para el cumplimiento de su gestión sindical y las relacionadas con la estabilidad de su empleo.

El Estado otorgará los beneficios de la seguridad social, que tendrá carácter de integral e irrenunciable. En especial, la ley establecerá: el seguro social obligatorio, que estará a cargo de entidades nacionales o provinciales con autonomía financiera y económica, administradas por los interesados con participación del Estado, sin que pueda existir superposición de aportes; jubilaciones y pensiones móviles; la protección integral de la familia; la defensa del bien de familia; la compensación económica familiar y el acceso a una vivienda digna.

TEXTO C

El trabajo doméstico

El trabajo doméstico en su forma actual surgió con la separación entre hogar y lugar de trabajo (Oakley, 1974). La casa se convirtió en un lugar de consumo más que de producción de bienes. El trabajo doméstico se volvió "invisible" a medida que el "trabajo real" se iba definiendo cada vez más como aquel por el que se

recibe un salario. La época en la que se desarrolló la idea de una “casa” independiente también fue testigo de otra serie de cambios. Antes de que los avances de la industrialización empezaran a afectar a la esfera doméstica, el trabajo en el hogar era duro y agotador. El lavado semanal, por ejemplo, era una tarea ardua y exigía mucho tiempo y esfuerzo. La Maytag Washing Machine Co. realizó una investigación para reconstruir el proceso de lavado del siglo XIX y su conclusión fue que “el antiguo día de lavado era tan cansador como nadar cinco millas, y que el enérgico esfuerzo respiratorio y los movimientos de los brazos que se precisaban, unidos a la humedad general, ofrecían un paralelismo casi exacto” (citado en Hardymont, 1987, p. 6).

La introducción del agua corriente fría y caliente en los hogares eliminó ciertas tareas que exigían mucho tiempo; antes era necesario llevarla a casa y calentarla cada vez que se necesitaba. Las conducciones de electricidad y gas dejaron obsoletas las estufas de carbón y madera, y se eliminaron ciertas tareas como cortar leña regularmente, transportar el carbón y limpiar constantemente la estufa. Ciertos aparatos que ahorran trabajo, como las aspiradoras y las lavadoras, hicieron que las tareas fueran menos duras, y la disminución del tamaño de la familia supuso que había menos niños a los que cuidar. Sin embargo, sorprendentemente, el promedio de tiempo empleado por las mujeres en el trabajo doméstico no disminuyó de un modo significativo. [...]

La tendencia hacia el aumento del número de mujeres que entran en el mercado laboral ha tenido un impacto notable en las actividades domésticas. Las mujeres casadas que trabajan fuera de casa realizan menos trabajo doméstico que las demás, aunque en la mayoría de los casos son las principales responsables del cuidado del hogar. Su pauta de actividad es, por supuesto, bastante diferente, ya que trabajan más en casa a última hora de la tarde y durante los fines de semana que las mujeres que se dedican exclusivamente a ser amas de casa.

El trabajo doméstico no remunerado tiene una enorme importancia para la economía. Se ha calculado que este tipo de ocupación supone entre un 25% y un 40% de la riqueza creada en los países industrializados. El trabajo doméstico mantiene el resto de la economía al dar servicios gratuitos de los que depende gran parte de la población trabajadora. Las amas de casa (y, hoy en día, ocasionalmente los amos de casa) carecen de remuneración. Sin embargo, no figuran en las estadísticas de “desempleados”. ¿Qué significa en realidad “desempleo”? Este es uno de los asuntos de los que nos ocupamos en el apartado siguiente.

TEXTO D

Los peores años fueron los primeros, cuando lo nombraron escribiente de la Dirección General, que parecía un oficio inventado sobre medida para él. Lotario Thugut, antiguo maestro de música del tío León XII, fue el que le aconsejó a este

que nombrara al sobrino en un empleo de escribir, porque era un consumidor incansable de literatura al por mayor, aunque no tanto de la buena como de la peor. El tío León XII no le hizo caso a la precisión sobre la mala clase de las lecturas del sobrino, pues también de él decía Lotario Thugut que había sido su peor alumno de canto, y sin embargo hacía llorar hasta a las lápidas de los cementerios. En todo caso, el alemán tuvo razón en lo que menos había pensado, y era que Florentino Ariza escribía cualquier cosa con tanta pasión, que hasta los documentos oficiales parecían de amor. Los manifiestos de embarque le salían rimados por mucho que se esforzara en evitarlo, y las cartas comerciales de rutina tenían un aliento lírico que les restaba autoridad. El tío en persona se le apareció un día en la oficina con un paquete de correspondencia que no había tenido el valor de firmar como suya, y le dio la última oportunidad de salvar el alma.

–Si no eres capaz de escribir una carta comercial, te vas a recoger la basura del muelle –le dijo.

Florentino Ariza aceptó el desafío. Hizo un esfuerzo supremo por aprender la simpleza terrestre de la prosa mercantil, imitando modelos de archivos notariales con tanta aplicación como antes lo hacía con los poetas de moda. Era esa la época en que pasaba sus horas libres en el Portal de los Escribanos, ayudando a los enamorados implumes a escribir sus esquelas perfumadas, para descargar el corazón de tantas palabras de amor que se le quedaban sin usar en los informes de aduana. Pero al cabo de seis meses, por muchas vueltas que le daba, no había logrado torcerle el cuello a su cisne empedernido. Así que cuando el tío León XII lo reprendió por segunda vez, él se dio por vencido, pero con una cierta altanería.

–Lo único que me interesa es el amor –dijo.

–Lo malo –le dijo el tío– es que sin navegación fluvial no hay amor.

3. Las siguientes referencias bibliográficas indican, por orden de aparición, de qué textos fueron tomados los fragmentos del punto anterior. A partir de ellas, revise si debe modificar su respuesta.

Wikipedia. Disponible en [https://es.wikipedia.org/wiki/Trabajo_\(sociolog%C3%ADa\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Trabajo_(sociolog%C3%ADa))

Constitución de la Nación Argentina (2010). Buenos Aires: Corte Suprema de Justicia de la Nación, Biblioteca del Congreso de la Nación y Biblioteca Nacional, pp. 98-99.

Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza, pp. 429-430.

García Márquez, G. (1988). *El amor en los tiempos del cólera*. Barcelona: Círculo de Lectores, pp. 173-174.

4. Indique, según cómo se organiza la información, si los textos considerados en el ítem anterior son predominantemente narrativos, explicativos o argumentativos. ¿Observa en alguno de ellos segmentos con otro modo de organización, es decir, secuencias de otro tipo?

5. A continuación se presentan tres textos. Los dos primeros son notas periodísticas; el segundo ha sido extraído de un manual de sociología. Léalos y resuelva las actividades que les siguen.

TEXTO A

Robótica y mecatrónica en el ojo del huracán pop

¿Qué hacés, máquina?

La dualidad antológica en torno de la robótica (que es buena, que es mala, que es la salvación, ¡que es la aniquilación!) se reescribe desde que el miedo humano ya no es a la devastación sino al desempleo. ¿Pero hasta dónde se puede rechazar una rama científica que entraña tan alto fetichismo?

Por Juan Francisco Ruocco

Saturno llegó a las góndolas de las jugueterías en la Navidad del '92. Era un muñeco simpaticón con un parecido de familia con los robots de los '50. Tenía una pantalla incrustada en el pecho que proyectaba imágenes del espacio, funcionaba a pilas, caminaba solo y cuando chocaba contra una pared se daba vuelta y volvía en la dirección opuesta. Cualquier niño que lo vio en acción creyó que era un robot hecho y derecho.

Por la misma época llegó *Terminator 2: El día del juicio final*. Ningún niño que haya sido expuesto al legendario film por un padre fanático de las películas de acción la olvidó. Entre los varones de 25 y 30 años tiene un estatus mítico. Es difícil olvidar al implacable robot asesino de metal líquido modelo T-1000 de Cyberdine.

Pero lo que realmente le voló los sesos a esa generación fue la idea de Skynet: un software de defensa que se vuelve consciente de sí a los cinco minutos de ser prendido y, en respuesta a ser apagado, desata un apocalipsis nuclear. Los sobrevivientes del holocausto son perseguidos y exterminados por una nueva generación de robots asesinos creados por Skynet. No se dudó un segundo de que el futuro sería así, que se trataría de sobrevivir a una guerra con los robots. John Connor fue el profeta. El éxito y la vigencia de la película se basaron en que llevó al público el temor a ser reemplazado por una tecnología creada por sus propias víctimas.

Desde entonces se impusieron dos miradas sobre la robótica. Una de confianza y otra de desconfianza, los polos entre los cuales oscila el péndulo de la aceptación de la tecnología en la vida humana. La función de los robots se comprende dentro de esos extremos: cooperar con la Humanidad para sortear sus propias limitaciones y construir un mundo mejor, o ser los artífices del reemplazo de la especie y sellar la extinción humana.

Página 12, 7 de mayo de 2015, Suplemento No (fragmento).

TEXTO B

La preocupación por las tecnologías que destruyen empleos se ha hecho crónica

Un test y varios robots

Moisés Naím

Comencemos con un test. ¿El texto presentado a continuación fue publicado: a) en 1961; b) en 1987, o c) la semana pasada?

“El número de puestos de trabajo que se pierden debido a máquinas más eficientes es solo parte del problema. Lo que más preocupa a los expertos es que la automatización puede impedir que la economía produzca suficientes nuevos empleos... En el pasado, las nuevas industrias contrataban a muchas más personas de las que perdían su trabajo en las empresas que cerraban por no poder competir con las nuevas tecnologías. Hoy, esto ya no es cierto. Las nuevas industrias ofrecen comparativamente menos empleos para trabajadores no cualificados o subcualificados, es decir, la clase de trabajadores cuyos puestos están siendo eliminados por la automatización”.

¿La respuesta correcta?: c) 1961.

La cita es de un artículo de la revista *Time* de febrero de ese año. Pero podría haber sido publicado la semana pasada. Y en 1970, o 1987, 1993 o en cualquier momento del último medio siglo. La preocupación por las tecnologías que destruyen puestos de trabajo se ha hecho crónica. Y, hasta ahora, infundada. Gracias a las nuevas tecnologías aparecieron nuevas industrias que crearon más empleos de los que se perdieron por razones tecnológicas y aumentaron tanto la productividad como los ingresos de los trabajadores. Esto ya lo había pronosticado en 1942 el economista Joseph Schumpeter, quien llamó a este fenómeno “el vendaval de destrucción creativa”. Según él, “en la economía se da un proceso de mutación industrial que incesantemente revoluciona la estructura económica desde dentro destruyéndola, para luego crear una nueva”.

Y así ha sido. Hasta ahora.

Resulta que hay quienes creen que “esta vez es diferente” y que la destrucción de puestos de trabajo producida por los revolucionarios cambios tecnológicos es de una magnitud y una velocidad sin precedentes. Opinan que las nuevas industrias y ocupaciones que seguramente van a aparecer ni van a llegar a tiempo ni van a ser suficientes para dotar de un empleo y de un salario digno a los millones de trabajadores desplazados por las nuevas tecnologías. En las últimas semanas he tenido la oportunidad de visitar diferentes centros de innovación y conversar con algunos de los líderes mundiales en el campo de la tecnología de la información y la robótica. Como siempre, en este ambiente se respira un optimismo contagioso.

Pero también encontré mucha preocupación acerca del impacto que tendrían las nuevas tecnologías y muchas dudas sobre la capacidad de la sociedad, de la economía y de la política para adaptarse a ellas.

El jefe de una conocida empresa tecnológica, que me pidió que no divulgase su nombre, me dijo: “Pronto lanzaremos al mercado un robot que podrá llevar a cabo muchas de las tareas que ahora se les dan a quienes tienen educación secundaria o menos que eso. El robot solo va a costar 20.000 dólares. Y no somos los únicos; nuestros competidores en distintas partes del mundo están en lo mismo. Cuando estos robots baratos, confiables y eficientes se popularicen, no tengo idea de cuáles son los trabajos que se les podrían ofrecer a personas que no tengan habilidades y destrezas superiores a las que se aprenden en la escuela secundaria. Pero también creo que esta revolución tecnológica es indetenible. No sé cuál es la solución”.

En otro ejemplo, estos días Uber ha anunciado que comenzó las pruebas de coches sin conductor. Y no es solo Uber. Google, Mercedes-Benz, General Motors, Toyota y Tesla son solo algunas de las decenas de empresas que están invirtiendo en esta tecnología. Los vehículos sin conductor son tan inevitables como el robot de 20.000 dólares.

Sobre esto, Andy Stern, el anterior presidente del sindicato estadounidense SEIU, ha dicho que la popularización de los vehículos sin conductor destruiría millones de empleos. “En EE UU hay tres millones y medio de conductores de camiones y por eso veo la posibilidad de que se dé la mayor dislocación del mercado laboral en la historia de la humanidad”, afirma Stern.

Pero Marc Andreessen, uno de los más respetados inversionistas de Silicon Valley, y fundador entre otras empresas de Netscape, tiene una opinión drásticamente diferente y mucho más optimista. Según él, “los robots no van a producir desempleo sino que van a desatar nuestra creatividad. Defender la idea que un enorme grupo de gente no va a tener trabajo porque no tendremos nada que ofrecerles es apostar en contra de la creatividad humana. Y a mí siempre me ha ido bien cuando he apostado a favor de la creatividad humana”.

Andreessen tiene razón. Pero necesitamos urgentemente aplicar la máxima creatividad para hacer menos traumática esta transición. Cómo garantizar un cierto nivel de ingreso para quienes sufran las consecuencias negativas de esta revolución tiene que formar parte de cualquier conversación sobre el maravilloso potencial de las nuevas tecnologías.

Sígame en Twitter @MoisesNaim

El País, 28 de mayo de 2016, Internacional. Disponible en http://internacional.elpais.com/internacional/2016/05/28/actualidad/1464465775_924815.html. Consultado el 12 de julio de 2016.

TEXTO C

La división del trabajo y la dependencia económica

Uno de los rasgos del sistema económico de las sociedades modernas es el desarrollo de una división del trabajo sumamente compleja: el trabajo está dividido en gran cantidad de ocupaciones diferentes en las que las personas se especializan.

En las sociedades tradicionales, el trabajo no agrícola se basaba en el dominio de oficios cuya técnica se controlaba luego de un período de aprendizaje. Normalmente, el trabajador realizaba todos los aspectos del proceso de la producción. Por ejemplo, un herrero que hiciera un arado tenía que forjar el hierro, darle forma y unir las piezas del instrumento. Con la aparición de la producción industrial moderna, muchos oficios tradicionales desaparecieron y se sustituyeron por técnicas que integran procesos de producción a mayor escala. Un electricista que trabaje actualmente en una instalación industrial, por ejemplo, puede inspeccionar o reparar solo unas pocas piezas de un tipo de máquina; otras personas se ocupan del resto de las piezas y de las demás máquinas.

El contraste entre la división del trabajo en las sociedades tradicionales y modernas es extraordinario. Incluso en las sociedades tradicionales más grandes, generalmente no existían más de veinte o treinta oficios principales, junto a otras pocas ocupaciones especializadas, como las de mercader, soldado o sacerdote. En un sistema industrial moderno existen, literalmente, miles de ocupaciones distintas.

En las comunidades tradicionales, la mayor parte de la población trabajaba en la agricultura y era económicamente autosuficiente: producía su propia comida y ropa, y cubría ella misma otras necesidades. Una de las características de las sociedades modernas, por el contrario, es la expansión de la interdependencia económica.

Taylorismo y fordismo

Adam Smith, uno de los fundadores de la economía moderna, que vivió hace unos dos siglos, señaló diversas ventajas para el incremento de la productividad que se obtenían con la división del trabajo. Su obra más célebre, *The Wealth of Nations*, se inicia con una descripción de la división del trabajo en una fábrica de alfileres. Una persona que trabajara sola podría quizá hacer unos veinte alfileres al día. Sin embargo, dividiendo la tarea en cierto número de operaciones simples, diez trabajadores que llevaran a cabo tareas especializadas podrían producir, colaborando unos con otros, 48.000 alfileres al día. En otras palabras, la tasa de producción por trabajador aumentaría de 20 a 4.800 alfileres, de forma que cada uno de los operarios especializados produciría 240 veces más que si trabajara solo.

Más de un siglo después, estas ideas alcanzaron su expresión más desarrollada en la obra de Frederick Winslow Taylor, un consejero de gestión estadounidense.

El enfoque de Taylor a lo que él denominaba organización científica suponía un estudio detallado de los procesos industriales, con el fin de dividirlos en operaciones simples que pudieran sincronizarse y organizarse con precisión. El taylorismo, como acabó denominándose la organización científica, no era solo un estudio académico, sino un sistema de producción cuyo objetivo era maximizar el rendimiento industrial, y ha tenido un gran impacto en la organización de la producción y de la tecnología industriales.

A Taylor le interesaba mejorar la eficacia industrial, pero prestó poca atención a sus resultados. La producción en masa requiere mercados de masas y el industrial Henry Ford fue uno de los primeros que se dio cuenta de este hecho. El fordismo, una ampliación de los principios de organización científica de Taylor, es el nombre utilizado para designar el sistema de producción masiva que está vinculado al cultivo de mercados de masas. Ford concibió su primera fábrica de coches en Highland Park, Michigan, en 1908, con el fin de fabricar un único producto, el Ford T, lo que permitía la utilización de herramientas y maquinarias especializadas, ideadas para trabajar de forma rápida, precisa y simple.

Una de las innovaciones más importantes de Ford fue la construcción de una cadena de montaje móvil. En ella, cada trabajador tenía una tarea específica, como ensamblar las manijas de las puertas del lado izquierdo según iban pasando los coches. En 1929, cuando se terminó la producción del modelo T, se habían fabricado unos quince millones de automóviles.

Las limitaciones del fordismo y del taylorismo

Hubo un tiempo en el que parecía que el fordismo representaba el futuro más probable para grandes áreas de la producción industrial. Este no ha sido el caso. El sistema solo puede desarrollarse en industrias que fabrican productos estandarizados para grandes mercados. Instalar cadenas de producción mecanizadas es enormemente caro, y el sistema fordista, una vez que se establece, es bastante rígido.

La producción fordista es fácil de reproducir si existe una financiación suficiente para construir una fábrica, pero las empresas de países en los que la mano de obra es cara tienen dificultades para competir con las de aquellas en las que los salarios son más bajos. Este fue uno de los factores que intervinieron en la aparición de la industria automovilística japonesa (aunque los niveles salariales japoneses en la actualidad ya no son bajos) y, más recientemente, en la de Corea del Sur.

Sistema de baja y alta confianza

El fordismo y el taylorismo son lo que muchos sociólogos denominan sistemas de baja confianza. En ellos, los empleos están orientados a las máquinas. Quienes trabajan están bajo estrecha supervisión y no disfrutan de mucha autonomía. Si hay muchos puestos de baja confianza, el grado de insatisfacción y de ausentismo

del trabajador es alto y son habituales los conflictos laborales. Un sistema de alta confianza es aquel en el que el trabajador puede controlar el ritmo e incluso el contenido de su trabajo, dentro de pautas generales. Estos sistemas suelen darse en los niveles más altos de las organizaciones industriales.

Desde principios de los años sesenta, las compañías de Europa occidental, Estados Unidos y Japón han probado alternativas a los sistemas de baja confianza. Entre ellos se incluyen las cadenas de montaje automatizadas y la producción en grupo, en la que se reconoce el papel que tiene un equipo de trabajo en la naturaleza de las tareas. A continuación, nos ocuparemos de estas estrategias.

Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza, pp. 399-401. Texto adaptado.

5.1. ¿Qué características tienen los títulos y subtítulos de cada uno de los textos considerados? ¿Son formales, informales, lúdicos, metafóricos?

5.2. ¿Qué función cumplen los subtítulos del texto C?

5.3. Proponga, para el texto B, un título del estilo del que presenta el texto C. ¿Qué cambios generaría esa modificación?

5.4. Explique, a partir de los ejemplos considerados, cómo impacta en la lectura el reconocimiento del género al que pertenece un texto.

6. Proponga tres subtítulos para el desarrollo del siguiente fragmento de un artículo académico que deberán leer los estudiantes de un curso de Introducción al Derecho. Indique entre qué párrafos aparecerían esos elementos paratextuales. Para resolver la actividad, considere las relaciones entre género, título y subtítulos.

Evolución del Derecho del Trabajo

[1] Antes de que existiera como una disciplina autónoma, el Derecho del Trabajo se regía por el Derecho Civil, que no llegaba a contemplar las particularidades del ámbito laboral. El primero de los derechos mencionados parte de la constatación fáctica de una relación desigual o asimétrica entre trabajador y empresario, por lo que busca, por diversos medios, restablecer el equilibrio o, por lo menos, atenuar la desigualdad existente.

[2] Desde su desprendimiento del Derecho Civil, el proceso evolutivo que ha atravesado el Derecho del Trabajo se produjo entre los siglos XIX y XX. La doctrina clásica ha distinguido en este proceso tres etapas claramente diferenciadas, de acuerdo con la perspectiva con la que el Estado ha afrontado la cuestión social. A continuación, hacemos referencia a cada una de ellas y reseñamos las características que se le atribuyen.

[3] Esta etapa tiene como actores destacados a los primeros sindicatos, como organizaciones de trabajadores –constituidos en defensa de los intereses de los

trabajadores–, y al Estado liberal, el cual empezaba a consolidar su propia legitimidad sobre la base de la soberanía o monopolización del poder.

[4] La ideología liberal le asignaba al Estado la función de mantener el orden público para evitar cualquier interferencia en el desenvolvimiento de las fuerzas del mercado. En esta primera etapa de la evolución del Derecho del Trabajo, el Estado reprimió severamente a las organizaciones colectivas de trabajadores cuya acción, para los grupos económicamente acomodados, resultaba amenazante. Se trata de la etapa en la que predomina la prohibición de la actividad sindical.

[5] En los diversos códigos penales de este primer período era común encontrar la actividad sindical tipificada como una forma de atentado contra el orden público. Con toda propiedad, el mexicano Mario De la Cueva ha denominado a este momento de la historia como “la etapa heroica del Derecho del Trabajo”, pues, muy a pesar de la actitud represiva del Estado frente a los sindicatos, estos persistieron en su pugna por alcanzar condiciones humanas en el trabajo.

[6] En algún momento, sea porque la presión social ejercida por los sindicatos era ya demasiado evidente, o por el arraigo democrático de algunos Estados, la represión sindical cesó y se suprimieron las sanciones que pesaban sobre los sindicatos. Sin embargo, esto aún distaba de la aceptación de las manifestaciones sindicales.

[7] En esta segunda etapa, la actitud tolerante de los Estados respecto de la cuestión laboral encontró en paralelo una creciente preocupación por la recopilación de información estadística, mediante métodos de encuesta y/o registros administrativos. Dicha preocupación devino en formas de intervención cada vez más intensas, como la llamada intervención científica en las relaciones laborales, la cual se plasmó en la elaboración de informes por parte de destacados sociólogos que daban cuenta de la problemática laboral. Todo ello fue el sustrato para la formulación de posteriores propuestas normativas para la regulación del trabajo.

[8] Llegado el momento, el Estado empezó a intervenir decididamente en las relaciones laborales y reconoció un conjunto de derechos laborales. Con esta actitud se dio inicio a una tercera etapa en el reconocimiento de derechos laborales. Los primeros en reconocerse fueron precisamente: (i) los relacionados con la jornada mínima; (ii) el goce del salario; y (iii) la prevención y reacción frente a accidentes de trabajo. En cuanto a las relaciones colectivas de trabajo, el Estado empezó a establecer condiciones básicas para el desarrollo de las actividades sindicales.

[9] De esta etapa puede decirse que enfocaba el conflicto de intereses entre empleadores y trabajadores ya no como una patología, sino como un hecho consustancial a las relaciones laborales. En ese sentido, la intervención estatal en las relaciones laborales se consolidó a través de la creación de órganos del aparato estatal que se especializaban en la administración de las contingencias en torno al trabajo, como los conflictos entre trabajadores y empleadores.

[10] Es necesario anotar que no en todos los contextos nacionales la evolución del Derecho del Trabajo siguió las tres etapas arriba descriptas. Antes bien, la historia de cada país ha sido distinta y las vicisitudes presentadas en cada realidad implicaron muchas veces retrocesos en dicha evolución. Puede citarse el caso de Alemania, donde en pleno siglo xx el régimen nazi suprimió los sindicatos alemanes. Otro caso notable es el de México, donde el reconocimiento de data antigua del que gozan los sindicatos se contradice con una legislación que se ha mostrado tradicionalmente represora de las actividades sindicales en ese país.

Boza Pró, G. (2014). "Surgimiento, evolución y consolidación del Derecho del Trabajo". *Revista Thémis*, n° 65, pp. 13-26. Texto adaptado.

7. A continuación se presenta un texto publicado por el especialista español en políticas públicas Félix Herrador Buendía en una revista electrónica dedicada al derecho social y las ciencias jurídicas. A partir de la lectura del título y de las referencias a la publicación en la que aparece, ¿cree que se tratará de un texto predominantemente narrativo, explicativo o argumentativo? ¿Qué género discursivo espera leer? ¿Por qué?

Aproximación teórica al fenómeno del desempleo. El caso del desempleo de larga duración

En el mercado del trabajo, se denomina desempleo, desocupación, cesantía o paro a la situación del ciudadano que carece de empleo y, por lo tanto, de salario. Comprende a la población activa; es decir, a la que, estando en edad, condiciones y dispuesta a trabajar, carece de un puesto de trabajo.

Existen diversos tipos de desempleo. Entre ellos, el desempleo estacional es aquel que varía según las estaciones del año debido a las fluctuaciones que se registran en la oferta o demanda de trabajo, en ciertas épocas. La denominación "desempleo estacional", por otra parte, también se utiliza para hacer referencia a la desocupación que se produce por la demanda fluctuante que existe en ciertas actividades, como la agricultura. En ambos casos, el período de inactividad es acotado.

El fenómeno del desempleo de larga duración se plantea, en cambio, en períodos mucho más extensos. Se genera no solo como uno de los mayores problemas en el contexto de la industrialización, sino también como uno de los grandes desafíos que –en el marco de la desocupación productiva y laboral de los recursos humanos– deben afrontar los países desarrollados para mantener las que se conocen como "estructuras del bienestar".

Específicamente, el fenómeno del desempleo de larga duración afecta a las categorías de activos que poseen especiales dificultades de acceso o reinserción en el mercado de trabajo debido a sus características particulares. Tales rasgos

hacen que estos colectivos se circunscriban, generalmente, a determinados sectores de la población. Un caso es el de las mujeres que acceden por primera vez al mercado laboral o que intentan reincorporarse tras un período fuera de él. Esta situación puede darse por diversos motivos, entre los que se destacan las circunstancias familiares. Otros grupos afectados por este tipo de desempleo son el de los jóvenes menores de 25 años, que acceden por primera vez al mundo laboral, y el de los mayores de 25 años, que se reintegran a él. Otro sector es el de adultos mayores de 45 años, que han perdido su empleo y que tienen que competir fuertemente con el colectivo de los jóvenes menores y mayores de 25 años.

La importancia que tiene esta categoría de desempleo para el conjunto de los Estados desarrollados, en un marco de creciente industrialización, no solo es de naturaleza económica, sino también social. Tradicionalmente, la ciencia económica no ha diferenciado y analizado de modo suficiente el último aspecto mencionado. Desde el punto de vista económico, el desempleo de larga duración supone la infrautilización de recursos humanos para el conjunto potencial de creación de riqueza de un país. Por otro lado, implica el perjuicio social que recae, a largo plazo, sobre la persona, ya que el desempleado de larga duración corre el riesgo de entrar en una situación de exclusión laboral. En otras palabras, la persona que carece de un empleo remunerado puede verse en una situación de desempleo crónico, que hace muy difícil su empleabilidad y que puede hacerla caer fuera del mercado laboral. Otro perjuicio radica en que, en el período en el que permanece inactivo, el desocupado puede no especializarse o actualizarse. Esta situación puede resultar poco atractiva para el empresario que pueda plantearse contratarlo. Ello se debe, entre otras cosas, a que esa contratación podría suponerle un costo laboral poco rentable, si se tiene en cuenta que la recualificación y la readaptación productiva del individuo le generarían, en principio, una inversión económica.

En el caso de que la situación de desempleo de larga duración se mantuviera para la persona (en unas circunstancias en las que la unidad familiar no pudiera mantener y cubrir, al menos, la satisfacción de sus necesidades más primarias o básicas), esta podría caer también fuera del sistema, no solo laboral, sino también social. El desempleado quedaría, así, en una situación de pobreza, de marginalidad social y de exclusión social. Tal situación, en términos económicos, supondría certificar la pérdida o desaprovechamiento irrecuperable, por parte del conjunto de un sistema económico nacional, de la potencialidad de crecimiento que pudiera aportar un recurso productivo.

Los Estados desarrollados (entre ellos, el español), muy especialmente respecto a estos grupos, diseñan y reelaboran todas aquellas acciones adecuadas que faciliten su incorporación y reinserción en el mercado de trabajo. Buscan, así, conseguir el aprovechamiento del mayor número posible de personas, de tal forma que beneficie, en primer lugar, al propio individuo y, por ende, al sistema social y económico en su conjunto.

Para que lo anterior resulte posible, es imprescindible mejorar la capacidad de inserción profesional. Para ello, los poderes públicos de los países desarrollados e industrializados trabajan en la captación de la confianza empresarial (en muy diversos sectores productivos) y en la posible empleabilidad de los trabajadores a través de lo que se conoce como fomento de la contratación con incentivos económicos.

Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2002, n° 35. Disponible en http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/35/estudio6.pdf. Consultado el 18 de agosto de 2017. Fragmento adaptado.

7.1. ¿Se cumplieron sus expectativas de lectura? Justifique su respuesta.

7.2. ¿Por qué puede afirmarse que el texto muestra una toma de postura por parte del enunciador? Para responder, considere, fundamentalmente, en qué medida quien toma la palabra muestra su valoración respecto del tema que trata.

8. Lea el texto que sigue, del escritor guatemalteco Augusto Monterroso.

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

–Si me matéis –les dijo– puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares

y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

8.1. ¿En qué género discursivo se inscribe el texto leído? ¿Cuál es su secuencia dominante? ¿Es la única que aparece en el texto? Justifique su respuesta.

8.2. ¿Puede decirse que el texto presenta una visión crítica respecto de las culturas que se consideran en él? Explique la postura que asume en el texto quien toma la palabra. ¿Qué relaciones pueden establecerse entre ese posicionamiento y las nociones de género y secuencia dominantes?

3. PARATEXTO

Gérard Genette (1987), un teórico francés, denomina *paratexto* a todos los elementos que no son el texto mismo, pero lo acompañan. Etimológicamente, *paratexto* deriva del latín: *para*, “al lado de”, y *textum*, “texto”. Entre los elementos paratextuales, el autor enumera la tapa, la contratapa, las solapas, el índice, el prólogo, el título, los subtítulos, la bibliografía, las notas al pie o al final, las dedicatorias, los epígrafes, las ilustraciones y los recuadros. A ellos se suman los elementos tipográficos, de diseño gráfico, el formato y el tipo de papel de la edición. Los elementos paratextuales constituyen el primer contacto del lector con un texto.

La investigadora argentina Maite Alvarado (1994) destaca la importancia que el paratexto asume en la medida en que genera en el lector operaciones de anticipación, de búsqueda en la memoria y el establecimiento de relaciones con conocimientos previos de distinto tipo. Este rasgo es el que permite que el lector, a partir del paratexto, genere hipótesis de lectura acerca del tema que abordará un texto y del género al que pertenece.

El paratexto brinda información que es necesario tener en cuenta para lograr una lectura más eficaz que la que se obtiene si solo se leen fragmentos o capítulos de un libro, sin establecer vinculaciones con el contexto más amplio en el que tales apartados se inscriben y el contexto en el que el texto fue producido.

En el ámbito académico, la lectura y la producción de paratextos adquieren aún mayor importancia. Leerlos antes de iniciar la lectura de un texto le permite al estudiante hacer una lectura contextualizada, es decir, ubicar en un tiempo y un espacio determinados los paradigmas teóricos y los debates científicos en los cuales se inscriben las teorías que los autores plantean.

Cuando median procesos de ediciones editoriales, los elementos paratextuales pueden ser elaborados por el autor, por el editor o por ambos en conjunto.

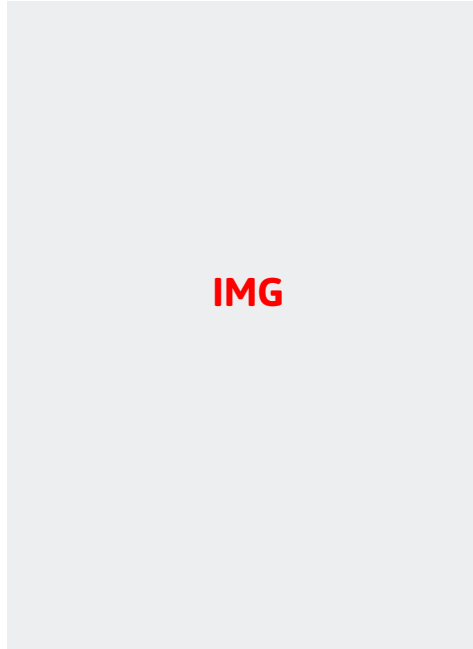
Actividad 4

A continuación se presentan la tapa, la contratapa y las solapas de dos libros. Léelas y resuelva las actividades que se proponen.

LIBRO 1



Tapa

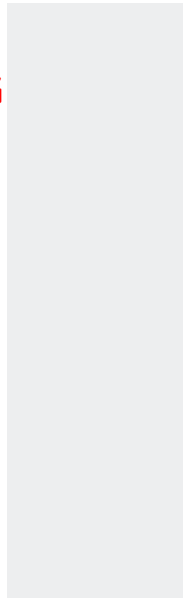


Contratapa

Texto de contratapa

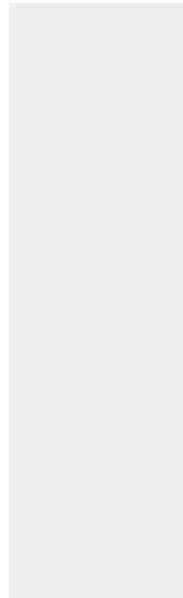
“Lo que pinta este pincel nadie lo puede borrar”... y es verdad que hay en Hesíodo una virtud que falta en Homero: el lugar de privilegio en que se coloca el trabajo como fuente de vida, y el orden, que son atisbos de una transformación que se venía produciendo en la Grecia arcaica hacia la más moderna, que siglos después impuso su dominio en el Mediterráneo, el Mar Negro y sus zonas de influencia, sin que escaparan a ello regiones helénicas subdesarrolladas. Este es un acercamiento a una manera de convivencia distinta de la que exhiben la *Ilíada* y la *Odisea*. A este respecto expresa Hegel en la *Estética*: “Como ejemplo más próximo solo quiero citar *Los trabajos y los días* de Hesíodo, cuyo modo original de enseñar y describir nos alegra desde el aspecto poético mucho más que la elegancia tan diferente y fría, la erudición y la sistemática sucesión del poema de Virgilio *Las geórgicas*”.

IMG



Solapa de tapa

IMG



Solapa de contratapa

LIBRO 2



Tapa



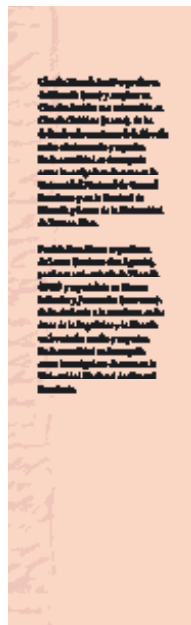
Contratapa

Texto de contratapa

La serie *Fuentes comentadas de historia y de filosofía* tiene como sentido específico acercar a la escuela media un conjunto de herramientas especialmente seleccionadas para el trabajo en el aula. Tanto los volúmenes de historia como los de filosofía son selecciones de fuentes comentadas seguidas de una propuesta de actividades elaboradas por investigadores especialistas en cada una de esas parcelas de estudio.

Este libro integra una colección que presenta el uso de fuentes primarias como vehículo de acercamiento a las humanidades. En este caso, proponemos una selección de textos filosóficos, comentados y acompañados de actividades que se articulan en torno a tres ejes: el trabajo, la amistad y el amor, problemas poco transitados en las propuestas tradicionales y de especial interés para adolescentes y jóvenes.

Creemos que el trabajo sobre fuentes originales de los filósofos permite la mejor aproximación a su quehacer ya que, además de acercarnos discretamente a sus doctrinas, supone el reto de recuperar la discusión filosófica como actividad propia. A la vez, la organización, comentarios y actividades sugeridas permiten elegir entre temáticas, cambiar el orden de presentación o centrarse en distintos autores, épocas o corrientes. Pensadas como herramientas flexibles para un empleo creativo de los textos elegidos, invitan a buscar libremente otros cruces entre las palabras de los filósofos.



Solapa de tapa



Solapa de contratapa

1. Según la información que relevó de los elementos paratextuales, ¿cuál/es podría/n ser la/s temática/s de cada libro?

2. ¿Quiénes son sus posibles lectores?

3. ¿En qué comunidad/es discursiva/s podría circular cada uno? Para responder, preste atención a la información que brindan las solapas de tapa y de contratapa.

4. Relea las contratapas. Determine en qué aspectos de los textos hacen especial énfasis. ¿Cómo explicaría las diferencias entre ambos paratextos?

5. Indique cuáles de los siguientes fragmentos pertenecen a *Los trabajos y los días* y cuáles a *Trabajo, amistad y amor. Primeras lecturas de filosofía*. Anote los indicios que le permitieron responder.

a. Los pensadores griegos rechazaron la idea de que trabajar contribuya a la dignidad humana. El hombre, leemos al comienzo de la *Política* aristotélica, es *por naturaleza* un “animal político”, por ser el que posee *logos*. El hombre es el que vive socialmente porque es racional. Lo que define al hombre es la capacidad de razonar y no la de hacer, y así, aunque el hombre necesite de la actividad material para subsistir, su actividad fundamental es la *contemplación intelectual*. El alma es superior al cuerpo aunque precisa de este, y la *vida contemplativa* es superior a cualquier actividad productiva. Siendo el fin del hombre el perfeccionamiento intelectual, los griegos iniciaron el culto al ocio: la despreocupación por las necesidades que permite dedicarse a la vida intelectual. Por tanto, relegaron el trabajo necesario para subsistir a “humanos de segunda”: los esclavos.

b. En la obra, que aquí ofrecemos en una nueva traducción, el poeta describe la vida y el sacrificio del campesino que debe obtener el sustento de una tierra inhóspita, donde el esfuerzo constante y doloroso es condición indispensable para alejar el hambre que acecha sin piedad, aparte de la cohorte de vejaciones y trampas de que es objeto la pobre gente que padece en manos de los “jueces venales que devoran obsequios”. Winspear sostiene que “por primera vez en la historia de Grecia el problema de la justicia se plantea en forma muy aguda. Aquí se presenta uno de los gérmenes de los cuales se desarrolló el pensamiento filosófico”. Nada semejante encontramos en Homero.

CHEQUEAR CITA

También tiene importancia en esta obra la presencia de una religión natural que demuestra la típica mentalidad campesina sometida por necesidad – Ananke– y la esperanza –falaz presente de Pandora– puesta en el esfuerzo continuo, siempre amenazado por el capricho de Zeus y sus envidiosos colegas o la ruda expresión de una naturaleza a la que el hombre busca dominar desesperadamente.

- c. Debes observar los días, Zeus, exactamente, y como es indispensable, que sepan tus servidores que el día treinta es el mejor del mes para examinar los trabajos y repartir las raciones, cuando los hombres conocen la verdadera observancia de las fechas.

He aquí, en efecto, los días del sabio Zeus.

Ante todo, el primero, el cuarto y el séptimo son días sagrados: el séptimo, Leto engendró a Apolo, el de la espada de oro. También el octavo y el noveno: son los mejores días del mes para intensificar los trabajos del hombre. El undécimo y el duodécimo, buenos ambos para esquilar las ovejas y para recoger una excelente cosecha. [...]

- d. **Texto 1. Saber y trabajar en el pensamiento antiguo**

Hay que considerar embrutecedor todo trabajo, oficio y aprendizaje que deje incapacitado al cuerpo, el alma o la inteligencia de los hombres libres para dedicarse a las prácticas y ejercicio de la excelencia. Por eso llamamos viles a todo ese tipo de oficios que deforman el cuerpo y a las ocupaciones asalariadas, porque privan de ocio a la inteligencia y la degradan.

Aristóteles, *Política*. Libro VII, cap. X, 1329b-1330a.

3.1. El paratexto en las producciones universitarias

En el ámbito académico, la elaboración de los elementos paratextuales asume rasgos específicos. Para presentar sus producciones escritas, el alumno debe tener en cuenta cuáles son los paratextos propios de cada género discursivo, de manera que su trabajo resulte ordenado, visiblemente atractivo y accesible para su lectura.

En el caso de un examen parcial presencial, corresponderá consignar, como mínimo, el nombre y el apellido del estudiante, el número de documento o de libreta universitaria, el nombre de la materia y del docente, un título en el que se indique el número ordinal de parcial que se resuelve, el número de tema –en caso de que haya más de uno en el examen–, la indicación de qué consigna del docente se resuelve cada vez y la firma del estudiante al final de su evaluación.

En otros géneros como la monografía, un trabajo de comparación de fuentes bibliográficas o un informe, los paratextos a cargo del estudiante varían. En ellos, los primeros paratextos con los que el lector toma contacto son la carátula y el índice. En la carátula aparecen los datos que dan cuenta del ámbito de circulación del trabajo. Por tal motivo, en ella se consignan el nombre de la institución y el ciclo introductorio de la facultad o instituto; los datos de la materia y del docente,

el título del trabajo (en negritas o con un tamaño de fuente mayor que el empleado en el resto de la carátula) y la fecha de entrega. Asimismo, la elaboración de los elementos paratextuales en estos géneros deben indicar la introducción, los títulos que delimitan las partes del desarrollo del texto, la conclusión, las notas al pie y la bibliografía.

3.1.1. La bibliografía

Como se ha señalado, la producción y la transmisión de saberes en la comunidad académica deben dar cuenta de las fuentes que se consultan. Para ello, quien realiza un trabajo académico hace referencia explícita a los autores que ha considerado. Los apartados explicativos de este manual dan cuenta de ello: el apellido del autor cuyos aportes teóricos se adoptan o se discuten y el año de publicación del material del que han sido tomados figuran en el cuerpo del texto, a veces, entre paréntesis.

La información acerca de las fuentes tenidas en cuenta para la elaboración de un escrito aparece, al final, en un listado completo y ordenado alfabéticamente. Este elemento paratextual se denomina *bibliografía*. Su orden alfabético está dado por los apellidos de los autores cuyas producciones se han consultado.

La elaboración de este paratexto está sujeta a una normativa que puede variar según los ámbitos. En este apartado explicitaremos las convenciones más frecuentes para consignar algunos de los soportes textuales que se han empleado en este manual. No obstante, estas y otras reglas para construir una bibliografía se encuentran disponibles en diversos sitios, entre ellos <http://normasapa.net/normas-apa-2016/>.

Las convenciones más frecuentes para indicar los datos correspondientes a distintas fuentes bibliográficas son las que siguen.

Artículo de periódico impreso, con autor

Manrique Grisales, J. (14 de noviembre de 2010). “La bestia que se tragó Armero”. *El Espectador*, pp. 16-17.

Elementos de la referencia

Nombre: Se coloca el primer apellido del autor seguido de coma y de las iniciales del nombre.

Fecha: Entre paréntesis se consigna la fecha de la publicación del artículo o del periódico.

Título: Título del artículo tal como figura en el periódico, entre comillas.

Nombre del periódico: Nombre del periódico tal como sale en la portada del periódico, en cursiva o bastardilla.

Páginas: Páginas entre las que está impreso el artículo.

Artículo de periódico en línea

Bonet, E. (2 de febrero de 2011). "Miles de personas oran en la plaza Tahrir de El Cairo". *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com>.

Elementos de la referencia

Nombre: Se consigna el primer apellido del autor seguido de las iniciales.

Fecha: Entre paréntesis se coloca la fecha de la publicación del artículo o del periódico.

Título: Título del artículo tal como sale en el periódico en línea, entre comillas.

Nombre del periódico: Nombre del periódico tal como sale en la portada del periódico, en cursiva o bastardilla.

Recuperado de: Dirección url donde se puede encontrar el artículo o el periódico.

Capítulo de un libro

Díaz, H. (2006). "La metáfora en la definición científica". En Mariana di Stefano (coord.), *Metáforas en uso* (pp. 105-114). Buenos Aires: Biblos.

Elementos de la referencia

Nombre: Se consigna el primer apellido seguido de las iniciales.

Fecha: Entre paréntesis se pone la fecha de la publicación del libro.

Título: Título del capítulo tal como figura en el libro, entre comillas.

Preposición "en".

Nombre del editor o compilador seguido por el apellido. Entre paréntesis va (ed.) o (comp.), según corresponda.

Nombre del libro: Nombre del libro tal como sale en la portada, en cursiva o bastardilla.

Números de las páginas entre paréntesis.

Ciudad de edición seguida de dos puntos.

Editorial.

Artículo impreso

Chaneton, J. y Rocha, A. (2009). "De lo nuestro lo mejor. Narraciones de lo local, lo nacional y lo global". *Signo y Seña*, n° 21, pp. 19-45

Elementos de la referencia

Nombre: Apellido e inicial del nombre del o los autores.

Año de publicación entre paréntesis.

Título del artículo entre comillas.

Título de la publicación en bastardilla, volumen (número), páginas.

Libro con autor

Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Elementos de la referencia

Apellido, A. A. (año). *Título en bastardilla*. Ciudad: Editorial.

Libro con editor

Ciapuscio, G. E. (ed.) (2009). *De la palabra al texto. Estudios lingüísticos del español*. Buenos Aires: Eudeba.

Elementos de la referencia

Apellido, A. A. (ed.) (año). *Título en bastardilla*. Ciudad: Editorial.

Versión electrónica de libro impreso

Apellido, A. A. (año). *Título en bastardilla*. Recuperado de <http://www.ejemplo.com>

Videos

Apellido, A. A. (productor) y Apellido, A. A. (director) (año). *Título en bastardilla*. [Película cinematográfica]. País de origen: Estudio.

Videos en línea

Apellido, A. A. (Año, mes, día). *Título en bastardilla* [archivo de video]. Recuperado de: www.ejemplo.com.

Páginas web

Apellido, A. A. (año). *Título página web*. Recuperado de www.ejemplo.com.

Simposios y conferencias

Apellido, A. y Apellido, A. (mes, año). *Título de la presentación entre comillas*. En A. Apellido del presidente del Congreso (Presidencia), *Título del simposio en bastardilla*. Simposio dirigido por Nombre de la Institución Organizadora, Lugar.

Cuando las referencias bibliográficas se hacen en nota al pie, se citan por orden de aparición en el texto. En cambio, cuando estas referencias se encuentran al final de un trabajo, bajo el subtítulo “bibliografía” u otro similar, se citan –como hemos explicado– por orden alfabético del apellido del autor.

Actividad 5

1. Determine a qué soportes textuales corresponde cada una de las siguientes referencias bibliográficas. Fundamente brevemente su elección.

- a. Mairal, P. (2015). *El año del desierto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé Editores.
- b. Plazuelos, F. (25 de julio de 2017). "Mark Zuckerberg y Elon Musk se enfrentan públicamente por los peligros de la inteligencia artificial". *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com>.
- c. Quintana, R. y Bó, R. (2010). "Fauna silvestre". En Patricia Kandus (ed.), *Bienes y servicios ecosistémicos de los humedales del Delta del Paraná* (pp. 25-27). Buenos Aires: Fundación para la Conservación y el Uso Sustentable de los Humedales.
- d. Carbone, R. (2016). "¿Cambiemos?". *Adiungs Revista*, volumen X, p. 17.
- e. Sbdar, M. (17 de noviembre de 2009). Por trabajo... por placer [mensaje de blog]. Recuperado de http://weblogs.clarin.com/management-y-negocios/2009/11/17/por_trabajo_por_placer/

2. A continuación se proponen tres referencias bibliográficas que no respetan las normas establecidas para su producción. Reescribalas de manera adecuada.

- a. Marx, K. Miseria de la filosofía. (20 de noviembre de 1984). Barcelona: Orbis.
- b. Fogwill, literatura de provocación. Sozzi, M. "La experiencia Fogwill". En Américo Cristófalo...[et. al.]. Los Polvorines (2011): Universidad Nacional de General Sarmiento.
- c. (2003). "Ecos en la oscuridad. El fascinante sistema de orientación de los murciélagos". En *Ciencia Hoy*. N°77. E. Bernard.

3. Un estudiante ha considerado los siguientes textos para la elaboración de un ejercicio de comparación de fuentes sobre el cambio climático y sus efectos en la fauna. Elabore la bibliografía tal como debería explicitarse al final de dicho trabajo. Si tiene dudas sobre cómo citar un determinado soporte textual, consulte las normas correspondientes en los sitios mencionados anteriormente.

- a. Título: Biología/ Fecha: 1993/ Editorial: Panamericana/ ISBN: 958-9181-08-2. Lugar: Buenos Aires/ Autores: Elena Curtis y N. Sue Barnes
- b. Título: Cambio climático/ Revista: Ciencia hoy / Fecha de publicación: Febrero- marzo 2008/ Volumen: 18, Número: 103/ Páginas: 38-45/ Autor: Inés Camillioni
- c. Título: Cambio climático e insectos/ Revista: Ciencia hoy [en línea]/ Fecha de publicación: Octubre, noviembre de 2012/ Volumen: 22, Número: 129/ Autores: Lucas A. Garibaldi; Juan Paritsis/ Recuperado de: www.cienciahoy.org.ar
- d. Título: Antecedentes y propuestas metodológicas para evaluar el estado de conservación de la ictiofauna en la Cuenca del Plata (Capítulo 2)/ Título

del libro: Conservación de los peces de la Cuenca del Plata en Argentina: enfoques metodológicos para su evaluación y manejo/ Año de publicación: 2010/ Editorial: Fundación Humedales/Wetlands International/ Lugar: Buenos Aires/ Autores: Jorge Liotta (Cap. 2)/ Cappato, J., de la Balse, V., Petean, J., Liotta, J. (eds.)

4. A partir de los datos paratextuales de los textos del corpus con el que haya realizado el trabajo final de comparación de fuentes, elabore la bibliografía correspondiente.

4. ENUNCIADO, ENUNCIADOR Y ENUNCIATARIO

Una de las primeras tareas que realiza un lector universitario ante una práctica concreta de lectura es identificar al sujeto empírico que ha producido el texto que aborda. La información que obtiene a partir de tal indagación le permite ubicar a ese productor en su contexto y en el campo cultural, político y científico que integra. A partir de tales datos pueden comprenderse las condiciones de producción del enunciado y preverse con qué integrantes del campo discutirá o acordará, entre otras cuestiones.

Sin embargo, para leer críticamente un texto, esa información resulta insuficiente. Para lograr un abordaje crítico, es necesario considerar al enunciador del texto, esto es, a la figura que lleva adelante ese discurso y se presenta como responsable del decir y del punto de vista desarrollado. Se trata de un sujeto que se construye en el enunciado. En esa construcción, esa figura discursiva puede mostrarse como sensible, adoptar una mirada imparcial de los asuntos que aborda; puede manifestar su propia perspectiva de los hechos o bien ser el portavoz de un grupo. Esas intencionalidades se manifiestan a través de las formas gramaticales y léxicas que ha elegido usar quien enuncia: no es lo mismo enunciar desde la primera persona del singular o del plural (esto es, en nombre de un colectivo más amplio) que hacerlo desde la tercera persona. Esas elecciones son portadoras de sentidos. Lo que se transmite en cualquier acto de comunicación, por lo tanto, da cuenta de la manera en que el enunciador comunica ciertos contenidos.

Análogamente, se denomina *enunciatario* a la representación del destinatario a partir de la cual el enunciador construye su enunciado. A modo de ejemplo, puede pensarse la siguiente situación, en la que también entran en juego las nociones de comunidad discursiva y género que hemos presentado en apartados anteriores: el enunciador de un artículo de divulgación adaptará su decir en función de un destinatario con el que –respecto de los saberes que domina– entabla una relación de asimetría. Para ello, podrá desplegar varias estrategias, como la presentación de definiciones, ejemplos, comparaciones, reformulaciones y metáforas que faciliten la comprensión. La situación enunciativa sería diferente en el caso de que los enunciatarios fueran expertos en el mismo campo disciplinar que el del enunciador.

Debido a que, por el carácter dialógico de los géneros discursivos, un enunciador puede incluir otras voces en su enunciado, es posible que en un mismo texto aparezcan varios enunciadore. Cuando ello sucede, se denomina *enunciador básico* a ese enunciador predominante que decide qué otras voces se integran en su decir, ya sea para manifestar acuerdos u oposiciones. A este último aspecto nos referiremos en el capítulo en el que consideramos la interacción de voces en un texto.

Actividad 5

1. Relea la actividad 4.5, en la que se presentan fragmentos de *Los trabajos y los días* de Hesíodo y de *Trabajo, amistad y amor* de Patricia Knorr y Claudia Lavié. Caracterice cómo se construye el enunciador en los fragmentos leídos. Para ello, puede considerar los siguientes interrogantes:

- a. ¿El enunciador presenta su propio punto de vista sobre la temática que expone?
- b. ¿El enunciador explica la posición de otros autores sobre la temática que aborda?
- c. ¿El enunciador se propone ser didáctico?
- d. ¿El enunciador prevé como lector a un par que puede saber tanto como él sobre el tema?

2. Relea los textos de la actividad 1 y resuelva las consignas que siguen. En su análisis, puede aplicar interrogantes semejantes a los propuestos en el ejercicio anterior.

2.1. Caracterice al enunciador de cada texto.

2.2. Determine qué tipo de destinatario/s prevé cada uno de ellos.

PARTE II
LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA
EN LA COMUNIDAD ACADÉMICA

CAPÍTULO 2

LOS GÉNEROS EN LOS QUE PREDOMINA LA EXPLICACIÓN

Diego di Vincenzo, Mónica García y Mariana Podetti

INTRODUCCIÓN

Como hemos visto en el capítulo anterior, una de las características del género discursivo es su composición, es decir, el modo en que se organiza la información en el texto. A su vez, esta forma de secuenciar la información se vincula directamente con el propósito del enunciador. Cuando este pretende transmitir una información o dar cuenta de un saber, se dice que el texto es predominantemente explicativo.

Como sostienen las investigadoras argentinas Bertha Zamudio y Ana Atorresi (2000), el significado de “explicar” suele ser ambiguo y remite a actos muy disímiles, como *enseñar, comprender, justificar, probar, excusar e interpretar*, según cuál sea la teoría o escuela que se considere para definirlo. Sin embargo, todas estas perspectivas presentan una constante: la idea de que explicar implica “desplegar lo que está envuelto”, “hacer claro lo confuso”.

Veremos a continuación cuáles son las características de los textos de este tipo, teniendo en cuenta sus distintos aspectos. En primer lugar, el núcleo que organiza la explicación radica, como se ha dicho, en el propósito de facilitar a alguien que no sabe algo el acceso a ese conocimiento. El disparador de una explicación podría identificarse, entonces, por la existencia de una pregunta (explícita o implícita). En este tipo de textos, los interrogantes más frecuentes son los que indagan por el *qué*, el *cómo* y el *por qué*.

Otra de las características de los textos predominantemente explicativos es la asimetría entre los interlocutores. El responsable de llevar a cabo la explicación, es decir, de realizar el pasaje de un estado de conocimiento a otro (de un *desconocer* a un *saber*), asume el rol de sujeto poseedor del saber y despliega un conjunto de datos articulados lógicamente con el fin de volver nítido aquello que *a priori* se presenta incierto u oscuro.

Debido –en parte– a esa asimetría, este tipo de textos puede exigirle al lector un mayor tiempo de procesamiento cognitivo que otros tipos de textos, como los narrativos. Es decir, es más probable entender el contenido temático de una crónica periodística que el de un artículo científico porque la comprensión de este último implica que el lector construya redes conceptuales que dependerán, también, de su conocimiento sobre el campo disciplinar al que se refiere el texto.

Desde el punto de vista discursivo, en los géneros predominantemente explicativos, el enunciador trata de producir un efecto de objetividad. Para lograrlo, en los discursos explicativos teóricos tiende a usar tercera persona, formas impersonales y, en algunos casos, oraciones en voz pasiva, con o sin agente. En los géneros menos teóricos (como los divulgativos, los periodísticos o los didácticos), los rasgos de despersonalización son más atenuados. En todos los casos, el énfasis está puesto en lo que se explica más que en quien explica.

Por otra parte, en los textos cuyo principal propósito es dar cuenta de un saber o conocimiento, el enunciador suele emplear varios recursos, como definiciones, clasificaciones, comparaciones y ejemplos, entre otros. Tales procedimientos no tienen una función secundaria: establecen un contrato cognitivo con el lector, apelan a su comprensión, buscan una simetría de saberes entre el que explica y el que recibe la explicación (Arnoux, 2002: 81). Con el mismo objetivo, se emplean citas por medio de las cuales el enunciador básico integra otras voces en su texto, ya sea para retomar un concepto o para desarrollar un enfoque teórico determinado.

Entre los géneros discursivos que tienen secuencia dominante explicativa, podemos encontrar las entradas de diccionario y de enciclopedia, los artículos de divulgación científica y los capítulos de manual, entre otros.

Actividad 1

Lea los siguientes textos y resuelva las actividades propuestas.

- 1. ¿A qué género discursivo pertenece cada texto? ¿En qué comunidad/es discursiva/s podría recurrirse a ellos? Para responder, tenga en cuenta la lectura de los paratextos.**
- 2. ¿Cuáles de los textos son predominantemente explicativos? Justifique su respuesta a partir del modo como se construyen el enunciador y el enunciatario en cada caso.**
- 3. Identifique o reconstruya los interrogantes que los textos explicativos responden.**
- 4. A partir de los textos leídos, responda los interrogantes formulados en la consigna anterior por medio de una oración en cada caso.**

TEXTO A

Teletrabajo

[1] El teletrabajo, o trabajo a distancia, permite trabajar en un lugar diferente de los espacios tradicionales. Se realiza en un lugar alejado de las oficinas centrales o de las instalaciones de producción, mediante la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (más conocidas como TICs). Su objetivo central es vender productos y servicios al mundo. El concepto “a distancia” significa que quien realiza la tarea puede trabajar desde su casa, la de un familiar o amigo, un hotel, un restaurante, un ómnibus, un auto, un ciber o cualquier otro lugar. Las TICs necesarias para estas actividades son básicamente la PC, Internet, el celular, el teléfono y la cámara digital, entre otras. Dentro de Internet se engloba principalmente la navegación web y el correo electrónico. Según el caso, pueden agregarse blogs, sitios web, software de traducción, mensajería instantánea (chat) y telefonía IP. [...]

[2] Hoy, el teletrabajador tiene acceso a bases de datos, a reuniones virtuales y transferencia de información, lo cual le permite tomar decisiones en tiempo real para maximizar su eficiencia dentro de los procesos productivos.

[3] Es común que los teletrabajadores adopten la modalidad de trabajo *freelance*, a través de distintas plataformas como Freelancer.com, Workana.com o Nube. Así, los clientes que buscan sus servicios desde lugares muy distantes pueden encontrarlos.

Teletrabajo. Disponible en <https://es.wikipedia.org/wiki/Teletrabajo>. Consultado el 17 de julio de 2016. Texto adaptado.

TEXTO B

El trabajo infantil

[1] El número de niños trabajadores en el mundo en la actualidad se sitúa en 168 millones, un tercio menos que en el 2000. Esto es a la vez estimulante y preocupante. Es alentador porque en Myanmar fueron rescatados niños soldados de 11 años, en Malawi las niñas ya no trabajan desde el amanecer hasta la noche realizando tareas domésticas por lo que ahora pueden ir a la escuela, y en Rumania, los niños forzados a mendigar ahora están a salvo en centros de rehabilitación.

[2] Pero es preocupante porque 168 millones de niños trabajadores es todavía un número muy alto. Si se reuniese a todos ellos en un solo país, este sería el octavo país más poblado del mundo, incluso más que Bangladesh o Rusia. Aún con los progresos de los últimos años, el mundo no alcanzará, al ritmo actual, el objetivo de eliminar las peores formas de trabajo infantil para 2016.

[3] Según las últimas estimaciones mundiales de la Organización Internacional del Trabajo, 85 millones de niños entre 5 y 17 años realizan trabajos que ponen directamente en peligro su salud, seguridad y desarrollo. La gran mayoría trabaja en la agricultura, pero también están presentes en otros sectores.

[4] Poco menos de la mitad de los niños trabajadores tiene entre 5 y 11 años y la mayoría son varones (aunque es posible que las cifras subestimen la participación de las niñas en formas de empleo menos visibles, como el trabajo doméstico). En Asia y el Pacífico se encuentra el mayor número de niños trabajadores (78 millones). Por su parte, África subsahariana registra la incidencia más alta de trabajo infantil (21 millones). Pero este no es un problema de los países pobres o en desarrollo: también hay niños trabajadores en los países ricos, incluso en Estados Unidos y Europa occidental.

[5] El trabajo infantil es un problema global que precisa de una respuesta desde todos los garantizar que emplear a niños por debajo de la edad mínima de admisión al empleo no produzca beneficios.

[6] A través de la combinación correcta de políticas, la cooperación técnica y el apoyo de los donantes cuando es necesario, el trabajo infantil puede ser erradicado. Es el caso de Malawi, uno de los países más pobres del mundo, donde cerca del 30 por ciento de los niños entre 5 y 15 años está atrapado en algún trabajo infantil. Malawi adoptó un plan de acción nacional que combina un sistema de supervisión, inversiones en infraestructuras y participación de la comunidad. La aplicación de este programa, financiado por el Departamento de Trabajo de Estados Unidos desde 2009, ha permitido la liberación de 5.500 niños trabajadores.

[7] Sin embargo, justo ahora que necesitamos redoblar los esfuerzos, algunos países podrían sentirse menos estimulados a financiar programas para combatir el trabajo infantil justamente porque los números están disminuyendo.

[8] Docenas de países se reúnen hoy en Brasilia, la capital de Brasil, en la tercera conferencia global sobre el trabajo infantil. Ellos tienen una oportunidad única de demostrar lo que pueden lograr los esfuerzos internacionales y la voluntad política nacional. Ellos deben renovar su compromiso de librar al mundo de las peores formas de trabajo infantil para 2016, y de eliminarlas completamente para 2020. Tenemos 168 millones de razones para hacerlo.

Ryder, G. (2013). "El trabajo infantil no es un juego de niños", Organización Internacional del Trabajo (OIT), Opinión, 8 de octubre. [En línea]. Disponible en www.ilo.org. Consultado el 17 de julio de 2016. Texto adaptado.

TEXTO C

Categorías ocupacionales básicas

[1] Los conceptos y definiciones básicas de las categorías ocupacionales se construyen a partir de dos dimensiones: 1) el ejercicio efectivo de alguna actividad laboral, expresada en la tenencia de alguna ocupación; y 2) la voluntad de buscar alguna actividad laboral, expresada en la búsqueda activa de una ocupación remunerada.

[2] La combinación de ambos elementos permite configurar las categorías básicas de la condición de actividad de la población:

1. **La población económicamente inactiva** (PEI) comprende a los que en la semana de referencia del relevamiento estadístico no tienen un empleo ni lo buscaron de manera activa, y que, por lo tanto, no pueden considerarse desocupados. Los integrantes pueden clasificarse como inactivos típicos o como inactivos marginales (trabajadores desalentados, por ejemplo). Esta categoría incluye a los desocupados que, por una causa u otra, no buscan trabajo activamente (falta de iniciativa, otras fuentes de recursos personales, sostenidos por sus familias, prefieren permanecer ociosos antes que trabajar por bajos salarios) o están desalentados luego de numerosas búsquedas de empleo con resultados infructuosos.
2. **La población económicamente activa** (PEA) es el conjunto de personas que, independientemente de su edad, tienen una ocupación (remunerada) o que, sin tenerla (desocupados), en la semana de referencia de la encuesta han buscado trabajo y estaba en condiciones de hacerlo. Se excluyen de manera explícita los enfermos de larga duración y las demás personas impedidas de trabajar. Dentro de la PEA se pueden identificar diversas categorías ocupacionales:
 - 2.1. **Población ocupada:** es el conjunto de personas que tienen, por lo menos, una ocupación, independientemente de su edad. Operacionalmente, es la población que en un tiempo específico, denominado “semana de referencia”, ha trabajado por lo menos una hora en forma remunerada, o 15 horas o más, sin remuneración. Los ocupados pueden clasificarse en:
 - 2.1.1. **Ocupados plenos:** es el conjunto de los ocupados que trabajan un lapso considerado “socialmente normal”, que en nuestro país se ha establecido entre 35 y 45 horas semanales.
 - 2.1.2. **Sobreocupados:** es el conjunto de los ocupados que trabajan un lapso mayor al considerado “socialmente normal”, es decir, 45 o más horas semanales.
 - 2.1.3. **Subocupados visibles o desde el punto de vista horario:** es el conjunto de la población ocupada que, involuntariamente, trabaja menos de 35 horas semanales, pero desearía trabajar más horas.

- 2.2. **Población desocupada:** es el conjunto de personas sin límite de edad que, sin tener ningún trabajo (remunerado), busca uno en forma activa en la semana de referencia. Esta definición corresponde al concepto de desocupación abierta. Esta categoría no incluye diversas formas de precariedad laboral, tales como las personas con trabajos transitorios mientras buscan activamente una ocupación, los que trabajan jornadas involuntariamente por debajo de lo que se considera “socialmente normal”, los desocupados (ocultos) que han suspendido la búsqueda por falta de oportunidades visibles de empleo (desalentados), los que se consideran subocupados en puestos de trabajo remunerados por debajo del salario mínimo legal o en aquellos cuyos requerimientos están por debajo de su calificación, etc.

Neffa, J. (2003). “Anexo. Glosario de conceptos y definiciones”. En *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires-México: Lumen-Hvmanitas. Fragmento. Texto adaptado.

1. LA SECUENCIA EXPLICATIVA PROTOTÍPICA

La caracterización de la secuencia textual explicativa depende de la concepción que se presente de la explicación como problema teórico. Algunos autores consideran que los textos explicativos son, fundamentalmente, *textos causales*, es decir, que “dan cuenta de los motivos” de algún fenómeno. Desde este punto de vista, el operador explicativo prototípico es *¿Por qué?*, pues introduce un problema que debe ser resuelto, algún aspecto cuya solución se desconoce. Así, por ejemplo, cuando se nos pregunta *¿Por qué la ropa mojada se seca al estar expuesta al sol?*, se establece un problema que asume la forma de un interrogante. En la respuesta a esa pregunta, el operador *porque* introducirá la solución a partir de un aspecto nuevo que se desconocía: *La ropa se seca al sol porque, al aumentar la temperatura, los líquidos se evaporan*.

El par *¿por qué? / porque*, entonces, da cuenta de los dos elementos fundamentales de la secuencia explicativa: el planteo del problema que va a explicarse (en el caso del primer operador) y la explicación propiamente dicha (en el caso del segundo). En términos didácticos, la secuencia explicativa prototípica podría esquematizarse del siguiente modo:

- a. Una contextualización que presenta un problema que se convertirá en motivo de la explicación: planteo del problema. Por ejemplo, una posible pregunta (problema) podría ser: “¿Por qué en la tierra se suceden períodos de luz (días) y de oscuridad (noches)?”
- b. Una respuesta a ese problema, que es la explicación propiamente dicha. Si volvemos al ejemplo planteado como problema, la respuesta (explicación) puede ser: “Porque la Tierra rota continuamente sobre su eje mientras gira en torno al sol”.

- c. Un cierre, que retoma el problema planteado en la primera parte y la respuesta ofrecida, y restituye así un nuevo orden explicativo, que podrá ser motivo de nuevos problemas que requerirán explicación.

Pero, como se ha advertido en las páginas precedentes, los textos explicativos no solo responden al esquema del par *¿por qué?* / *porque*. A menudo, las explicaciones son disparadas por preguntas del tipo *¿qué es?* y/o *¿cómo es?* A partir de la pregunta *¿qué es?*, se obtiene una *definición*. Como respuesta a la pregunta *¿cómo es?*, se obtiene una *descripción*. Ambas –definición y descripción– pueden formar parte de una explicación más extensa.

A manera de resumen, en el siguiente esquema se consignan las posibles variantes de la secuencia explicativa prototípica.

Contextualización inicial	Problema/pregunta	Explicación/respuesta	Conclusión/evaluación
↓	↓	↓	↓
Presentación	¿Qué es?	Definición	Cierre
Relevancia del aspecto que será explicado	¿Cómo es?	Descripción	
	¿Cuántas clases hay?	Clasificación	
	¿Por qué ocurre?	Explicación causal	

A continuación, en un texto de Anthony Giddens y a manera de ejemplo, se señalan las partes que constituyen la secuencia explicativa prototípica que acabamos de exponer:

Familia, A. Giddens

[1] En China, el Estado estudia poner trabas al divorcio. Como consecuencia de la revolución cultural, se aprobaron leyes matrimoniales muy liberales. Según estas normas, el matrimonio se considera un contrato que puede disolverse “cuando el marido y la mujer lo deseen”. Incluso si un cónyuge se opone, puede concederse el divorcio cuando el “afecto mutuo” haya desaparecido. Solo se requiere una espera de dos semanas, después de la cual los esposos pagan cuatro dólares y son, en adelante, independientes. La tasa china de divorcio es todavía baja comparada con la de los países occidentales, pero está creciendo rápidamente –al igual que en las demás sociedades asiáticas en desarrollo–. En las ciudades chinas es cada vez más frecuente no solo el divorcio, sino también la cohabitación. En cambio, en el inmenso campo chino, todo es diferente. El matrimonio y la familia son mucho más tradicionales –a pesar de la política oficial de limitar los nacimientos con una mezcla de incentivos y castigos–.

[2] El matrimonio es un acuerdo entre dos familias, fijado por los padres en lugar de por los individuos afectados. Un estudio reciente en la provincia de Gansu, de

bajo nivel de desarrollo económico, descubrió que un 60% de los matrimonios eran todavía concertados por los padres. Como dice un refrán chino: “Te la presentan, saludas y te casas”. Hay situaciones paradójicas en la China que se moderniza. Muchos de los que se divorcian ahora en los centros urbanos se habían casado a la manera tradicional en el campo. En China se habla mucho de proteger la familia. En muchos países occidentales el debate es aún más ruidoso, pues esta institución conforma un ámbito para los conflictos entre tradición y modernidad, pero también es una metáfora de ellos. Hay quizá más nostalgia del refugio perdido de la familia que de ninguna otra institución que hunda sus raíces en el pasado. Políticos y activistas diagnostican continuamente la crisis de la vida.

[3] La familia tradicional se parece mucho a un cajón de sastre. Ha habido muchos tipos diferentes de familia y sistema de parentesco en diferentes sociedades y culturas. La familia china, por ejemplo, siempre fue distinta de las formas occidentales. El matrimonio concertado nunca fue tan común en los países europeos como en China o India. Pero la familia en culturas no modernas tenía, y tiene, algunos rasgos que se encuentran, en mayor o menor medida, en todas partes del mundo.

[4] La familia tradicional era, sobre todo, una unidad económica. La producción agrícola involucraba normalmente a todo el grupo familiar, mientras que entre las clases acomodadas y la aristocracia, la transmisión de la propiedad era la base principal del matrimonio. En la Europa medieval, el matrimonio no se contraía sobre la base del amor, ni se consideraba como un espacio donde el amor debía florecer. Como observa el historiador francés Georges Duby, el matrimonio en la Edad Media no debía incluir “frivolidad, pasión o fantasía”. La desigualdad de hombres y mujeres era intrínseca a la familia tradicional. No se debe pasar por alto la importancia de este fenómeno. En Europa las mujeres eran propiedad de sus maridos o padres vasallos, como lo establecía la ley.

[5] La desigualdad entre hombres y mujeres se extendía, por supuesto, a la vida sexual. El doble rasero sexual estaba directamente vinculado a la necesidad de asegurar la continuidad del linaje y la herencia. Durante gran parte de la historia los hombres se han valido amplia, y a veces conspicuamente, de amantes, cortesanas y prostitutas. Los más ricos tenían aventuras amorosas con sus sirvientas. Pero los hombres tenían que asegurarse de que sus mujeres fueran las madres de sus hijos. Lo que se ensalzaba en las chicas respetables era la virginidad y, en las esposas, la constancia y la fidelidad.

[6] No es difícil imaginar, en este contexto, que una estructura tan desigual en los roles femeninos y masculinos cayera lenta, pero progresivamente, en una crisis terminal.

En el texto leído, en los párrafos [1] y [2], se presenta el *planteo del problema*, que podría reducirse a la siguiente pregunta: ¿por qué está en crisis la familia tradicional?

Sin embargo, no se plantea explícitamente esta pregunta. Como se ha señalado en las páginas anteriores, los interrogantes a los que responden las explicaciones, en algunos casos, pueden ser explícitos; en otros, habrá que construirlos por inferencia, es decir, reponiendo / formulando explícitamente la pregunta a la que la explicación responde.

Los párrafos [3] a [5] del texto constituyen la *respuesta a la pregunta / explicación* propiamente dicha: ¿qué es una familia tradicional? (definición) y ¿cómo es una familia tradicional? (descripción).

Finalmente, el párrafo [6] se presenta como *respuesta a la pregunta inicial y cierre*.

Actividad 2

Lea el siguiente fragmento del libro *Tristes trópicos* (1955), del antropólogo francés Claude Lévi-Strauss, escrito a partir de las observaciones que realizó en 1938 en el Mato Grosso (Brasil). Luego, resuelva las consignas propuestas.

La poligamia entre los nambiquara

[1] Muchas veces he hecho alusión a las mujeres del jefe [nambiquara]. La poligamia, que es prácticamente su privilegio, constituye la compensación moral y sentimental de sus pesadas obligaciones, al mismo tiempo que le proporciona un medio para cumplirlas. Salvo raras excepciones, solo el jefe y el brujo (cuando estas funciones se reparten entre dos individuos) pueden tener varias mujeres. Pero aquí se trata de un tipo de poligamia bastante especial. En lugar de un matrimonio plural en el sentido propio del término, se tiene más bien un matrimonio monogámico al que se agregan relaciones de naturaleza diferente. La primera mujer desempeña el papel habitual de la mujer monógama en los matrimonios ordinarios. Se conforma a los usos de la división del trabajo entre los sexos: cuida a los niños, se ocupa de la cocina y recoge los productos salvajes. Las uniones posteriores, si bien son reconocidas como matrimonios, son de otro orden. Las mujeres secundarias pertenecen a una generación más joven. La primera mujer las llama “hijas” o “sobrinas”. Además, no obedecen a las reglas de la división sexual del trabajo, sino que participan indistintamente de las ocupaciones masculinas o femeninas. En el campo, desdeñan los trabajos domésticos y permanecen ociosas, ya jugando con los niños, que de hecho son de su generación, ya acariciando a su marido; mientras tanto la primera mujer se afana alrededor del hogar y la cocina. Pero cuando el jefe parte en expedición de caza o de exploración –o a cualquier otra empresa masculina–, sus mujeres secundarias lo acompañan y le prestan asistencia física y moral. Para el jefe, esas muchachas con aspecto de jovencitas, elegidas entre las más bonitas y sanas del grupo, son más amantes que esposas. Vive con ellas en una camaradería amorosa que presenta un notable contraste con la atmósfera conyugal de la primera unión.

[2] Los hombres y las mujeres no se bañan al mismo tiempo, pero a menudo se ve al marido y a sus mujeres poligámicas tomar un baño juntos, pretexto para grandes batallas acuáticas, pruebas e innumerables gracias. Por la noche, juega con ellas, ya sea amorosamente –revolcándose en la arena, abrazados de a dos, tres o cuatro–, ya de manera pueril. Un ejemplo de esto es el jefe wakletocu y sus dos mujeres más jóvenes, quienes extendidos sobre la espalda, formando sobre el suelo una estrella de tres puntas, levantan sus pies en el aire y los hacen chocar mutuamente, planta contra planta, a un ritmo regular.

[3] La unión poligámica se presenta, de esa manera, como superposición de una forma pluralista de camaradería amorosa y del matrimonio monogámico. Al mismo tiempo, es un atributo del mando, dotado de un valor funcional, tanto desde el punto de vista económico como psicológico. Las mujeres viven habitualmente en muy buena relación, y aunque la suerte de la primera parezca a veces ingrata (trabaja mientras oye a su lado las carcajadas de su marido y de sus pequeñas amantes, y hasta asiste a los más tiernos retozos) no manifiesta mal humor. Esta distribución de los papeles no es, en efecto, ni inmutable ni rigurosa, y a veces, aunque con menos frecuencia, el marido y su primera mujer también juegan; dado que no está de ninguna manera excluida de la vida alegre. Además, su menor participación en las relaciones de camaradería amorosa está compensada por una mayor respetabilidad y cierta autoridad sobre sus jóvenes compañeras.

Claude Lévi-Strauss, *Tristes trópicos* (1955), Buenos Aires, Eudeba, 1970, capítulo 29, “Hombres, mujeres, jefes” (fragmento), pp. 310-311.

1. Señale la pregunta implícita a la que responde el fragmento leído.

- a. ¿Qué es la poligamia según los nambiquara?
- b. ¿Cómo es la poligamia entre los nambiquara?
- c. ¿Cuántas clases de poligamia tienen los nambiquara?
- d. ¿Por qué hay poligamia entre los nambiquara?

2. Identifique los pasajes que corresponden a cada parte de la secuencia explicativa prototípica. Marque en el texto el punto en el que podría insertarse la pregunta implícita.

3. Extraiga del fragmento ejemplos de los siguientes recursos de los textos predominantemente explicativos. Antes de resolver la consigna, puede consultar el capítulo 5, “Las operaciones discursivas”.

- a. Efecto de objetividad: _____

- b. Clasificación: _____

- c. Comparación: _____

Actividad 3

Lea el siguiente fragmento del mismo capítulo de *Tristes trópicos* y luego resuelva las consignas.

Las razones del poder

[1] Ahora bien, ¿cuál es la actitud del jefe frente a su función? ¿Cuáles son los móviles que lo impulsan a aceptar una carga que no siempre es divertida? El jefe de banda nambiquara ve que se le impone un papel difícil; debe esforzarse por mantener su jerarquía. Más aún, si no la mejora constantemente, corre el riesgo de perder lo que durante meses o años se empeñó en conseguir. Así se explica por qué muchos hombres rechazan el poder.

[2] ¿Pero por qué otros lo aceptan y aun lo buscan? Es difícil juzgar sobre móviles psicológicos, y la tarea se hace casi imposible en presencia de una cultura tan diferente de la nuestra. Sin embargo, puede decirse que el privilegio poligámico, cualquiera que sea su atractivo desde el punto de vista sexual, sentimental o social, sería insuficiente para inspirar una vocación. El matrimonio poligámico es una condición técnica del poder; solo puede ofrecer, en el plano de las satisfacciones íntimas, un significado accesorio. Debe haber algo más. Cuando se rememoran los rasgos morales y psicológicos de diversos jefes nambiquara o cuando se trata de aprehender esos matices fugitivos de su personalidad (que escapan al análisis científico pero que reciben valor en el sentimiento intuitivo de la comunicación humana y en la experiencia de la amistad), uno se siente imperiosamente llevado a esta conclusión: hay jefes porque en todo grupo humano existen hombres que, a diferencia de sus compañeros, aman el prestigio por sí mismo, se sienten atraídos por las responsabilidades, y para quienes la carga de los asuntos públicos trae consigo su recompensa.

[3] Esas diferencias individuales son ciertamente desarrolladas y puestas en práctica por las diversas culturas en medida desigual. Pero su existencia en una sociedad tan poco animada por el espíritu competitivo como la sociedad nambiquara sugiere que su origen no es totalmente social. Más bien forman parte de esos materiales psicológicos brutos por medio de los cuales toda sociedad se edifica. Los hombres no son todos parecidos, y aun en las tribus primitivas, que los sociólogos han considerado como aplastadas por una tradición todopoderosa, esas diferencias individuales son percibidas con tanta sutileza y explotadas con tanta aplicación como en nuestra civilización llamada "individualista".

Claude Lévi-Strauss, *Tristes trópicos* (1955), Buenos Aires, Eudeba, 1970, capítulo 29, "Hombres, mujeres, jefes" (fragmento), pp. 314-315.

1. Subraye en el fragmento la pregunta que desencadena la explicación.

2. Indique qué tipo de respuesta desencadena la pregunta.

- a. Definición
- b. Descripción
- c. Clasificación
- d. Explicación causal

3. El enunciador propone una primera explicación para responder a la pregunta, que enseguida descarta. ¿Cuál es esa explicación? ¿Por qué la descarta?

4. Señale en el fragmento la explicación ofrecida para la pregunta original. ¿Se trata de una explicación social, psicológica, económica o política? Justifique su respuesta.

Actividad 4

1. Determine en el siguiente texto el planteo del problema, la pregunta a la que responde la explicación y la explicación propiamente dicha.

Familia y matrimonio en el Reino Unido

[1] Al tener el Reino Unido en la actualidad un carácter muy diverso desde punto de vista cultural, existen también muchas diferencias entre las familias y matrimonios que hay dentro del país. Algunas de las más sorprendentes se refieren a las pautas en las familias blancas y no blancas, y es preciso considerar por qué. Posteriormente, analizaremos fenómenos como el divorcio, el volverse a casar y el ser padrastro o madrastra, y su relación con las pautas de la vida familiar actual. Sin embargo, primero vamos a describir algunas características fundamentales que comparten casi todas las familias británicas.

Características generales de la familia en Gran Bretaña

[2] Los rasgos del conjunto de las familias británicas son los siguientes:

Al igual que otras familias occidentales, la británica es monógama, y esta situación está protegida legalmente. Sin embargo, dada la alta tasa de divorcio que se da ahora en el Reino Unido, algunos observadores han señalado que la pauta matrimonial británica debería denominarse monogamia sucesiva. Es decir, a los individuos se les permite tener varios cónyuges consecutivos, aunque nadie puede tener más de un marido o esposa a la vez. De todas maneras, es engañoso mezclar la monogamia legal con la práctica sexual. Es evidente que una elevada proporción de británicos entabla relaciones sexuales con personas que no son su marido o su mujer.

El matrimonio británico se basa en la idea del amor romántico. El individualismo afectivo se ha convertido en la influencia principal. Se espera que las parejas desarrollen un afecto mutuo, basado en la atracción personal y en la compati-

bilidad como base para contraer relaciones matrimoniales. El amor romántico, en tanto que parte del matrimonio, se ha “naturalizado” en la Gran Bretaña contemporánea: parece ser una parte normal de la existencia humana más que un rasgo distintivo de la cultura moderna. La realidad, por supuesto, se aparta de la ideología. El énfasis en la satisfacción personal dentro del matrimonio ha generado expectativas que a veces no pueden cumplirse, y este es uno de los factores que intervienen en el incremento de las tasas de divorcio.

[3] Solo en los tiempos modernos se ha considerado que el amor y la sexualidad están íntimamente ligados. John Boswell, historiador del Medioevo europeo, ha señalado hasta qué punto nuestra idea contemporánea del amor romántico es inusual. En la Europa medieval, casi nadie se casaba por amor. De hecho, existía entonces el siguiente dicho: “Amar a la propia esposa con pasión es adulterio”. En aquellos días y durante siglos, los hombres y las mujeres se casaban principalmente para mantener la propiedad de los bienes familiares o para criar hijos que trabajaran en sus granjas. Una vez casados, podían llegar a ser buenos amigos, sin embargo esto ocurría después de las bodas y no antes. A veces la gente tenía otras relaciones sexuales al margen del matrimonio, pero estas apenas inspiraban las emociones que ahora relacionamos con el amor. El amor romántico se consideraba, en el mejor de los casos, una debilidad y, en el peor, una especie de enfermedad.

La familia británica es patrilineal y neolocal. La herencia patrilineal implica que los hijos toman el apellido del padre y la propiedad generalmente se hereda por línea masculina (sin embargo, muchas sociedades del mundo son matrilineales: los apellidos y, con frecuencia, la propiedad se heredan por línea materna). El modelo de residencia neolocal implica que las parejas casadas se trasladan a una residencia apartada de las de sus respectivas familias. El neolocalismo, sin embargo, no es una característica absolutamente fija de la familia británica. Muchas familias, sobre todo en los barrios de clase baja, son matrilocales: los recién casados se establecen en un área cercana a aquella en la que viven los padres de la novia.

[4] La familia británica es nuclear: en el hogar viven el padre y la madre –o uno de ellos– con sus hijos. Sin embargo, las unidades de familia nuclear no están en absoluto totalmente aisladas del resto de los vínculos de parentesco.

Variaciones en las pautas familiares

[5] Según Rapoport, “las familias en la Gran Bretaña actual están en una situación de transición desde la aceptación de una única y decisiva norma de conducta sobre lo que debía ser la familia a una sociedad en la que se reconocen muchas normas como legítimas e incluso deseables” (Rapoport y Rapoport, 1982, p. 476). Documentando esta afirmación, Rapoport identifica cinco tipos de diversidad: organizativa, cultural, de clase, de ciclo vital y de cohorte. Las familias organizan sus respectivos deberes domésticos individuales y sus vínculos con el entorno

social general de diversas maneras. El contraste entre las familias “ortodoxas” –mujer “ama de casa” y marido que “gana el sustento”– y aquellas en las que los dos padres trabajan o las monoparentales es un ejemplo de esta diversidad. Culturalmente, existe mayor diversidad en las creencias y valores familiares de la que había anteriormente. La presencia de minorías étnicas (como las comunidades antillanas, asiáticas, griegas o italianas) y la influencia de movimientos como el feminismo han producido una diversidad cultural considerable en las formas familiares. Las persistentes divisiones de clase entre los pobres, la clase trabajadora cualificada, y las diversas subdivisiones de las clases medias y superiores mantienen variaciones fundamentales en la estructura familiar.

[6] Las diferencias en cuanto a la experiencia familiar durante el ciclo vital son bastante obvias. Por ejemplo, un individuo puede venir de una familia cuyos padres se han mantenido juntos, pero dicho individuo se casa y luego se divorcia. Otra persona puede haberse criado en una familia monoparental, casarse varias veces y tener hijos en cada matrimonio.

[7] El término cohorte se refiere a las generaciones dentro de las familias. Los vínculos entre padres y abuelos, por ejemplo, probablemente son ahora más débiles que antes. Por otra parte, en la actualidad hay más personas que llegan a una edad avanzada y pueden existir tres familias “vivas” en estrecha relación mutua: nietos casados, sus padres y los abuelos.

Giddens, A. *Op. cit.*

2. Rhona y Robert Rapoport, dos autores citados por Giddens, proponen una clasificación: ¿cuál es? ¿A partir de qué criterio la establecen?

2. EXPLICACIÓN Y EXPOSICIÓN EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

En los ámbitos educativos, en todos sus niveles, la lectura y la producción de géneros orales y escritos en los que domina la secuencia explicativa es altamente frecuente, tanto para el docente como para el alumno.

Una de las prácticas que el estudiante debe efectuar tras haber leído fuentes consiste en escribir textos que den cuenta de esas lecturas. Cuando se trata de textos predominantemente explicativos, para resolver esa tarea con eficacia, debe presentar de manera jerarquizada y organizada la información sobre el problema estudiado. Esta actividad, en la que se integra la reformulación de las explicaciones leídas –u oídas–, se denomina ‘exposición’. Los géneros discursivos que se producen en tales instancias son expositivo-explicativos.

Los géneros expositivo-explicativos con los que cuenta la academia son, entre otros, el manual, el artículo de divulgación y la clase magistral. Entre los que produce el estudiante se cuentan los informes, el resumen y el examen escrito. Nos detendremos, en particular, en los dos últimos.

3. EL RESUMEN DE TEXTOS EXPLICATIVOS

Debido a la cantidad de lecturas a las que se enfrenta el lector universitario, una de sus tareas más frecuentes y necesarias es la de resumir. Esta actividad es importante por varios motivos. En primera instancia, obliga a quien la lleva a cabo a distinguir entre información central y accesoria, cuestión que –para cualquier lector– resulta central. Además, la elaboración de un resumen puede integrarse en otros eslabones de una cadena genérica; esto es, en una respuesta de examen, un ejercicio de comparación de fuentes, un trabajo monográfico, una ponencia. El resumen se constituye como un puente entre los textos que el estudiante debe comprender y los que debe producir. Ello se debe a que la escritura de un resumen involucra tanto operaciones lingüísticas y cognitivas, como operaciones que intervienen en el desarrollo del lenguaje escrito y en la adquisición de conocimiento.

Muchas veces, el estudiante cree que si lee el texto y subraya las ideas principales de cada párrafo, para lograr el resumen solo le resta “recortar y pegar” toda esa información en un texto nuevo, sin hacer otros cambios. Sin embargo, esto no es así, dado que este tipo de procedimiento no garantiza que el lector haya reconocido y comprendido las ideas fundamentales del texto.

Una de las primeras acciones que supone la escritura de un resumen es la identificación del género discursivo y el tipo de discurso del texto fuente, tarea que la lectura de los elementos paratextuales facilita. El reconocimiento del género discursivo determina qué información debe jerarquizarse: no se resume del mismo modo un texto explicativo que corresponde a un género pedagógico que una nota de opinión o una noticia periodística. En el primer caso, es fundamental identificar el problema que se explica; en el segundo, resultará imprescindible reconstruir la cuestión que desencadena la argumentación y la tesis que, respecto de ella, sostiene el enunciador. En una noticia periodística, lo más importante se explicita en la primera parte del texto: en la volanta, el título, la bajada y el primer párrafo.

Por otra parte, el propósito con el que se hace el resumen de una fuente incide en la selección de la información. No es lo mismo hacer el resumen de un texto para incluirlo en la contratapa de un libro, que para estudiarlo para un examen: según el caso, variarán la extensión, la exhaustividad del contenido semántico y la forma de construir al enunciador y al enunciatario, además de los rasgos de estilo. Para la contratapa, por ejemplo, se hará un resumen general de algunos aspectos que se desee destacar, sin anticipar todo lo que se va a encontrar en el texto para que el lector lo descubra por sí mismo cuando lea el libro. En cambio, en una ficha para estudiar el texto para un examen parcial, el resumen deberá ser claro, ordenado y explicitar los conceptos y sus relaciones para que, a partir de él, el alumno pueda estudiar o revisar los contenidos centrales.

El destinatario del resumen también imprime ciertos rasgos a la selección de la información y al texto que se produce. Si se escribe para otros, en el resumen

deberán evitarse la ambigüedad y los implícitos para que esos lectores (estudiantes, investigadores, docentes) puedan comprenderlo sin necesidad de recurrir al texto fuente; es decir, el resumen debe ser un texto autónomo. En cambio, si el resumen es para quien lo realiza, estas características pueden no estar presentes.

La escritura de un resumen implica, también, el trabajo con la delegación de la responsabilidad enunciativa, es decir, debe quedar claro que lo que se enuncia en el resumen ha sido expresado previamente por el autor del texto fuente. Dicha delegación puede efectivizarse a través de distintos procedimientos. Uno de ellos es el uso de frases prepositivas del tipo: “según el autor”, “para el autor”, entre otras. Otro modo es por medio de verbos de decir, en tercera persona y tiempo presente, que permitirán establecer con precisión cuál es la operación comunicativa que el autor lleva a cabo con su palabra. Algunos ejemplos son: “afirma”, “asegura”, “se cuestiona”, “argumenta”, “refuta”, “niega”, “comenta”, “cita”, “analiza”, “compara”, “describe”, etcétera. Además, por tratarse de un texto predominantemente expositivo-explicativo, es conveniente evitar la inclusión de marcas de subjetividad de quien elabora el resumen.

En síntesis, el que resume presenta la información del texto fuente manteniendo su sentido, pero sin reproducirlo literalmente: suprime, generaliza, reformula, reorganiza y jerarquiza los contenidos. Los criterios que rigen estos procesos de selección y reformulación están vinculados directamente con el saber que posee el lector sobre el tema y con los objetivos que guían su lectura. Es por esto que al lector que inicia sus estudios superiores –y que puede carecer de los saberes necesarios acerca del marco disciplinario o contextual– muchas veces le resulta difícil discernir qué información debe considerar importante en el texto que lee y resume. Según hemos explicitado, para los casos en los que el resumen surja como respuesta a una pregunta de examen, el lector debe seleccionar la información teniendo en cuenta los tres elementos de la secuencia explicativa prototípica. Para ello, deberá considerar que no siempre los elementos de la secuencia se presentan en forma explícita; en ocasiones hay que inferirlos y construirlos.

Actividad 5

1. A continuación se presenta un posible resumen de “Familia”, de Anthony Giddens, elaborado para un examen de la asignatura Introducción a la Sociología. La consigna de escritura fue la siguiente:

Resuma, en diez líneas como máximo, el texto “Familia”, de Giddens. El resumen debe dar cuenta de cómo define Giddens el concepto de “familia tradicional” y de por qué razón, según el autor, ese modelo entró en crisis.

Resumen

En “Familia”, el sociólogo Anthony Giddens presenta la noción de “familia tradicional” y explica el principal motivo por el cual, desde su perspectiva, ese modelo entró en crisis.

Giddens define la familia tradicional como una unidad económica que, en el caso de los sectores trabajadores, involucraba a todos los integrantes del grupo familiar y, en el de los sectores pudientes, garantizaba la transmisión de la propiedad.

El rasgo central de ese tipo de familia era la desigualdad entre hombres y mujeres. Giddens señala un ejemplo de ello: la mujer era considerada propiedad de su marido o de su padre. Esa desigualdad –agrega el sociólogo– se extendía a la vida sexual, aspecto en el que los hombres gozaban de mayores libertades.

De acuerdo con Giddens, esa situación provocó el deterioro progresivo de la familia tradicional.

2. Revise el resumen a partir de la guía que se presenta a continuación.

Guía para la revisión del resumen

1. ¿El contenido del resumen es fiel a lo planteado por la fuente?
2. ¿El resumen prevé un lector que no haya leído la fuente o este tendría que volver a ella para poder comprenderlo y/o contextualizarlo?
3. ¿El resumen responde a la consigna de escritura con precisión y claridad?
4. ¿En el resumen hay una apertura, un desarrollo y un cierre?
5. Respecto de la apertura, ¿se presenta brevemente la fuente y el autor?
6. En cuanto al desarrollo:
 - a. ¿Se focalizan los aspectos que se señalan en la consigna de escritura?
 - b. ¿Se ha realizado un trabajo de reformulación y jerarquización del contenido de manera adecuada, o se recortó y pegó información sin tener en cuenta el sentido de la fuente?
 - c. ¿Se mantiene la delegación enunciativa?
¿Se plantea un cierre para el texto?
¿El resumen presenta problemas de escritura? Para determinarlo, revise la construcción de oraciones y párrafos, la puntuación y la ortografía.

Actividad 6

1. Redacte un resumen de “La poligamia entre los nambiquara”, texto trabajado en la actividad 2 de este capítulo. Su resumen no debe exceder las quince líneas, puesto que se incluirá en un artículo más extenso, en una revista cultural.

2. Relea “Familia y matrimonio en el Reino Unido”. Luego redacte un resumen que no exceda las diez líneas y que responda la siguiente pregunta de examen:

¿Cuáles son las principales características de la familia británica según Giddens?

3. Revise los resúmenes elaborados a partir de la guía presentada en la actividad 5.

Actividad 7

Lea el siguiente texto y luego resuelva las consignas propuestas.

Sindicalismo en América Latina

El sindicalismo es producto de la Revolución Industrial, y puede ser definido como una asociación o agrupación formada para la defensa de los intereses económicos y laborales de un grupo de trabajadores asalariados.

Aproximadamente el 16% de la población económicamente activa de América Latina se encuentra organizada en sindicatos. Esta tasa de sindicalización es relativamente baja, si se la compara con la de países como Gran Bretaña (40%), Suecia (45%) o Italia (35%), que históricamente constituyen la cuna de la organización de los trabajadores.

1. La estructura sindical en América Latina se divide en dos tipos:

a) Sindicalización al nivel de la empresa, caracterizada por la imposibilidad de organización al nivel de federaciones y confederaciones, las cuales no pueden intervenir en la negociación colectiva porque esta se limita al empresario y a los dirigentes sindicales de la fábrica. La autonomía del sindicalismo frente al Estado es mayor porque los organismos sindicales no dependen políticamente de este. Dichos organismos se aseguran así una independencia en el tipo y forma de reivindicación presentada. Es típica de Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú.

b) Sindicalización al nivel de la rama económica, caracterizada por la negociación colectiva llevada a cabo por poderosas federaciones industriales cuyos contratos colectivos afectan a todos los trabajadores de una rama económica. El control del tipo y de la forma de reivindicación por parte del Estado se realiza frecuentemente a través de la cooptación de los dirigentes sindicales a la estructura política. Es característica de Argentina y Brasil en los períodos de Perón (1945-1955) y de Getulio Vargas (1930-1945; 1951-1954), respectivamente. En consecuencia, se puede afirmar que, mientras más dependa el sindicalismo de las mismas fuerzas sociales que sustentan el Estado, menos autonomía tendrá el nivel de su acción reivindicativa.

2. Las relaciones industriales en América Latina

Existen dos modelos básicos.

a) El modelo autoritario, el cual considera que el sindicalismo es un obstáculo al desarrollo económico. Las reivindicaciones sindicales a favor de una redistribución del ingreso van en desmedro de la acumulación de riqueza necesaria para acelerar el crecimiento de los países. Este modelo coincide con el *desarrollismo*, tendencia tecnocrática de la teoría del desarrollo económico al colocar a la clase obrera como un freno del crecimiento. Los empresarios que adoptan este modelo son aquellos que están relacionados al proceso exportador de materias primas y los que han crecido apoyados por las empresas extranjeras.

b) El modelo liberal, que considera al sindicalismo como funcional al proceso de desarrollo económico en la medida que lucha por mejorar la distribución del ingreso, lo que contribuye a aumentar la demanda y expandir el mercado. Juzga necesaria la legislación social para proteger a los trabajadores de un desarrollo capitalista primitivo. Por lo tanto, los sindicatos son un mecanismo efectivo de regulación de las presiones sociales y, en consecuencia, protegen al sistema político vigente. Los empresarios que adoptan este modelo son aquellos que surgieron en forma autónoma y los que crecieron con ayuda del Estado. Son los empresarios más nacionalistas que surgieron amparados en el proceso de industrialización por sustitución de importaciones.

La práctica de las negociaciones colectivas del trabajo en América Latina refleja ambos modelos de relaciones industriales. A ellos se debe agregar la intervención del Estado que se manifiesta en: a) la reglamentación de los niveles de remuneraciones; b) la reglamentación de las condiciones de trabajo y de salud en las faenas; c) los niveles de precios que pueden aplicar las empresas y por lo tanto los márgenes de rentabilidad aceptados; d) el nivel de empleo al impedir los despidos por leyes de inamovilidad de la mano de obra; e) la estructura del sector industrial a través de medidas tendientes a capitalizar la industria y a eliminar mano de obra; f) el control de la acción obrera al regular rígidamente en algunos casos las posibilidades de presión de la clase trabajadora por leyes restrictivas; g) la influencia que su política económica tiene en las negociaciones colectivas entre empresarios y sindicatos.

Zapata, F. (1976). "Sindicalismo en América Latina". En: *Términos latinoamericanos para el Diccionario de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO-ILDIS. Texto adaptado.

1. Indique cuál de los resúmenes que figuran a continuación le parece más adecuado para incluirlo en la respuesta a la siguiente pregunta de examen:

¿A qué se denomina sindicalismo y cuál es su estructura en América Latina según Francisco Zapata?

Fundamente qué aspectos tuvo en cuenta para identificarlo. Para analizar los resúmenes que se presentan puede usar el cuestionario que figura en la actividad 5.

RESUMEN 1

El **sindicalismo** es producto de la Revolución Industrial, y puede ser definido como una asociación o agrupación formada para la defensa de los intereses económicos y laborales de un grupo de trabajadores asalariados.

1. En América Latina se pueden distinguir dos tipos de estructura sindical:

Sindicalización al nivel de la empresa, caracterizada por la imposibilidad de organización al nivel de federaciones y confederaciones, las cuales no pueden intervenir en la negociación colectiva porque esta se limita al empresario y a los dirigentes sindicales de la fábrica.

Sindicalización al nivel de la rama económica, caracterizada por la negociación colectiva llevada a cabo por poderosas federaciones industriales cuyos contratos colectivos afectan a todos los trabajadores de una rama económica. Se puede afirmar, en consecuencia, que mientras más dependa el sindicalismo de las mismas fuerzas sociales que sustentan al Estado, menos autonomía tendrá el nivel de su acción reivindicativa.

2. Las relaciones industriales en América Latina

Existen dos modelos básicos:

El modelo autoritario, el cual considera que el sindicalismo es un obstáculo al desarrollo económico, tendencia tecnocrática de la teoría del desarrollo económico al colocar a la clase obrera como un freno del crecimiento.

El modelo liberal, que considera al sindicalismo como funcional al proceso de desarrollo económico en la medida que lucha por mejorar la distribución del ingreso. Por lo tanto, los sindicatos son un mecanismo efectivo de regulación de las presiones sociales y, en consecuencia, protegen al sistema político vigente.

A ellos se debe agregar la intervención del Estado que se manifiesta en: a) la reglamentación de los niveles de remuneraciones; b) la reglamentación de las condiciones de trabajo y de salud en las faenas; c) los niveles de precios que pueden aplicar las empresas y por lo tanto los márgenes de rentabilidad aceptados; etc.

RESUMEN 2

Francisco Zapata dice que el sindicalismo es una asociación que defiende los intereses de un grupo de trabajadores que cobra un salario.

La estructura sindical se clasifica en “sindicalización al nivel de la empresa” y “al nivel de la rama económica”. Estas se diferencian por el modo en que intervienen las confederaciones.

En cuanto a las relaciones industriales en América Latina, hay dos modelos: el autoritario y el liberal. Estos se diferencian por la manera en que conciben al sindicalismo, ya sea como un obstáculo o como un facilitador.

Ambos modelos se observan en las negociaciones colectivas del trabajo en América Latina.

RESUMEN 3

Francisco Zapata, profesor investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, define y caracteriza la estructura sindical en América Latina, en *Términos Latinoamericanos para el Diccionario de Ciencias Sociales* (1976).

En primer lugar, el autor denomina *sindicalismo* a las agrupaciones que se constituyen “para la defensa de los intereses económicos y laborales de un grupo de trabajadores asalariados”. Al respecto, el profesor considera que el porcentaje de sindicalización de Latinoamérica es muy inferior al de otros países en los que se originaron estas organizaciones.

En segundo término, Zapata clasifica la estructura sindical en dos grupos, según el tipo de negociaciones que se llevan a cabo: *al nivel de la empresa y de la rama económica*. La primera de ellas, según el autor, se caracteriza porque la negociación colectiva es privativa de los empresarios y dirigentes sindicales, sin ninguna intervención de las confederaciones. En estos casos, los sindicalistas son políticamente independientes del Estado, como sucede en Colombia y México, entre otros países. En la segunda, por el contrario, son las federaciones industriales las que negocian los contratos colectivos que afectan a todos los trabajadores de una misma rama. En este tipo de estructura, afirma el autor, los dirigentes sindicales adhieren a la estructura política del Estado, lo que les da menos autonomía, como sucede en Brasil y Argentina.

Por otra parte, Francisco Zapata considera que las negociaciones colectivas en América Latina reflejan dos modelos de relaciones industriales: el *autoritario* y el *liberal*. En el *autoritario*, generalmente elegido por empresarios exportadores, la clase obrera es considerada un obstáculo para que se produzca un desarrollo económico, por ello los empresarios pueden asumir que las reivindicaciones que solicitan los trabajadores atentan contra la acumulación de la riqueza que permite que el país progrese. En el *modelo liberal*, en cambio, la intervención de los sindicatos es vista como una contribución para la expansión de los mercados y la protección del sistema político vigente, debido a que modera las presiones sociales. Este último modelo, según el autor, es adoptado por empresarios que surgieron con ayuda del Estado o en forma independiente.

De este modo, Francisco Zapata define y caracteriza la estructura del sindicalismo en Latinoamérica.

Actividad 8

A continuación ofrecemos dos *corpora* de textos predominantemente explicativos sobre distintos temas. Realice los resúmenes teniendo en cuenta el ámbito de circulación que se propone en cada caso y las pautas que se han indicado anteriormente para la revisión.

CORPUS 1: *EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS*

TEXTO 1

1. Al texto periodístico que sigue, publicado en un sitio web, le falta la bajada; esto es, el paratexto que aclara el título, lo conecta con el cuerpo de la nota y completa el resumen de la información que se despliega en el artículo. Elabore un resumen que pueda funcionar como bajada. Tenga en cuenta que una bajada suele brindar información acerca de los siguientes interrogantes: *¿qué?*, *¿quién?*, *¿dónde?*, *¿cuándo?* y, eventualmente, *¿por qué?* y/o *¿para qué?*

Descubren cómo borrar los recuerdos desagradables con un interruptor genético

M. Rodríguez

[1] Seguro que todos hemos querido borrar de nuestra memoria algún recuerdo incómodo o doloroso en algún momento de nuestra vida, al estilo de la película de Michael Gondry: “Olvídate de mí”.

[2] Sin embargo, nunca hemos podido controlar el borramiento de recuerdos específicos. Hasta ahora, solo causas ajenas a nosotros, como la demencia, un accidente o un suceso traumático, podían hacernos perder los recuerdos formados antes de la lesión o la aparición de la enfermedad.

[3] Ahora, la investigación de unos científicos de instituciones alemanas en este campo parece muy prometedora. Los investigadores, de la Universidad Católica de Lovaina y el Instituto Leibniz de Neurobiología, han demostrado que también es posible borrar algunas memorias desactivando un gen concreto. El equipo entrenó a un grupo de ratones que habían sido genéticamente modificados en un solo gen: el NPTN. Este gen, investigado por muy pocos grupos en todo el mundo, es muy importante para la plasticidad cerebral. De hecho, los cambios en la regulación del gen NPTN en seres humanos se han relacionado, recientemente, con una disminución en la capacidad intelectual y con la esquizofrenia.

[4] Durante el estudio, los ratones fueron entrenados para moverse de un lado al otro de una caja, al encenderse una lámpara, para evitar así un estímulo en los pies. Este proceso de aprendizaje se denomina “aprendizaje asociativo”. Y su ejemplo más famoso es el del perro de Pavlov que, condicionado a asociar el sonido de una campana con la obtención de alimentos, comienza a salivar cada vez que escucha una campana.

[5] Según los investigadores, desactivar un solo gen es suficiente para borrar estos recuerdos asociativos. Tras haber condicionado a los ratones, los científicos desconectaron el gen NPTN en algunos de ellos y comprobaron que ya no eran capaces de realizar la tarea correctamente.

[6] En otras palabras, los ratones con el gen NPTN desactivado mostraron déficits de aprendizaje y memoria relacionados específicamente con el aprendizaje asociativo. En cambio, los ratones de control con el gen NPTN activado aún podían realizar la tarea perfectamente.

[7] Detlef Balschun, profesor del Laboratorio de Psicología Biológica de la Universidad Católica de Lovaina, afirmó en una entrevista: “Desactivar el gen NPTN influye en el comportamiento de los ratones porque interfiere en la comunicación entre sus células cerebrales”.

[8] Al medir las señales eléctricas en el cerebro, el equipo de la Universidad de Lovaina descubrió déficits claros en el mecanismo celular utilizado para almacenar los recuerdos. Estos cambios son visibles incluso a nivel de células cerebrales individuales, como el investigador postdoctoral Víctor Sabanov fue capaz de demostrar.

[9] Borrar los recuerdos desagradables podría ser de gran utilidad en personas que hayan pasado por sucesos traumáticos, especialmente soldados, o niños o mujeres que hayan sufrido maltratos. No obstante, la investigación todavía está en sus comienzos y habrá que realizar más estudios antes de poder aplicarlo en humanos con seguridad. “Necesitamos más investigaciones para comprobar si el NPTN también tiene un papel en otras formas de aprendizaje”, señaló Balschun respecto de tal posibilidad.

Disponible en <https://www.euroresidentes.com/tecnologia/avances-tecnologicos/borrar-los-recuerdos-desagradables>. Consultado el 14 de julio de 2016.

TEXTO 2

2. Resuma este artículo de divulgación científica, publicado el 29 de febrero de 2016 en la revista NexCiencia. El resumen responderá la pregunta:

¿Cuáles son los principales usos/funciones que puede cumplir una impresora 3D en distintas áreas del quehacer humano?

El texto resultante se publicará en una revista de divulgación, en la sección denominada “Novedades”. Extensión: 10-15 líneas.

3. Elabore un resumen para incluir en un artículo sobre nuevas tecnologías, que responda a los siguientes interrogantes: ¿qué es una impresora 3D, cuáles son sus características y qué diferentes técnicas de modelado propone? El resumen formará parte de una entrada de enciclopedia titulada “Impresora 3D”.

Impresión 3D

¿La fábrica en casa?

*Por Gabriel Stekolschik**

[1] Aunque todavía parece un asunto de la ciencia ficción, una tecnología incipiente y, por ahora, relativamente poco conocida, preanuncia que no está tan lejos el momento en el que el hogar pueda ser un lugar de producción de casi todo tipo de bienes.

[2] Cuando Karl Marx y Friedrich Engels –en el *Manifiesto del Partido Comunista* de 1848– postularon que el camino hacia la revolución requiere poner los medios de producción en manos del proletariado, seguramente no podían imaginar que llegarían días en que una tecnología –que algunos ya tildan de revolucionaria– podría convertir a cada individuo en el dueño de una fábrica capaz de producir una innumerable diversidad de bienes.

[3] Mediante una impresora 3D, ya pueden fabricarse en casa desde piezas de algunos instrumentos musicales hasta partes del motor de un avión. Y la mayoría de los pronósticos anticipan que, en relativamente poco tiempo, casi ninguna cosa –viva o inanimada– será imposible para esas máquinas de aspecto estrofa-lario que tienen el potencial de hacer realidad casi cualquier objeto imaginable.

[4] Además, el incesante abaratamiento de esta tecnología –que ocurre a una velocidad mayor que la que se dio para las computadoras personales– permite predecir que, en la próxima década, la impresora 3D estará tan presente en los hogares como lo está hoy la impresora convencional.

[5] Si bien todavía su desarrollo es incipiente (tiene –apenas– poco más de veinte años de historia), la impresión 3D está madurando rápidamente merced al

reciente vencimiento de algunas patentes claves. De hecho, casi a diario nos desayunamos con alguna noticia que da a conocer un nuevo desarrollo tecnológico o una aplicación novedosa de la impresión 3D.

Pastelería computada

[6] Al igual que para el caso de una impresora convencional, el proceso para imprimir en tres dimensiones utiliza una computadora y un software específico; pero, en lugar de estampar tinta sobre una hoja plana, estos dispositivos construyen –capa por capa– objetos tridimensionales de una sola pieza, los cuales pueden ser útiles por sí mismos o como parte de una estructura más grande y compleja.

[7] Las impresoras 3D más económicas y, por lo tanto, las más difundidas, utilizan una técnica denominada “modelado por deposición fundida” (FDM, por sus siglas en inglés) mediante la cual los objetos se fabrican utilizando algún material fundido –generalmente es un plástico, pero puede ser incluso chocolate–, que se va depositando sobre sí mismo dando forma al objeto deseado.

[8] El plástico suele adquirirse en forma de hilo, en bobinas, como una tanza, que se inserta en una boquilla de la impresora. Dicha boquilla se encuentra a una temperatura suficiente como para fundir el material y funciona como una manga pastelera que emite el plástico fundido, a la vez que se mueve en las tres dimensiones del espacio, siguiendo un patrón que está determinado por un plano tridimensional construido con un software de diseño.

[9] “Cualquier programa de tipo CAD (N. de R.: diseño asistido por computadora) es capaz de exportar el plano que alguien construye a un formato que la impresora entiende”, señala Pablo Cobelli, investigador del CONICET y coordinador del Taller Mecánico del Departamento de Física de Exactas-UBA, que cuenta con una impresora 3D con la que se producen elementos de utilidad pedagógica y piezas de instrumental para los laboratorios de investigación.

[10] El FDM está comprendido dentro de lo que se denominan procesos de fabricación “aditiva”, que pueden generar geometrías complejas a través de la adición sucesiva de capas muy finas (0,1 a 0,3 mm) de material. Una vez extruido, dicho material debe solidificar lo suficientemente rápido como para posibilitar que una nueva capa se deposite sobre el objeto en construcción.

[11] “Complementariamente, la impresora viene con un software propio que permite que el operador determine ciertas características del objeto a construir, como por ejemplo la dureza, la forma de las aristas o si será una pieza estanca, entre otras particularidades”, acota Cobelli.

[12] En los últimos años, otra técnica de fabricación aditiva está ganando terreno: el sinterizado selectivo por láser (SLS, por sus siglas en inglés). “La sinterización es el tratamiento térmico de un polvo, que da como resultado un material compacto”, explica Cobelli.

[13] En este caso, la impresora no tiene una boquilla extrusora, sino un láser de alta potencia que, siguiendo las indicaciones de un plano, va barriendo un polvo depositado en un recipiente. El barrido se desarrolla capa por capa, penetrando el polvo y “derritiéndolo” localmente. Allí donde el láser “hace foco”, el polvo se funde y “adquiere cuerpo”.

[14] Finalizado el proceso, simplemente hay que dejar enfriar y sacudir la pieza obtenida para quitarle el polvo “sobrante”, el cual podrá ser utilizado en otra fabricación. “Debido a que el haz del láser es mucho más fino que la boca del extrusor, este sistema permite que las capas tengan un espesor de 28 micrones (0,028 mm), lo cual mejora sensiblemente la calidad del producto”, comenta Cobelli.

[15] Además de diferentes clases de polímeros plásticos, hoy el mercado ofrece distintos tipos de polvos metálicos, lo que amplía las posibilidades de esta tecnología. Pero el proceso de fabricación aditiva es, todavía, relativamente lento. Construir un objeto de pocos centímetros, capa por capa, puede llevar muchas horas. Esto resulta en que, hasta el momento, la impresión 3D solo sea útil para la producción de piezas únicas, o de prototipos que luego la industria tradicional podrá fabricar en serie.

[16] No obstante, la historia puede estar cambiando. Un artículo publicado recientemente en la prestigiosa revista científica *Science* da cuenta de un nuevo método denominado CLIP (Interfaz de Producción Líquida Continua, por sus siglas en inglés) que, mediante la combinación de resinas líquidas, luz ultravioleta y oxígeno, logra obtener objetos hasta cien veces más rápido y con una calidad comparable a la de las técnicas preexistentes.

Revolución artificial

[17] “La impresión 3D permite construir objetos que no se pueden fabricar en un taller”, revela Cobelli. “Por ejemplo, en una sola operación puede hacerse una cadena con los eslabones ya unidos o, también, una caja herméticamente cerrada con otro objeto encerrado en su interior”.

[18] Las innumerables aplicaciones alcanzadas hasta el momento por esta tecnología recorren todos los campos: prótesis médicas, joyas, productos comestibles, instrumentos musicales, armas de fuego, son algunos de muchos ejemplos. Desde hace pocos meses, mediante planos enviados por correo electrónico desde la Tierra, una impresora 3D fabrica herramientas y repuestos en la estación espacial que orbita nuestro planeta. En febrero de este año, en España, el Museo del Prado inauguró una muestra de pintura para invidentes con varios cuadros famosos impresos en 3D.

[19] Una limitante de esta tecnología para el caso de los equipos de uso masivo es el espacio relativamente reducido de impresión del que se dispone (generalmente 20 x 20 x 20 cm). No obstante, puede fabricarse un objeto de mayor tamaño

a partir del ensamble de partes más pequeñas. La impresora 3D más grande del mundo hasta el momento –fabricada en China– permite un volumen de impresión de 12 x 12 x 12 metros.

[20] Según Cobelli, esta tecnología “está cambiando el rol del tornero mecánico para transformarlo en un asesor calificado”.

Bandoneones para todos y todas

[21] “Cada vez es más difícil conseguir un bandoneón para comenzar a estudiar, porque hace setenta años que dejaron de fabricarse a gran escala y muy pocos lutieres los construyen actualmente”, informa Julio Coviello, bandoneonista, compositor y arreglador de la Orquesta Típica Fernández Fierro, y asesor para el desarrollo de “Pichuco”, un prototipo de bandoneón creado por la carrera de Diseño Industrial de la Universidad Nacional de Lanús, con piezas impresas en 3D.

[22] Según Coviello, “la meta que se puso el Proyecto es ambiciosa: que llegue un Pichuco a cada escuela para que cualquier alumno tenga acceso a un bandoneón”.

* Periodista, bioquímico y máster en Comunicación Científica, Médica y Ambiental de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

Disponible en <http://nexciencia.exactas.uba.ar/impresio-impresora-3d-rep-3d-adrian-bowyer-pablo-cobelli-proyecto-pichuco->. Consultado el 19 de julio de 2016.

CORPUS 2: LA UNIVERSIDAD

TEXTO 1

4. Resume el texto “El nacimiento de la universidad” para responder la siguiente pregunta de examen:

¿Cómo se originó la universidad medieval y de qué manera estaba organizada?

El nacimiento de la universidad

[1] En el siglo XIII, muchos jóvenes europeos empezaron a acudir en masa a las universidades en busca de un título que les abriera el camino del éxito.

[2] Entre mediados del siglo XII y comienzos del siglo XIII, toda Europa empezó a quedar sembrada de unas instituciones educativas que hoy día nos resultan muy familiares, pero que eran entonces una novedad: las universidades. No se sabe exactamente cuál fue la primera que se fundó. Se da a veces la prioridad a la Universidad de Bolonia, en Italia, fundada por el emperador Federico I Barbarroja al otorgar su protección especial a las escuelas de derecho de la ciudad mediante la constitución *Habita*, en 1155, 1156 o 1158 (la fecha no es segura).

[3] Pero en París, a mediados del siglo XII, gran número de maestros, como el célebre Pedro Abelardo (fallecido en 1142), enseñaban la retórica y la dialéctica al margen del control del obispo y los canónigos de la catedral. En cuanto a la Universidad de Oxford, su fundación suele situarse en 1163.

[4] En el siglo XIII existía ya una docena de universidades propiamente dichas. La irresistible expansión geográfica de las universidades se explica por la función que cumplieron en la formación de un personal cualificado para el servicio de la Iglesia y de los Estados. Pero cabe señalar que lo que distinguió principalmente a esta institución y lo que hace de ella un auténtico invento de la Edad Media occidental fue su modo de organización.

Unión de maestros y alumnos

[5] Las universidades nacieron cuando profesores y estudiantes –*magistri* y *scollares*– decidieron organizarse en asociaciones profesionales para defender sus intereses ante las autoridades de las ciudades, y lo hicieron siguiendo el modelo de los diversos oficios de la época y de todas las comunidades administradas mediante representantes: el modelo de la *universitas*. La palabra latina designaba “la totalidad” o “el conjunto” de los miembros de un grupo –que con frecuencia habían prestado un juramento común–, en oposición a los del exterior, que no gozaban de los mismos derechos o deberes y que, en el caso de las universidades profesionales, veían cómo se les prohibía la práctica de la misma actividad.

[6] Igual que había “universidades” de carniceros, orfebres o comerciantes de telas, se hablaba de una “universidad de los maestros y de los alumnos”; así lo hizo por primera vez un legado papal en 1215, en un acto por el cual otorgaba estatutos para reglamentar con precisión las condiciones de la enseñanza en París. El objetivo era gobernarse mediante autoridades propias, a la cabeza de las cuales se hallaban “decanos”, “regentes” o “rectores”, y ver reconocida su independencia respecto al municipio y al obispo gracias a privilegios otorgados por el emperador, el rey o el papa.

[7] A veces, el proceso de formación de las universidades fue conflictivo. En París, en 1200, tras una reyerta mortal entre sargentos reales y estudiantes, estos últimos obtuvieron la protección del rey Felipe Augusto, que les reconoció, asimismo, el muy ventajoso privilegio de ser juzgados solo por los tribunales de la Iglesia. En 1209, un grupo de maestros y estudiantes de Oxford, para protestar por la ejecución de varios de ellos por orden de los burgueses en un asunto de asesinato, se declararon en huelga y luego se instalaron en Cambridge, fundando así la otra gran universidad de Inglaterra.

[8] Como ocurre también hoy día, las universidades se dividían en facultades. La primera de ellas era la facultad de “artes”, o de “artes liberales”, en la que se enseñaban tres disciplinas de carácter general: gramática, retórica y dialéctica;

esto es, el latín, la única lengua que se usaba en las universidades; el arte de escribir y hablar bien, y la lógica y la filosofía, el arte de pensar. Estas tres disciplinas se correspondían con el *trivium*, las tres artes liberales básicas de la cultura antigua. En cambio, la aritmética, la música, la astronomía y la geometría, que formaban el *quadrivium*, las cuatro artes liberales restantes, no se consideraban tan importantes, al igual que las “artes mecánicas”, las enseñanzas técnicas, que eran despreciadas y consideradas indignas de un sabio.

El dilema de elegir carrera

[9] La facultad de artes, en general, era la que tenía los efectivos más numerosos, puesto que proporcionaba la formación preparatoria para el eventual acceso a las otras tres facultades, a las que se consideraba “superiores”: teología, medicina y derecho. De estas tres, la disciplina reina era la teología, la “ciencia de Dios”.

[10] Sus principales lugares de enseñanza eran la Universidad de París, la primera, por su renombre y autoridad, seguida de las de Oxford y Cambridge. Los estudios médicos y, sobre todo, los jurídicos, daban lugar, como sucede en la actualidad, a las profesiones más lucrativas. Tenían menos prestigio, pero eran muy valorados por los estudiantes.

Lecturas por la mañana

[11] En las universidades medievales se practicaban dos métodos principales de enseñanza: la “lectura” (*lectio*) y la “disputa” (*disputatio*). La lectura tenía lugar por la mañana: un maestro o un estudiante adelantado parafraseaba y comentaba una obra básica para cada materia; por ejemplo, en la facultad de artes de París, un tratado de Aristóteles. La disputa se hacía por lo general al final de la mañana o a primera hora de la tarde, y dejaba más espacio a la actividad de los estudiantes; consistía en que estos, bajo la dirección del maestro, argumentaran sobre un problema, la “cuestión disputada”, para llegar a una solución.

El estudiante “bachiller”

[12] El primer grado al que aspiraba un alumno era el bachillerato, entregado por el maestro después de un simple examen. El estudiante “bachiller” tenía luego derecho a efectuar ciertas lecturas ante sus compañeros debutantes y participar en las disputas. La licenciatura, que indicaba el fin de los estudios básicos, la otorgaba un jurado de maestros al cabo de un cierto número de años de estudios obligatorios: cinco o seis años para los estudiantes de artes de París; ocho años, que aumentaron hasta trece en el siglo XIV, para los estudiantes de teología de la misma universidad.

[13] El examen previo adquiriría el aspecto de una disputa. Para poder acceder, con posterioridad, a la “maestría” (para las artes) o al “doctorado” (en teología, medicina o derecho), el título que daba la autorización para enseñar, era necesario ser presentado por un maestro. El ritual de incorporación al cuerpo de profesores incluía una lectura, una disputa y un discurso solemne ante los miembros de la facultad. En París, además, los estatutos prohibían la admisión de un doctor en teología que tuviera menos de 34 años.

[14] Los “escolares” nobles fueron siempre minoritarios, pues los valores de la aristocracia seguían siendo más guerreros que intelectuales. Pero muchos estudiantes pertenecían a familias ricas o, al menos, lo bastante acomodadas como para poder costear los largos años de estudio de sus vástagos, que vivían muy confortablemente rodeados de sirvientes en las ciudades universitarias, donde el precio de los alojamientos era muy elevado.

Pobres y pendencieros

[15] Junto a los estudiantes ricos había otros muchos estudiantes que malvivían con escasos recursos; para proporcionarles alojamiento y comida se crearon, desde mediados del siglo XIII, los “colegios”, instituciones fundadas por ricos donantes. En 1257, por ejemplo, el teólogo francés Robert de Sorbon creó una institución de este tipo en París, cuyo nombre, Sorbona, designaría mucho más tarde al conjunto de la Universidad de París. Al final de la Edad Media se contaban 68 colegios en París, muchos de los cuales acogían también a los hijos de buenas familias y dispensaban su propia enseñanza privada.

[16] Ricos o pobres, la mayoría de estudiantes compartía una cultura estudiantil más o menos turbulenta. Pese a los severos reglamentos de los colegios, a las prohibiciones estipuladas en los estatutos universitarios y las recomendaciones de los “manuales del estudiante”, los desórdenes debidos a la fogosidad e insolencia de la juventud eran frecuentes en las ciudades universitarias: alborotos al salir de las tabernas, peleas, altercados más o menos graves con los burgueses

[17] En París, el Pré-aux-Clercs, el “Prado de los Clérigos”, era, como su nombre indica, un lugar cerca del Barrio Latino en el que los miembros de la comunidad universitaria acudían a divertirse en sus ratos de expansión –se sabe, asimismo, que era un lugar habitual de prostitución y de peleas–. La lujuria, la embriaguez y el gusto por los juegos de apuestas podían ser motivo de fracaso a la hora de obtener la ansiada licenciatura, que incluía también un examen de “vida y buenas costumbres”, en el que el jurado juzgaba la moralidad del aspirante. Pero cierta disipación, incluso un gusto por la “vida bohemia”, como se dice en la actualidad, marcaban ya, para muchos estudiantes, sus años de universidad.

Disponible en http://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/el-nacimiento-de-la-universidad_7629/4. Consultado el 20 de agosto de 2017

TEXTO 2

5. Elabore el resumen del siguiente relato histórico de Felipe Pigna para incluirlo en una revista educativa que circula entre los integrantes de un centro de estudiantes. El texto elaborado deberá responder la siguiente pregunta:

¿Cuáles fueron las causas y consecuencias de la Reforma Universitaria de 1918?

La Reforma Universitaria del 21 de junio de 1918

[1] Hasta la llegada del radicalismo al gobierno solo los hijos del poder accedían a las universidades, que eran un instrumento esencial de control ideológico y garantizaban la continuidad del sistema, educando, en los mismos valores de sus padres, a los futuros dirigentes de un país al que consideraban una propiedad privada. En 1918 en la Argentina existían solamente tres universidades nacionales: la de Córdoba, fundada en 1613, la de Buenos Aires, fundada en 1821 y la de La Plata, de 1890. La matrícula de las tres juntas llegaba por aquel entonces a catorce mil alumnos.

[2] La Ley Electoral y la llegada al poder del radicalismo alentó las esperanzas de la clase media de acceder a una aspiración natural, fomentada y frustrada a la vez, por la lógica histórica del sistema capitalista: el ascenso social de sus hijos por medio del ejercicio de profesiones liberales. El sistema universitario vigente era obsoleto y reaccionario. Los planes de estudio estaban décadas atrasados.

[3] En la Universidad de Córdoba la influencia clerical era notable y los egresados, independientemente de su credo, debían jurar al recibirse, obligatoriamente, sobre los santos evangelios.

[4] Todo empezó a fines de 1917, cuando las autoridades de la Universidad de Córdoba decidieron modificar el régimen de asistencia a clase y cerraron el internado del Hospital de Clínicas. Esto llevó a la movilización de los estudiantes que crearon un "Comité pro Reforma" integrado por ocho delegados de las facultades de Medicina, Derecho e Ingeniería. Presidido por el estudiante de Derecho Horacio Valdés y el de Medicina Gumersindo Sayazo, el comité declaró la huelga general estudiantil el 31 de marzo de 1918, en un acto en el Teatro Rivera Indarte.

[5] Frente al reclamo de los estudiantes, el 2 de abril, el Consejo Superior decidió clausurar la universidad. El comité estudiantil redactó un memorial con sus reclamos y se lo envió al ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, José S. Salinas: "No solo es el régimen orgánico de los estudios superiores que precisa modificarse: es urgente la renovación del profesorado, en forma que asegure la competencia de los docentes designados; es indispensable la reforma de los planes de estudio para modernizar y mejorar la enseñanza, y queremos, por fin, los estudiantes, otra organización disciplinaria, menos meticulosa, más

sincera y más útil. Todo ello, a nuestro juicio, si no es secundario, tiene como base la reforma de la constitución universitaria, que, entregando hasta la fecha a unos pocos el gobierno de la casa, mediante las academias vitalicias, ha substraído la universidad a las innovaciones que su propio progreso necesita”.

[6] La Reforma se iba tornando sanamente contagiosa y en Buenos Aires se constituía la Federación Universitaria Argentina (FUA), presidida por Osvaldo Loudet. En Córdoba, los estudiantes disolvieron el Comité pro Reforma y fundaron la Federación Universitaria de Córdoba (FUC). Por su parte, los sectores reaccionarios, horrorizados por la “insolencia” de la movilización estudiantil, cerraron filas bajo el nombre de “Comité pro Defensa de la Universidad” y en los centros Católicos de Estudiantes.

[7] Una delegación de estudiantes viajó a Buenos Aires y se entrevistó con el presidente Yrigoyen, quien nombró interventor al procurador general de la Nación, José Nicolás Matienzo, quien comprobó la veracidad de las denuncias de los estudiantes y presentó un proyecto de reformas al estatuto.

[8] El informe Matienzo dio sus primeros frutos y, a través de un decreto del presidente Yrigoyen del 6 de mayo, se decidió la elección, por parte de los docentes, del consejo y del rector. Ante estas medidas los profesores más ultramontanos renunciaron a sus puestos, lo que le facilitó la tarea a Matienzo, que al declarar vacantes los cargos de rector, decanos y académicos con antigüedad superior a dos años, logró que solo sobrevivieran a la purga siete profesores de la vieja guardia. El 28 de mayo fue un día histórico para la universidad argentina: por primera vez se votaron democráticamente los cargos docentes de una casa de altos estudios y resultó electa una mayoría de profesores cercanos al ideario de la FUC.

[9] Pero faltaba dar el paso más importante: la elección del rector. Los estudiantes nucleados en la FUC tenían su candidato, el doctor Enrique Martínez Paz, y lanzaron su candidatura en un acto en el Teatro Rivera Indarte. La “contrarreforma” impulsaba a Antonio Nores y los “moderados”, a Alejandro Centeno. En las dos primeras votaciones ningún candidato alcanzó la mayoría, y para la tercera los partidarios de Nores consiguieron los votos de Centeno y derrotaron por veinticuatro a trece a Martínez Paz.

[10] El edificio donde se realizaba la elección estaba rodeado por cientos de estudiantes, que al enterarse de la maniobra que tramaban los conservadores, invadieron la sala donde sesionaba la Asamblea destrozando todo lo que pudieron, tirando por las ventanas los cuadros de los profesores, muchos de ellos sacerdotes. Lo único que quedó en pie y se respetó fue la biblioteca. Se proclamó nuevamente la huelga general, la revolución universitaria y la universidad libre. Los estudiantes marcharon por la ciudad y recibieron el apoyo de la población en general y del movimiento obrero en particular.

[11] Cuando el rector electo Antonio Nores intentó asumir sus funciones volvieron a producirse incidentes. Finalmente se reunió en su despacho con miembros

de la FUC, quienes le solicitaron la renuncia, a lo que, según algunas versiones, el rector contestó que prefería un tendal de cadáveres, antes que renunciar. Mientras tanto, ordenaba a la policía la detención de sus interlocutores.

[12] El accionar de los estudiantes cordobeses obtuvo la adhesión de sus pares porteños, de distintas organizaciones obreras y de políticos e intelectuales destacados como Homero Manzi, Alfredo Palacios, Francisco Borroetaveña, Juan Zubiaur, José Ingenieros, Juan B. Justo, Alfredo Palacios, Juan Luis Ferrarotti, Mario Bravo, Telémaco Susini, Enrique Dickmann, Nicolás Repetto, Augusto Bunge, Antonio de Tomaso, Juan P. Tamborín y Leopoldo Lugones.

[13] El 21 de junio los reformistas dieron a conocer el denominado “Manifiesto Liminar”, redactado por Deodoro Roca y dirigido a “los hombres libres de América del Sur”.

[14] El 23 de junio la FUC convocó a un gran acto que reunió a más de quince mil personas. Allí se leyó un documento que anunciaba que “el nuevo ciclo de civilización que se inicia, cuya sede radicará en América porque así lo determinan factores históricos innegables, exige un cambio total de los valores humanos y una distinta orientación de las fuerzas espirituales, en concordancia con una amplia democracia sin dogmas ni prejuicios”.

[15] La permanente movilización estudiantil dio sus frutos y el 7 de agosto el rector Nores presentó su renuncia. Yrigoyen decidió enviar un nuevo interventor, Telémaco Susini, futuro pionero de la radiofonía argentina. Pero la tardanza en la llegada de Susini impacientó a los estudiantes. Finalmente Susini fue reemplazado por el ministro de Educación, José Salinas, quien también demoró su llegada. El 26 de agosto la FUC efectuó otro acto que reunió unas veinte mil personas y tuvo un fuerte contenido anticlerical. La asamblea ratificó su confianza en Yrigoyen y reclamó el inmediato envío de la intervención. Los ánimos seguían caldeados y se decidió la toma de la universidad hasta tanto llegara la intervención.

[16] El 9 de septiembre los estudiantes tomaron la Universidad, y asumieron interinamente su conducción. Se daba por terminada la huelga. Todo era entusiasmo en aquella experiencia autogestionaria y siguiendo el espíritu de integración de la Universidad con la sociedad, se invitaba al pueblo cordobés a la reapertura del ciclo lectivo. Pero los sectores reaccionarios seguían siendo muy poderosos en aquella Córdoba del 18 y la multitudinaria y emotiva ceremonia fue interrumpida por un contingente de unos cien policías y soldados que irrumpieron a golpes y bayonetazos y detuvieron a los ocupantes que fueron procesados acusados de sedición.

[17] Los hechos de Córdoba despertaron al interventor Salinas, que finalmente viajó a asumir su cargo y “aceptó las renunciaciones” de varios profesores, entre ellos Nores, que había pasado de rector a profesor. Salinas llevó adelante una prolija tarea de reorganización y reabrió el internado en el Hospital de Clínicas. Las vacantes producidas por los renunciados fueron cubiertas por algunos reformistas

como Deodoro Roca y Arturo Capdevila. Con el aval de la FUC fue electo rector el doctor Eliseo Soaje.

[18] El movimiento universitario reformista renovó los programas de estudio, posibilitó la apertura de la universidad a un mayor número de estudiantes, promovió la participación de estos en la dirección de las universidades e impulsó un acercamiento de las casas de estudios a los problemas del país. Implantó el cogobierno de la Universidad por graduados, docentes y alumnos; la libertad de cátedra y la autonomía.

[19] Los efectos de la reforma se extendieron a toda Latinoamérica e influyeron en destacados dirigentes de la región, como fue el caso del peruano Raúl Haya de La Torre, creador de la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA). Cuando en 1968 los estudiantes de París lanzaron su movimiento, en varios de sus manifiestos recordaban las heroicas jornadas de aquella Córdoba de cincuenta años atrás.

Pigna, Felipe (2006), *Los mitos de la historia argentina 3*, Buenos Aires, Planeta, pp. 46-51. Texto adaptado.

CAPÍTULO 3

LOS GÉNEROS EN LOS QUE PREDOMINA LA ARGUMENTACIÓN

Mónica García y Elena Valente
Con la colaboración de Marina Cardelli e Inés Kreplak

INTRODUCCIÓN

En el capítulo 2 nos hemos ocupado de textos que presentan conocimientos que han sido aceptados como válidos en la comunidad científica. Se trata de saberes que se toman como punto de partida para avanzar en la comprensión de ciertos fenómenos de ese ámbito. Otros textos, en cambio, plantean problemas para los que existen diferentes soluciones y despliegan un punto de vista particular sobre ellos. En el primer caso, el lector se encuentra frente a textos que pertenecen a géneros predominantemente expositivo-explicativos; en el segundo, frente a textos que se inscriben en géneros prioritariamente argumentativos.

Una de las diferencias centrales entre los géneros cuya función principal es explicar y los que se proponen argumentar es la situación enunciativa en la que se produce cada uno de ellos. El enunciador de un texto explicativo se construye esencialmente como el poseedor de los saberes que le transmite a un enunciatario que no los maneja. El enunciador de un texto argumentativo, en cambio, se dirige a enunciatarios que no necesariamente adoptarán su posición o bien pueden discutirla.

Un texto argumentativo tiene, así, varios destinatarios: los que aún no asumen la perspectiva del enunciador, los que ya han adherido a ella y los que se oponen. Como veremos, en muchas oportunidades los verdaderos destinatarios son los dos primeros. Cuando el enunciador de un texto argumentativo ataca o intenta deslegitimar a sus opositores, sabe que no logrará convencerlos –o que, al menos, será muy difícil hacerlo–. En estos casos, más que generar una polémica con ese adversario, quien argumenta busca profundizar la adhesión de los que coinciden con su postura o lograr la de aquel que no se ha decidido aún por una u otra. Es lo que sucede, por ejemplo, en los discursos políticos: cuando el enunciador hace referencia –o

ataca— a un opositor, no busca que este asuma su postura. Por el contrario, con esa referencia o ataque, quien argumenta busca la adhesión de los otros enunciatarios a los que se dirige realmente: los indecisos o aquellos que ya integran la comunidad partidaria del enunciador.

En el ámbito científico, muchos de los saberes que en determinados momentos se toman como indiscutibles circularon en un principio a través de géneros argumentativos. Es el caso de lo que le sucedió a Galileo Galilei, quien, en su época, debió argumentar por qué la tierra gira en torno al sol (teoría heliocéntrica) y no el sol alrededor de la tierra (teoría geocéntrica), como se creía hasta el momento. En la actualidad, ya no es necesario justificar esa aseveración: se la toma por cierta. De este modo, un discurso que inicialmente fue argumentativo se incorporó en el terreno de lo explicativo.

Las diversas comunidades discursivas cuentan con géneros de estructura predominantemente argumentativa. En la comunidad académica, el artículo de investigación, el ensayo y la conferencia son géneros de este tipo. Se los emplea, fundamentalmente, para la comunicación hacia el interior de la comunidad de discurso. Cuando sus integrantes deben entablar comunicaciones hacia fuera de la comunidad suelen escribir, por ejemplo, notas de opinión o ensayos periodísticos. En estos casos, esos enunciatarios académicos asumen géneros argumentativos propios de la comunidad periodística en la que se producen y circulan, además, otros géneros argumentativos como el editorial y la carta de lectores. El modo como se argumenta en cada uno de los géneros mencionados es distinto, pero en todos los casos pueden reconocerse una hipótesis y los argumentos que la validan.

1. ARGUMENTACIÓN Y CONTEXTO

El especialista francés en análisis del discurso Christian Plantin (2012) señala que la argumentación surge cuando hay un desacuerdo sobre una posición. Tal desacuerdo genera discursos antiorientados que dan cuenta de la existencia de miradas contrapuestas sobre un problema respecto de alguna temática. Este modo de concebir los discursos argumentativos supone la necesidad de ubicarlos en contextos de debates. La lectura de la totalidad de las posiciones sobre un mismo problema dará como resultado la construcción del “mapa argumentativo” (Plantin, 2012) respecto de esa temática puntual en un momento determinado.

Todo texto argumentativo dialoga, entonces, con otros, ya sea para acordar o discutir con ellos. En el primer caso, las voces que se integran en la argumentación autorizan, respaldan o refuerzan la voz del enunciador. Cuando son portadoras de la posición del adversario, esas voces integran la dimensión polémica de la argumentación: muestran la “batalla verbal” que el enunciador libra contra quienes sostienen posiciones opuestas a la suya.

Desde esta perspectiva, el abordaje de los discursos argumentativos cobra verdadero sentido cuando se los vincula entre sí. Por tal motivo, trabajaremos con un conjunto de textos predominantemente argumentativos producidos en Argentina en 2016 a partir de la discusión sobre una controversia puntual: el ingreso a la universidad pública.

Actividad 1

A continuación se presenta una síntesis, elaborada por las profesoras en Letras Marina Cardelli e Inés Kreplak, en relación con los debates que han atravesado la universidad argentina. Lea el texto y luego resuelva las consignas.

Autonomía, cogobierno y libertad de cátedra: la Reforma Universitaria de 1918

Desde su fundación, en 1613, la Universidad de Córdoba fue el lugar de formación de las elites gobernantes. Dicha institución estaba influenciada por la Iglesia Católica, razón por la cual las cátedras estaban a cargo de un grupo de familias poderosas. A principios del siglo xx, la población universitaria se expandió drásticamente y cambió su composición. En las tres universidades públicas del país, las de Córdoba, Buenos Aires y La Plata, pasó de haber 3000 estudiantes a 14.000 entre 1900 y 1918. Los estudiantes ya no integraban los sectores de la elite gobernante que históricamente había recibido educación universitaria, sino que eran mayormente hijos de inmigrantes y sectores medios.

En 1918, después de dos años de gobierno de Hipólito Yrigoyen, primer presidente democrático de la Argentina, los centros de estudiantes se organizaron para pedir reformas en la estructura universitaria, los planes de estudio y la metodología de enseñanza. Tras una movilización masiva de estudiantes en la Universidad de Córdoba, que acompañó gran parte de la sociedad, se logró una reforma que le dio a la universidad características únicas en el mundo: el cogobierno compartido entre estudiantes, profesores y graduados; la autonomía política, docente y administrativa; la asistencia libre; la libertad de cátedra; el régimen de concursos para el acceso democrático a enseñar y la incorporación de la investigación como una función de la universidad. Esa fisonomía se mantiene hasta hoy y es defendida como un patrimonio por la mayoría de los sectores políticos y académicos.

Peronismo, democracias y dictaduras: intervencionismo, masividad y gratuidad

En las décadas posteriores, debido a la constante interrupción del orden democrático, las universidades públicas fueron intervenidas en varias oportunidades, con lo que se violó el principio de autonomía y libertad de cátedra. Juan Domingo Perón inició su primera presidencia con las universidades intervenidas, y las

intervino nuevamente en diciembre de 1946. A pesar de tener un enfrentamiento sostenido con el sector universitario, incorporó una de las modificaciones más importantes de la historia de los estudios superiores: el decreto 29.337, de gratuidad de la enseñanza universitaria y de ingreso irrestricto. El impacto de esta medida, sumado a un ascenso social creciente, trajo un aumento sustantivo de la matrícula universitaria, que pasó de 40.284 alumnos en 1945 a 138.871 en 1955.

El 29 de julio de 1966 se produjo uno de los eventos históricos más recordados por la comunidad universitaria, la llamada “Noche de los Bastones Largos”. Esa noche, cinco facultades de la Universidad de Buenos Aires fueron ocupadas por estudiantes, profesores y graduados, en oposición a la decisión del gobierno militar de intervenir las universidades y violar la autonomía. Como reacción, las fuerzas policiales golpearon con dureza a las autoridades universitarias, a los estudiantes, a los profesores y a los graduados. Fueron detenidas en total 400 personas y se destruyeron varios laboratorios y bibliotecas. La violencia ejercida por las fuerzas de seguridad y la enérgica resistencia asumida por la comunidad universitaria convirtieron esa noche en un hito en la defensa del principio de autonomía.

Autonomía, sector privado y calidad: Ley de Educación Superior

Otro proceso que cambió radicalmente la estructura de la universidad pública ocurrió en la década del noventa. En 1995 se votó la Ley de Educación Superior 24.521. Las modificaciones más significativas de esta reforma fueron tres. En primer lugar, se creó un sistema universitario integrado que comprendía tanto a las universidades públicas como a las privadas. Eso facilitó la creación de muchas universidades privadas y acompañó el proceso de globalización en el que la llamada “diversificación de la oferta educativa” resultaba positiva. Un segundo elemento, también vinculado a las tendencias internacionales y al proceso de globalización, fue la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Ante la creación de tantas instituciones de educación superior y el crecimiento del mercado internacional de educación, se instalaron posiciones que consideraban necesario que existieran organismos que “evaluaran la calidad” antes de otorgar validez a los programas de carreras, además de asignar puntaje a los existentes. Un tercer cambio fundamental fue la modificación de los mecanismos de financiamiento: la ley declara la gratuidad del grado y el financiamiento deja de ser exclusivamente estatal para ser mixto, es decir, se financia tanto con ingresos del Estado como con financiamiento privado. Esta ley sigue vigente y es la que ordena el sistema universitario actual.

Las transformaciones mencionadas tienen, aún hoy, tanto defensores como detractores. Por un lado están aquellos que consideran que esas reformas implican una “mercantilización” de la universidad, porque permiten el financiamiento de líneas de investigación rentables para las empresas y abren la posibilidad de

arancelamiento. Otra posición centra sus críticas en que las modificaciones violan el principio de autonomía en la medida en que los organismos de evaluación y acreditación son externos y no se subordinan a la estructura de gobierno y ciudadanía interna de las universidades. Por último, hay sectores que defienden las reformas porque consideran que el sistema universitario tradicional, heredado de la Reforma del 18, ya no se adapta a las características de la economía y la sociedad actuales. Veintidós años después, estos debates en torno del financiamiento, la evaluación y acreditación, y la relación entre la Universidad, Estado y el mercado siguen dividiendo las aguas.

De la ampliación del sistema universitario a la Ley 24.521

Después de la sanción de la Ley de Educación Superior, se crearon 19 universidades nacionales, 3 entre 2000 y 2003 y 16 entre 2004 y 2015. La universidad argentina siempre fue masiva en relación con otros sistemas universitarios, pero nunca tanto como en la actualidad. Al final de este período, el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner votó una reforma de la Ley 24.521, en la que se establece expresamente la gratuidad de las universidades públicas y la prohibición de los exámenes de ingreso eliminatorios. Este hecho volvió a poner sobre la mesa los debates que han atravesado el siglo.

Para más información sobre el tema pueden consultarse los siguientes materiales:

“Una garantía para la gratuidad”, *Página 12*, 30 de octubre de 2015. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-285011-2015-10-30.html>. Consultado el 18 de abril de 2017.

“La policía jujeña reeditó la Noche de los Bastones Largos”, *Tiempo Argentino*, 15 de abril de 2017. Disponible en: <http://www.tiempoar.com.ar/articulo/view/66350-la-policia-jujena-reedito-la-noche-de-los-bastones-largos>. Consultado el 19 de abril de 2017.

1. Enumere las modificaciones que, entre principios del siglo xx y la década del sesenta, impactaron en los siguientes aspectos de la universidad:

- gobierno
- ampliación de la matrícula

2. ¿Cuáles de esas modificaciones fueron acompañadas por movilizaciones de los integrantes del ámbito o por sectores sociales?

3. ¿Qué modificaciones se produjeron en 1995? Indique si algunas de ellas obedecieron al contexto internacional.

4. De acuerdo con la información del último párrafo, ¿qué aspectos del inicio de la vida universitaria resultan centrales en la actualidad?

Actividad 2

Lea los siguientes textos y luego resuelva las actividades.

TEXTO 1

Universidad, ¿para quién?

María Silvia Serra*

[1] Soy docente de la Universidad Nacional de Rosario desde hace casi treinta años. A lo largo de estas tres décadas, muchas discusiones acerca del *para quién* de la universidad en la Argentina se han hecho recurrentes. Los debates sobre las restricciones en el ingreso, sobre la gratuidad, sobre la autonomía universitaria y sobre las responsabilidades que el Estado posee en su financiamiento parecen no dirimirse nunca.

[2] El “cambio” que trajo el gobierno nacional ha vuelto a ponerlas en el tapete. En el primer semestre de 2016, en medio del conflicto salarial y de los debates sobre el financiamiento de la universidad pública, se han hecho oír diversas voces al respecto. En los medios de comunicación y hasta en el interior de los claustros universitarios, venimos escuchando a quienes denuncian, por ejemplo, el alto número de estudiantes extranjeros –de países latinoamericanos– que, en nuestras casas de estudio, “usufructúan” una gratuidad que no les corresponde. La cuestión del *para quién* de la universidad, de quiénes pueden acceder legítimamente o de a quiénes está dirigida esa institución, ligada directamente a los conflictos por su financiamiento, desplaza el problema. Pareciera que no se pone en duda que el Estado sostenga el sistema universitario, pero no uno tan “lleno”, tan “amplio”, tan “extendido”. ¿Tan... “inclusivo”? Pareciera que las políticas universitarias de la última década dejarían de ser inclusivas para ser parte de la famosa “pesada herencia”. Desde esta perspectiva, el alto número de estudiantes que las universidades argentinas tienen solo puede ser visto como un problema cuya solución es la aplicación de ciertas restricciones en su ingreso.

[3] Revisar el vínculo entre sociedad y universidad a lo largo del siglo nos devuelve rápidamente que no solo en nuestro país, sino en buena parte de América Latina, hubo otras décadas en las que las universidades abrieron sus puertas de tal modo que entraron los hijos e hijas de los empleados públicos, de los comerciantes, de los técnicos, de los obreros. Los 60 y los 70 son un buen ejemplo de ello. Muchos de nosotros conocemos las historias de nuestros padres, hijos de trabajadores que apenas disfrutaban uno o dos feriados al año, y que en esos tiempos hicieron posible el acceso a la universidad para su prole. En mi caso, me animo

a decir que es probable que yo escriba estas líneas, entre otras cosas, porque hubo una universidad abierta, inclusiva a sectores medios y sectores populares, a la que pudieron asistir las generaciones que me precedieron. ¿Acaso no somos muchos los profesores que hoy habitamos las universidades públicas efecto de esas aperturas, de esas apuestas que hizo la sociedad por la universidad?

[4] Eran otros tiempos, sin duda. Quizá se creía más en el vínculo entre educación y futuro. O quizá fue el efecto de las primeras expansiones de la escuela secundaria, que había nacido para pocos. Hoy su carácter obligatorio hace de la educación secundaria un derecho para todos. No es una conquista menor. En la medida en que el acceso a la educación media se garantice, la universidad se acerca más a la posibilidad de estar al alcance de todos, mientras siga teniendo sus puertas abiertas y sea gratuita. Limitar el acceso a ella implicaría contradecir o desandar avances importantes en materia educativa.

[5] Jacques Derrida, en su texto *Universidad sin condición*,¹ se pregunta por el futuro de las humanidades y el de la universidad, en un mundo cambiante, problemático, diferente de aquel que la hizo posible. Este “sin condición” hace referencia al ejercicio libre del pensamiento, a la universidad como “el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual y determinada de la democracia” (pág. 14). Pienso que este “sin condición” puede ser útil para pensar en quiénes pueden llegar a la universidad. Ese “sin condición” debe garantizar que un/a joven, cualquiera sea su condición –económica, social, de saberes previos, de identidad, de nacionalidad–, pueda transitar por ella. Ese parece haber sido el principio que organizó la universidad argentina: pública, laica y gratuita, abierta, sin restricciones para el ingreso, amplia –salvo, claro está, en los gobiernos militares, que vieron siempre peligros en esa apertura–. Ese “sin condición” debe garantizar que nada de lo que es un/a joven interfiera en la posibilidad de que realice estudios universitarios. Históricamente, la universidad argentina se ha distinguido por eso.

[6] Las universidades públicas argentinas no son ámbitos de tránsito fácil. Esto es así tanto para docentes como para estudiantes. Ellos/as en muchos casos pelean por un lugar en las aulas, los pasillos, las bibliotecas, los laboratorios. Pelean por hacer escuchar su voz, por inscribirse, por hacer valer sus derechos. Todos reclaman, en definitiva, la herencia que les corresponde: ejercer su derecho de acceder a la universidad.

* María Silvia Serra es profesora en Ciencias de la Educación y magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Sociología por la Educación de la Universidad Nacional del Litoral.

1 Madrid, Trotta, 2001.

1. **Identifique en qué parte/s del artículo se hace referencia a la discusión en la que este se inscribe. ¿Desde qué comunidad discursiva participa en ella el enunciador del texto?**
2. **¿Qué posiciones en relación con el ingreso a las universidades públicas confronta Serra en el artículo? Indique en qué párrafo/s del texto se desarrolla cada una.**
3. **¿A cuál de esas posiciones se le asigna un mayor espacio en el artículo? ¿Por qué?**
4. **Marque en el texto el uso de la primera persona. ¿Con qué propósito se la emplea?**
5. **Indique si las comillas se utilizan con la misma finalidad en el párrafo [2] y en el párrafo [5]. ¿Qué vinculaciones pueden establecerse entre esos usos y la referencia al debate en el que se inscribe el texto?**
6. **Caracterice al enunciador del texto. ¿Qué destinatarios prevé?**

TEXTO 2

Debate

Nuestra universidad desperdicia recursos

*Alieto Aldo Guadagni**

En países alejados del capitalismo, como China, Ecuador y Cuba, existen exámenes de ingreso para estimular la dedicación al estudio de los estudiantes que aspiran a una graduación universitaria. Estos regímenes son parecidos a los vigentes en México, Perú, Brasil, Colombia y Chile, y también a los aplicados por los países europeos y asiáticos, como Japón y Corea.

Ecuador reformó su Constitución, en 2008, y garantizó una universidad pública gratuita. Además, estableció que “el ingreso a las instituciones públicas de educación superior se regulará a través de un sistema de nivelación y admisión, definido en la ley. La gratuidad se vinculará a la responsabilidad académica de las estudiantes y los estudiantes”. Esto significa que las evaluaciones que deberán afrontar los estudiantes secundarios para poder ingresar a la universidad son requeridas por la propia Constitución.

La ley ecuatoriana instituyó la gratuidad de la educación superior pública, sujeta al criterio de responsabilidad académica de los estudiantes. En relación con ello, determina: “La gratuidad será para los y las estudiantes regulares que se matriculen en, por lo menos, el sesenta por ciento de todas las materias o créditos que permite su malla curricular en cada período, ciclo o nivel”. Asimismo, esa norma dispone que la gratuidad se pierda de manera definitiva si un estudiante regular reprueba, en términos acumulativos, el treinta por ciento de las materias cursadas.

Esta ley establece que el ingreso a las instituciones públicas de educación superior estará regulado a través del Sistema de Nivelación y Admisión, al que se

someterán todos los estudiantes aspirantes. El Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) es el instrumento de evaluación para quienes estén interesados en ingresar en alguna universidad pública ecuatoriana. En caso que el aspirante obtenga un puntaje alto (más de 900 sobre 1000 puntos), conformará el Grupo de Alto Rendimiento, y podrá postular a una beca en alguna de las 50 mejores universidades del mundo. La beca puede llegar a cubrir más de 200.000 dólares. Para los postulantes que aspiren a obtener cupos en medicina y educación se requerirá un puntaje mayor que para otras carreras: 800 puntos. El resto puede ingresar a otras facultades con alrededor de 600 puntos. Según el ministro de Educación, “con este sistema de buena selección, la tasa de retención es de 80% y se evita el desperdicio de recursos”. El ENES ha disminuido la deserción y aumentado la graduación final.

Nuestro ingreso a la universidad pública está reglado por la Ley 27.204, dictada en noviembre de 2015. El artículo cuarto de esta norma establece que “las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior.” Este régimen de ingreso, muy distinto al ecuatoriano, es original, ya que es prácticamente único en el mundo. Gracias al ingreso sin exigencias, en proporción a la población, tenemos más estudiantes universitarios que otros países latinoamericanos. Pero lo grave es que nuestra graduación universitaria es muy baja, no solo cuando se compara con países desarrollados, sino también con latinoamericanos como Cuba, Colombia, Brasil y Chile.

Es fácil ingresar a nuestras universidades con una preparación insuficiente, por eso no se gradúan 70 de cada 100 ingresantes a la universidad estatal y 60 en las privadas. Nuestros jóvenes ingresan mal preparados a las universidades estatales o privadas y, después de un año de estudios, la mitad de ellos no pudo aprobar más de una única materia en las estatales y un 29 por ciento en las privadas. Hay doce universidades estatales donde, después de un año, más del 80 por ciento de los estudiantes apenas aprobó una materia. Esto es lo que el ministro de Educación de Ecuador calificaba de “desperdicio de recursos”.

Nuestra alta deserción explica por qué tenemos menos graduados universitarios, comparados no con Japón, Suecia o Alemania, sino con otros países latinoamericanos. Esta reciente ley 27.204 no contribuirá a mejorar nuestra graduación, ya que no ofrece estímulos a los estudiantes secundarios para mejorar su preparación previa al ingreso a la universidad, y perpetúa altos niveles de deserción y escasa graduación. Así se consolida el atraso y se compromete el futuro del país.

*Alieto Aldo Guadagni es miembro de la Academia Nacional de Educación.

Clarín, 8 de mayo de 2016. Disponible en http://www.clarin.com/opinion/universidad-desperdicia-recursos_0_1535846760.html. Consultado el 20 de agosto de 2016.

- 1. Determine, a partir de los datos paratextuales, a qué género discursivo pertenece el texto.**
- 2. En su texto, Guadagni hace referencia a posturas coorientadas con la suya y a aquella a la que se opone. ¿A cuál de ellas le destina un espacio mayor? ¿Por qué cree que el autor asume esa opción?**
- 3. ¿Cómo se construye el enunciador del texto? A partir de la referencia paratextual sobre el autor, considere el ámbito desde el que enuncia su posición y los alcances que, por ese motivo, ella puede tener. ¿Qué destinatarios prevé el enunciador para su texto?**
- 4. Compare cómo se construyen los enunciadores de “Universidad, ¿para quién?” y de “Nuestra universidad desperdicia recursos”. Para ello, considere, entre otras cuestiones, la comunidad a la que pertenecen los autores y el tipo de destinatarios que privilegia cada texto.**

2. LA SECUENCIA ARGUMENTATIVA

Al caracterizar los textos que por su estructura son predominantemente explicativos, hemos descrito su estructura prototípica, esto es, el modo en que, en general, se organiza la información en ellos. Lo mismo puede hacerse con los textos predominantemente argumentativos, en cuya estructura se reconocen componentes básicos.

Como hemos mencionado, un texto predominantemente argumentativo aborda una pregunta para la que no hay una única respuesta. Ese interrogante, que puede estar explícito o implícito, se denomina “cuestión”. Como explica Plantin (1998), para una misma cuestión existen, al menos, un discurso y su opuesto. Esa situación es lo que da lugar a debates.

Generalmente, la cuestión de un texto argumentativo puede formularse o reconstruirse a partir de un interrogante que se responde afirmativa o negativamente, o que presenta o supone alternativas. En el caso de “Nuestra universidad desperdicia recursos”, de Alieto Guadagni, la cuestión de la que se ocupa el texto puede formularse, por ejemplo, a través de las siguientes preguntas:

- *¿Es acertada la aplicación del ingreso irrestricto a la universidad pública argentina a partir de la Ley 27.204?*
- *¿El ingreso irrestricto a la universidad pública argentina, según lo que establece la Ley 27.204, es una alternativa acertada o debe revisársela?*

La posición que el enunciador asume respecto de la cuestión o problema que analiza se denomina hipótesis. La hipótesis de un texto puede estar explícita. Cuando esto no sucede, es decir, cuando la hipótesis está implícita, el lector debe inferirla. La hipótesis siempre se formula como una aserción, como un enunciado completo (afirmativo o negativo) con un verbo en modo indicativo. Tal aserción puede ser considerada verdadera o falsa.

Es importante diferenciar *tema* de *hipótesis*. Mientras el primero designa la idea básica que aborda el texto (que, en general, puede enunciarse mediante un sintagma nominal del tipo “la crisis de la familia occidental moderna”, “las condiciones de trabajo para la mujer”), la segunda expresa el punto de vista que el enunciador asume respecto del problema del que se ocupa. Por ejemplo, el tema de “Nuestra universidad desperdicia recursos”, de Guadagni, es el ingreso a la universidad, pero este nunca podría presentarse como la hipótesis porque esta responde al problema que se genera acerca de un aspecto del tema. En este caso, la cuestión es –de acuerdo con los interrogantes que hemos planteado como posibles para reformularla– si el ingreso irrestricto a la universidad pública argentina, de acuerdo con una disposición legal, es una medida acertada. Frente a tal problema, la hipótesis que defiende Guadagni podría presentarse de los siguientes modos: “El ingreso irrestricto que determina la ley no constituye una medida acertada para el ingreso a la universidad pública argentina”, “Debe revisarse el ingreso irrestricto que la Ley 27.204 establece para la educación universitaria pública argentina”.

Los argumentos son las razones con las que un enunciador presenta la validez de su hipótesis. En el caso del texto que consideramos, los argumentos pueden reformularse de la siguiente manera:

- Los exámenes de ingreso a la universidad que se aplican en países no capitalistas incentivan la dedicación al estudio. Un ejemplo puntual es el de Ecuador, cuya Constitución establece la gratuidad de la educación universitaria para los estudiantes que aprueben un examen de ingreso y demuestren responsabilidad académica. Esta modalidad de acceso favorece la retención y la graduación de los estudiantes y, además, evita el “desperdicio de recursos”.
- El ingreso irrestricto a la universidad pública en Argentina, determinado por la Ley 27.204, permite que todos los estudiantes que quieran ingresar en ella puedan hacerlo, pero, en relación con otros países desarrollados y también latinoamericanos, se registran muy bajos índices de graduación.
- En Argentina, el ingreso irrestricto genera pérdida de recursos: no promueve que los estudiantes mal preparados en el nivel medio mejoren esa situación, e incide en los altos niveles de abandono y en los bajos porcentajes de finalización de los estudios.

Como se observa, los argumentos guardan una estrecha vinculación con la hipótesis. En este caso, los argumentos que se esgrimen en el texto de Guadagni presentan las razones por las que, para el autor del artículo de opinión, debe revisarse o modificarse el ingreso irrestricto a las universidades públicas en Argentina.

Para desarrollar sus razones, el enunciador puede utilizar argumentos de distinto tipo: causales, de apelación a la realidad, el argumento *ad personam* y el argumento de autoridad. A ellos se suman ciertas operaciones discursivas, como definiciones, clasificaciones, ejemplos, comparaciones –a las que hemos hecho

referencia en el capítulo 3– y, también, la metáfora. No obstante, en los textos argumentativos, esas operaciones asumen rasgos particulares. En el texto leído, el caso de Ecuador ilustra y amplía el primer argumento que se esgrime.

De acuerdo con lo que hemos señalado, un rasgo central de un texto predominantemente argumentativo es su dimensión polémica. Por tal motivo, otro de los rasgos de este tipo de textos es la presencia de contraargumentos, esto es, de argumentos con los que se discute y que se intenta refutar. En el caso del artículo de opinión de Guadagni, lo que se pone en cuestión es la disposición de la Ley 27.204 y la modalidad de ingreso a la universidad que ella habilita.

Desde el punto de vista enunciativo, un recurso habitual en los textos predominantemente argumentativos es el empleo de interrogaciones directas. Este recurso puede vincularse con el planteo de la cuestión o bien con la presentación de afirmaciones encubiertas debido a que el enunciador las presenta de modo tal que solo puedan recibir la respuesta que él esperaría por parte de su enunciatario. Esas interrogaciones que buscan lograr la adhesión del público se denominan *preguntas retóricas*.

En síntesis, según hemos explicitado, en la secuencia argumentativa prototípica se reconocen los siguientes elementos constitutivos:

- Cuestión
- Hipótesis
- Argumentos que sostienen la hipótesis
- Posición con la que se discute (presentación y refutación de contraargumentos)

Actividad 3

Teniendo en cuenta los componentes de la secuencia argumentativa prototípica, elabore el esquema argumentativo de “Universidad, ¿para quién?”, de María Silvia Serra.

Actividad 4

A continuación se presentan dos textos predominantemente argumentativos. Léalos y resuelva las consignas que les siguen.

TEXTO 1

¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?

*Por Héctor Masoero**

En noviembre del año pasado, poco antes de dejar el poder, el gobierno anterior promulgó una ley que fijó la prohibición de cualquier tipo de tarifa directa o indirecta en las carreras de grado y garantizó la gratuidad de la educación universitaria pública.

Las universidades públicas son instituciones no aranceladas, pero no por eso son gratuitas. Representan una gran inversión anual por parte del Estado nacional. Durante 2015, el presupuesto de las universidades nacionales ascendió a casi 40.000 millones de pesos y alcanzó el 0,8% del PBI. En promedio, el Estado invirtió en 2015 unos 25.000 pesos por cada estudiante universitario del sistema público, según un informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA).

Si se tiene en cuenta que, según indica el mismo centro, el sistema público de educación superior logró graduar aproximadamente a 82.000 estudiantes durante 2015, el ratio entre los graduados y la inversión anual arroja la suma de casi 500.000 pesos por cada estudiante que finalizó su carrera. Este ratio pone en evidencia el problema de la alta deserción universitaria. Por supuesto, siempre es mejor que una persona haya recibido educación superior incompleta a que nunca haya accedido a la universidad. Sin embargo, no podemos conformarnos con una baja tasa de graduación con dicho argumento. La alta tasa de deserción y las dificultades para garantizar la permanencia en la universidad –especialmente para los alumnos que provienen de estratos socioeconómicos más bajos– son una constante de nuestro sistema universitario.

Con los cambios propuestos, la nueva ley pretende “garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas”. No obstante, cabe preguntarse si realmente la gratuidad indiscriminada asegura el acceso, la permanencia y la graduación.

¿Tiene las mismas posibilidades de graduarse un estudiante que proviene de una escuela secundaria privada bilingüe con alto nivel de exigencia que un estudiante de una escuela secundaria pública? Si una familia asume un costo de varios miles de pesos mensuales por un colegio secundario privado para sus hijos, ¿es razonable que luego esos estudiantes accedan a una universidad pública sin ningún tipo de tarifa? ¿No sería más progresista que quien pudiera pagar lo hiciera y que esos recursos se destinaran a becas en dinero en efectivo para que los alumnos con menores recursos puedan solventar gastos de estudio, como compra de libros, materiales y movilidad?

Ciertamente, el Estado debe asegurar la universalidad y obligatoriedad de la educación básica. Pero hasta que se cumpla la meta de garantizar la educación básica, ¿qué nivel de prioridad debería tener la educación superior no arancelada para quienes pueden pagarla?

Las alternativas a la gratuidad indiscriminada son muy diversas: no es necesario cobrar un arancel a los estudiantes, por ejemplo, sino a los graduados (quienes, de alguna manera, estarían retribuyendo por lo que recibieron y contribuyendo a un fondo de becas orientado a lograr una mayor equidad del sistema). Este mecanismo podría, aun, articularse con una política tendiente a promover las

carreras de interés público para el país, en las cuales existe falta de graduados (como en las ingenierías), bajo un modelo de gratuidad y becas para quienes las necesiten. La propuesta es que pague por la educación superior pública solo quien esté en condiciones de hacerlo. Con esos fondos, se lograría financiar becas que permitieran a los ingresantes con menores recursos afrontar los costos de viajes, bibliografía y materiales de estudio. De esta forma, se mejorarían los indicadores de permanencia y graduación.

Los recursos son siempre escasos. Algunas universidades nacionales se caracterizan por brindar un espacio de formación a una primera generación de estudiantes universitarios. Pero en otras el estudiante promedio proviene de sectores medios y altos, de buen pasar económico. Si el objetivo que se persigue es la equidad mediante el aseguramiento del acceso, de la permanencia y de la graduación: ¿debe la gratuidad de los estudios universitarios ser un derecho incontestable? No pretendemos dar una respuesta definitiva, sino abrir el debate sobre cómo lograr un sistema de educación superior de calidad, que sea realmente inclusivo y que promueva igualdad de oportunidades, especialmente para quienes provienen de los sectores menos favorecidos, aplicando de la mejor manera los recursos que tenemos disponibles.

* Miembro de la Academia Nacional de Educación.

La Nación, 3 de marzo de 2016. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1876121-gratuidad-universitaria-es-sinonimo-de-igualdad>. Consultado el 21 de agosto de 2016.

1. En el título de su artículo, Masoero anuncia la cuestión que aborda. ¿En qué párrafo del texto la retoma y la amplía?

2. ¿Qué hipótesis asume el enunciador frente a la cuestión? ¿La hipótesis se explicita en el texto o está implícita?

3. En varios pasajes de su artículo, el enunciador prevé las posibles objeciones que, a partir de la ley a la que hace referencia, podrían efectuarse contra su posición. A continuación se transcriben esas objeciones:

- a. “siempre es mejor que una persona haya recibido educación superior incompleta a que nunca haya accedido a la universidad”;
- b. la nueva ley pretende “garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas”.

¿Con qué razones las refuta el enunciador? ¿Qué conectores emplea para confrontarlas con sus argumentos?

4. Lea la definición que el *Diccionario de la Real Academia Española* brinda para el término “universidad”:

f. Institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes. Según las épocas y países, puede comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc.

A partir de la información que se presenta en el texto, escriba la definición de “universidades públicas” que formula Masoero. ¿Coincide con la que brinda el Diccionario? ¿Cómo pueden explicarse las coincidencias y/o las diferencias entre ambas formulaciones para el mismo concepto?

5. Marque en el texto las interrogaciones directas. ¿Cuál/es se vinculan con la formulación de la cuestión? ¿Cuál/es pueden considerarse preguntas retóricas? Justifique su respuesta.

6. Formule los argumentos con los que el enunciador responde el interrogante que plantea en el título.

7. Caracterice al enunciador del texto. ¿Qué vinculación puede establecerse entre esa construcción y el tipo de argumentos que desarrolla (políticos, sociales, históricos, económicos)? ¿Qué destinatarios prevé para su texto?

TEXTO 2

UNIVERSIDAD › OPINIÓN

Ingreso irrestricto y eficiencia

Por José Paruelo*

Como hace unas semanas lo hizo Héctor Masoero, Alieto Guadagni (miembro, como Masoero, de la Academia Nacional de Educación) cuestionó algunos aspectos distintivos de la universidad argentina. En un artículo publicado en *La Nación*, Masoero se preguntaba si la gratuidad de la enseñanza promovía la igualdad y cuestionaba una ley promulgada en el gobierno anterior. En un artículo publicado en *Página/12* (26/03/16) cuestioné algunos supuestos en los que pretendía sustentarse ese artículo: el arancelamiento de los estudios superiores. El Sr. Guadagni critica, en un artículo aparecido en *Clarín*, los requisitos de ingreso a la universidad. Cuestiona la ineficiencia que representa permitir que todos aquellos que terminan la escuela secundaria ingresen a la universidad pública. Cuestiona la ausencia de un mecanismo que seleccione a los “mejores”. Esto, argumenta, permitiría reducir la deserción y aumentar la eficiencia.

Durante los 90 se instauró una mirada de la educación importada desde otros ámbitos, particularmente el empresarial. En ese marco se buscó evaluar beneficios y costos, y derivar indicadores. Uno de estos indicadores es la eficiencia, o sea, la relación entre el “producto” del sistema (sería el graduado de la universidad) y los

“insumos” gastados (medidos por el monto asignado por el presupuesto nacional a las universidades). El concepto de eficiencia (cantidad de producto/insumos) es extremadamente útil para evaluar el desempeño de, por ejemplo, una fábrica de tornillos: en este caso es muy simple identificar los productos y los insumos para fabricarlos. Pero ¿cuál es el producto de la universidad? Hay un modelo de educación superior que está orientado solamente a producir profesionales, “graduados”. Hay otro modelo, el de la universidad pública heredera de la Reforma Universitaria de 1918, en el que el énfasis está puesto en las funciones. En este modelo, la universidad en tanto institución debe cumplir con tres funciones: generar conocimiento, aprender/enseñar y extender los frutos del conocimiento a la sociedad. ¡Ese modelo no especifica productos! Claramente, el hacer cotidiano de la universidad genera productos: artículos científicos, libros, maneras de pensar, ámbitos de discusión, ideas novedosas, conciencia, médicos, licenciados en letras, etc... En última instancia, cultura. Por supuesto, celebramos que la mayor parte de los ingresantes a la universidad se gradúen y que se publiquen muchos artículos en las mejores revistas. Es ocioso aclararlo. El punto es a expensas de qué maximizamos esos productos tangibles y cuantificables. Si para lograrlo, como propone el Sr. Guadagni, hay que restringir el ingreso, ese modelo de universidad se desdibuja, sus funciones se resienten.

Como suele ocurrir, aquí también aparece la ideología. Una de las perspectivas ideológicas desde la cual se piensa este tema es que, asegurado el acceso a la educación primaria y secundaria, la situación en que llega un estudiante a un eventual examen de ingreso es fruto del esfuerzo individual. Garantizada la “igualdad de oportunidades”, aparecen solo diferencias asociadas al mérito. Este planteo desconoce aspectos fundamentales de la estructura de la sociedad: la existencia de minorías sojuzgadas, explotadores y explotados, diferencias de género, profundas desigualdades de acceso a bienes económicos y culturales, etc. Todo esto lleva a que la situación desde la cual un egresado de la secundaria enfrenta un examen de ingreso sea muy distinta según su contexto económico, social, cultural e, incluso, geográfico. Y que, obviamente, no tenga que ver con su esfuerzo y sus méritos. Este cuestionamiento suele contestarse con un “es prioritario mejorar la escuela secundaria”. Es cierto, pero ¿y mientras tanto? Es más, ¿las desigualdades solo se asocian a la formación secundaria?

Permitir el ingreso a la universidad a todos es darle una oportunidad a la igualdad. Pero es más que eso, es diversificar la composición social, las historias de vida, las aspiraciones y las realidades culturales del claustro de estudiantes. Eso tiene enormes virtudes no solo para aquel que proviene de un secundario no tan bueno, sino también para el estudiante que hizo su vida escolar en colegios pagos en barrios cerrados.

Mi universidad, la UBA, eliminó el examen de ingreso apenas se pudo salir de la dictadura cívico-militar. Desarrolló un sistema para acompañar a los estudiantes en el proceso de inserción en la exigente vida universitaria: el Ciclo Básico Común.

En él se busca incluir al estudiante y no expulsarlo. Por supuesto, el sistema es perfectible, pero luego de varias décadas ha mostrado sus virtudes al facilitar el proceso de nivelación de estudiantes que llegan en peores condiciones a los estudios superiores. Por supuesto que hay deserción. Pero ¿qué tan grave es? Incorporar, aunque sea temporalmente, a la universidad a jóvenes es muy positivo para ellos y para la sociedad como un todo. De esa experiencia salen mejores. El título del artículo de Guadagni indica que nuestra universidad desperdicia recursos. ¿Haber mantenido en el sistema educativo por uno o dos años a nuestros jóvenes es un desperdicio? No, ¡es más educación!

¿Tiene el ingreso irrestricto y el supuesto despilfarro que eso implica consecuencias negativas sobre la universidad y su calidad? No podemos en estos casos hacer un experimento crítico para evaluar la hipótesis asociada a esa pregunta. Sin embargo, algunas evidencias sugieren que no es así. La UBA es la universidad iberoamericana mejor ubicada en el ranking mundial. Teniendo ingreso irrestricto desde hace décadas se posiciona mejor en una serie de indicadores de calidad (número de graduados, generación de conocimiento e impacto en la sociedad) que todas las universidades brasileras o españolas. No figuran en esa base de datos los presupuestos, pero con seguridad la UBA fue capaz de ocupar ese lugar con una fracción muy pequeña del dinero del que disponen universidades europeas o norteamericanas. Si traicionando mis convicciones calculara la eficiencia en el uso de recursos, seguramente la UBA pelearía el top ten. Pero no lo voy a hacer, no hace falta caer en eso...

* Profesor titular de la UBA, investigador superior del Conicet; ex director de la Licenciatura en Ciencias Ambientales (UBA); deudor de varias cuotas del arancel impuesto por la dictadura a principios de los 80 por no tener dinero para pagarlo y no poder hacer el trámite de exención.

Página 12, 17 de mayo de 2016. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-299511-2016-05-17.html>. Consultado el 21 de agosto de 2016.

1. ¿Qué funciones comunicativas cumple el primer párrafo del texto? En el siguiente listado, marque las opciones que considere correctas.

- Presenta la hipótesis de Paruelo.
- Incluye el artículo en el contexto de un debate social.
- Desarrolla argumentos de Paruelo.
- Resume el contenido de notas de otros autores.
- Enuncia estrategias para solucionar el problema que se analiza.
- Presenta a los autores que serán objetados por el enunciador.

2. La cuestión que aborda “Ingreso irrestricto y eficiencia” y la hipótesis que el enunciador asume respecto de ella aparecen explícitas. Márquelas en el texto.

3. En el segundo párrafo, el enunciador presenta dos modelos de universidad. ¿Cuáles son? ¿Con cuál de ellos se identifica? Justifique su respuesta.

4. Relea el tercer, cuarto y quinto párrafos del texto.

4.1. ¿Qué función cumplen las comillas que se emplean en el tercer párrafo (¿presentan la voz de otro/s enunciador/es?, ¿marcan distancia?, ¿indican que está haciéndose referencia a una palabra extranjera o del español?).

4.2. ¿Qué función cumplen las interrogaciones directas en los párrafos considerados?

5. A partir de la información que se brinda en esos párrafos (3, 4 y 5), escriba una respuesta para la siguiente pregunta de examen:

¿Qué noción de “universidad” presenta Paruelo en “Ingreso irrestricto y eficiencia”?

6. Reformule los argumentos que el enunciador desarrolla para justificar su posición.

7. ¿CÓMO SE CONSTRUYE EL ENUNCIADOR? ¿QUÉ VINCULACIÓN PUEDE ESTABLECERSE ENTRE ESA CONSTRUCCIÓN Y EL TIPO DE ARGUMENTOS QUE DESARROLLA? ¿QUÉ DESTINATARIOS PREVÉ PARA SU TEXTO? 3. LOS GUIONES ARGUMENTATIVOS

Christian Plantin, a quien ya hemos hecho referencia, explica que las cuestiones controversiales que dan lugar a argumentaciones pueden actualizarse en distintos momentos. Según el autor, hay interrogantes que se mantienen abiertos para los cuales existen determinados argumentos. Así, cada vez que una discusión se retoma, de acuerdo con la perspectiva que asuman, los enunciadores adoptan algunas de esas razones esgrimidas con anterioridad. Esos argumentos constituyen guiones, es decir, un repertorio de argumentos utilizables cada vez que una pregunta resurge.

Asumir que existen esos guiones o repertorios implica reconocer que los argumentos no son “inventados”, sino principalmente heredados. Cada enunciador los pone en palabra, los recrea, los amplifica y los adecua a la situación en la que se genera un debate puntual. La opción por un repertorio determinado de argumentos se vincula con posicionamientos ideológicos.

Desde esta perspectiva, el conjunto de textos producidos que hemos considerado hasta aquí pone de manifiesto los guiones que se actualizaron en 2016 en torno de una cuestión ya abordada en otros momentos de la historia argentina: el ingreso a la universidad pública.

Actividad 5

A continuación se presentan algunos fragmentos del debate que, respecto de la cuestión considerada, se dio en la Argentina entre 2002 y 2004. Los dos primeros textos fueron producidos fundamentalmente para que circularan en el ámbito académico; el tercero es una nota de opinión. Léalos y resuelva las consignas.

TEXTO 1

La crisis y las universidades públicas en Argentina

José Luis Coraggio*

El arancelamiento

Para el pensamiento neoliberal, es inequitativo que los ciudadanos paguen impuestos para que los ricos reciban educación gratuita. Como evidencia se señala a quienes pagaron su educación secundaria y ahora gozan de la gratuidad universitaria. Esta argumentación solo puede sostenerse si se defiende un sistema fiscal regresivo, basado en el IVA y con escasa capacidad para cobrar altos impuestos a los que más tienen.

El dilema de la gratuidad es especialmente enfatizado por el economicismo, no solo por razones fiscales y de mercado sino por su teoría simplificada del comportamiento humano racional. Sin embargo, una visión prospectiva orientada por el interés general indica que hay que alentar y no desalentar la decisión de seguir estudiando. Que, por muchos años al menos, el empobrecimiento al que se ha sometido a la ciudadanía hará que un arancel que efectivamente resolviera el problema del financiamiento no pueda ser pagado por la gran mayoría, lo que lo convierte más en una cuestión de fundamentalismo de mercado o de conveniencia para el desarrollo del mercado privado. Por lo demás, incluso “en los países del ‘Primer Mundo’, las universidades –independientemente de su condición estatal o privada– dependen para su financiamiento primero de subsidios sustanciales y secundariamente del arancelamiento de sus matrículas” (Pugliese [h], 2001).

La gratuidad no necesita ser defendida como una cuestión de principio, sino como la mejor respuesta al uso socialmente eficiente del conjunto de recursos de la sociedad. Un buen sistema de educación, ciencia y técnica, financiado por rentas generales, subsidia la formación de ciudadanía y democracia y el espíritu emprendedor y cooperativo de la sociedad y las empresas nacionales, y cumple real y no aparentemente con el mandato de la equidad. La pretendida equidad por la vía del arancelamiento de los servicios de salud, educación, seguridad, justicia y otros bienes públicos esenciales solo lleva a más inequidad. La justicia social se dirime en las reglas que regulan a la acumulación del capital, las relaciones sociales y políticas, y la jerarquización del sistema de derechos humanos (¿qué derecho asigna su lugar a los demás? ¿el derecho a la vida digna de todos, o el derecho a la acumulación sin límites de unos pocos?) (Hinkelammert, 1986).

* Ex rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Economista argentino. Investigador-docente del Instituto del Conurbano.

En Mollis, Marcela (comp.) (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.

TEXTO 2

Ciudadanía y democracia: valores negados en la idea de universidad corporativa

*Marcela Mollis**

La idea de universidad pública latinoamericana durante el siglo xx (ya fuera de gestión pública o de gestión privada, como las universidades de las congregaciones religiosas) connotaba calidad científica, relevancia social, pertinencia y equidad, y se diferencia de la idea de universidad corporativa del siglo xxi, que apela a una finalidad de lucro a favor de intereses privados y contribuye a una segmentación social junto al predominio de las ambiciones de los propietarios.

Sostenemos la idea de que la administración eficiente de una universidad pública no se orienta por el valor del lucro, sino por el sentido de la función social. Formar profesionales independientes y creativos como ciudadanos activos y futura dirigencia, ayudar a construir el disenso epistemológico, convertir al pensamiento único en una pluralidad de pensamientos alternativos, enriquecer el patrimonio cultural y solidarizar la ciencia con los que la necesitan constituyen algunas misiones necesarias para atender los desafíos globales de nuestras sociedades empobrecidas. Expandir nuestro campo científico y cultural, y producir bienes científicos, tecnológicos y culturales, también genera riqueza y fortalece el desarrollo económico de las naciones periféricas que tanto preocupa a los organismos internacionales.

La calidad en las instituciones públicas está directamente vinculada con la preparación de la ciudadanía para desempeños políticos, profesionales, culturales, científicos, solidarios con el “otro”. La universidad latinoamericana democrática ayudó a entrenar a generaciones de jóvenes en una “diversidad” de intereses que dinamizaron los espacios cívico-democráticos.

Actualmente, las identidades alteradas de nuestras universidades nos conducen por el camino de la homogeneidad entre las empresas del conocimiento y las agencias bancarias. Es necesario y urgente descontaminar el concepto de calidad de las connotaciones de la calidad total, de la lógica financiera del rendimiento y de una eficiencia desvinculada de la excelencia académica, exigiéndole a la universidad que cumpla con su responsabilidad social frente a sus beneficiarios. Es urgente recuperar el significado social, ético y humanista de la calidad educativa. La universidad no solo produce los conocimientos técnicos y científicos necesarios para el desarrollo del país: sobre todo debe producir saberes necesarios para una construcción democrática, más justa y equitativa; debe inventar saberes que no estén condicionados por los códigos del lucro; debe reconstruir su identidad necesaria para nuestras sociedades desprotegidas de individualistas posesivos que niegan el valor de la cultura porque no cotiza en

la bolsa de valores. Si la universidad es considerada un elemento del mercado, no hay espacio para la crítica. [...]

*Profesora de Historia de la Educación y Educación Comparada. Directora del Programa de Investigaciones en Educación Superior Comparada, IICE, UBA.

En Mollis, Marcela (comp.) (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.

TEXTO 3

La universidad pública

Horacio López Santiso*

En *La Nación* del 10 de septiembre, el ministro de Educación, Daniel Filmus, manifestó –supongo que con satisfacción– que en la Argentina ya nos olvidamos del tema del arancelamiento universitario. En verdad, la universidad pública en nuestro país se ha sustentado en dos principios: la gratuidad y el ingreso irrestricto. Creo que el único país del mundo donde existen similares principios es Uruguay. El resto del mundo –países de centro, de derecha o de izquierda– se basa en sistemas de selección para el ingreso y en el pago de aranceles, con el incremento de becas gratuitas para quienes pueden probar la imposibilidad de pagar. Vale la pena señalar que una cuota de noventa pesos mensuales por alumno –con un diez por ciento de becas– aportaría cerca de 200 millones anuales de pesos a la UBA.

Siempre se admitió que las universidades forman profesionales, investigadores, docentes, pero no hay que olvidar que las casas de altos estudios están inmersas en un país que tiene problemas sociales, políticos y económicos, entre otros. “La universidad no debe ser una isla”, se dice con frecuencia. Pero me parece que, más allá de que una huelga de sus alumnos pueda hacer renunciar a un ministro de Economía (Ricardo López Murphy) o de que se haga eco de problemas públicos, es una institución pedagógica y, por lo tanto, debe cumplir con reglas cuyo quebrantamiento es imprescindible evitar.

Las facultades de la UBA, por ejemplo, en especial las de mayor número de estudiantes, no constituyen, precisamente, un ejemplo pedagógico. Si alguien piensa que un profesor serio puede tener un curso cuatrimestral de 150 o 200 alumnos y que no está obligado a usar otro método pedagógico que el discurso –la “clase magistral”, modelo de antiparticipación educativa– no conoce el problema universitario. El discurso será atendido por quienes se sientan en los primeros bancos mientras otros conversan, leen diarios o revistas.

¿En qué puede derivar el método comentado? En que el profesor encargado se dé cuenta de la inutilidad de su labor, la derive en ayudantes y todo se transforme en una pequeña farsa. Se corre el riesgo de que el ingreso irrestricto se transforme en egreso irrestricto. La solución a ese problema es establecer sistemas de selección. Creo que no es aconsejable un examen de ingreso. Sí lo es un curso, que podría hacerse junto con el último año del colegio secundario y que habilitaría a quienes lo aprobaran para entrar en la universidad.

No soy partidario de la fijación de cupos (salvo que las necesidades de materiales didácticos los exijan). Me parece que todos los habilitados para la enseñanza terciaria deberían acceder a ella. Pero esto requeriría un buen método de orientación vocacional, que serviría para corregir alguna sobreconcurencia a las

facultades más pedidas, pero que también exigiría una adecuación presupuestaria para habilitar cursos con no más de cuarenta alumnos, lo cual requiere un mejoramiento del número de docentes y de logística, que tiene costos.

No entiendo por qué esos costos no pueden ser solventados por los alumnos o sus familiares (buena parte de ellos los soportan en la escuela secundaria), obviamente con las becas para quienes no pueden pagar, a las que ya me referí. Recuerdo, además, que una de las fuentes de financiación de la universidad pública es la remuneración lamentable que reciben los docentes. [...]

Después de más de 30 años de ejercicio de la cátedra (por concurso) y con ocho años como integrante del Consejo Directivo de mi facultad (por votación), me animo a decir que la universidad argentina y quienes se ocupan de dirigirla deben recapacitar sobre si el apoyo al ingreso irrestricto y a la gratuidad no nos está conduciendo al mantenimiento de una experiencia de la cual la sociedad argentina habrá de recibir escasos beneficios. ¿Deberá seguir rebajándose –con las consabidas excepciones– el nivel de la enseñanza universitaria?

* Doctor en Ciencias Económicas y profesor consulto de la Universidad de Buenos Aires.

La Nación, 9 de octubre de 2004.

1. Enuncie brevemente cuáles son los guiones argumentativos que se actualizaron en la discusión dada en Argentina entre 2002 y 2004 en torno del ingreso a la universidad pública. Indique si resultan coincidentes con los expuestos en 2016 en la discusión en torno del mismo tema.

2. ¿Observa alguna diferencia entre la formulación de los argumentos que corresponden a un mismo guion en 2002-2004 y en 2016? Si es así, ¿a qué puede atribuirse?

4. LECTURA Y REFORMULACIÓN DE FUENTES ARGUMENTATIVAS

Como hemos anticipado en el capítulo 2, no es lo mismo resumir un texto predominantemente explicativo que uno prioritariamente argumentativo. La pertinencia de las ideas que se incluyen en cada resumen dependerá del género discursivo en el que se inscriba la fuente original (que determinará si en ella predomina la explicación o la argumentación), del contexto de producción de dicho resumen, del propósito comunicativo del enunciador, entre otros aspectos que deben considerarse al planificar el escrito. Dicho de otro modo, no se puede pensar la elaboración de un resumen sin tener en cuenta el marco en el que se producirá y su finalidad.

En el apartado anterior se han especificado cuáles son las características principales de los textos que pertenecen a géneros predominantemente argumentativos y en qué consiste su estructura: la presentación de un tema desde un punto de vista polémico que abre uno o más interrogantes (cuestión/es), una posible respuesta del enunciador (hipótesis) y una serie de argumentos que le permitirán

defender su postura. Quien resuma un texto de este tipo necesitará tener en cuenta ese esquema para elaborar el resumen puesto que, más allá del género discursivo del que se trate, estos elementos son comunes a todos los textos prioritariamente argumentativos.

Al analizar y producir resúmenes de textos correspondientes a géneros predominantemente explicativos, vimos que la extracción de las ideas principales de todos los párrafos y su transcripción en un nuevo texto no garantizan un buen resumen. En los textos predominantemente argumentativos, esta metodología resulta aún más ineficaz. En muchas ocasiones, el enunciador de la fuente a resumir elabora largos párrafos narrativos de anécdotas o de hechos reconocibles para lograr un efecto persuasivo, para captar la atención de los destinatarios. En esos casos, la narración está al servicio de la argumentación porque esta determina la orientación global del texto. Un resumen párrafo por párrafo haría que incluyéramos todos esos hechos, aunque en forma abreviada, cuando lo que en realidad importa es reconocer cuál es el argumento que subyace a todos esos eventos, es decir, qué intentan demostrar.

Algo similar sucedería con los ejemplos. Según algunos teóricos (Perelman, entre ellos), el ejemplo en sí mismo no es un argumento, sino que se vincula con una regla o ley, con una idea más general que constituye el argumento. Estos teóricos aclaran que esa idea general puede estar explícita o no. Cuando sucede esto último, al lector le corresponde inferir el argumento. En el caso de que se empleen varios argumentos en un texto predominantemente argumentativo, quien lo resuma puede seleccionar algunos de los ejemplos mencionados en el texto fuente siempre que lo vincule con la ley (esto es, con el argumento) correspondiente.

Volvamos a algunos de los textos leídos recientemente. En “¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?”, de Héctor Masoero, el autor expresa:

Si se tiene en cuenta que, según indica el mismo centro, el sistema público de educación superior logró graduar aproximadamente a 82.000 estudiantes durante 2015, el ratio entre los graduados y la inversión anual arroja la suma de casi 500.000 pesos por cada estudiante que finalizó su carrera. Este ratio pone en evidencia el problema de la alta deserción universitaria.

En el fragmento transcrito, Masoero da una serie de datos de la realidad que no constituyen el argumento, sino que solo lo sustentan. En este caso, sería inadecuado reformular del siguiente modo:

Masoero argumenta que cada estudiante que finalizó su carrera le costó al Estado un monto de 500.000 pesos.

En este caso, la reformulación de la idea no da cuenta del argumento del autor ni la vincula con la hipótesis central del texto, sino que solo enumera los datos. Una

de las posibilidades de reformulación para dar cuenta del argumento considerado es la siguiente:

Héctor Masoero sostiene que no es conveniente que las universidades sean gratuitas porque el alto grado de deserción de los estudiantes hace que resulte muy costoso lograr que cada uno de ellos finalice su carrera. Para demostrarlo, brinda varios ejemplos, entre ellos, que la finalización de una carrera implica, para el Estado, una inversión anual de casi 500.000 pesos por alumno.

En la reformulación anterior se prioriza el argumento, que debió ser reconstruido/deducido para relacionarlo con la hipótesis. Se observa, también, que el ejemplo pasa a un segundo plano y no ocupa el lugar del argumento.

Veamos otro caso de reformulación. En el texto “Ingreso irrestricto y eficiencia”, de José Paruelo, se lee el siguiente párrafo:

Durante los 90 se instauró una mirada de la educación importada desde otros ámbitos, particularmente el empresarial. En ese marco se buscó evaluar beneficios y costos, y derivar indicadores. Uno de estos indicadores es la eficiencia, o sea, la relación entre el “producto” del sistema (sería el graduado de la universidad) y los “insumos” gastados (medidos por el monto asignado por el presupuesto nacional a las universidades). El concepto de eficiencia (cantidad de producto/insumos) es extremadamente útil para evaluar el desempeño de, por ejemplo, una fábrica de tornillos: en este caso es muy simple identificar los productos y los insumos para fabricarlos. Pero, ¿cuál es el producto de la universidad? Hay un modelo de educación superior que está orientado solamente a producir profesionales, “graduados”.

En este fragmento, Paruelo narra un hecho de la década del noventa. Quien necesite elaborar un resumen podría presentar la siguiente reformulación:

Según Paruelo, en los noventa se instaló una nueva mirada sobre la educación que buscó la eficiencia educativa.

Pensar el argumento de este modo excluiría la posición del autor, que no está de acuerdo con ese modelo educativo. El hecho en sí le sirve para demostrar cuál es el origen de esta concepción de la educación con la que no está de acuerdo. Una reformulación más adecuada sería la siguiente:

José Paruelo considera que existe un modelo de educación superior, heredado del neoliberalismo de los noventa, que basa la eficiencia educativa en una mera relación empresarial entre costos y beneficios. Según el profesor, este modo de ver la educación universitaria como un “producto” no garantiza la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

En definitiva, el productor de resúmenes de textos predominantemente argumentativos pone en juego una serie de habilidades de lectura y escritura necesarias para lograr un texto adecuado y efectivo. A esto se suma el conocimiento de los géneros discursivos y de la comunidad discursiva en la que se insertará el texto resultante. En el ámbito académico, por ejemplo, el resumen de un texto argumentativo puede incluirse en una respuesta de examen, en una reseña crítica de la bibliografía de una materia o de un volumen en particular, en una complementación/confrontación de fuentes, en el estado del arte de un trabajo de investigación o una tesis y en una monografía, entre otras posibilidades.

Actividad 6

A continuación retomamos un fragmento de dos de los textos leídos para practicar la reformulación de argumentos. Es conveniente releer los textos completos antes de resolver la actividad.

¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?

Por Héctor Masoero

Las alternativas a la gratuidad indiscriminada son muy diversas: no es necesario cobrar un arancel a los estudiantes, por ejemplo, sino a los graduados (quienes, de alguna manera, estarían retribuyendo por lo que recibieron y contribuyendo a un fondo de becas orientado a lograr una mayor equidad del sistema). Este mecanismo podría, aun, articularse con una política tendiente a promover las carreras de interés público para el país, en la cuales existe falta de graduados (como en las ingenierías), bajo un modelo de gratuidad y becas para quienes las necesiten. La propuesta es que pague por la educación superior pública solo quien esté en condiciones de hacerlo. Con esos fondos, se lograría financiar becas que permitieran a los ingresantes con menores recursos afrontar los costos de viajes, bibliografía y materiales de estudio. De esta forma, se mejorarían los indicadores de permanencia y graduación.

Héctor Masoero se opone a la gratuidad universitaria indiscriminada y propone que _____

_____.

Para sustentar su propuesta, da una serie de alternativas como, por ejemplo,

_____.

Ingreso irrestricto y eficiencia

Por José Paruelo

Permitir el ingreso a la universidad a todos es darle una oportunidad a la igualdad. Pero es más que eso, es diversificar la composición social, las historias de vida, las aspiraciones y las realidades culturales del claustro de estudiantes. Eso tiene enormes virtudes no solo para aquel que proviene de un secundario no tan bueno, sino también para el estudiante que hizo su vida escolar en colegios pagos en barrios cerrados.

Mi universidad, la UBA, eliminó el examen de ingreso apenas se pudo salir de la dictadura cívico-militar. Desarrolló un sistema para acompañar a los estudiantes en el proceso de inserción en la exigente vida universitaria: el Ciclo Básico Común. En él se busca incluir al estudiante y no expulsarlo. Por supuesto, el sistema es perfectible, pero luego de varias décadas ha mostrado sus virtudes al facilitar el proceso de nivelación de estudiantes que llegan en peores condiciones a los estudios superiores. Por supuesto que hay deserción. Pero ¿qué tan grave es? Incorporar, aunque sea temporalmente, a la universidad a jóvenes es muy positivo para ellos y para la sociedad como un todo. De esa experiencia salen mejores. El título del artículo de Guadagni indica que nuestra universidad desperdicia recursos. ¿Haber mantenido en el sistema educativo por uno o dos años a nuestros jóvenes es un desperdicio? No, ¡es más educación!

Según Paruelo, la universidad pública con ingreso irrestricto garantiza ____

Para comprobar que esto es posible, expone el caso de la UBA, en la cual _

5. EL RESUMEN DE UNA FUENTE ARGUMENTATIVA

Como ya lo hemos planteado, en la comunidad académica, más aún que en otras comunidades discursivas, las actividades de escritura son complejas y suelen surgir de lecturas previas. Para realizar estas operaciones en forma eficaz, se planifican los escritos, se escriben borradores, se los revisa, se los corrige o bien se los reescribe hasta llegar a la edición final del trabajo.

En el caso de los resúmenes de fuentes argumentativas, una forma de planificar el escrito es partir de la construcción de la secuencia argumentativa o esquema

argumentativo que dé cuenta de los contenidos centrales de la fuente. En la medida en que implica procesos de (re)lectura y de reformulación, la elaboración de ese esquema puede considerarse un paso previo a la formulación de un plan textual para el resumen.

Al enumerar las características de la secuencia argumentativa, para ejemplificar a partir de un texto, tomamos como referencia “Nuestra universidad desperdicia recursos”, de Alieto Guadagni. La secuencia o esquema argumentativo de ese artículo –en el que, como se verá, se integran varias de las cuestiones explicadas– podría formularse del siguiente modo:

Cuestión

Según establece la Ley 27.204, ¿el ingreso irrestricto a la universidad pública argentina es una alternativa acertada o debe revisársela?

Hipótesis

El ingreso irrestricto a la universidad pública argentina establecido legalmente no es una modalidad acertada.

Argumentos

- Los exámenes de ingreso a la universidad que se aplican en países no capitalistas incentivan la dedicación al estudio. Un ejemplo puntual es el de Ecuador, cuya Constitución establece la gratuidad de la educación universitaria para los estudiantes que aprueben un examen de ingreso y demuestren responsabilidad académica. Esta modalidad de acceso favorece la retención y la graduación de los estudiantes y, además, evita el “desperdicio de recursos”.
- El ingreso irrestricto a la universidad pública en Argentina permite que todos los estudiantes que quieran ingresar en ella puedan hacerlo, pero, en relación con otros países desarrollados y también latinoamericanos, se registran muy bajos índices de graduación.
- En Argentina, el ingreso irrestricto genera pérdida de recursos: no promueve que los estudiantes mal preparados en el nivel medio mejoren esa situación, e incide en los altos niveles de abandono y en los bajos porcentajes de finalización de los estudios.

Postura con la que discute

La Ley 27.204, que dispone el ingreso irrestricto a la universidad pública argentina.

Una vez elaborado el esquema, comienza el proceso de escritura del resumen. El resumen es un texto predominantemente expositivo-explicativo que da cuenta de

la posición de otro enunciador. En tal sentido, es un texto que reduce la extensión del original y busca generar un efecto de objetividad en su lector.

Como ya se ha dicho, quien resume debe, en primer lugar, determinar la finalidad de la tarea y quién o quiénes serán los destinatarios de su texto. Si el resumen va a integrarse en un género discursivo más complejo (como una monografía, un estado del arte o una reseña), será necesario prestar atención a la información que, en función de ese texto final, resulte fundamental incluir.

Debido a las características que hemos presentado, en el resumen predomina el uso de la tercera persona, desde la que se expondrá el texto que se resume. El enunciador del resumen, entonces, delega la responsabilidad enunciativa en el autor de la fuente, ya sea por medio del uso de *verbos de decir* (“sostiene”, “afirma”, “aclara”, “considera”, “comenta”, “analiza”, “compara”, etcétera) o de frases prepositivas (“para el autor”, “según el especialista”, etcétera).

Estas características del género dan lugar al cambio en las personas gramaticales que remiten al enunciador del texto que se resume. En el caso en que se incluyan frases valorativas del enunciador de la fuente, en el resumen estas aparecerán entrecomilladas. Veamos algunos ejemplos:

(1)

Voz del texto fuente:

Nuestra alta deserción explica por qué **tenemos** menos graduados universitarios, comparados no con Japón, Suecia o Alemania, sino con otros países latinoamericanos.

Posible reformulación:

Alieto Guadagni asegura que la universidad pública argentina tiene un alto grado de deserción en relación con otros países, incluso si se consideran otras naciones latinoamericanas.

(2)

Voz del texto fuente:

Garantizada la “igualdad de oportunidades”, aparecen solo diferencias asociadas al mérito. Este planteo desconoce aspectos fundamentales de la estructura de la sociedad: la existencia de minorías sojuzgadas, explotadores y explotados, diferencias de género, profundas desigualdades de acceso a bienes económicos y culturales, etc.

Posible reformulación:

José Paruelo no acuerda con Alieto Guadagni en su posición respecto de que es la escuela secundaria pública la que garantiza la igualdad de oportunidades y que la universidad, en cambio, debe priorizar los méritos de cada estudiante. Considera que esta perspectiva es errónea porque implica desconocer aspectos

sociales estructurales, como las relaciones entre “explotadores y explotados”, que, desde su perspectiva, van más allá de los méritos o del esfuerzo que pueda realizar un aspirante al ingreso universitario.

Finalmente, tras el proceso de escritura será necesario revisar el escrito para ver si es adecuado al contexto de producción y recepción para el cual fue producido, si cumple con el propósito buscado, si es fiel a la fuente, entre otros aspectos.

Actividad 7

1. Resuelva la siguiente consigna de un trabajo práctico para entregar en un taller de lectura y escritura universitario:

A partir del esquema argumentativo del texto de Guadagni, resume el artículo.

Para llevar a cabo la tarea, complete el esquema que sigue.

En el artículo “Nuestra universidad desperdicia recursos” (2016), Alieto Guadagni, miembro de la Academia Nacional de Educación, analiza si _____

. Respecto de tal cuestión, Guadagni sostiene que _____

Para fundamentar su afirmación, el autor formula varios argumentos. En primer lugar, _____

_____ . Guadagni ejemplifica su afirmación _____

_____ .

Según el autor, _____

En segundo lugar, el integrante de la Academia Nacional de Educación _____

Una tercera razón que, para Guadagni, valida su postura es que _____

En conclusión, para Guadagni es necesario revisar la modalidad de ingreso a la universidad pública argentina que, en su situación actual, “desperdicia recursos”. De este modo, se opone a la ley que establece que el ingreso a esas instituciones debe ser irrestricto.

2. Separe el texto anterior en las siguientes partes: introducción, desarrollo y cierre. ¿Qué información se incluyó en cada una de ellas?

3. Marque en el resumen los verbos o construcciones que se han empleado para la delegación enunciativa.

4. Marque las expresiones que se han empleado para organizar la información que se presenta en el desarrollo y en el cierre. ¿Por cuáles otras podría reemplazárselas?

5. Reescriba la introducción del resumen de modo que en ella se haga referencia a la posición con la que discute el autor.

6. Retome la secuencia argumentativa que elaboró en la actividad 2 para el texto de Serra. A partir de ella, elabore un texto expositivo-explicativo que responda la siguiente pregunta de examen:

Según el planteo de Serra en “Universidad, ¿para quién?”, ¿deben aplicarse restricciones en el ingreso a la universidad?

Para escribir la respuesta, deberá atender a las siguientes indicaciones:

- En la introducción, explicité la cuestión que desencadena la argumentación y enuncie la posición que, respecto de ella y del interrogante planteado, se asume en el texto.
- En el desarrollo, reformule tres argumentos que sostienen el punto de vista de Serra.
- Prevea un cierre para su texto.
- La extensión no debe ser mayor de una carilla.

Actividad 8

1. Elabore el esquema argumentativo de “Ingreso irrestricto y eficiencia”, de José Paruelo.

2. Escriba un texto que responda a siguiente consigna de examen:

Exponga la posición que José Paruelo, a partir del debate en torno del ingreso a la universidad pública argentina, desarrolla en "Ingreso irrestricto y eficiencia". En su escrito, determine la cuestión que aborda el autor, la posición que asume respecto de ella y las razones con las que la valida.

Para resolver la consigna, considere el esquema argumentativo elaborado.

3. Revise su resumen a partir de la guía que sigue.

Guía para la revisión del resumen de un texto argumentativo

1. ¿El resumen es adecuado para la comunidad discursiva en la que circulará y para la finalidad comunicativa que se propuso?
2. ¿El contenido del resumen es fiel a lo planteado por la fuente?
3. ¿El resumen prevé un lector que no haya leído la fuente, o este tendría que volver a ella para poder comprenderla y/o contextualizarla?
4. ¿En el resumen se pueden reconocer una introducción, un desarrollo y un cierre?
5. Respecto de la introducción:
 - a. ¿Se indican la fuente y su fecha de publicación?
 - b. ¿Se presenta al autor con una breve referencia?
 - c. ¿Se formula la cuestión que aborda el autor de la fuente que se resume?
 - d. ¿Se especifica la hipótesis?
6. En cuanto al desarrollo:
 - a. ¿Se recuperan los argumentos del autor?
 - b. ¿Se ha realizado un trabajo de reformulación y jerarquización del contenido de manera adecuada o se recortó y pegó información sin tener en cuenta el sentido de la fuente?
 - c. ¿Se mantiene la delegación de la responsabilidad enunciativa?
 - d. ¿Se han borrado las marcas de subjetividad del enunciadore original?
7. En el cierre, ¿se retoma sintéticamente la respuesta a la cuestión planteada en la introducción?
8. Antes de la edición final, revise la coherencia (local y global) de su texto, la redacción, la puntuación y la ortografía.
9. ¿Se explicita la dimensión polémica, es decir, se plantea la posición contra la cual argumenta el autor de la fuente? Tenga en cuenta que este aspecto puede presentarse en diversas partes del resumen.
10. Revise, a partir de la misma guía, el resumen que elaboró para el texto de Serra.

6. EL RESUMEN EN DISTINTOS GÉNEROS DISCURSIVOS

Como ya se ha mencionado, la elaboración de resúmenes se lleva a cabo con diferentes propósitos y en distintas situaciones: se escriben resúmenes para estudiar o para responder consignas en exámenes, por ejemplo. El fichaje de textos es una de las tareas que los estudiantes llevan a cabo con frecuencia. La ficha resumen es, justamente, el resumen del texto que se considera. En otros tipos de fichas, además del resumen, se incluye otra información, como la que corresponde a los datos del autor, una referencia más amplia a su trayectoria y un mayor detalle sobre el contexto en el que se produjo y circuló el texto que se ficha.

El resumen de un texto puede integrarse en otro que corresponda a un género más complejo. En el ámbito académico, es frecuente que el resumen de un texto –o de alguna de sus partes– se incluya en una monografía o en una comparación de fuentes. La reseña es otro de los géneros que recurren al resumen de la producción a la que hacen referencia. Las reseñas críticas suelen ser producidas por especialistas que analizan, describen o resumen las principales características de un texto o de un contenido audiovisual para que quienes las lean puedan ampliar sus conocimientos sobre ese objeto. Es un género predominantemente argumentativo que incluye tramos narrativos y/o expositivo-explicativos.

En las actividades que siguen nos detendremos en dos casos en los que la escritura supone, entre otras tareas, resumir un texto. En los dos ejemplos, se trata del resumen de un texto argumentativo.

Actividad 9

1. Lea el siguiente texto tomado de la videoconferencia *Fabricando consenso* (1992).

El control de los medios de comunicación

*Por Noam Chomsky**

El papel de los medios de comunicación en la política contemporánea nos obliga a preguntar por el tipo de mundo y de sociedad en los que queremos vivir, y qué modelo de democracia queremos para esta sociedad. Permítaseme empezar contraponiendo dos conceptos distintos de democracia. Uno es el que nos lleva a afirmar que, en una sociedad democrática, por un lado, la gente tiene a su alcance los recursos para participar de manera significativa en la gestión de sus asuntos particulares y, por otro, los medios de información son libres e imparciales. Si se busca la palabra “democracia” en el diccionario, se encuentra una definición bastante parecida a lo que acabo de formular.

Una idea alternativa de democracia es la de que no debe permitirse que la gente se haga cargo de sus propios asuntos, a la vez que los medios de información deben estar fuerte y rígidamente controlados. Quizás esto suene como una concepción anticuada de democracia, pero es importante entender que, en todo caso, es la idea predominante. De hecho, lo ha sido durante mucho tiempo, no solo en

la práctica, sino incluso en el plano teórico. No olvidemos, además, que tenemos una larga historia, que se remonta a las revoluciones democráticas modernas de la Inglaterra del siglo XVII, que en su mayor parte expresa este punto de vista. En cualquier caso, voy a ceñirme simplemente al período moderno, y a la forma en que se desarrolla en él la noción de democracia y al modo en que el problema de los medios de comunicación y la desinformación se ubican en este contexto.

Primeros apuntes históricos de la propaganda

Empecemos con la primera operación moderna de propaganda llevada a cabo por un gobierno. Ocurrió bajo el mandato de Woodrow Wilson. Este fue elegido presidente en 1916, como líder de la plataforma electoral *Paz sin victoria*, cuando se cruzaba el ecuador de la Primera Guerra Mundial. La población era muy pacifista y no veía ninguna razón para involucrarse en una guerra europea; sin embargo, la administración Wilson había decidido que el país tomaría parte en el conflicto. Había, por tanto, que hacer algo para inducir en la sociedad la idea de la obligación de participar en la guerra. Y se creó una comisión de propaganda gubernamental, conocida con el nombre de Comisión Creel, que, en seis meses, logró convertir una población pacífica en otra histérica y belicista que quería ir a la guerra y destruir todo lo que oliera a alemán, despedazar a todos los alemanes, y salvar así al mundo. Se alcanzó un éxito extraordinario que conduciría a otro mayor todavía: precisamente en aquella época y después de la guerra se utilizaron las mismas técnicas para avivar lo que se conocía como Miedo rojo. Ello permitió la destrucción de sindicatos y la eliminación de problemas tan peligrosos como la libertad de prensa o de pensamiento político. El poder financiero y empresarial y los medios de comunicación fomentaron y prestaron un gran apoyo a esta operación, de la que, a su vez, obtuvieron todo tipo de provechos.

Entre los que participaron activa y entusiastamente en la guerra de Wilson estaban los intelectuales progresistas, gente del círculo de John Dewey. Estos se mostraban muy orgullosos, como se deduce al leer sus escritos de la época, por haber demostrado que lo que ellos llamaban “los miembros más inteligentes de la comunidad”; es decir, ellos mismos, eran capaces de convencer a una población reticente de que había que ir a una guerra mediante el sistema de aterrorizarla y suscitar en ella un fanatismo patriótico. Los medios utilizados fueron muy amplios. Por ejemplo, se fabricaron montones de atrocidades supuestamente cometidas por los alemanes, en las que se incluían niños belgas con los miembros arrancados y todo tipo de cosas horribles que todavía se pueden leer en los libros de historia, buena parte de lo cual fue inventado por el Ministerio británico de propaganda, cuyo auténtico propósito en aquel momento –tal como queda reflejado en sus deliberaciones secretas– era el de dirigir el pensamiento de la mayor parte del mundo. Pero la cuestión clave era la de controlar el pensamiento de los miembros

más inteligentes de la sociedad americana, quienes, a su vez, diseminarian la propaganda que estaba siendo elaborada y llevarían al pacífico país a la histeria propia de los tiempos de guerra. Y funcionó muy bien, al tiempo que nos enseñaba algo importante: cuando la propaganda que proviene del Estado recibe el apoyo de las clases de un nivel cultural elevado y no se permite ninguna desviación en su contenido, el efecto puede ser enorme. Fue una lección que ya habían aprendido Hitler y muchos otros, y cuya influencia ha llegado a nuestros días.

Creo que la cuestión central, volviendo a mi comentario original, no es simplemente la manipulación informativa, sino algo de dimensiones mucho mayores. Se trata de si queremos vivir en una sociedad libre o bajo lo que viene a ser una forma de totalitarismo autoimpuesto, en el que el rebaño desconcertado se encuentra, además, marginado, dirigido, amedrentado, sometido a la repetición inconsciente de eslóganes patrióticos, e imbuido de un temor reverencial hacia el líder que lo salva de la destrucción, mientras que las masas que han alcanzado un nivel cultural superior marchan a toque de corneta repitiendo aquellos mismos eslóganes que, dentro del propio país, acaban degradados.

* Noam Chomsky, lingüista estadounidense, profesor y activista político, licenciado por la Universidad de Pensilvania.

Disponible en <http://www.upv.es>. Texto adaptado. Consultado el 20 de agosto de 2016.

2. A continuación se presenta la ficha que, para el texto de la videoconferencia de Chomsky, elaboró un estudiante que cursa la materia Economía Política.

Chomsky, N. (1992). "El control de los medios de comunicación". *Fabricando consenso* [en línea] Disponible en <http://www.upv.es>.

Noam Chomsky es un lingüista estadounidense, licenciado por la Universidad de Pensilvania. Además de su carrera académica, es activista político, conocido por sus incisivos análisis sobre la sociedad, la economía y la política mundial. En 1992, en una conferencia titulada "El control de los medios de comunicación" plantea su punto de vista crítico sobre el poder de los medios en la sociedad actual. Dicho evento fue publicado tiempo después en *Fabricando Consenso* y se encuentra en línea, bajo el formato de una videoconferencia. El propósito del autor es generar conciencia respecto del papel controlador que los medios de comunicación han adquirido en la sociedad actual.

El lingüista norteamericano se pregunta qué modelo de democracia queremos para esta sociedad, si una en la que el ciudadano tenga la posibilidad de participar de manera significativa en la gestión de sus asuntos particulares, u otra en la que esto no debe permitirse y en la que los medios de información estén "rígidamente controlados". Según el autor, este último modelo de democracia es el que está vigente en la sociedad actual en la que los medios de comunicación están siendo controlados y la desinformación es lo que se pondera.

Para demostrar su hipótesis, Chomsky desarrolla varios argumentos. En primer lugar, mediante el caso de lo ocurrido bajo el mandato de Woodrow Wilson, demuestra que los medios de comunicación han sido empleados para generar consenso respecto de la participación bélica, desde principios del siglo xx en Estados Unidos. Por medio del análisis de este caso, el autor pone en evidencia la función que en ese momento tuvo la Comisión Creel, que logró transformar “una población pacífica en otra histérica y belicista que quería ir a la guerra y destruir todo lo que oliera a alemán”.

El analista político agrega que, en ese mismo contexto, los intelectuales progresistas se enorgullecían de ser capaces de convencer a la población de participar de la guerra por medio de la fabricación de supuestas atrocidades cometidas por los alemanes. De ese modo, buscaban –explica Chomsky– instigar a la gente al terror y promover entre ella un “fanatismo patrioter”. Así, el autor demuestra que, cuando la propaganda que emana del Estado recibe el apoyo de los intelectuales, “el efecto puede ser enorme”.

Finalmente, el lingüista concluye su conferencia replanteando el interrogante del inicio. Considera que, más allá de la manipulación informativa, lo importante es decidir si queremos vivir en una sociedad libre o en un autoritarismo autoimpuesto, que repite inconscientemente “eslóganes patrióticos” emanados de los medios masivos de comunicación.

2.1. ¿La ficha es predominantemente positivo-explicativa o argumentativa? Fundamente su respuesta.

2.2. La ficha no presenta solo el resumen del texto de Chomsky. Marque en la ficha la información que excede al resumen. ¿A qué hace referencia? ¿Qué función cumple en relación con el contenido del resumen?

2.3. Al resumir, el estudiante ha puesto en juego su habilidad para reformular los enunciados originales. Teniendo en cuenta estas reformulaciones, reconstruya el esquema argumentativo del texto fuente: cuestión, hipótesis, argumentos y posición contra la cual se argumenta. Puede marcarlos directamente en el resumen.

2.4. ¿Qué relación puede establecer entre los elementos del esquema argumentativo y la distribución en párrafos que esa información presenta en la ficha?

2.5. Al producir la ficha, el enunciadore ha decidido incluir algunas palabras o frases textuales y marcarlas con comillas. Explique por qué cree que tomó esa decisión en cada caso.

3. Lea la siguiente reseña crítica producida por el mismo estudiante que elaboró la ficha para el texto de Chomsky y resuelva las consignas que figuran al final.

Chomsky, N. (1992). "El control de los medios de comunicación". Fabricando consenso [en línea] Disponible en: <http://www.upv.es>

IDEM

Noam Chomsky es un reconocido lingüista estadounidense, licenciado por la Universidad de Pensilvania. Además de su carrera académica, es activista político, conocido por sus incisivos análisis sobre la sociedad, la economía y la política mundial. En 1992, en una conferencia titulada "El control de los medios de comunicación" plantea su punto de vista crítico sobre el poder de los medios en la sociedad actual. Esta publicación se ha puesto de manifiesto en un contexto de plena vigencia del neoliberalismo, momento en que la liberación absoluta del mercado generó una amplia brecha social entre las clases más poderosas y las que están sometidas a ellas.

Dicho evento fue publicado posteriormente en *Fabricando Consenso* y se encuentra en línea, bajo el formato de una videoconferencia. Debido a esto, se puede deducir que el destinatario que, en un primer momento, correspondió al ámbito académico, finalmente se expandió a través de Internet para hacerlo accesible a todo aquel que estuviera interesado en el análisis crítico de los medios masivos de comunicación y su función social. El propósito del autor es generar consciencia respecto del papel controlador que los medios de comunicación han adquirido en la sociedad actual. Por medio de este texto, el especialista aborda el tema antes mencionado desde una perspectiva política adversa al sistema capitalista y hace, así, un aporte al campo de la Comunicación Social.

El lingüista norteamericano se pregunta qué modelo de democracia queremos para esta sociedad, si una en la que el ciudadano tenga la posibilidad de participar de manera significativa en la gestión de sus asuntos particulares, u otra en la que esto no debe permitirse y en la que los medios de información estén "rígidamente controlados". Según el autor, este último modelo de democracia es el que está vigente en la sociedad actual, es decir, una sociedad en la que los medios de comunicación están siendo controlados y la desinformación es lo que se pondera.

El propósito de esta reseña será no solo exponer los argumentos de Chomsky, sino también plantear nuestro acuerdo con su posición. Sin embargo, trataremos de demostrar que lo que el famoso lingüista plantea a principios de la década del '90 en Estados Unidos, se ha recrudecido en los últimos años y que nuestro país es un claro ejemplo de este tipo de control.

Para demostrar su hipótesis, Chomsky desarrolla varios argumentos. En primer lugar, mediante el caso de lo ocurrido bajo el mandato de Woodrow Wilson, demuestra que los medios de comunicación han sido empleados para generar consenso respecto de la participación bélica, desde principios del siglo XX en Estados Unidos. Por medio de este análisis de caso, el autor pone claramente en evidencia la función que en ese momento tuvo la Comisión Creel, que logró

transformar “una población pacífica en otra histórica y belicista que quería ir a la guerra y destruir todo lo que oliera a alemán”.

El analista político agrega acertadamente que en ese mismo contexto, los intelectuales progresistas se ufanaban de ser capaces de convencer a la población de participar de la guerra por medio de la fabricación de supuestas atrocidades cometidas por los alemanes, en busca de la instigación al terror y la promoción de un “fanatismo patrioter”. De este modo, el autor demuestra que cuando la propaganda que emana del Estado recibe el apoyo de los intelectuales, “el efecto puede ser enorme.

Finalmente, al lingüista concluye su conferencia replanteando el interrogante del inicio. Considera que más allá de la manipulación informativa, lo importante es si queremos vivir en una sociedad libre o en un autoritarismo autoimpuesto, que repite inconscientemente “esloganes patrióticos” emanados de los medios masivos de comunicación.

Como podemos observar, aunque parezca paradójico, se trata de una voz que se posiciona frente a los medios, desde un discurso contrahegemónico, ya que surge de un centro prototípico del sistema capitalista como lo es Estados Unidos, pero se resiste discursivamente a las imposiciones de ese mismo sistema, desde una perspectiva anticapitalista y antiglobalizadora. Alerta, así, a los ciudadanos norteamericanos de los peligros a los que están sometidos si se dejan llevar por su espíritu patriótico fogueado desde los medios por intereses muy alejados de estos ideales.

El planteo que realiza Chomsky en esta conferencia nos remite a lo expuesto por la abogada Ángela Vivanco Martínez (2000) quien, en un artículo publicado en *Diálogo Político* bajo el título “Pluralismo y veracidad de los medios de comunicación ante su concentración”, considera que, si los medios están concentrados en unas pocas manos con poder político y económico, no hay posibilidad de pluralismo y la verdad se diluye detrás de intereses que están lejos de informar a la población. Dicho de otro modo, plantea una paradoja según la cual la libre expresión es un derecho de todos, pero la gestión de medios es la posibilidad real de unos pocos. Esta distorsión genera, según la autora, “una profunda desconfianza” cuando los medios se concentran y, a la vez, la falta de pluralismo y veracidad de la información.

Como hemos afirmado anteriormente, coincidimos con la posición asumida por Chomsky en este artículo, aunque creemos que veintitrés años después, esta situación se ha vuelto aún más salvaje de lo que el autor anticipa con tanta claridad. Resulta evidente que en la democracia en la que vivimos predomina la desinformación debido al tratamiento deshonesto y tendencioso que los medios hacen de la “realidad”. Un claro ejemplo de esto se puede observar en la Argentina en los últimos años. La pelea que ha enfrentado al *massmedia* del grupo *Clarín* con el Estado nacional ha llevado a una guerra mediática de la que todos los ciudadanos que vivimos en nuestro territorio somos víctimas. Los periodistas se han polarizado en dos grupos absolutamente definidos que plantean, ante los mismos hechos,

dos relatos que se contradicen profundamente. No hay grises en esta batalla, los soldados de uno y otro ejército están dispuestos a alimentar los intereses de cada “jefe” sin ningún tipo de limitación. ¿Dónde quedó la verdad? ¿Qué debe entender el ciudadano que observa una realidad esquizoide y que por momentos no sabe si está en el paraíso o en el más crudo infierno? En el campo van quedando los cuerpos sin vida de la ética periodística, mientras los “generales” observan las tácticas y estrategias que tienen que emplear para vencer al enemigo, sin ensuciarse las manos. Son múltiples los casos de resonancia que ilustran esta idea, como lo demuestran las versiones sobre los hijos adoptivos de la señora de Noble, supuestamente provenientes de los campos de concentración de la dictadura; el confuso tratamiento dado al caso Nisman; las supuestas corrupciones en las que estaría involucrado el vicepresidente Amado Boudou; entre otros muchos casos de los que, seguramente, nunca sabremos qué sucedió realmente.

En definitiva, tanto Chomsky como Martínez coinciden en considerar que, cuando el poder está concentrado en unos pocos, la democracia peligra, ya que la libertad de expresión se ve amenazada por intereses de otra índole que afectan la calidad de la información que se brinda a la población, lo que limita el ejercicio pleno de sus derechos. Podemos afirmar que Noam Chomsky fue un adelantado al plantear esta hipótesis con tanta claridad y que, lejos de lo esperable, hoy no hay límites para esta ambiciosa carrera hacia la falsación de la realidad, oculta tras el velo de una supuesta honestidad informativa. No es otra cosa que una pseudodemocracia en la que “la libertad de expresión” parece justificar que se diga cualquier cosa, sin ningún tipo de comprobación y “aquí no ha pasado nada”. Evidentemente, en la guerra todo vale...

Bibliografía

Chomsky, N. (1992). “El control de los medios de comunicación”. Fabricando consenso [en línea] Disponible en: www.upv.es. Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2014.

Vivanco Martínez, A. (2000) “Pluralismo y veracidad de los medios de comunicación ante su concentración”. Diálogo Político, año XXIV, N° 3. [en línea] Disponible en: <http://www.kas.de>. Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2014.

3.1. Compare este último texto con la ficha leída anteriormente y establezca cuáles son las diferencias genéricas entre ambos textos. Tenga en cuenta el propósito, el estilo y la estructura. Considere, respecto de esta última, si se trata de textos predominantemente expositivo-explicativos o argumentativos.

3.2. Identifique el resumen que está incluido en la reseña crítica y determine cuál es su función respecto del resto del texto. Fundamente su respuesta.

3.3. Enumere las distintas voces que reconozca en el texto e indique qué función cumple cada una.

3.4. ¿Cómo se relaciona esta forma de referir las voces con la figura del enunciador que se construye en el texto, con el género discursivo y con el ámbito de circulación?

Actividad 10

A continuación ofrecemos dos *corpora* de textos predominantemente argumentativos sobre distintos temas. Realice los resúmenes teniendo en cuenta el ámbito de circulación que se propone en cada caso y las pautas que se han indicado anteriormente para la elaboración y revisión de resúmenes de fuentes argumentativas.

Corpus en Bastardilla? o Título en Bast?

CORPUS 1: MUJER Y TRABAJO

TEXTO 1

Psicología > ante exigencias que enferman

Desdomesticación de la mujer

La autora considera que, en el debate sobre el trabajo de las amas de casa, “algo quedó silenciado”, ya que “las mujeres siguen enfermando a causa de las exigencias desmedidas”: “Quizás un manto de represión haya caído sobre esta temática demasiado sensible, espina dorsal del sistema capitalista”. Hoy finaliza la Semana de la Mujer.

*Por Roxana Yattah**

En las décadas de 1970 y 1980 existió en la sociedad un debate acerca del trabajo realizado por las amas de casa en sus hogares. Este debate ponía en cuestión lo que estaba naturalizado como supuestas obligaciones propias de las mujeres. Fueron discusiones fecundas llevadas adelante por los movimientos feministas, sumadas a análisis marxistas; así se acuñaron conceptos clave como “trabajo invisible” o “doble jornada laboral”. Se ponía en relieve la sobrecarga laboral a la que estaban expuestas las mujeres y la trampa de entrar a los hogares por la puerta de los ideales para luego salir por la del desgaste y el agotamiento. Pero este debate, que supo ser apasionado, tendió a desaparecer de la escena de las luchas y reivindicaciones femeninas. Sin duda, las mujeres, hartas ya de las casas, se volcaron hacia ámbitos más interesantes y reclamaron, en terrenos más públicos que privados, las conquistas referidas a su propia sexualidad y a lo específicamente laboral. Sin embargo, algo de aquellas elaboraciones quedó silenciado. No hubo leyes que reconocieran el trabajo agobiante en la casa ni se lograron cambios suficientes en las familias. Hoy en día, la clínica y diversas experiencias institucionales parecen confirmar que las mujeres se siguen enfermando a causa de las exigencias desmedidas en el plano laboral.

Ahora se habla de doble y hasta triple jornada laboral, cuando al trabajo realizado dentro y fuera de sus casas se le suman terceras ocupaciones tales como actividades artísticas o compromisos derivados de alguna militancia. Estos factores, en los que se ve la insistencia (y quizás agravamiento) del problema, llevan a pensar que acaso un manto de represión haya caído sobre esta temática,

demasiado sensible, verdadera espina dorsal del sistema socioeconómico capitalista, más sensible aún por referirse a la intimidad. En el otro extremo, el malestar que se registra hoy en la clínica, los callejones sin salida para quienes pretenden sostener sus trabajos sin por ello dejar de ocuparse de sus casas y familias, y los lugares imposibles en los que derivan dichos intentos son motivos suficientes para considerar volver a traer a escena la discusión sobre lo doméstico.

En sociedades precapitalistas, la casa era la célula social básica, unidad principal de producción y consumo. Con la entrada en el capitalismo se produce una clara división que demarca un espacio privado, la casa, con la figura del “ama de casa” responsable de las tareas domésticas, y un espacio público, lugar de la producción, masculino por definición, donde se lleva a cabo la circulación económica. Esta división estructural es la que hace síntomas. De esta caracterización del trabajo doméstico se desprenden dos rasgos que es interesante resaltar por su vigencia.

El primero es su valoración en signo negativo, expresado en el ya clásico “No hago nada” del ama de casa, que se hace extensivo al “No vale nada, no sirve”. Al no recibir una valoración social clara ni tener tiempos definidos –es un trabajo que se realiza en un circuito sin fin– resulta difícil darle un estatuto: ¿de qué hablamos cuando hablamos de “trabajo doméstico”? También es difícil nombrarlo como problema y más aún que su malestar se torne identificable.

Este rasgo se correspondió con el debate acerca de si el trabajo doméstico era productivo o improductivo (Lipszyc, Cecilia; Ginés, Ma. E.; Belucci, Mabel, *Desprivatizando lo privado. Mujeres y trabajos*. Ed. Catálogos, 1996). Al considerarse solo como valor de uso quedaban subvaluados sus productos, ya que desde el punto de vista de la sociedad mercantilista se reservaba para valor de cambio aquellos trabajos que producían mercancías. Algunas respuestas feministas no se hicieron esperar: sostenían que el trabajo doméstico también era valor de cambio, pero diferido. Y su producción era precisamente la crianza de los hijos, que en su momento se insertarían en el mercado laboral con un valor específico, históricamente reconocido.

El segundo rasgo se refiere a la relación de alienación entre las mujeres y el trabajo doméstico, que supone una identificación entre las mujeres y las casas. Todavía hoy decir “doméstico” y “mujeres” es casi redundancia. Las casas son como extensiones de las mujeres, como una parte de sus cuerpos o la medida de su valoración narcisista. El discurso social produce así deslizamientos por los cuales se establecen las siguientes relaciones: si la casa brilla, ella brilla; si la ropa está lavada y planchada, ella es cálida; si cocina y hay comida, ¡tiene amor para dar! La felicidad pasa por la casa. La publicidad nace, se consolida y expande reforzando estos patrones sociales.

En el otro extremo, si una mujer siente rechazo o desinterés por dicho trabajo, esto es rápidamente patologizado, desde un criterio adaptativo de salud, rendija por la cual los laboratorios introducen cantidades de psicofármacos para mejorar

su rendimiento. Estos eran, a grandes rasgos, los planteos y argumentaciones que circulaban en aquellos tiempos en innumerables libros, artículos, estudios científicos que denunciaban los andamiajes ideológicos sobre los que se sostenían las tareas de las mujeres dentro de los hogares. Hoy, ese material desapareció de las librerías.

En el equipo de Adultos del Centro de Salud Mental N° 1 Dr. Hugo Rosarios, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, donde me desempeñé, recibíamos frecuentes consultas de mujeres, jóvenes o de mediana edad, en plena etapa productiva de sus vidas, a cargo de la crianza de sus hijos, del cuidado de sus casas, y que cursaban sus proyectos de pareja. Además de los motivos específicos por los cuales cada mujer consultaba, era frecuente que las entrevistas giraran en torno de la preocupación por el entorno familiar. Algún hijo con problemas o crisis matrimoniales en ciernes motivaban el interés por comenzar un tratamiento.

Muchas de estas mujeres reconocían estar apartadas del campo laboral o postergar sus proyectos personales en función de considerar prioritario “sacar adelante la familia” (no es un dato menor el de que esto tenía lugar alrededor de la crisis de 2001). Frente a las crisis, ellas eran las primeras en consultar. Entre los cuadros depresivos y los síntomas de angustia, aparecían también marcados rasgos de agotamiento y cansancio, que se expresaban con actitudes de desgano o apatía. Según la seriedad del caso, se sumaban una tendencia al aislamiento, a la autorreferencia, y sentimientos de frustración y fracaso.

En ese contexto llamaba la atención el papel que ocupaba el trabajo doméstico en sus vidas. Como un telón de fondo constante, el trabajo que encaraban dentro del propio hogar y en el cuidado de las personas era abrumador y de sus relatos se desprendía que llevaban años sosteniendo ese ritmo. Por diversas que fueran las consultas, las emparejaba la actitud que asumían hacia lo doméstico: una especie de incondicionalidad y automatismo. Pero esto no estaba sintomatizado; es decir, no se quejaban por ello ni venían con una disposición para replantear un cambio, sino que buscaban restablecer el equilibrio perdido. En sintonía con el modelo de familia que habían emprendido, venían pidiendo que nada cambiara.

Esta consulta insistente y numerosa dio pie a un proyecto de investigación y asistencia que en un comienzo se abocó al estudio de situaciones de maltrato y violencia (proyecto de asistencia e investigación Sujetos en situaciones de violencia, 1994 a 2005, Centro de Salud Mental N° 1, que coordiné). Buscábamos rastrear en aquellos interiores del hogar los momentos de quiebre, conflictos, desilusiones, desesperanzas que llevaban a las crisis y explosiones en el ámbito familiar y que habían decidido a cada una a consultar. Con los años, el interés de la investigación se fue desplazando hacia el estudio de la vida cotidiana de las mujeres, y se centró en experiencias que atraviesan la vida cotidiana de cualquier mujer, pero que no son suficientemente tenidas en cuenta ni llegan a reconocerse como problemáticas.

Convendría separar esos dos lugares que aparecen indiferenciados: las mujeres y las casas. El trabajo que genera una casa en su devenir, que se desprende de su

uso: las cosas-de-la-casa. Eso que se usa, se ensucia, se gasta, se rompe; eso que se consume, se mancha, se tira. Es un trabajo que en sí mismo no es de nadie, pero pide ser atendido, cada vez. La casa es una máquina demoledora que no para de demandar horas y horas de trabajo humano.

Pero lo doméstico es también el reducto de lo familiar, de la intimidad; es el lugar de los cuidados y de los afectos. ¿En qué momento y por qué motivos este espacio, tan privilegiado, se convierte en lo contrario? Volviendo a las mujeres: ellas deben responder por esta carga laboral. Presionadas, deben postergar los signos de cansancio o de malestar y postergarse. La sociedad, así pautada, les exige este pequeño sacrificio. Y finalmente lo hacen, pero a costa de convertirse en autómatas. Estos aspectos compulsivos de la cuestión pueden ser los que motivan la aparición de manifestaciones contrarias hacia la casa, donde aparecen los signos de rechazo. Lo cierto es que los aspectos amables de lo doméstico se convierten con el tiempo en amenazantes y angustiantes.

En su artículo “Lo siniestro”, Freud se refiere a “aquello espantoso que afecta las cosas familiares desde tiempo atrás” y se pregunta: “¿Bajo qué condiciones las cosas familiares pueden tornarse siniestras?”. En lengua alemana, *Unheimlich*, “siniestro”, es antónimo de *Heimlich*, que significa “íntimo”, “secreto”, “familiar”, “hogareño”, “doméstico”. Freud busca desentrañar condiciones propicias para que algo devenga siniestro: una de ellas es que pertenezca “al terreno de la realidad común”, tal como sucede con lo doméstico y las cosas de la casa. Otra dimensión de lo siniestro alude a la duda entre lo animado e inanimado: “La duda de que un ser animado sea viviente y, a la inversa, que un objeto sin vida esté animado”. Esta confusión entre las mujeres y las casas; el carácter compulsivo en donde no es posible elegir; el hecho de no detenerse y seguir, a costa de transformarse las mujeres en autómatas, constituyen características muy particulares de esta temática.

* Psicoanalista, investigadora.

Página 12, 13 de marzo de 2014. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-241673-2014-03-13.html>. Consultado el 15 de agosto de 2016.

Ver Numeración de las actividades, con número de act o no?
UNIFICAR

1. Elabore un resumen del texto, que se incorporará en un boletín informativo editado por un grupo feminista. El resumen debe responder el siguiente interrogante:

¿El debate sobre el trabajo de las amas de casa se ha resuelto con la discusión dada entre 1970 y 1980 o debe ser retomado?

Incluya en su texto una cita directa. Para la incorporación de la cita, puede consultarse el capítulo “La interacción de voces”.

TEXTO 2

Mujeres en el mundo del trabajo: logros y debilidades

La participación femenina en puestos jerárquicos crece a ritmo lento; persiste, mientras tanto, una situación general con ingresos e índices de calidad del empleo más bajos que entre los varones.

*Florencia Trucco**

Parado sobre un estrado e iluminado por los flashes, Barack Obama expresó: “Quiero anunciar mi decisión para la próxima autoridad de la Reserva Federal. Ella es una de las economistas más destacadas de la nación y es la actual vice-presidenta de la Fed, Janet Yellen”. La escena ocurrió en octubre del año pasado y, sobre el final de su frase, el presidente de los Estados Unidos señaló a la mujer que sonreía a su derecha. Después de casi cuatro meses, el 2 de febrero último, Yellen se convirtió en la primera mujer en dirigir el banco central estadounidense en sus 100 años de historia.

Así, la economista de 67 años se sumó al grupo de las poderosas, como Ángela Merkel, la canciller de Alemania con influencia en las directrices de la Unión Europea; Christine Lagarde, directora gerente del Fondo Monetario Internacional (FMI), cuyas decisiones tienen un gran impacto en la economía mundial, y Dilma Rousseff, presidenta de Brasil, el mercado más grande de América latina. Hay ejemplos aún más cercanos: la presidenta Cristina Kirchner es la primera mujer elegida para ese cargo en nuestro país y Michelle Bachelet asumirá en marzo por segunda vez como jefa de Estado.

Los ejemplos muestran que, en el siglo XXI, las mujeres no solo han avanzado en el reconocimiento de sus derechos laborales y sociales, sino que varias pudieron alcanzar puestos o trabajar en áreas que antes eran patrimonio de los hombres. Sin embargo, según encuestas privadas y relevamientos de organismos oficiales, todavía persisten desigualdades, tanto en los salarios como en el acceso a cargos ejecutivos. Está comprobado que, aun en los mismos puestos y con similar formación académica, ellas ganan menos que los hombres, incluso en posiciones directivas. Además, una vez que la mujer finalmente accede a un mando alto, suele ser víctima de la presuposición de que una eventual maternidad podría impedirle estar disponible o cumplir con sus tareas.

Según datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC, correspondientes al segundo trimestre de 2013 (últimos disponibles), las mujeres ganan en promedio \$ 3501 por mes, mientras que los hombres reciben \$ 4699. Ellas trabajan un promedio de 31,45 horas semanales y ellos, 42,29. La brecha salarial es de un 34%, aunque hay que aclarar que esas cifras se refieren a todo el universo de trabajadores, por lo cual, dada la heterogeneidad de puestos, no se están comparando ingresos con tareas equivalentes y con iguales jornadas de trabajo.

La brecha, de todas formas, aún persiste cuando se ajustan los cálculos. Nuria Susmel, economista de la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL), advierte que, si se compara a personas con los mismos atributos, entre ellos la edad, el nivel educativo, la región del país donde trabajan, el tipo de ocupación, y si el empleo es público o privado, la diferencia en los ingresos es de 13% en detrimento de las mujeres. “Con el resultado que arroja esta técnica econométrica, entonces sí se podría atribuir a una cuestión de discriminación”, dice Susmel.

El boletín de temas de género del Ministerio de Trabajo, que incluye datos al segundo trimestre de 2013 del Sistema Integrado Previsional Argentino (SIPA), revela que entre los asalariados registrados del sector privado, las mujeres tienen un sueldo promedio de 7458 pesos, contra 9918 de los hombres. En este caso, la brecha es de 24,8 por ciento. En igual período de 2003, esa diferencia había sido de 25,6%, algo que muestra que en la década hubo una reducción que no fue significativa.

Una de las explicaciones de esta desigualdad salarial puede ser encontrada en el terreno cultural. Patricia Debeljuh, doctora en Filosofía y directora del Centro Conciliación Familia y Empresa del IAE Business School, comenta que históricamente el varón fue visto como el “proveedor” de la familia. “Lo que ganaba la mujer servía como un complemento que, si era menor, no tenía importancia porque no era imprescindible. Esa dinámica todavía se arrastra a nuestra idiosincrasia”, señala Debeljuh.

Aunque el concepto antiguo de que las mujeres “pertenecen al hogar” se ha desterrado en la cultura occidental, los datos prueban que, a pesar de que ellas pueden salir y realizarse profesionalmente, son todavía más permeables a las desigualdades del mercado. Los datos del Indec del tercer trimestre de 2013 correspondientes a la población de 14 años o más, indican que la tasa de actividad en 31 aglomerados urbanos es del 58,9 por ciento. De allí se desprende que los hombres que trabajan o buscan trabajo (tal es la definición de tasa de actividad) son el 71,9%, mientras que entre las mujeres, está en actividad el 47,1 por ciento.

La tasa general de empleo –medida sobre la población total de 14 años o más– es de 54,8 por ciento. Entre los varones llega a 67,8% y en la población femenina es de 43,1 por ciento. El desempleo las afecta con más fuerza: el índice, de 6,8% en toda la población, es de 5,6% entre los varones y trepa a 8,5% entre ellas.

En cuanto a los índices de informalidad, el Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (UCA) estimó, sobre la base de la población económicamente activa de 18 años o más, el nivel de empleo precario según sexo, grupos de edad y nivel de educación. Así, en 2012, el 31,4% de los hombres estaba en negro, porcentaje que trepaba al 40,6 en el caso de las mujeres.

A pesar de que hoy es común ver mujeres ejecutivas, el progreso en este tipo de puestos es lento. La última encuesta mensual de SEL Consultores, de la que participan 153 empresas líderes en el país, tanto de origen extranjero como lo-

cal, estimó que solo dos de cada diez posiciones gerenciales son ocupadas por mujeres. “La participación en los niveles gerenciales no creció significativamente. Desde 2008 hasta 2013 el aumento fue de solo tres puntos, ya que se pasó de 16 a 19%”, afirma María Laura Calí, directora ejecutiva de SEL.

En el nivel mundial, la tendencia es similar. La investigación anual del International Business Report (IBR) de Grant Thornton de marzo del año pasado concluye que el 24% de los puestos directivos están ocupados por mujeres. Se advierte que el progreso fue más lento en el grupo de países desarrollados del G-7, debido a que su desempeño económico ha sido “regular”. En cambio, creció en los países emergentes de Asia y el Extremo Oriente. Por ejemplo, los puestos ejecutivos ocupados por mujeres en China pasaron de ser un 25% del total en 2012 a un 51% en 2013.

En cuanto a América latina, el promedio está en 23 por ciento. La lista de países latinoamericanos con mayor participación femenina en puestos gerenciales está liderada por Perú (27%); le siguen Brasil y México (ambos con 23%), Chile (22%) y la Argentina (18%). “La región todavía muestra signos de factores culturales que inciden en la cantidad de puestos de alta dirección ocupados por mujeres. Tanto en la Argentina como en el resto de los países, la tendencia es a mantenerse en torno al 20%”, explica Julia Adano, socia de Impuestos de Grant Thornton Argentina.

Un camino por recorrer

Los datos relevados muestran que, si bien la flexibilidad para trabajar es algo bien recibido, no es suficiente. “Las políticas de retención de talento influyen en que las mujeres alcancen mandos altos. También ayudaría que las empresas implementaran programas y políticas que les ofrecieran más oportunidades, tales como pasantías para estudiantes, prácticas profesionales y planes de carrera adecuados”, postula Adano.

El último censo nacional indica que se gradúan de la universidad más mujeres que hombres. Las fuentes consultadas coinciden en que las mujeres son metódicas, menos confrontativas y detallistas. También trasladan al trabajo sus habilidades de *multitasking* (realizar varias tareas a la vez). Dice Videla: “Hay mucho que hacer y vale la pena el esfuerzo, porque la mujer puede entender a otras mujeres y hacer negocios. La riqueza está en la complementariedad y la diversidad”.

* Periodista

La Nación, 16 de febrero de 2014. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1664447-mujeres-en-el-mundo-del-trabajo-logros-y-debilidades>. Consultado el 17 de agosto de 2016.

2. Elabore un resumen del texto para incluir en una respuesta a la siguiente pregunta de examen:

Según Florencia Trucco, ¿la incorporación de las mujeres en el mundo del trabajo ha generado situaciones de equidad respecto del trabajo masculino?

Incluya una cita mixta.

CORPUS 2: INTERNET, PRIVACIDAD Y OLVIDO

TEXTO 1

El derecho al olvido en Internet

*Marc Carrillo**

La capacidad para acumular información de los buscadores que operan en la red de Internet (Google, Yahoo!, Firefox) puede llegar a ser muy agresiva con los derechos de la persona. Pero, a la vez, la red es una extraordinaria plataforma de información y expresión (los *blogs* y redes sociales como Facebook, MySpace) por la que circulan millones de datos de acceso universal que objetivamente amplían el espectro informativo. Sin embargo, la acumulación de valoraciones y noticias que el motor de un buscador genera a través de millones de páginas *web* esparcidas en la red digital puede llegar a resultar, según los casos, una hipoteca para el honor o la intimidad.

Es evidente que una información de hace años contenida en la prensa escrita no puede ser excluida de las hemerotecas, pero también lo es que el acceso a su contenido es más difícil que el que ofrece la red digital. Ahora bien, en este contexto, ¿se puede borrar el pasado que aparece en la red? ¿es lícito reclamar el derecho al olvido cuando algo molesta?

La casuística es muy variada, pero parece razonable afirmar que –por ejemplo– no tienen la misma entidad informativa el caso de aquella persona que reclama que no sean tratados sus datos personales relativos a una infracción administrativa de tráfico y publicados en el boletín oficial de un municipio, que aquel otro en el que la infracción de tráfico sea delito; o el que protagonice un periodista por un delito de injurias y después sea indultado por el Gobierno.

La pretensión de borrar de la red estos datos es razonable en el primer caso, pero en absoluto lo es en los otros dos. La justificación jurídica se fundamenta en la veracidad y el interés público de la información que aparece en la red. Porque lo que fue de interés público en un momento determinado –la comisión de un delito– no puede desaparecer de la historia. De lo contrario estaríamos ante una falsedad.

Resultaría paradójico que una información de interés público y obtenida con escrupuloso respeto al canon de la diligencia profesional se pueda consultar en la hemeroteca de la edición escrita de un diario y, por el contrario, haya de desaparecer de la edición digital. Claro que no hay que obviar que también el cúmulo de datos obtenidos sobre una persona a través de los buscadores supone un riesgo para su reputación e intimidad, al proporcionar una información a la que se accede carente del más mínimo interés general. Tampoco debe dejar de

tenerse en cuenta que en el criterio de algunos buscadores de Internet prima más la morbosidad informativa que otros factores más objetivos.

Los instrumentos de defensa jurídica de la persona ante unos datos de su pasado que carecen de interés público pero que le pueden afectar en su trayectoria personal y profesional (por ejemplo, para acceder a un puesto de trabajo) se encuentran, sobre todo, en la acción de las agencias de protección de datos, como autoridades administrativas reguladoras de la llamada autodeterminación informativa¹ ante el uso abusivo de la informática. Y, si cabe, finalmente, a través de los tribunales. Aunque esta última –y no es ninguna novedad– sea una vía lenta.

A fin de proteger los derechos de la persona, la experiencia que cabe extraer en España de las resoluciones de estas autoridades reguladoras pone de relieve la importancia de que, antes de que cierta información circule por la red, se cumplan algunos criterios adicionales a los ya apuntados de la veracidad y el interés público del dato. Por ejemplo, la necesidad de que los medios de comunicación ponderen la relevancia de publicar la identidad de las personas implicadas en una noticia, instando en su caso a difundir únicamente las iniciales. Esto debería suceder, en especial, cuando una sentencia no es firme. En esa misma línea se inscribe la sugerencia de que las administraciones de las webs (*webmaster*) se doten de las adecuadas medidas informáticas que permitan evitar la indexación² de la noticia. Se trata de los *robots.txt*, unos archivos con capacidad técnica para ocultar determinadas páginas de una web a fin de impedir el acceso de los prin-

¹ La autodeterminación informativa es un derecho fundamental derivado del derecho a la privacidad, que se concreta en la facultad que toda persona tiene para ejercer control sobre la información personal que le concierne. Tal información puede aparecer en registros públicos o privados, especialmente –pero no exclusivamente– los almacenados en medios informáticos. [N. del E.].

En España, este derecho está regulado en el artículo 18 de la Constitución y desarrollado en la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal. Además existe la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD), el organismo encargado de garantizar el cumplimiento de la legislación sobre protección de datos y controlar su aplicación. En la República Argentina, la autodeterminación informativa está regulada por el artículo 43 de la Constitución, la Ley N° 25.326 y el Decreto 1558/01.

² En el ámbito de la informática, “indexar” hace referencia a la acción de agregar una o más páginas web a las bases de datos de los buscadores de Internet, para que estas aparezcan en los resultados de sus búsquedas. La indexación de sitios web permite que los usuarios de los buscadores de Internet los encuentren. De hecho, gran cantidad de sitios reciben la mayoría de sus visitantes a través de los buscadores. Para incluir en el índice de Internet el contenido de un sitio web se emplean diferentes métodos. Determinados sitios web o intranet pueden utilizar un índice de *back-of-the-book*, mientras que los motores de búsqueda suelen utilizar palabras clave y metadatos (metaetiquetas) para proporcionar un vocabulario más útil para Internet o la búsqueda en el sitio.

Para mejorar la indexación de un sitio web específico existen dispositivos diversos que utilizan diferentes técnicas para que la posición del sitio web aumente de acuerdo a las palabras que el usuario ingresa para hacer una búsqueda. [N. del E.].

cipales buscadores. Existen, asimismo, soluciones privadas. Son las que aportan incipientes iniciativas empresariales que ofrecen al cliente la protección *online* del historial de una persona, lo cual facilita el borrado de lo que no le interese.

Pero, independientemente de las alternativas mencionadas, en la sociedad de la información no es fácil escapar del pasado, aunque sea perfectamente legítimo pretenderlo. Por otra parte, la cultura de preservar lo pretérito es diversa, según las diferentes tradiciones culturales.

La red es un campo abierto que no conoce fronteras estatales, pero que está sometido a límites. Obviamente, Internet no puede quedar al margen de una cierta regulación. Por ello se hace preciso el establecimiento de un marco jurídico o estándar común que permita asegurar la intimidad y la reputación de las personas, pero asumiendo que el derecho al olvido no es absoluto y que lo que en su momento fue una información veraz y de interés público no puede hacerse desaparecer de la red.

* Marc Carrillo es catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad Pompeu Fabra.

El País, 23 de octubre de 2009. Disponible en http://elpais.com/diario/2009/10/23/opinion/1256248805_850215.html. Texto adaptado.

3. Elabore un resumen del texto para incluirlo en un trabajo práctico universitario sobre la regulación de la información en la web. El resumen debe responder el interrogante que sigue:

Según Marc Carrillo, ¿es lícito hacer desaparecer la información que figura en Internet?

Incluya en el resumen una cita directa.

TEXTO 2

Memoria y olvido en la era de Internet

¿Cómo dejar atrás algo que la Red ha fijado como un recuerdo imborrable? La banalización de lo privado con el auge de las redes sociales nos hará perder algo que nos ha pertenecido durante siglos: nuestra intimidad.

*Ernesto Hernández Busto**

“No creo que la sociedad entienda lo que sucede cuando todo está disponible, listo para ser conocido y almacenado indefinidamente”, dijo Eric Schmidt, consejero delegado de Google, en una entrevista concedida al periódico norteamericano *The Wall Street Journal* el pasado 14 de agosto. Y también predijo que los jóvenes que hoy hacen un intenso uso de las redes sociales podrían un día no muy lejano exigir el derecho a cambiar sus nombres para escapar de su pasado en Internet.

Cambiar de nombre parece complicado, pero no tanto cuando lo que está en juego es más complejo que un simple episodio embarazoso del pasado. Vean el ejemplo de Andrew Feldmar, un psicoterapeuta canadiense, que hace tres años se dirigía a recoger a un amigo en el aeropuerto de Seattle y se topó con un guardia de frontera al que se le ocurrió buscar su nombre en Internet. Se enteró así de que Feldmar había escrito un artículo (en primera persona) sobre el uso del LSD en la década de los sesenta. El artículo, publicado en una oscura revista interdisciplinaria, le costó a Feldmar su entrada al país donde trabajaba, en el que vivían sus dos hijos, etcétera. Cada vez son más frecuentes estos casos en los que una simple búsqueda en la Red se convierte en requisito no superado. ¿Cómo impedir que Internet recuerde algo que queremos olvidar? Y, sobre todo, ¿cómo hacerlo ahora que Google, Yahoo o Microsoft pueden almacenar todas nuestras búsquedas, hasta el punto de recordar nuestra vida mejor que nosotros mismos? La banalización de lo privado que acompaña el auge de las redes sociales podría ser uno de los efectos colaterales de nuestra falta de control sobre algo que nos ha pertenecido en exclusiva durante siglos. *¿Qué más da que cualquiera pueda tener acceso a mi intimidad si no tengo, en realidad, nada que ocultar?*, concluyen hoy los adolescentes que han hecho de Facebook un ritual imprescindible. Dentro de unos años, tal vez cambien de idea. Pero ese pasado seguirá presente.

Schmidt no es el primero, ni el único, en cuestionar las implicaciones éticas y culturales de este cambio decisivo en el estatus de la intimidad. Los defensores de la democracia han celebrado el paso de una Red concebida como herramienta para acceder a la información en herramienta para compartir información. Pero no se han debatido lo suficiente las implicaciones de otra transformación: el paso de un mundo donde recordar era la excepción (y olvidar era “lo natural”) a un orbe digitalizado donde la tecnología invierte esos términos; ahora mantener el máximo de información digital disponible no solo es una meta alcanzable, sino un proceso mucho más fácil y económico que el que implica borrarla u olvidarla.

Por supuesto, ello puede implicar ventajas sociales. Pero cuando hablamos de información personal, el paso de una cultura más proclive a la memoria que al olvido pone de manifiesto ciertas aristas polémicas.

En su célebre relato “Funes el memorioso”, Jorge Luis Borges imagina a un personaje al que una caída del caballo le ha provocado la incapacidad de olvidar. Durante 19 años, Ireneo Funes “vivió como quien sueña”; después del accidente adquirió una descomunal cultura libresca. Sin embargo, es incapaz de pensar “en ideas generales, platónicas”; su memoria perfecta le impide ir más allá de las palabras. No es capaz de generalizar ni de hacer abstracciones, los demasiados árboles de su memoria perfecta le impiden ver el bosque del pensamiento.

La hipótesis de Borges demostró rebasar la ficción cuando hace tres años Joshua Foer entrevistó a la mujer que la literatura clínica conoce como AJ, una empleada administrativa de California que recuerda perfectamente cada día de

su vida desde que tenía 11 años. Esta memoria incontrolable y automática, “como una película que nunca se detiene”, ha terminado provocándole una especie de vasallaje cerebral. Tanto ella como otras personas que padecen el llamado “síndrome hipertímico”³ no han demostrado ser mucho más inteligentes ni más felices que el resto de los mortales. Los neurólogos arguyen que el olvido es parte central de la experiencia humana y del proceso mismo del pensamiento; la vasta red de sinapsis de un cerebro normal se vería desbordada si recordáramos exactamente cada hecho del pasado y cada estímulo que recibimos.

Se trata, por supuesto, del esbozo de un asunto muy complejo: hay diferentes tipos de memoria, condiciones que facilitan recuerdos, olvidos traumáticos... pero todo parece indicar que el olvido cumple con ciertos requerimientos evolutivos. Más que una limitación, se trata de una necesidad humana.

El paso de lo analógico a lo digital ha alterado de manera fundamental qué información puede ser recordada, cómo puede ser recordada y a qué costo. Hasta hace poco, mucha de esa información sencillamente “estaba ahí”. Ahora, es parte de una cultura del intercambio, donde no solo escapa al control de quien decide compartirla, sino también al contexto de secuencia temporal y empatía emocional que se asocia con la memoria humana.

“Nuestro pasado está cada vez más grabado como un tatuaje en nuestra piel digital... La Red ha olvidado cómo olvidar”, escribía –¡hace más de 12 años!– J. D. Lasica. Según este especialista en comunicación social, es poco probable que esta superabundancia de “huellas digitales” (en el sentido tecnológico de la expresión) acabe integrada en una orwelliana⁴ red de vigilancia universal. Desde su perspectiva, la facilidad para acceder a información que antes resultaba olvidada o de difícil acceso contribuye sin duda alguna a la innovación y al crecimiento económico de las sociedades informatizadas.

Pero una mirada minuciosa a los supuestos beneficios de una memoria digital omnipresente revela un paisaje bastante más ambiguo. En realidad, el uso sistemático de nuestra increíble capacidad actual de recordar lo almacenado por medios digitales representa un reto para nuestra aptitud de adaptación y aprendizaje. Luego de facilitar varios ejemplos, tanto benéficos como perjudiciales, de la manera en que esta nueva condición afecta nuestras vidas, el profesor de regulación y gestión de Internet en la Universidad de Oxford Mayer-Schönberger escribe: “Durante milenios, los seres humanos han vivido en un mundo de olvido.

³ Se denomina así al trastorno psicopatológico de la memoria que consiste en el aumento de la función de evocación o recuerdo, sin que se observe una función mayor en cuanto a la capacidad de almacenamiento de información. Las personas afectadas por este síndrome cuentan con una memoria autobiográfica superior, o sea que pueden recordar hasta el más mínimo detalle. [N. del E.].

⁴ Que asume actitudes de vigilancia masiva, totalitarias y represoras. El término deriva de la sociedad que George Orwell presenta en su novela 1984, escrita en 1949. [N. del E.].

La conducta individual, los mecanismos y procesos sociales y los valores humanos han incorporado y reflejado este hecho. Sería ingenuo pensar que dejar atrás esta parte fundamental de la naturaleza humana con la ayuda de la digitalización y la tecnología será un asunto indoloro. Hay numerosas maneras en que los seres humanos se ajustan rápidamente a diferentes condiciones ambientales, pero los trazos fundamentales de la conducta humana tardan varias generaciones en ser alterados o reemplazados. Incluso si somos capaces de hacer frente a este nuevo mundo de recuerdo automático y pasar por una fase de ajuste doloroso, ¿lo veríamos como un avance importante o más bien como una terrible maldición?”.

Algunas de estas dudas han provocado las declaraciones de Schmidt. Otros analistas creen que, si no hay suficiente transparencia social, la memoria digital puede no representar una ventaja. Pienso que, como parte esencial de la arquitectura de la libertad contemporánea, Internet no debería priorizar el derecho a recordar sobre el derecho al olvido. Al menos, no puede hacerlo sin que ello implique –al mismo tiempo– una simplificación, es decir, una mirada que reduce la complejidad de la memoria humana.

En su relato perfecto y conmovedor de la desventura de Funes, Borges deja caer un juicio que vale para quienes hoy abogan por la “memoria total”, aunque esta venga despojada de perspectiva y amenace, incluso, nuestra capacidad de decisiones racionales: “Llevaba la soberbia hasta el punto de simular que era benéfico el golpe que lo había fulminado”.

* Ernesto Hernández Busto es ensayista (premio Casa de América 2004). Desde 2006 edita el blog de asuntos cubanos PenultimosDias.com

El País, Madrid, 30 de septiembre de 2010. Disponible en http://elpais.com/diario/2010/09/30/opinion/1285797611_850215.html. Texto adaptado.

4. Elabore un resumen del texto, que responda la siguiente pregunta de examen:

De acuerdo con lo que plantea Hernández Busto, ¿en la era de Internet debe priorizarse el derecho a recordar por sobre el derecho al olvido?

Incluya en el resumen una cita mixta.

CAPÍTULO 4

GÉNEROS DISCURSIVOS PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES: EL APUNTE DE CLASE Y LA RESPUESTA DE EXAMEN

Mariángeles Carbonetti y Guillermina Feudal

INTRODUCCIÓN

El apunte de clase y la respuesta de examen son géneros discursivos que los estudiantes, como integrantes de la comunidad discursiva académica, producen en una situación de clase y de evaluación de adquisición de contenidos. Tanto para confeccionar un apunte como para redactar la respuesta a una consigna, el estudiante necesita mantener una posición activa frente al conocimiento.

Desde la perspectiva que presentamos en este capítulo, el apunte de clase es un registro escrito de la oralidad, es decir, de la exposición del docente durante una clase. Para que este registro tenga validez, es necesario escuchar atentamente y organizar, en el espacio de la hoja, la importancia de los subtemas y las relaciones entre ellos. Muchas veces, y esto es esperable, en el apunte quedan anotadas las dudas, las observaciones y otras marcas personales de cada estudiante. La utilidad del apunte para estudiar de cara a un examen o producir un nuevo género discursivo –una comparación de fuentes, un informe, una monografía– depende, así, de todas las acciones mencionadas.

La respuesta de examen es un texto, generalmente escrito (también existe, por supuesto, la respuesta oral, principalmente en los exámenes finales), que tiene como meta satisfacer los requisitos y las demandas expresados en la consigna. Esto no impide la posibilidad de que el estudiante integre conclusiones u observaciones relativas a la información trabajada.

Para producir una respuesta de examen, el estudiante debe haber analizado el corpus de textos indicado por el docente, y procurado anticiparse a los requerimientos típicos de la evaluación: identificación de definiciones, caracterizaciones

de objetos y procesos, señalamiento de relaciones de causa y efecto, establecimiento de comparaciones. En el momento del examen, estos conocimientos se pondrán de manifiesto a través de las marcas retóricas y sintácticas propias de cada una de las operaciones discursivas solicitadas: introducción, contextualización, ejemplificación, cierre, uso adecuado de conectores, signos de puntuación, tiempos verbales, etcétera.

Registro y reproducción de contenido académico son prácticas que se adquieren y desarrollan con el tiempo y en el compromiso con la actividad realizada, lo cual implica un alto grado de organización y de atención voluntaria. Lejos de ser actividades pasivas o de reflejo, exigen del estudiante la capacidad de reformular y jerarquizar un cuerpo de datos en función de un objetivo estipulado por el docente, el programa de la materia, o por la consigna del examinador.

1. EL APUNTE DE CLASE

El apunte de clase es un género discursivo producido por el estudiante en una situación de enseñanza-aprendizaje. Como tal, implica el registro por escrito, y en tiempo real, de la exposición de un tema de la currícula. Dado que es muy difícil guardar en la memoria las características de una temática nueva, el apunte asienta la información desarrollada con la finalidad de que pueda ser retomada posteriormente para su análisis, el establecimiento de relaciones con temas anteriores, o su uso en la producción de otro escrito académico.

La toma de apuntes es una práctica de estudio que se aprende y afianza con el tiempo, y el resultado es un texto escrito en el que se inscriben y preservan todas las marcas de una clase presencial. De esta manera, lejos de ser una anotación pasajera, constituye un importante material de estudio y un documento personal destinado a integrar el archivo de la asignatura. Esto quiere decir que gran parte del valor del apunte reside en que pueda ser usado después de su confección.

Como representación escrita de una clase, el apunte es un elemento de trabajo mediante el que se recuperan, por una parte, las condiciones en las que tiene lugar la exposición: la fecha en que se dio la clase, los nombres de la materia y del expositor. Estos datos forman parte del encabezado y resultan de los aspectos contextuales de la situación comunicativa. Luego, el tema, los conceptos y las definiciones centrales, la bibliografía, los nombres de autores citados, el lugar que ocupa la cuestión tratada en el planteo del programa y los elementos que serán evaluados constituyen el contenido principal de la exposición. De esta manera, la realización del apunte procura reflejar la jerarquización de un cúmulo de datos de diversa índole que no necesariamente se presentan de ese modo en la oralidad.

Las clases son ejecuciones orales que integran una cantidad de anécdotas y comentarios accesorios a la explicación del tema principal. Se trata de desvíos y ramificaciones necesarios para captar la atención del auditorio, aunque omisibles en la escritura. Los gestos corporales, las entonaciones enfáticas, irónicas o hu-

morísticas del expositor forman parte, por otro lado, de la riqueza de la oralidad y son difícilmente transmisibles al papel mediante la rapidez que exige la toma de apuntes. La exposición oral, por lo tanto, se caracteriza por presentar una cantidad de niveles –principales, secundarios, terciarios– que se desarrollan en la simultaneidad temporal pero cuya distinción conceptual debe quedar reflejada en la hoja. Esto quiere decir que, a medida que escucha la clase, el estudiante toma decisiones acerca de qué es necesario anotar y qué se puede omitir.

Para organizar la información de la clase e imprimirle una organización al apunte, el estudiante puede utilizar una cantidad de recursos materiales y paratextuales para discriminar la información principal de la secundaria. Entre las estrategias se encuentran las abreviaciones, la remisión a información precedente o posterior mediante flechas o rayas, el resaltado con colores o subrayados, el empleo de la letra cursiva o imprenta para distinguir comentarios de citas bibliográficas, el uso de viñetas para marcar listados, la titulación y subtitulación, el diseño de dibujos para grabar conceptualizaciones, la creación de signos más o menos convencionales para abreviar enunciados extensos, etcétera. La batería de recursos es muy variada, personal, y se ajusta a la velocidad con la que cada estudiante puede seleccionar y registrar la exposición. Sin embargo, un buen apunte no debería impedir que un lector externo pueda acceder al contexto y al contenido de la lección.

Uno de los problemas de este tipo de registros es la dificultad para sincronizar la escucha, la escritura y la comprensión del tema. Por este motivo, aun cuando resulta imposible anotarlo todo, es una actividad que demanda un alto grado de concentración y atención. Así, una transcripción exhaustiva y prolija debería permitir, en una lectura posterior, emprender el camino de la comprensión de temas cuya novedad no puede ser procesada durante el tiempo reloj de la clase. Tomar apuntes es una actividad de estudio en sí misma, una modalidad atenta y consciente de involucrarse con el conocimiento.

Actividad 1

Para ejercitar la toma de apuntes, le proponemos escuchar la charla “Preguntas para pensar” de la investigadora en educación Melina Furman, en <http://www.tedxriodelaplata.org/videos/preguntas-para-pensar>.

Si bien siempre tomamos apuntes durante una exposición cuyo contenido hasta ese momento es desconocido, en esta oportunidad escucharemos la charla más de una vez para ejercitar la tarea. Ello permitirá organizar mentalmente el esquema global del discurso y jerarquizar las ideas. A continuación podremos ordenarlas en el apunte e incorporar información faltante.

1. Escuche atentamente toda la charla.

2. Tome una hoja en blanco y elabore un encabezado del apunte con todos los datos que no forman parte de la clase en sí misma: ciudad y lugar de la situación comunicativa, nombre de la conferencista, duración de la clase, fecha de producción de la charla, link de acceso.

2.1. ¿De dónde proceden los datos que le permiten organizar el encabezado del apunte? ¿Cuál cree que es la finalidad del armado exhaustivo de este encabezado con datos contextuales? ¿En qué momentos del cursado de una materia cree que le resultarán útiles?

3. Vuelva a poner la charla y proceda a la toma de apuntes del contenido de la clase.

3.1 Dada la velocidad de la oralidad y la novedad que representa el tema para el oyente, le proponemos revisar el apunte utilizando los indicadores de la lista como criterios de corrección.

- a. **Tema de la charla.** ¿Qué términos, expresiones o momentos de la secuencia de la clase le sirvieron para identificar el tema de la charla? Es importante reconocer las marcas lingüísticas y discursivas que señalan el tema para registrar con precisión el núcleo central del que se desprenderán los subtemas.
- b. **Planteo del problema mediante preguntas orientadoras y descripciones.** ¿Cuál o cuáles son las cuestiones observadas que plantean el problema? ¿Qué características tienen esas situaciones problemáticas? ¿En qué lugares se presentan? ¿Quiénes son los actores involucrados? ¿Mediante qué términos o expresiones se enuncia el problema central de la exposición? ¿Qué datos fundamentan el pasaje de la observación a su construcción como problema de investigación?
- c. **Conceptos clave; definiciones.** ¿Qué términos o expresiones se definen? ¿Qué marcas lingüísticas, discursivas y gestuales caracterizan los momentos de definición? ¿Por qué cree que son importantes para la comprensión del tema de una clase?
- d. **Planteo de hipótesis o soluciones posibles al problema.** ¿De qué modo está enunciada la causa de los problemas en la comprensión de los estudiantes? ¿Qué soluciones plantea la investigadora? ¿Qué marcas lingüísticas, discursivas y gestuales le permiten diferenciar las observaciones fácticas de la posición y respuestas de la investigadora?
- e. **Ejemplos o casos ilustrativos.** ¿Qué ejemplos o casos se ofrecen para que los oyentes se representen el problema? ¿Qué aspectos lingüísticos y discursivos permiten reconocer los casos? ¿Los anotó? ¿Para qué cree que le servirá conservarlos en sus apuntes?
- f. **Anécdotas o desvíos complementarios.** ¿Se presentan narraciones alejadas del tema principal? ¿Por qué? ¿Los anotó en su apunte? ¿Cree que le resultarán relevantes cuando utilice sus anotaciones para estudiar de

- cara a un examen?
- g. **Conclusión a la que se arriba luego del caso desarrollado.** ¿Cómo se desarrolla el cierre de la clase? ¿Es un cierre temático o se incluye también alguna interpelación a los oyentes? ¿Se propone bibliografía o lecturas complementarias? ¿Qué otras recomendaciones se ofrecen?

4. Revise nuevamente el apunte. ¿Considera que, desde el encabezado, se recuperan todos los datos que le permiten contextualizar la situación comunicativa? De acuerdo con los indicadores, ¿sus apuntes recuperan la estructura y los contenidos completos de la clase?

5. Realice un cotejo de sus apuntes con los de otros compañeros. Observe qué aspectos fueron tenidos en cuenta y cuáles se omitieron. Elabore dos hipótesis acerca de cada situación.

6. Imaginemos que, luego de escuchar a Melina Furman, usted debe resolver una cantidad de consignas como trabajo práctico o examen parcial. La siguiente actividad tiene como objetivo la puesta en uso de sus apuntes. La resolución de una tarea concreta pondrá a la vista los aciertos y falencias en la construcción de sus notas y su condición de objeto para el aprendizaje y el estudio de un tema.

6.1. ¿En qué área disciplinar se desempeña Melina Furman?

6.2. ¿Por qué sostiene que desde la escuela es posible enseñar a pensar a partir de las buenas preguntas? ¿Cuáles serían las diferencias entre las “preguntas que enseñan a pensar” y las “preguntas que no enseñan a pensar”?

6.3. Si bien la investigadora plantea sus hipótesis en relación con la enseñanza de las ciencias naturales, ¿cree usted que la habilidad para hacer buenas preguntas es transferible a otras disciplinas? ¿Por qué? Elija una disciplina. Escriba dos preguntas típicas que recuerde de sus años escolares. Luego de escuchar la charla, ¿las modificaría? Proponga al menos dos opciones de reformulación para esas preguntas.

6.4. ¿Qué concepción de conocimiento se desprende de la charla de la investigadora?

6.5. Desde el planteo de Furman acerca de los tipos de preguntas, ¿cómo se ubican los estudiantes respecto del conocimiento?

6.6. Clasifique las siguientes preguntas en *fácticas o para pensar y fundamente su respuesta con los elementos que relevó en sus apuntes:*

- a. ¿Qué son los números reales?
- b. ¿Por qué, desde una cierta distancia, lo primero que se ve en el horizonte es el mástil de un barco y no el barco entero?
- c. ¿Qué es una oración?
- d. ¿Cuáles son las estaciones del año?

- e. ¿De qué modo se puede crear un efecto de perspectiva en una hoja plana?
- f. ¿Para qué sirve saber qué es el lado derecho y qué es el lado izquierdo?

6.7. Intente responder una de las preguntas para pensar. ¿Qué pasos siguió para alcanzar una respuesta? ¿Coinciden con la implicación de habilidades que, según Furman, se desarrollan en la búsqueda de respuestas a las preguntas para pensar?

6.8. Elija dos preguntas fácticas de esta lista y reformúlelas para transformarlas en “preguntas para pensar”.

Actividad 2

1. Escuche y tome apuntes de la charla del genetista argentino Víctor Penchaszadeh, en <http://www.tedxriodelaplata.org/videos/gen%C3%A9tica-y-derechos-humanos>.

2. Complete el listado de palabras claves que resumen los puntos de la exposición:

1982 – Argentina – genética – probabilidad – índice de paternidad – ciencia

– _____ – _____ – _____ –

3. Con ayuda del apunte y de las palabras claves, elabore un resumen de la charla de Penchaszadeh en el que se presenten la situación comunicativa, los antecedentes del investigador y los aspectos nucleares de la relación entre genética y derechos humanos en la Argentina.

4. Si bien el resumen podrá emplearse para preparar un examen o una monografía, le proponemos que realice una exposición oral del contenido ante sus compañeros de clase. Tenga en cuenta que, si la charla dura 14 minutos, su exposición no debería sobrepasar los 10 minutos, ya que se elidirán los subtemas complementarios que no hacen a la problemática puntual argentina.

5. La exposición oral frente a sus pares demandará una clara organización de la información y precisión en los conceptos vertidos. Deberá prestar especial atención a todas las formas de contextualización y delegación de la responsabilidad enunciativa, ya que su trabajo consiste en presentar el trabajo de Penchaszadeh. Usted podrá usar sus apuntes para exponer, pero el auditorio solamente podrá apoyarse en su discurso y eventualmente en las anotaciones que realice en el pizarrón. Por lo tanto, le sugerimos que su charla sea grabada para volver a escucharla y corregir los aspectos que han quedado confusos. Esta actividad resultará muy efectiva para preparar exámenes finales orales.

1.1. La organización espacial del apunte

El apunte de clase se caracteriza por asumir una disposición integral del espacio de la hoja, ya que la organización horizontal y vertical es lo que permite reordenar la información desarrollada en la diacronía. De esta manera, una aclaración que

se ofrece sobre el final de la hora de clase puede anotarse al lado del nombre del concepto que se explicó (y no al final de la hoja).

Por otra parte, a las informaciones importantes se les asigna una posición destacada y un marco llamativo mediante el uso de colores o líneas serpenteantes. La hoja se convierte así en un espacio que debe ser administrado y distribuido jerárquicamente para transportar la relevancia de los subtemas tratados.

A continuación, presentamos un corpus de apuntes realizados por estudiantes de distintas carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Cada imagen focaliza una sección típica del apunte: el encabezado con los datos de la situación comunicativa; el desarrollo de la temática propiamente dicha; comentarios del docente, avisos, datos de la cursada, anotaciones personales del estudiante.

Actividad 3

Observe cada imagen y analice sus componentes. Para ello, tenga en cuenta los aspectos que se indican a continuación.

- a. ¿Qué datos le permiten reconstruir la situación comunicativa? ¿Qué datos fueron omitidos y le habrían resultado necesarios? ¿Qué otro tipo de datos se registran?
- b. ¿Cuál es el tema de esta clase? ¿Podría reformular, en una o dos oraciones, una definición propuesta para ese tema? ¿Qué otras características de ese elemento le parecen importantes?
- c. Analice el uso de colores y los esquemas gráficos. ¿De qué modo se jerarquiza y/o distribuye la información?
- d. ¿A quién pertenecen las anotaciones que aparecen en el pie de página? ¿Qué utilidad cree que tienen para el estudiante?
- e. ¿Qué otras anotaciones habría necesitado usted para entender el tema del apunte observado?
- f. Si bien los apuntes responden a diferentes clases o momentos de clases, le sugerimos hacer una comparación para determinar aciertos y falencias. Le proponemos, también, que elabore una lista de sugerencias para cada apunte a fin de ubicarse en una posición de observador que redundará en una reflexión sobre su propia práctica a la hora de tomar apuntes.

Saussure - Capítulo 1
"Análisis del signo lingüístico"

Unidad de análisis del sistema de la lengua

↳ **Signo lingüístico** → es un asociación entre un significante y un significado

- ↳ es un hecho psíquico / Generalizan en el cerebro « los rubanos ».
- ↳ asocia (pueden haber varias asociaciones entre el cerebro) con una imagen acústica
- ↳ el signo es una relación concepto // imagen acústica

terminos

* **Propone cambiar los ejemplos** *

Valor en el Significante

Saussure - Capítulo 4
"El valor lingüístico"

El valor se puede ver en las dos partes del signo (significado/significante)

④ la **distinción** de un signo se puede ver en lo que los otros no son

- El pensamiento es amorfo fuera de la lengua
- La **lengua** establece distinciones en los pensamientos (corres arbitrarios)
 - ↳ no hay conceptos diferenciados
 - ↳ solamente se puede en la lengua
- Hay **sonidos amorfos** fuera de la lengua

③ representación del valor ② pensamiento indiferenciado

⑤ establece arbitrariamente que sonidos producen para ser

④ sonidos indistintos

③ **funciona como**

Correspondencia
(1941)
Carson McCullers

Hacer cuadro
Focalizaciones
Narradores

4 Cartas 41/42
EEUU/Brasil.

1 2 3 4

Temporalidad
distancia

Focalización interna.

PARA TENER EN CUENTA "Posición temporal del narrador" Castelli

ORDEN → orden cronológico/anacronías

DURACIÓN

- Pausa
- Escena
- Remem.
- Elipsis
- frecuencia (Cantidad de veces que se cuenta algo que pasó)

Emma Zunz: Narrador en 3ª persona, omnisciente (sabe cosas antes que pasan como que Aaron Loewenthal iba a morir -567-

hecho que ha cometido sin la voluntad de su hija, exculsándose bajo
el velo de la infancia y la fuerza juvenil. Por último, se cierra el "diálogo"
cuando Eteocles se siente satisfecho por haber conocido la verdad
y le pide a Evallón que visite a la nodriza, la cual sabe todo de
su hija; es su confesora.

21/03/15

Géneros secundarios

Los géneros literarios no son la realidad misma.

Un objeto de análisis; crear un artefacto estético.

La lectura cálida prevalece a la lectura técnica.

Ver cuáles son los mecanismos formales que hacen que un texto nos interese. (mecanismo técnico) → producir una sensación emocional, sentir-metal. No quedarse pegado a esas emociones, a la historia.

Creación verbal de imagen y sonido.

yo - libro - historia.

Géneros del mini corpus: Tienen variaciones históricas

poema → composición en versos, estrofas

↓ ritmo/musicalidad. Recursos básicos del poema

↑ rima
↑ factor variable
↑ repetición

yo lírico

el narrador

Undino: autor: Abelardo Castillo.

Corresponde al género narrativo, a su vez de éste se desprende subgénero cuento → micro cuento. (en prosa)

extensión reducida

Fundamental con elementos del texto

densidad semántica

especulaciones, elipsis

altos niveles de condensación

Cator de Hogar.

Género dramático: obra de teatro.

Palabras a buscar:

interpelan, undino, anacronías, inteligible; semántica, fluidez, superpone, a

2. EL EXAMEN ESCRITO

En el ámbito de los estudios superiores, la evaluación de los conocimientos adquiridos ocupa un lugar central. En las instancias de evaluación, el estudiante da cuenta de que ha adquirido un saber mediante la ejecución de distintas actividades: ejercicios, resolución de consignas de manera presencial, escritura de monografías, ensayos o informes.

Para participar en las instancias de evaluación, el estudiante se prepara: ejercita, relee los textos que se evaluarán y recupera distintos materiales generados durante la cursada (por ejemplo, los apuntes de clase, los resúmenes y las fichas de lectura de los textos leídos). En el marco de esa preparación, identifica conceptos y procesos, registra debates, pone en discusión teorías y autores, y probablemente desarrolle otras tareas de escritura, como la elaboración de cuadros de comparación de fuentes o fichas temáticas. De esta manera, el estudiante se anticipa al momento del examen y construye las herramientas que le permitirán desempeñarse en esa situación.

Una vez que recibe la consigna, el estudiante planifica su resolución. Para eso, recupera los conocimientos requeridos y elabora un escrito adecuado. El tipo de escrito y su extensión dependerán de la consigna y de la situación de examen: en las instancias presenciales, se esperan, por ejemplo, respuestas más breves que en las instancias domiciliarias, que suponen otro contexto de producción. Cuando los exámenes presenciales se desarrollan a libro abierto, seguramente se evaluará la precisión del estudiante para citar textualmente a los autores y utilizarlos, por ejemplo, para analizar algún caso novedoso. En las respuestas a libro cerrado, en cambio, se ponderará la habilidad del estudiante para reformular lo planteado en la bibliografía. Sin embargo, en todos los casos los escritos elaborados con el fin de ser evaluados deben evitar los sobreentendidos y remitirse estrictamente a lo pedido en la consigna. Para eso, la revisión del examen, es decir, la lectura atenta y crítica de la respuesta por parte del estudiante antes de la entrega, es un momento indispensable en las instancias de evaluación. En esa última lectura, el estudiante revisa que su escrito se adecue a lo pedido en la consigna y, además, que su respuesta no presente errores sintácticos u ortográficos.

Mediante las respuestas de examen, el estudiante expone los conocimientos adquiridos y el docente evalúa esa adquisición mediante criterios construidos previamente: los exámenes documentan lo que el estudiante sabe o comprendió de un tema. Sin embargo, si bien hay variadas formas de evaluar, en la vida académica predominan las instancias de evaluación presenciales (parciales o finales); por eso, la respuesta de examen constituye uno de los géneros más habituales en la vida universitaria, que el estudiante debe conocer y manejar con soltura.

2.1. La consigna de examen

En los exámenes escritos se pueden identificar dos voces: la del profesor, que pregunta, y la del estudiante, que responde. En este sentido, los exámenes escritos son dialógicos (Arnoux, di Stéfano y Pereira, 2002) y se constituyen como un texto coproducido: el docente elabora una pregunta o consigna con el objetivo de evaluar un saber, y el estudiante produce una respuesta con el objetivo de exponer el conocimiento adquirido sobre el tema en cuestión (Atorresi, s.f.). En consecuencia, las respuestas de examen se conforman como un género predominantemente expositivo-explicativo en el que el estudiante expone las ideas y conceptos de los autores estudiados.

Las consignas de examen son instrucciones que el estudiante debe seguir y orientan las tareas a realizar: definir, clasificar, relacionar, explicar, ejemplificar, entre otras. Cada una de ellas tiene un alcance específico y supone operaciones cognitivas y discursivas puntuales.¹ Por eso, el puntapié inicial de una buena respuesta de parcial es la lectura atenta de la consigna.

Actividad 4

1. Lea las siguientes preguntas de examen y determine qué solicitan en cada caso.

- ¿Qué entiende Mijaíl Bajtín por *género discursivo*?
- ¿Cuáles son los rasgos característicos de los elementos paratextuales?
- ¿Por qué la lectura y la escritura son prácticas sociales?
- Desarrolle el siguiente enunciado: “La respuesta de examen es un género que circula en el ámbito de la educación superior”.
- Indique cuáles son las diferencias que se pueden establecer entre los textos predominantemente explicativos y aquellos cuya trama preponderante es la argumentativa.

2. ¿En cuál/es de las consignas anteriores cree que, además de la actividad puntual que se solicita (caracterizar, explicar, comparar, etcétera), debería incluirse al menos una definición y/o ejemplos para elaborar una respuesta completa?

2.2. La respuesta de examen

Luego de la lectura atenta de la consigna, a partir de la que se establece qué operaciones discursivas se piden, el estudiante debe planificar su escrito. En las instancias presenciales, esa actividad se realiza mentalmente: debido a que el tema es el que plantea la consigna, en la elaboración de la respuesta se recuperan y ordenan los conceptos pedidos.

¹ Para complementar y ampliar el trabajo con las operaciones discursivas que se propone en este apartado, puede consultarse el capítulo 5 de este manual.

La respuesta debe estructurarse en introducción (donde se retoma la pregunta de examen), desarrollo (que expone lo solicitado) y cierre (que recupera la consigna y brinda una síntesis del tema). El estilo de la respuesta de examen es formal e incluye los términos específicos de la materia o campo disciplinar que está siendo evaluado.

De acuerdo con las operaciones discursivas que deban resolverse, las respuestas de examen suponen estrategias particulares. En los apartados que siguen explicitamos las que corresponden a las consignas más frecuentes en el ámbito académico.

2.2.1. Definir y caracterizar

Dos de las operaciones que recurrentemente aparecen en las consignas de examen son la definición y la caracterización (ver capítulo 5). Es lo que, en la actividad anterior, se solicita en las preguntas que indagan sobre la noción de género discursivo y sobre los rasgos de los recursos paratextuales.

Definir, en consonancia con su etimología latina *finis*, implica establecer un límite semántico para un término. En el ámbito académico, la precisión en el manejo de esas delimitaciones resulta fundamental a la hora de abordar los desarrollos de un autor particular y, también, para comparar teorías o posicionamientos respecto de algún problema específico. La caracterización, por su parte, supone la presentación detallada de los rasgos de un concepto o fenómeno. Esta operación requiere no solo el reconocimiento de características, sino también su jerarquización y el establecimiento de sus posibles vinculaciones.

Actividad 5

1. Lea el siguiente fragmento de un ensayo académico publicado en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, que alumnos de Educación deberán estudiar para un examen parcial. Para orientar la lectura de este segmento del ensayo, los estudiantes han recibido las siguientes consignas de examen:

*Explique qué entienden Bustos y Coll por comunidades virtuales de aprendizaje.
¿Cuáles son las características de las comunidades virtuales de aprendizaje de acuerdo con la perspectiva de Bustos y Coll?*

La caracterización de los entornos virtuales como espacios para la enseñanza y el aprendizaje

Generar, analizar y comprender las configuraciones de entornos para la enseñanza y el aprendizaje en línea implica, necesariamente, reconocer su enorme complejidad intrínseca, asociada a la gama de usos de estas tecnologías, a su diversidad y a la heterogeneidad de criterios utilizados para describirlos y clasificarlos.

Algunos criterios que suelen aparecer en las clasificaciones, bien de manera independiente o combinados, son los siguientes. En primer lugar, la configuración de recursos tecnológicos utilizados: computadoras, redes más o menos amplias de computadoras, sistemas de interconexión, soporte y formato de la información, plataformas, sistemas de administración de contenidos o de aprendizaje, aulas virtuales, etc. En segundo lugar, el uso de aplicaciones y herramientas que permiten la combinación de recursos, como simulaciones, materiales multimedia, tableros electrónicos, correo electrónico, listas de correo, grupos de noticias, mensajería instantánea, videoconferencia interactiva, etc. En tercer lugar, la mayor o menor amplitud y riqueza de las interacciones que las tecnologías seleccionadas posibilitan. En cuarto lugar, el carácter sincrónico o asincrónico de las interacciones. En quinto y último lugar, las finalidades y objetivos educativos que se persiguen y las concepciones implícitas o explícitas del aprendizaje y de la enseñanza en las que se sustentan.

Harasim *et al.* (1995), en un intento de concretar las ideas anteriores de configuración de los recursos tecnológicos, proponen tres tipos de aplicaciones de “redes de computadoras”. El primero incluye las aplicaciones que buscan reforzar los cursos tradicionales en modalidades presenciales o a distancia y que se basan en la interconexión entre grupos de instituciones diversas para compartir o intercambiar información o recursos. El segundo plantea la interconexión para estructurar aulas o campus virtuales como el medio principal para llevar a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje. El tercer y último tipo de red se relaciona con la interconexión y estructuración de redes de conocimiento (Knowledge Networks) para promover la adquisición de la información y la construcción conjunta del conocimiento entre diversas comunidades de enseñanza y aprendizaje; esta construcción, de acuerdo con los autores, se sustenta en los principios de participación activa de los miembros de las comunidades en grupos de discusión, el aprendizaje colaborativo y el intercambio entre iguales o con expertos. Cabe señalar que la versión educativa de algunas de estas redes podrían ser consideradas como “redes de aprendizaje”, es decir, como grupos de personas que aprenden juntas ajustando el cuándo, el cómo y el dónde llevan a cabo las actividades o realizan las tareas asignadas de acuerdo con sus necesidades y su disponibilidad.

Señalemos aún que, entre los entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje, los identificados como “comunidades virtuales de aprendizaje” (CVA) tienen una especial relevancia, en tanto que aparecen como los más utilizados en procesos de educación y formación tanto formales como informales. A riesgo de simplificar en exceso la heterogeneidad de este tipo de propuestas, la noción de comunidad de aprendizaje remite a la idea de un grupo de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia que aprenden gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente.

Por otra parte, su carácter virtual reside en el hecho de que son comunidades de aprendizaje que utilizan las TIC digitales en una doble vertiente: como instrumentos para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como instrumentos para promover el aprendizaje (Coll, 2004a). A ello habría que añadir, además, otros dos rasgos que las caracterizan y las distinguen de otros tipos de comunidades: la elección del aprendizaje como objetivo explícito de la comunidad y el uso de las tecnologías digitales para el ejercicio de la acción educativa intencional (Coll, Bustos y Engel, 2008).

Bustos Sánchez, A. y C. Coll Salvador (2010). “Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis”. *RMIE*, vol. 15, n° 44, enero-marzo. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009. Consultado el 13 de abril de 2017. Texto adaptado.

2. Compare las distintas respuestas de examen para la siguiente consigna:

Explique qué entienden Bustos y Coll por comunidades virtuales de aprendizaje.

Respuesta 1

Son personas que aprenden juntas con computadoras.

Respuesta 2

La noción comunidad de aprendizaje remite a la idea de un grupo de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia que aprenden gracias a que utilizan las TIC.

Respuesta 3

Según Bustos y Coll, las comunidades virtuales de aprendizaje son grupos de personas con diferentes experiencias, niveles y habilidades que aprenden porque construyen conocimiento de manera colectiva y se ayudan mutuamente. Estas comunidades utilizan las TIC para facilitar el intercambio entre sus miembros y para promover el aprendizaje. De esta manera, Coll y Bustos definen el concepto comunidades virtuales de aprendizaje y lo diferencian de otro tipo de comunidades.

2.1. ¿Las respuestas consideran la instrucción brindada por la consigna, es decir, incluyen una definición?

2.2. ¿Las respuestas reformulan lo planteado por los autores? Esa reformulación, ¿respeto la idea originalmente planteada e incluye sinónimos y términos equivalentes adecuados?

2.3. ¿Se delega correctamente la responsabilidad enunciativa?

2.4. ¿El estilo de las respuestas es formal?

2.5. ¿Las respuestas se presentan estructuradas adecuadamente? ¿Incluyen una frase introductoria que retoma la consigna y una frase de cierre que concluye la respuesta?

2.6. ¿Incorporan organizadores discursivos?

2.7. A partir de las observaciones realizadas, ¿cuál de las respuestas es la más adecuada para un examen universitario?

3. Para resolver la consigna, que solicita la caracterización de las comunidades virtuales de aprendizaje de acuerdo con la perspectiva de los autores considerados, los estudiantes recibieron un texto que orienta el relevamiento de esos rasgos en el ensayo y su organización en la respuesta. Complétela.

De acuerdo con la perspectiva de Bustos y Coll, las comunidades virtuales de aprendizaje son _____

_____.

Entre sus principales características, se pueden señalar, en primer lugar, _____

_____ y, en segundo lugar, _____

_____.

Estas características, que las distinguen de otras, hacen que las comunidades virtuales de aprendizaje tengan una especial importancia y sean las más utilizadas en procesos de educación y formación _____

_____. En síntesis, estas características permiten diferenciar las comunidades virtuales de aprendizaje de otras comunidades.

¿Por qué la respuesta incluye una definición?

¿Cuáles son los organizadores discursivos que se utilizan para introducir cada una de las características?

4. A partir de las observaciones realizadas en este capítulo en torno a la pregunta de examen, responda adecuadamente las consignas a y b de la actividad 4.

2.2.2. Explicar las causas

Otro tipo de preguntas habituales en los exámenes escritos son aquellas que solicitan explicar las causas de un fenómeno o relación.

Responder este tipo de preguntas requiere un ejercicio previo de reflexión, dado que la búsqueda de causas y razones de un fenómeno implica una instancia inicial de definición y caracterización en la que se pueda hallar lo solicitado en la

consigna. La redacción de este tipo de respuesta incluye, además, la utilización de organizadores discursivos que muestren esas relaciones de causalidad, es decir, un fenómeno como origen de otro, que es su resultado. Algunos organizadores discursivos que pueden indicar relaciones de causalidad son los pares *porque... por lo tanto; dado que... en consecuencia; como... entonces*, etcétera.

Actividad 6

1. Lea el siguiente fragmento extraído de un libro sobre teorías de la comunicación de masas.

La teoría hipodérmica

La postura sostenida por este modelo de comunicación se puede sintetizar con la afirmación de que “cada miembro del público de masas es personal y directamente ‘atacada’ por el mensaje” (Wright, 1975: 79).

Históricamente, la teoría hipodérmica coincide con el peligro de las dos guerras mundiales y con la difusión a gran escala de las comunicaciones de masas, y representó la primera reacción suscitada por este fenómeno entre estudiosos de distintos campos.

Los elementos que caracterizaron el contexto de la teoría hipodérmica son, por una parte, justamente la novedad del fenómeno de las comunicaciones de masas, y por otra parte, la conexión entre dicho fenómeno con las trágicas experiencias totalitarias de aquel período histórico. Recluida entre estos dos elementos, la teoría hipodérmica es una aproximación global al tema de los *media*, indiferente a la diversidad entre los distintos medios, que responde principalmente a la pregunta: ¿qué efecto producen los *media* en una sociedad de masas?

El principal elemento de la teoría hipodérmica es, en efecto, la presencia explícita de una “teoría” de la sociedad de masas, mientras que en su vertiente “comunicativa” opera complementariamente una teoría psicológica de la acción. También podría describirse el modelo hipodérmico como una teoría de y sobre la propaganda: este, en efecto, es el tema central respecto al universo de los *media*.

Las “variantes” existentes en el concepto de sociedad de masas son numerosas: el pensamiento político del siglo XIX de carácter conservador señala en la sociedad de masas el resultado de la progresiva industrialización, de la revolución de los transportes, en los comercios, en la difusión de valores abstractos de igualdad y de libertad. El debilitamiento de los vínculos tradicionales (de familia, de comunidad, de asociaciones profesionales, de religión, etc.) contribuye, por su parte, a debilitar el tejido conectivo de la sociedad y a preparar las condiciones para el aislamiento y la alienación de las masas.

Por tanto, según la teoría hipodérmica “cada individuo es un átomo aislado que reacciona por separado a las órdenes y sugerencias de los medios de comu-

nificación de masas monopolizados” (Wright Mills, 1963: 203). Si los mensajes de la propaganda consiguen llegar a los individuos de la masa, la persuasión puede ser fácilmente “inoculada”: es decir, si se da en el “blanco”, la propaganda obtiene el éxito preestablecido.

Wolf, M. (2013). *La investigación en comunicación de masas. Crítica y perspectiva*. Buenos Aires: Paidós. Texto adaptado.

2. Responda la siguiente pregunta de examen:

¿Por qué, según Wolf, el principal elemento de la teoría hipodérmica es la presencia de una teoría de la sociedad como sociedad de masas?

Para hacerlo, considere las siguientes indicaciones:

2.1. Identifique los rasgos de la sociedad de masas. ¿Cuáles son las causas que generan que la sociedad de masas tenga estas características?

2.2. Identifique cuáles son los presupuestos teóricos de la teoría hipodérmica en cuanto aproximación al estudio de la influencia de los medios de comunicación. ¿Cómo se pueden relacionar esos presupuestos con las características de la sociedad de masas anteriormente identificadas?

2.3. Para redactar la respuesta considere: el orden de la exposición (¿qué información tiene que aparecer en primer lugar? ¿y a continuación?) y el uso de organizadores discursivos que presenten las relaciones identificadas.

3. A partir de las observaciones realizadas en este capítulo en torno a la pregunta de examen, resuelva adecuadamente la consigna c de la actividad 4.

2.2.3. Comparar, analizar, desarrollar

En otras oportunidades, las consignas de examen solicitan que el estudiante compare la postura de dos o más autores sobre un mismo tema o aspecto. En este caso, la respuesta de examen deberá presentar progresivamente la información para dar cuenta de las relaciones de complementación/confrontación de los conceptos y autores solicitados.

Por otra parte, cuando se requiere un análisis, se espera que el estudiante presente en su respuesta un examen ordenado y sistemático de las partes de un objeto o fenómeno. Por ejemplo, si un estudiante debe analizar la organización de una institución, deberá examinar, entre otros elementos, la estructura jerárquica, la dependencia entre los actores y el rol de cada uno de ellos.

Por último, las preguntas que solicitan el desarrollo de un tema suponen que las respuestas brindadas expandirán o ampliarán la información sobre el aspecto en cuestión. Frente a la consigna “Desarrolle el siguiente enunciado: ‘La teoría hipodérmica coincide con el peligro de las dos guerras mundiales y con la difusión a

gran escala de las comunicaciones de masas”, el estudiante deberá presentar información sobre el contexto histórico y una caracterización de los medios de comunicación de masas que se desarrollaban en esa época, por ejemplo.

Actividad 7

1. Lea el siguiente fragmento de una entrada de diccionario especializado.

Democracia

En la teoría contemporánea de la democracia confluyen tres grandes tradiciones de pensamiento político: a) la teoría clásica, transmitida como teoría aristotélica, de las tres formas de gobierno, según la cual la democracia, como gobierno del pueblo, de todos los ciudadanos o bien de todos aquellos que gozan de los derechos de ciudadanía, se distingue de la monarquía como gobierno de uno solo, y de la aristocracia como gobierno de pocos; b) la teoría medieval, de derivación romana, de la soberanía popular, con base en la cual se contraponen una concepción ascendente a una concepción descendente de la soberanía según que el poder supremo derive del pueblo y sea representativo o derive del príncipe y sea transmitido por delegación del superior al inferior; c) la teoría moderna, conocida como teoría maquiavélica, nacida con el surgimiento del Estado moderno en la forma de grandes monarquías, según la cual las formas históricas de gobierno son esencialmente dos, la monarquía y la república, siendo la antigua democracia una forma de república (la otra es la aristocracia) donde tiene origen el cambio característico del período prerrevolucionario entre ideales democráticos e ideales republicanos, y el gobierno genuinamente popular es llamado, antes que democracia, república.

A lo largo de todo el siglo XIX, la discusión en torno de la democracia se desarrolla principalmente a través de un enfrentamiento de las doctrinas políticas predominantes de la época: el liberalismo por un lado y el socialismo por otro. [...] Para Constant, la libertad de los modernos, que debe ser promovida y acrecentada, es la libertad individual respecto del Estado, aquella libertad de la que son manifestación concreta las libertades civiles y la libertad política (aunque no necesariamente extendida a todos los ciudadanos), mientras que la libertad de los antiguos, que la expansión de los comercios ha vuelto impracticable, también dañina, es la libertad entendida como participación directa en la formación de las leyes a través del cuerpo político del cual la asamblea de los ciudadanos es la máxima expresión. Identificada con la democracia propiamente dicha, sin otra especificación, con la democracia directa, que fue luego el ideal rousseauniano, se va afirmando a través de los escritores liberales, de Constant a Tocqueville y a John Stuart Mill, la idea de que la única forma de democracia compatible con el Estado liberal, es decir, con el Estado que reconoce y garantiza algunos dere-

chos fundamentales, como los derechos de libertad de pensamiento, de religión, de imprenta, de reunión, etc., era la democracia representativa o parlamentaria [...]. Lo que cambia en la doctrina socialista respecto de la doctrina liberal es la manera de entender el proceso de democratización el Estado. En la teoría marxengelsiana (pero no solo en esta), el sufragio universal, que para el liberalismo en su desenvolvimiento histórico es el punto de llegada del proceso de democratización del Estado, constituye solamente el punto de partida. Además del sufragio universal, la profundización del proceso de democratización por parte de las doctrinas socialistas se produce de dos modos: a través de la crítica de la democracia solamente representativa y la consiguiente continuación de algunos temas de la democracia directa; y a través de la demanda de que la participación popular y, por lo tanto, el control del poder desde lo bajo se extiendan de los órganos de decisión política a los de decisión económica, de algunos centros del aparato estatal a la empresa, de la sociedad política a la sociedad civil, donde se ha estado hablando de democracia económica, industrial, o por la forma de los nuevos órganos de control (los llamados “consejos obreros”) y, de paso, del autogobierno a la autogestión.

Bobbio, N., N. Matteuci y G. Pasquino (1976). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI. Texto adaptado.

2. Lea la siguiente consigna de examen parcial tomada en una materia inicial de la carrera de Ciencia Política y la respuesta elaborada por un estudiante:

¿Qué diferencia se puede establecer entre la concepción de la democracia sostenida desde el liberalismo y lo que se entiende por democracia desde el socialismo durante el siglo XIX, según Bobbio, Matteuci y Pasquino?

Según Bobbio, Matteuci y Pasquino, durante el siglo XIX la discusión sobre la democracia se basó en el enfrentamiento entre dos posturas políticas antagónicas: el liberalismo y el socialismo. Por su parte, el liberalismo consideró “democracia” a la democracia representativa o parlamentaria. De acuerdo con esta corriente, este tipo de democracia es la única que garantiza los derechos fundamentales como el derecho a la libertad de pensamiento o de reunión. En cambio, en el marco de ese mismo siglo, desde el socialismo se comprendió que el sufragio universal era solo una parte de la democracia, que tenía que profundizarse mediante la democracia directa y la participación popular en ámbitos políticos y económicos. De este modo, los autores presentan un mismo concepto, “democracia”, que fue entendido desde diferentes corrientes políticas a lo largo del siglo XIX.

2.1. ¿La respuesta incluye la comparación solicitada? ¿Cómo se presenta esa comparación? ¿Qué aspecto o idea desarrolla en primer lugar? ¿Qué aspecto o idea desarrolla luego?

2.2. ¿Se reformula lo planteado por los autores? ¿Esa reformulación respeta la idea originalmente planteada e incluye sinónimos y términos equivalentes adecuados? ¿Se delega correctamente la responsabilidad enunciativa?

2.3. Respecto de la estructura, ¿la información se presenta de manera progresiva? ¿Incluye una frase introductoria que retoma la consigna y una frase de cierre que concluye la respuesta?

2.4. ¿El estilo de las respuestas es formal?

2.5. ¿En qué parte de la respuesta cree que sería conveniente incluir ejemplos? ¿Cuáles seleccionaría? ¿Cómo los incluiría en el texto?

3. A partir de las observaciones realizadas en este capítulo en torno a la pregunta de examen, resuelva adecuadamente las consignas a y b de la actividad 4.

Actividad 8

1. Lea las siguientes preguntas de examen, que retoman los textos presentados en las actividades anteriores.

¿Qué son las redes de aprendizaje?

¿Cuáles son las características de la sociedad de masas?

¿Por qué la generación, el análisis y la comprensión de las configuraciones de entornos para la enseñanza y el aprendizaje son una tarea compleja?

Indique las similitudes y las diferencias que se pueden establecer entre la teoría clásica, la teoría medieval y la teoría moderna en relación con el concepto de democracia.

Desarrolle la siguiente afirmación de Bobbio, Matteuci y Pasquino: “En la teoría contemporánea de la democracia confluyen tres grandes tradiciones de pensamiento político”.

2. Determine, en primer lugar, qué solicita cada una de las consignas. ¿Qué operaciones discursivas se requieren para diseñar la respuesta de examen a cada pregunta?

3. De acuerdo con lo solicitado, planifique su respuesta. Para eso, puede realizar un punteo de lo que incluirá en ella.

4. Redacte su respuesta y, a continuación, revise integralmente su formulación.

5. Compare su respuesta con las de sus compañeros. A partir de ese análisis, determine si debería modificar alguna/s de sus respuestas.

CAPÍTULO 5

LAS OPERACIONES DISCURSIVAS EN TEXTOS DE ESTUDIO

Mercedes de los Santos, Marcelo Muschietti y Carolina Zunino

INTRODUCCIÓN

En el ámbito académico circula una amplia variedad de géneros discursivos –como las respuestas de examen, las monografías, los informes de lectura, los resúmenes, las exposiciones orales– que presentan rasgos estilísticos y estructurales diversos, pero que –entre otros aspectos regulados por el ámbito en el que se producen– tienen en común el hecho de que suponen un alto grado de rigurosidad conceptual y una organización interna particular. Por eso, tanto para su producción como para su comprensión, requieren el dominio de diferentes operaciones discursivas que no se aprenden en la interacción cotidiana entre los hablantes, sino a través de una instrucción explícita y sistemática: definir, caracterizar, comparar, clasificar, ejemplificar y reformular son algunas de ellas. Cada una tiene estructuras y funciones específicas; de allí la importancia de reconocerlas en las prácticas de lectura e incorporarlas en las de escritura.

Para producir un texto oral o escrito, un enunciador recurre a determinados procedimientos discursivos que le permiten organizarlo y establecer diversas relaciones semánticas entre los segmentos que lo integran. Es posible, entonces, definir las operaciones discursivas como modos en que puede ser organizado o estructurado el contenido informativo en cada uno de los textos verbales que produce un enunciador. Estas operaciones implican la puesta en práctica de procesos lingüísticos, ya que el material que se organiza es el lenguaje, y cognitivos, debido a que requieren el funcionamiento de actividades mentales a partir de las cuales se elaboran y comprenden las variadas relaciones semánticas que se establecen entre los diversos segmentos informativos de un texto (Jorba, 2000; Roich, 2007).

Desde una perspectiva sociodiscursiva, sin embargo, las operaciones discursivas no se consideran exclusivamente como operaciones cognitivas o mentales de sujetos aislados de su contexto sociohistórico, sino que se las concibe como parte de las prácti-

cas sociales de la lectura y la escritura, intrínsecamente ligadas a los aprendizajes que los individuos de las diversas comunidades discursivas realizan en estas (Pasquale y Dorrnoro, 1999). Desde esta perspectiva teórica, estas operaciones están vinculadas al contexto sociolingüístico del sujeto, a las dimensiones histórico-culturales de los géneros y a las situaciones comunicativas concretas en las cuales se inscriben.

Para un estudiante que ingresa a la comunidad discursiva académica, es importante reflexionar sobre las características y funciones de las diferentes operaciones discursivas. Reconocerlas en las prácticas de lectura es un aspecto constitutivo de la comprensión lectora, ya que permite identificar el modo en que el enunciador planificó el texto, las relaciones semánticas que estableció entre sus diferentes segmentos, así como también discriminar la relevancia de cada uno o su función (que puede variar en textos predominantemente explicativos o argumentativos); esto es muy útil, por ejemplo, a la hora de elaborar un resumen para estudiar o producir un informe o una monografía. En las prácticas de escritura, por su parte, atender a las características y funciones de las diversas operaciones discursivas facilita la planificación y revisión del texto, aspectos fundamentales en el proceso de composición escrita.

1. LA DEFINICIÓN

Definir es una operación discursiva mediante la cual un enunciador establece el significado de una palabra o expresión. Para ello, constituye una relación de equivalencia o igualdad entre el concepto y su definición, de modo que el término debe ser interpretado como equivalente a lo que se afirma en esta. Estructuralmente, una definición presenta tres elementos constitutivos:

Primero, se explicita el **nombre del término** que se define.

Segundo, el término se incluye dentro de una *clase o categoría general* o bien dentro de un conjunto más amplio (un elemento incluyente o hiperónimo). Así, el primer término es entendido como un tipo específico o particular entre todos aquellos que forman parte de la misma clase.

Tercero, se plantean los rasgos que especifican las propiedades o características propias que permiten identificar el individuo, objeto, fenómeno o proceso que se define y distinguirlo de otros que se inscriben en la misma categoría, esto es, los rasgos que delimitan y acotan el significado de esa expresión. La enumeración de los rasgos específicos puede atender a distintos aspectos del término a definir, como su función, sus partes, el material del que está compuesto, su aspecto físico, entre otros.

Las definiciones se encuentran en diccionarios de lengua, en diccionarios enciclopédicos, en enciclopedias, en manuales, en textos académicos y de divulgación, en glosarios y en notas al pie, pero presentan una forma diferente de acuerdo con cada género.

a. **Grafito** (Del it. *graffito*).

1. m. Escrito o dibujo hecho a mano por los antiguos en los monumentos.

2. m. Letrero o dibujo circunstanciales, generalmente agresivos y de protesta, trazados sobre una pared u otra superficie resistente.

Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición (2001). Madrid: Espasa Calpe.

b. El vocablo español **novela** designa un género narrativo de ficción en prosa cada una de cuyas obras resulta suficientemente extensa como para ocupar lo menos un volumen independiente (por lo general, no menos de cincuenta mil palabras).

Rest, J. (1979). *Conceptos de literatura moderna*. Buenos Aires: CEAL.

En el primer caso, una entrada de diccionario de lengua, observamos que el término se destaca gráficamente; mientras que en el segundo, un texto académico, se relaciona con la categoría superior mediante un verbo. El verbo prototípico para introducir definiciones es “ser” en presente atemporal en las formas “es” o “son”. Algunas frases verbales que pueden utilizarse en una definición son “se denomina”, “se llama”, “se define” y “recibe el nombre de”, entre otras. Cabe destacar que el orden de los elementos constitutivos se puede modificar, de acuerdo con las necesidades de cada texto.

c. En un sentido muy amplio se entiende por reformulación a la transformación de una unidad discursiva de tamaño variable (de la palabra al texto) en otra que se supone semánticamente “equivalente” de determinada manera.

Maingueneau, D. (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.

d. La descripción de las ondas senoidales que componen un sonido dado se denomina espectro del sonido.

Miyara, F. et al. (2000). “La naturaleza del sonido”. En: <https://www.fceia.unr.edu.ar/acustica/comite/sonido.htm>.

De acuerdo con Pasquale y Dorrnzoro (1999), en los textos predominantemente expositivo-explicativos como los anteriores, la definición permite crear universos de saberes compartidos en y por la realidad discursiva, en tanto el enunciador evalúa en la producción del texto qué términos deben ser explicados para orientar su comprensión, y el enunciatario construye representaciones sobre el emisor y sus saberes y sobre sí mismo y sus conocimientos.

Por su parte, en los textos predominantemente argumentativos la definición permite al enunciador proponer una explicación posible de los términos utilizados, con la intención de que el enunciatario rechace todas las demás definiciones y acepte como válida la definición presentada. Para ello, según Nothstein y Valente (2010), el enunciador habitualmente presenta primero las nociones más generalizadas

y aceptadas de un término (asignadas explícitamente o no a otros autores), luego las relativiza o incluso las refuta y finalmente plantea su propia noción, como se observa en el siguiente fragmento del texto.

El papel de los medios de comunicación en la política contemporánea nos obliga a preguntar por el tipo de mundo y de sociedad en los que queremos vivir, y qué modelo de **democracia** queremos para esta sociedad. Permítaseme empezar contraponiendo dos conceptos distintos de democracia. Uno es el que nos lleva a afirmar que en una *sociedad* democrática, por un lado, la gente tiene a su alcance los recursos para participar de manera significativa en la gestión de sus asuntos particulares, y, por otro, los medios de información son libres e imparciales. Si se busca la palabra democracia en el diccionario se encuentra una definición bastante parecida a lo que acabo de formular.

Una idea alternativa de democracia es la de que no debe permitirse que la gente se haga cargo de sus propios asuntos, a la vez que los medios de información deben estar fuerte y rígidamente controlados. Quizás esto suene como una concepción anticuada de democracia, pero es importante entender que, en todo caso, es la idea predominante.

Chomsky, N. (1992). "El control de los medios de comunicación". Disponible en www.upves.es. Consultado el 20 de agosto de 2016.

Actividad 1

1. Señale en el texto A de la página 25 los elementos constitutivos de la definición de "trabajo".
2. A partir de la lectura del texto A de la página 19, elabore una definición, para un diccionario de lengua, del término "chatarización".
3. Lea el segundo párrafo del texto de José Paruelo, "Ingreso irrestricto y eficiencia", en el capítulo 3 (página 101), y señale los dos rasgos contrapuestos que el autor propone para definir el modelo de universidad. Luego, elabore un texto que responda a la consigna de parcial:

¿Cuáles son los dos modelos de universidad que presenta Paruelo?

Para ello, puede continuar el siguiente esquema:

El profesor universitario José Paruelo, en el artículo "Ingreso irrestricto y eficiencia", publicado en el diario *Página/12*, contrapone dos modelos de universidad. Por un lado, considera que _____

_____.

Por el contrario, el autor propone que _____

_____.

2. LA CARACTERIZACIÓN

La operación discursiva *caracterizar* consiste en presentar los rasgos o las características en detalle de un concepto, que incluso suele estar previamente definido. Si en la definición las características permiten especificar el concepto y diferenciarlo de otro, en la caracterización el desarrollo de los rasgos puede incluir propiedades que también están presentes o son compartidas por otros conceptos (Roich, 2007).

Aunque su organización textual no es fija, la estructura de la caracterización jerarquiza los rasgos a desarrollar de acuerdo con la coherencia textual y el objetivo del enunciador. Por esto, la caracterización no es una mera enumeración de rasgos, ya que ofrece una expansión de cada uno; pero su finalidad no es explicitar todas las características dado que el enunciador presenta solo aquello que desea destacar. Una vez explicitado el concepto, la caracterización puede presentar verbos como “ser” en presente atemporal, o frases verbales como “se caracteriza por”, “está compuesto por”.

En los textos predominantemente expositivo-explicativos, la caracterización suele relacionarse con la definición y aparecer a continuación de esta, ya que permite expandir la información que se presenta al definir el concepto.

a. **Las impresoras 3D** más económicas y, por lo tanto, las más difundidas, utilizan una técnica denominada “modelado por deposición fundida” (FDM, por sus siglas en inglés) mediante la cual los objetos se fabrican utilizando algún material fundido –generalmente es un plástico, pero puede ser incluso chocolate–, que se va depositando sobre sí mismo dando forma al objeto deseado.

El plástico suele adquirirse en forma de hilo, en bobinas, como una tanza, que se inserta en una boquilla de la impresora. Dicha boquilla se encuentra a una temperatura suficiente como para fundir el material y funciona como una manga pastelera que emite el plástico fundido, a la vez que se mueve en las tres dimensiones del espacio, siguiendo un patrón que está determinado por un plano tridimensional construido con un software de diseño. [...]

El FDM está comprendido dentro de lo que se denominan procesos de fabricación “aditiva”, que pueden generar geometrías complejas a través de la adición sucesiva de capas muy finas (0,1 a 0,3 mm) de material. Una vez extruido, dicho material debe solidificar lo suficientemente rápido como para posibilitar que una nueva capa se deposite sobre el objeto en construcción.

En el ejemplo extraído de “¿La fábrica en casa?”, de Stekolschik, notamos que el concepto “impresoras 3D” es caracterizado como “económicas” y “difundidas”, pero el enunciador elige desarrollar el rasgo “técnica denominada ‘modelado por deposición fundida’, lo cual lleva a expandir otras dos características: “plástico” y “boquilla”.

Los textos predominantemente argumentativos, por su parte, utilizan la caracterización para constituir un argumento, dado que el enunciador presenta el desarrollo de los rasgos como una prueba de validez de su punto de vista. Además, en este tipo textual suelen encontrarse caracterizaciones realizadas principalmente a través de adjetivos marcadamente subjetivos –como útil-inútil, malo-bueno, equivocada-acertada, etcétera–, que evidencian el posicionamiento del enunciador.

- b. He leído la nota de Pacho O’Donnell titulada “Bayer y Roca” que publicó este diario en su edición del jueves 11 de noviembre. Soy partidario de las **polémicas** cuando son constructivas y buscan, en este caso, el esclarecimiento de nuestra historia, de hechos casi siempre silenciados o mal interpretados. Siempre he sostenido que la verdadera historia debe ser interpretada a través de la ética y no de los “éxitos” de ciertos personajes históricos consagrados como próceres.

Bayer, O. (2014). “Los que viven y los que mandan”, en *Página 12*, 22 de noviembre.

En este sentido, una opción del enunciador para intentar convencer al enunciatario es el uso de las estadísticas, que se proponen como datos “objetivos” en relación con ciertos rasgos de lo que se describe, como en el siguiente ejemplo.

- c. Las universidades públicas son no aranceladas, pero **no por eso son gratuitas**. Representan una gran inversión anual por parte del Estado nacional. Durante 2015, el presupuesto de las universidades nacionales ascendió a casi 40.000 millones de pesos y alcanzó el 0,8% del PBI. En promedio, el Estado invirtió en 2015 unos 25.000 pesos por cada estudiante universitario del sistema público, según un informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA). Si se tiene en cuenta que, según indica el mismo centro, el sistema público de educación superior logró graduar aproximadamente a 82.000 estudiantes durante 2015, el ratio entre los graduados y la inversión anual arroja la suma de casi 500.000 pesos por cada estudiante que finalizó su carrera. Este ratio pone en evidencia el problema de la alta deserción universitaria.

Masoero, H. (2016). “¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?”. *La Nación*, 3 de marzo.

Actividad 2

1. Señale en el texto C de la página 26, las características del concepto “trabajo doméstico”. ¿Cuáles son desarrolladas por el texto?

2. A partir de la lectura del texto “¿Qué hacés, máquina”, en la página 29, elabore un texto que presenta las dos caracterizaciones de “robot”.

3. LA COMPARACIÓN

Comparar es establecer una relación entre dos conceptos, objetos, hechos, individuos o relaciones en términos de semejanzas y diferencias. En los textos expositivo-explicativos, es frecuente usar comparaciones para que el saber que se desea transmitir sea más comprensible. Por esa razón, suele establecerse una relación de semejanza entre un elemento nuevo, vinculado con el concepto que se desea explicar, y un elemento conocido por el enunciatario. Veamos algunos ejemplos:

a. El efecto invernadero

La atmósfera terrestre consiste, casi por entero, en oxígeno, nitrógeno y argón. Estos gases son bastante transparentes tanto para la luz visible como para la clase de radiación infrarroja que emite la superficie terrestre cuando está caliente. Pero la atmósfera contiene también un 0,03 por 100 de dióxido de carbono, que es transparente para la luz visible, pero no demasiado para los infrarrojos. **El dióxido de carbono de la atmósfera actúa, entonces, como el vidrio de un invernadero.**

REVISAR FUENTE

Fuente: <https://es.wikipedia.org/wiki/Atmósfera>.

En este fragmento se observa cómo se emplea la comparación para lograr la comprensión del concepto de “efecto invernadero”, a través de la relación de semejanza entre la concentración de dióxido de carbono en la atmósfera y el vidrio de un invernadero: ambos producen calentamiento. Se supone que el lector conoce el efecto de calentamiento del aire que produce el vidrio en un invernadero.

b. La robótica se ablanda

Los robots del futuro **podrían no parecerse en nada a los de ficciones como StarWars o Futurama, sino recordarnos más bien a un pulpo o a una estrella de mar.** [...]

Los robots blandos no solo tienen exteriores flexibles, sino que, **al igual que muchas estructuras biológicas,** funcionan gracias a que contienen una red de canales huecos por los que se hace pasar un fluido a presión.

Ruocco, J. F. (2015). “¿Qué hacés, máquina?”, *Página 12*, 7 de mayo.

En este texto, para que el lector pueda comprender cómo serán los robots del futuro, desconocidos por el enunciatario, se establece la comparación con un pulpo o una estrella de mar, animales que el que lee puede reconocer, para que entienda cuánto

de flexibles serán estos dispositivos. También los diferencia de los robots rígidos que suelen verse en las películas.

En el segundo fragmento del mismo texto, se establece una semejanza entre los robots blandos y las estructuras de los seres vivos. A través de esta comparación, se espera que el lector comprenda cómo funcionan internamente estos aparatos, ya que por ser un ser vivo puede reconocer cómo funciona su organismo gracias a la circulación de la sangre por sus venas y arterias.

En los textos predominantemente argumentativos, la comparación puede plasmar un argumento que sirve para demostrar la hipótesis. Al establecer una relación de semejanza o diferencia, permite que el enunciatario transfiera los saberes, valores o juicios que posee sobre un concepto, persona, objeto o acontecimiento a otro. De esta manera, el enunciador acerca universos que no necesariamente su enunciatario acepte.

Un ejemplo de la forma en que opera la comparación en los textos argumentativos puede observarse en el texto “Nuestra universidad desperdicia recursos”, de Alieto Guadagni. Allí, respecto del ingreso universitario libre e irrestricto, su autor afirma:

Este régimen de ingreso, muy distinto al ecuatoriano, es original, ya que es prácticamente único en el mundo. Gracias al ingreso sin exigencias, en proporción a la población, tenemos más estudiantes universitarios que otros países latinoamericanos. Pero lo grave es que nuestra graduación universitaria es muy baja, no solo cuando se compara con países desarrollados, sino también con latinoamericanos como Cuba, Colombia, Brasil y Chile.

El enunciador establece una comparación con otros países para determinar que la tasa de graduación en la Argentina es baja. De esta forma, intenta que su enunciatario adhiera a su propuesta de terminar con el ingreso irrestricto.

Actividad 3

1. Relea los textos sobre efecto invernadero y robótica que se presentaron para ejemplificar la comparación como operación discursiva. ¿Qué palabras o expresiones permitieron introducir las comparaciones? Proponga otras expresiones que podrían tener la misma finalidad.

2. Señale en los siguientes fragmentos las comparaciones que encuentre. ¿Cuáles son los conceptos que se desean explicar? ¿En qué aspectos se asientan las relaciones de semejanza?

- a. La morfología urbana, el espacio construido, refleja la organización económica, la social, las estructuras políticas, los objetivos de los grupos sociales dominantes. Solo hay que saber leer. Porque, efectivamente, el paisaje puede leerse como un texto. Es un texto tanto en el sentido actual como en

el originario (es decir, tejido, de *textum*, participio de *texo*, tejer). El paisaje es una especie de palimpsesto, es como un manuscrito que conserva huellas de una escritura anterior, hay en él partes que se borran y se reescriben o reutilizan pero de las que siempre quedan huellas.

Capel, H. (2002). *La morfología de las ciudades. Tomo I: Sociedad, cultura y paisaje urbano*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

- b. Un descubrimiento reciente se refiere al nacimiento de los genes. Estos, como las personas, tienen familias con las que comparten ciertas afinidades y semejanzas, tanto en función como en composición bioquímica. Al igual que en un árbol genealógico, para cada especie se pueden rastrear sus ancestros bioquímicos.

Beyer, M. (2012). "Incógnitas de nuestro ADN". En *¿Cómo ves?* Disponible en <http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/217/incognitas-de-nuestro-adn>.

3. En el último párrafo del texto "Clasificar" de Martín Bonfil Olivera (ver página 171 en este mismo capítulo), se realiza una comparación. ¿Qué dos disciplinas se comparan? ¿Qué propiedad comparten? En relación con el texto, ¿qué función tiene el párrafo?

4. Identifique en el texto "Ingreso irrestricto y eficiencia" de José Paruelo (página 101) una comparación. Determine qué se compara y a través de qué criterio se lleva a cabo la comparación. Luego, señale si esa operación discursiva tiene una finalidad explicativa o argumentativa.

4. LA CLASIFICACIÓN

La clasificación es una operación discursiva que consiste en ordenar, organizar o disponer algo por clases, de acuerdo con un criterio. Un mismo objeto puede ser clasificado según diversos criterios. Por ejemplo, si tomamos el universo de las palabras, podemos clasificarlas según su acentuación y obtendremos las siguientes clases: palabras agudas, graves, esdrújulas, sobresdrújulas. También podríamos clasificar el universo de las palabras considerando como criterio la función que desempeñan en la oración. En este caso, entre otras clases, tendríamos sustantivos, verbos, adjetivos, etcétera.

Los que siguen son ejemplos de clasificaciones. En el primero, el criterio de clasificación aparece explicitado; en el segundo, está implícito y el lector debe reponerlo.

- a. Según su cantidad de sílabas, las palabras del español pueden ser monosílabas, bisílabas, trisílabas, tetrasílabas y polisílabas.
- b. La estructura sindical en América Latina se divide en dos tipos:

1) Sindicalización al nivel de la empresa, caracterizada por la imposibilidad de organización al nivel de federaciones y confederaciones, las cuales no pueden intervenir en la negociación colectiva porque esta se limita al empresario y a los dirigentes sindicales de la fábrica. [...]

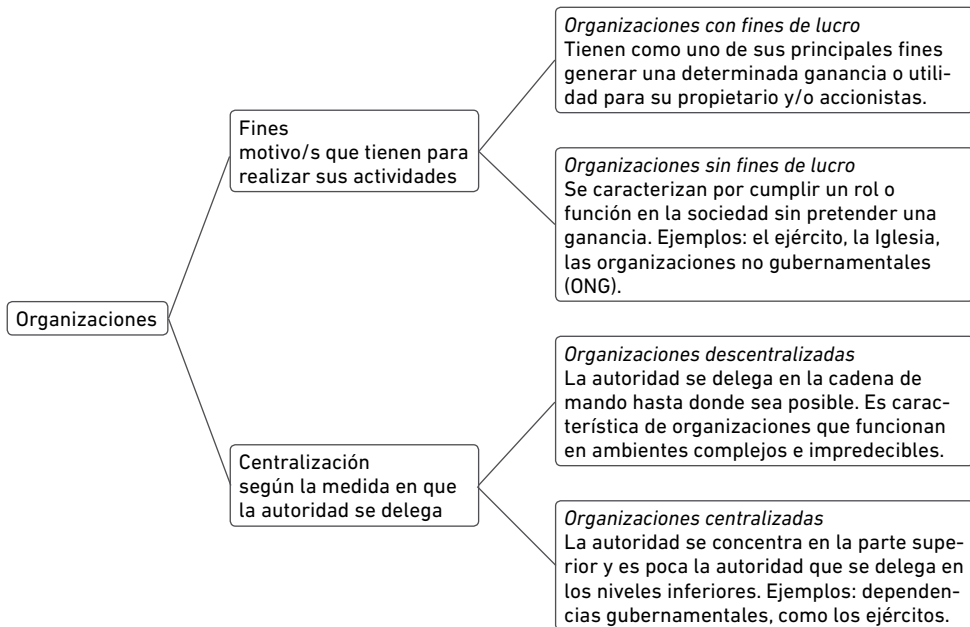
2) Sindicalización al nivel de la rama económica, caracterizada por la negociación colectiva llevada a cabo por poderosas federaciones industriales cuyos contratos colectivos afectan a todos los trabajadores de una rama económica.

Zapata, F. (1976). "Sindicalismo en América Latina". En *Términos latinoamericanos para el Diccionario de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO-ILDIS. Texto adaptado.

Actividad 4

1. Proponga distintas clasificaciones para el universo de los números. Determine los criterios que permiten sostener las clases que identificó.

2. En el siguiente cuadro se presentan distintas clases de organizaciones. Primero, determine los criterios que sostienen las distintas clases. Luego, convierta el cuadro en un texto explicativo que presente la clasificación propuesta por el autor.



Chiavenato, I. (1999). *Introducción a la teoría general de la administración*. Bogotá: Campus. Texto adaptado.

3. A partir de la lectura del apartado “Géneros discursivos” (presentado en el primer capítulo), responda la siguiente pregunta de examen:

¿Cómo clasifica Mijaíl Bajtín los géneros discursivos?

En su respuesta, explicita el criterio sobre el que se asienta la clasificación y proponga ejemplos que le permitan explicar las diferencias entre las dos clases que el autor establece.

4. Lea el siguiente texto de Martín Bonfil Olivera publicado en *Ojo de mosca* por la UNAM. Señale los criterios que se ponen en juego para clasificar seres y objetos en los párrafos 1 y 2.

4.1. Según el autor, ¿cuál es el papel de la clasificación a lo largo de la historia? ¿Es un procedimiento únicamente discursivo? ¿Fue creado por el discurso científico?

Clasificar

El ser humano –y también muchos animales– tiende, de manera natural, a clasificar. Clasifica a sus congéneres en machos y hembras; en jóvenes, adultos y ancianos; en grandes y pequeños, y de muchas otras maneras. Clasifica a los seres que lo rodean: en animales (domésticos, ganado, aves y depredadores) y plantas (de ornato, hortalizas y malezas).

Una de las formas más obvias de clasificar es a partir de las características físicas de los objetos. Las rocas son duras; el agua y la lana son blandas. Hay flores blancas, rojas y amarillas.

Las primeras clasificaciones biológicas aparecieron mucho antes de que existiera la biología. Los pueblos de cualquier parte del mundo parecen clasificar plantas y animales en grupos distintos, y luego distinguir clases de plantas y clases de animales, tomando en cuenta sus características: tamaño, forma, color, número de patas, presencia de alas, plumas, pelo, etcétera. Basta ir a un mercado en cualquier continente para hallar clasificaciones más o menos equivalentes.

Uno de los primeros intentos de clasificar científicamente a los animales, por ejemplo, fue propuesto por Aristóteles en el siglo IV antes de nuestra era. Además de la anatomía, tomaba en cuenta su fisiología. Los dividía en animales con sangre (que corresponden aproximadamente a los vertebrados) y sin sangre (equivalentes a nuestros invertebrados). Luego dividía a los animales con sangre en los que daban a luz crías vivas y a los que ponen huevos, algo muy cercano a lo que hoy conocemos como mamíferos, por un lado, y aves, reptiles y peces, por el otro. Los animales sin sangre, a su vez, los dividía en insectos, crustáceos (que tienen concha) y moluscos, que carecen de ella.

Durante siglos se siguió tratando de clasificar a los seres vivos por su forma, características físicas y fisiología. Pero hay otras formas de clasificar las cosas. Por ejemplo, por su historia.

Cuando Charles Darwin propuso, en 1859, que todos los seres vivos descendíamos de ancestros comunes por medio de la selección natural, quedó claro que la mejor clasificación, la más natural, sería la que tomara en cuenta su linaje, el parentesco evolutivo entre las distintas especies. Luego, cuando en 1953 se descubrió la estructura molecular del ADN, comenzó a ser posible analizar la información genética contenida en él para descubrir las relaciones evolutivas entre los seres vivos y clasificarlos de acuerdo con estas.

Hoy, la clasificación biológica, que se sigue afinando y a veces nos da sorpresas, es más parecida a un árbol genealógico que a un catálogo de las características anatómicas y fisiológicas de los organismos. Porque, en el fondo, la biología es historia.

Bonfil Olivera, M. (2017). "Clasificar". En *Ojo de mosca*. Disponible en <http://www.comoves.unam.mx/numeros/ojodemosca/214>. Consultado el 10 de febrero de 2017.

5. LA EJEMPLIFICACIÓN

Ejemplificar es una operación discursiva que permite ilustrar un concepto abstracto o general a partir de uno o más casos particulares. Su función es singularizar el concepto que ilustra mediante la presentación de un caso específico; es por eso que el ejemplo se subordina al concepto (y no a la inversa): un fenómeno, objeto o acontecimiento solamente se construye como ejemplo en la medida en que ilustre un concepto. Así, este libro no constituye en sí mismo un ejemplo, pero se puede construir como tal si se lo postula como un caso específico de los conceptos "texto universitario", "texto expositivo-explicativo" o "manual", entre otros conceptos que puede ilustrar.

El ejemplo puede insertarse a partir de conectores textuales como: *por ejemplo, a saber, es el caso de, como, así*; aunque a veces se incluye entre paréntesis, mediante los dos puntos o sin conexión explícita.

En los textos predominantemente expositivo-explicativos, los ejemplos suelen incluirse luego del concepto que se está explicando para facilitar la comprensión. Esto es así porque, si se trata de un saber nuevo para el enunciatario, este podrá comprender la idea abstracta a partir de un ejemplo concreto que seguramente será conocido por él.

Tomaremos algunos ejemplos de los textos leídos en capítulos anteriores para analizar su estructura. En todos los casos, los destacados en negrita son nuestros.

- a. No existe una relación automática entre el trabajo y el desarrollo humano ya que no todo trabajo contribuye a mejorarlo. **Por ejemplo, la explotación laboral**

(especialmente la explotación de mujeres y niños) priva a las personas de lo que les corresponde, de sus derechos y de su dignidad.

Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Trabajo_\(sociolog%C3%ADa\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Trabajo_(sociolog%C3%ADa)).

En este caso, el ejemplo introducido con el conector “por ejemplo” ilustra, con un caso concreto, la idea de que no hay una relación directa entre trabajo y desarrollo humano.

- b. Antes de que los avances de la industrialización empezaran a afectar a la esfera doméstica, el trabajo en el hogar era duro y agotador. **El lavado semanal, por ejemplo, era una tarea ardua y exigía mucho tiempo y esfuerzo.** [...]

Ciertos aparatos que ahorran trabajo, **como las aspiradoras y las lavadoras**, hicieron que las tareas fueran menos duras, y la disminución del tamaño de la familia supuso que había menos niños a los que cuidar.

Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza, pp. 429-430.

En estos fragmentos, se observan dos ejemplos. En el primero de ellos, la ejemplificación expresa –a partir del esfuerzo que implicaba el “lavado semanal”– la idea general de que el trabajo doméstico era muy duro antes de la industrialización. En el segundo fragmento, el ejemplo insertado con el conector “como” muestra –a partir de los casos particulares de las aspiradoras y lavadoras– la idea general de que el trabajo doméstico se ha facilitado con la invención de ciertos aparatos eléctricos.

En los textos predominantemente argumentativos, es posible distinguir dos funciones centrales del ejemplo: la de captación del lector y la probatoria (Nothstein y Valente, 2010). Cuando se usa con el propósito de captar la atención del lector, el ejemplo suele aparecer al comienzo del texto y, en algunos casos, se lo retoma posteriormente como parte de un argumento. Cuando cumple una función probatoria, el ejemplo se presenta en el despliegue de los argumentos e ilustra una regla o permite inferirla. Tomaremos algunos ejemplos de textos predominantemente argumentativos incluidos en el capítulo 3 para observar las diferentes funciones del ejemplo en este tipo textual.

El texto “Mujeres en el mundo del trabajo: logros y debilidades” de Florencia Trucco comienza con la descripción de una escena en la que el entonces presidente norteamericano Barack Obama anuncia el nombramiento de una mujer al frente de la Reserva Federal de ese país. Se trata de un caso (junto con los otros que se enumeran en el segundo párrafo) que ejemplifica el acceso de las mujeres en el siglo XXI a roles tradicionalmente ocupados exclusivamente por hombres; sin embargo, más que una función probatoria, el ejemplo en este caso tiene como objetivo captar la atención del lector, estimular su interés por leer el texto, lo que se evidencia por el efecto de puesta en escena de la descripción: “parado sobre el estrado e iluminado por los flashes”, “señaló a la mujer que sonreía a su derecha”.

Por su parte, en el texto “El control de los medios de comunicación”, Noam Chomsky presenta el caso de la llamada Comisión Creel como ejemplo de operación moderna de propaganda llevada a cabo por un gobierno con el objetivo de manipular a la opinión pública. Así, las operaciones de propaganda implementadas en Estados Unidos a comienzos del siglo XX bajo el mandato del presidente Wilson que lograron convencer a la población de apoyar la intervención en la guerra se constituyen como ejemplo de la idea de que ha existido y existe la manipulación informativa, y de que esta manipulación pone en riesgo la vida democrática. En este caso, el ejemplo cumple una función probatoria.

Actividad 5

1. Lea el apartado “La división del trabajo y la dependencia económica” del texto de Giddens (página 32) y responda:

1.1. ¿Qué conceptos se ilustran mediante ejemplos? Enuncie cada uno.

1.2. ¿De qué modo han sido introducidos los ejemplos?

2. Lea el texto “Nuestra universidad desperdicia recursos” de Alieto Guadagni (en el capítulo 3, página 94) y responda:

2.1. ¿Qué concepto ilustra el caso de Ecuador que se presenta en los primeros párrafos? Enúncielo.

2.2. ¿Qué función tiene el ejemplo en este caso, teniendo en cuenta que se trata de un texto predominantemente argumentativo? Justifique.

3. Lea el texto “El control de los medios de comunicación” de Noam Chomsky (página 118). Imagine y escriba un párrafo que pueda incluirse en el inicio del texto y que presente un ejemplo que cumpla la función de captar la atención del lector. Tenga en cuenta que se trata de un texto predominantemente argumentativo y que, por supuesto, el ejemplo debe orientarse en el mismo sentido que la idea central que sostiene el enunciador.

6. LA REFORMULACIÓN

La reformulación es una operación discursiva por la que vuelve a decirse lo que ya se ha dicho en un mismo texto o en otro, propio o ajeno. Cuando se realiza un resumen o se responde una pregunta de examen, por caso, se reformulan textos completos o partes de ellos, generalmente de autores relevantes en un campo de conocimiento. La reformulación puede afectar también segmentos breves de un texto. Es lo que sucede cuando el enunciador retoma un enunciado para expresar, con otras palabras, lo que ha formulado anteriormente. En general, en estos casos la reformulación se

marca a través de conectores o frases. Los más frecuentes son los siguientes: *es decir, esto es, esto significa que, para decirlo de otro modo, dicho de otro modo, en otras palabras*. Los que siguen son ejemplos de este uso.

- a. Desde algunas miradas históricas y sociológicas, se las concibe como prácticas sociales; **es decir**, como actividades que se desarrollan en determinados contextos.
- b. Sin embargo, dividiendo la tarea en cierto número de operaciones simples, diez trabajadores que llevaran a cabo tareas especializadas podrían producir, colaborando unos con otros, 48.000 alfileres al día. **En otras palabras**, la tasa de producción por trabajador aumentaría de 20 a 4.800 alfileres, de forma que cada uno de los operarios especializados produciría 240 veces más que si trabajara solo.

Giddens, A. (2000). Sociología. Madrid: Alianza, pp. 399-401. Texto adaptado.

El segundo tipo de reformulaciones, esto es, el que afecta segmentos dentro de un mismo texto, tiene como propósito aclarar o explicar el contenido que se reformula y también señalar su importancia. Algunos marcadores discursivos que explicitan estos casos son *esto es, a saber, mejor dicho, más bien, mejor aún*. A continuación, se presentan algunos ejemplos de este tipo de formulación.

- c. El “Ensayo sobre la lucidez” es una reflexión sobre la democracia, y lo he escrito para que lo fuese, lo es de manera radical, **esto es**, intenta ir a la raíz de las cosas.

Saramago, J. (2004). “Soy un comunista libertario”. *El País*, 24 de abril.

- d. Cada día se hace más verosímil en el mundo la visión de George Orwell cuando imaginó 1984. En su momento, se pretendió que la profecía de Orwell se agotaba en un reality show. Un Gran Hermano que mirara, que vigilara constantemente de día y de noche. Pero Orwell pensaba más allá. El Gran Hermano tenía más que ver con lo que revelaron mucho después Julian Assange, John Snowden, Hervé Falciani. **A saber**, la existencia de un poder extendido más allá de lo visible y confesado, más allá de lo publicado en los diarios, más allá de lo legal, que desplegara herramientas para mantener a la población bajo control.

Russo, S. (2016). “Aparato de lenguaje”. *Página 12*, 28 de mayo.

La reformulación, como operación discursiva, implica que el enunciador precise el sentido de ciertos términos o conceptos con el fin de enmendar las dificultades de comprensión que pueda llegar a tener su enunciatario. De esta manera, en los textos explicativos podría ser caracterizada como el recurso que tiene el enunciador de

cambiar o alterar su propio discurso para posibilitar una transmisión más acabada de ciertos saberes.

Actividad 6

1. Lea el texto “Clasificar” de Martín Bonfil Olivera (en este capítulo) y subraye las palabras que no pueden reformularse (por ejemplo, los nombres propios o los términos).

1.1. Complete el siguiente texto que reformula el párrafo 4 del texto “Clasificar”.

En el _____, Aristóteles propuso una de las primeras clasificaciones _____. Esta clasificación se basa en dos criterios: _____, Así, los animales se dividían entre _____, clase cercana a los vertebrados, y los que no tienen sangre, _____. Estos dos grandes grupos de animales incluían, a su vez, _____. Por un lado, _____ (equivalentes a los que hoy clasificamos como ovíparos y mamíferos). Por el otro, _____.

2. Lea el párrafo extraído del texto “Teletrabajo” (página 55) y seleccione la información que considere pertinente para responder la siguiente pregunta de examen:

¿Qué es el teletrabajo?

El teletrabajo, o trabajo a distancia, permite trabajar en un lugar diferente de los espacios tradicionales. Se realiza en un lugar alejado de las oficinas centrales o de las instalaciones de producción mediante la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (más conocidas como TIC). Su objetivo central es vender productos y servicios al mundo. El concepto “a distancia” significa que quien realiza la tarea puede trabajar desde su casa, la de un familiar o amigo, un hotel, un restaurante, un ómnibus, un auto, un ciber o cualquier otro lugar. Las TIC necesarias para estas actividades son básicamente la PC, Internet, el celular, el teléfono y la cámara digital, entre otras. Dentro de Internet se engloba principalmente la navegación web y el correo electrónico. Según el caso, pueden agregarse blogs, sitios web, software de traducción, mensajería instantánea (chat) y telefonía IP.

Fuente: <https://es.wikipedia.org/wiki/Teletrabajo>. Texto adaptado.

Se denomina teletrabajo a _____

_____.

3. Proponga reformulaciones para los subtítulos del texto “La división del trabajo y la dependencia económica” de A. Giddens (página 32).

3.1. Luego, determine cuál es la idea central del siguiente párrafo. Identifique, además, una reformulación: ¿qué intención o función tiene la reformulación en este párrafo? ¿Cuál es el marcador discursivo que permite incorporarla? ¿Podría proponer otros marcadores para reemplazarlo? ¿Cuáles?

Adam Smith, uno de los fundadores de la economía moderna, que vivió hace unos dos siglos, señaló diversas ventajas para el incremento de la productividad que se obtenían con la división del trabajo. Su obra más célebre, *The Wealth of Nations*, se inicia con una descripción de la división del trabajo en una fábrica de alfileres. Una persona que trabajara sola podría quizá hacer unos veinte alfileres al día. Sin embargo, dividiendo la tarea en cierto número de operaciones simples, diez trabajadores que llevaran a cabo tareas especializadas podrían producir, colaborando unos con otros, 48.000 alfileres al día. En otras palabras, la tasa de producción por trabajador aumentaría de 20 a 4.800 alfileres, de forma que cada uno de los operarios especializados produciría 240 veces más que si trabajara solo.

3.2. Reformule, por último, el párrafo completo conservando su sentido. Para esto, tenga en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Señale las palabras que no pueden reemplazarse y que deberán permanecer en la reformulación.
- Identifique conjunciones (*aunque, a causa de, así como, y*, entre otras) que aparezcan en el fragmento. Tenga en cuenta qué ideas vinculan y las relaciones que se establecen entre ellas.
- Intente cambiar el orden en el que se presenta la información.
- En los casos en que sea posible, busque sinónimos o expresiones similares que le permitan tomar distancia del texto fuente.
- Realice todas las modificaciones que sean necesarias. No se olvide de que está redactando un texto nuevo.

Actividad 7

Las actividades que se presentan a continuación permiten integrar los conceptos desarrollados en el capítulo.

1. Identifique las operaciones discursivas que el enunciador incluye con fines explicativos en el texto que sigue. Describa la estructura y explique cuál es la función de cada una.

DIVISIÓN DEL TRABAJO

Se denomina así la fragmentación o descomposición de una actividad productiva en sus tareas más elementales y su reparto entre diferentes personas, según su fuerza física, habilidad y conocimientos. El aumento de la producción que se deriva

de la puesta en práctica del principio de la división del trabajo se debe, según Adam Smith, a tres causas principales:

- 1) incrementa la habilidad y destreza de los trabajadores, es decir, la especialización de los trabajadores en determinadas actividades de modo que aumente su eficiencia por la acumulación de experiencia y desarrollo de su habilidad;
- 2) ahorra la pérdida de tiempo de pasar de una tarea a otra;
- 3) facilita la invención y el uso de grandes máquinas que abrevian considerablemente el trabajo y le permiten a un hombre realizar la labor de muchos.

El concepto de división del trabajo se aplica a muy diversos aspectos del proceso productivo y a sus repercusiones sociales. Sobre todo, está estrechamente ligado a la división de la sociedad en categorías sociales, a la distinción entre trabajadores manuales e intelectuales, entre ciudad y campo, etc.

La primera división del trabajo, que ha subsistido en todos los estadios del desarrollo económico, es la división por sexos. Los pueblos primitivos no conocían otros tipos de división. En el caso de la capacidad específica de los individuos, la ausencia de reservas obligaba a todo el grupo a dedicarse a la búsqueda de alimentos. Así, el reparto de las tareas se hacía entre hombres y mujeres. Los primeros se consagraban a la caza (y a la guerra) y las segundas, a la recolección.

Con el correr del tiempo, los pueblos desarrollaron la capacidad de generar más elementos que los necesarios para la subsistencia diaria. La existencia de ese excedente social favorece la división del trabajo. Con la revolución neolítica y el surgimiento de la agricultura aparece la división entre pastores y cultivadores, además del desarrollo de especializaciones artesanas. Las tribus intercambian cerámicas, tapices, etc. La generalización del intercambio supone la división profesional (herrereros, alfareros, tejedores). La revolución metalúrgica da nacimiento a nuevas especializaciones y traza el modelo que se convertiría en la división general del trabajo en agricultura, industria y comercio. A partir del siglo XII, el sistema de manufactura desarrollado en Europa occidental introduce la división del trabajo en el interior de los oficios. El proceso productivo se fragmenta y se subdivide en una serie de operaciones simples. En los tiempos modernos, la mecanización y la organización científica del trabajo (sistemas de Taylor y de Bedaux) aceleraron este movimiento.

Las diferentes formas de división del trabajo se insertan en un marco social que contribuye a determinarlas. Las tareas de concepción, dirección, control y ejecución son realizadas por categorías sociales distintas y corresponden a una jerarquía de estatutos que pueden ser hereditarios (en las sociedades de castas) o estar ligados a la propiedad de los medios de producción, a la posesión de títulos o a la competencia (en otros tipos de sociedades). En la empresa moderna, la división técnica del trabajo y la división social jerárquica entre quienes deciden, controlan y ejecutan son complementarias.

Tanto psicólogos como sociólogos han estudiado los efectos de la división técnica del trabajo. Con la aparición del libro de Georges Friedmann, *El trabajo en migajas*, se han señalado los riesgos de la especialización precoz y de la parcialización de las tareas. En ello se ha visto el origen de los sentimientos de frustración del trabajador, que explican el agravamiento de los conflictos sociales y las formas violentas que adoptan en ciertas categorías particularmente sometidas a la parcialización, como, por ejemplo, los obreros especializados.

Después de Karl Marx, ciertos teóricos sociales vieron el signo distinto de una auténtica sociedad socialista en la supresión de la división del trabajo, sobre todo de la división entre trabajadores manuales e intelectuales, entre ejecutivos y subalternos.

Texto extraído de *La gran enciclopedia de Economía*. Disponible en <http://www.economia48.com/spa/d/division-del-trabajo/division-del-trabajo.htm>. Consultado el 15 de julio de 2016.

2. Identifique las operaciones discursivas que el enunciador incluye con fines argumentativos en la nota de opinión que sigue. Describa la estructura y explique cuál es la función de cada una.

HACETE AMIGO DEL BIG DATA

En la famosa serie de ciencia ficción conocida como “Fundación”, el científico, escritor, químico, divulgador (y más) Isaac Asimov apoya la trama sobre la psicohistoria, una ciencia ficcional capaz de predecir el futuro de la sociedad, aunque no los comportamientos individuales. La idea se inspira en las fórmulas que permiten conocer verdades estadísticas, como el comportamiento de una masa concreta de gas pese a la imposibilidad de prever el comportamiento de cada molécula. Lo que se obtiene es una suerte de verdad estadística comprobable.

Para que funcione, la psicohistoria requiere dos condiciones: que se aplique sobre gigantescas cantidades de seres humanos y que esos humanos desconozcan sus conclusiones. Quienes vean el futuro tendrán la irreparable tentación de modificarlo: de hecho, eso es lo que ocurre en Fundación, donde el protagonista intenta reducir la etapa de caos de treinta mil años prevista por sus análisis a solo mil.

¿Y entonces? ¿Llegó el momento de la psicohistoria? ¿Se ha logrado reunir, procesar y explotar los datos suficientes como para leer el futuro y operar estadísticamente sobre él? El poder de los datos masivos (o Big Data) combinados con una inteligencia artificial que aprende por prueba y error han dado pruebas de su capacidad tanto para prever el comportamiento humano como para modificarlo: ya se utiliza para ofrecer productos solo a potenciales compradores, disputar una agenda mediática y también para influir en las elecciones. Las manipulaciones mediáticas, la publicidad a gran escala e indiferenciada pese a todos sus éxitos para generar compras, votos y climas sociales, parecen torpes intentos primitivos comparadas con lo que está llegando.

Estadística mata entendimiento

Google, Facebook, Amazon, entre otros, comprobaron hace ya mucho el poder de los datos y sobre ellos montaron un meteórico imperio en una década y media. Otros como Microsoft o Apple, fundados sobre otros modelos, timonearon presurosos sus barcos hacia la nueva tierra prometida.

Algunos ejemplos ya son conocidos: Google Translate, lanzado en 2006, se dedicó a la dificultosa tarea de traducir todo lo que le dieran. La corporación no contrató a miles de lingüistas y traductores, sino a ingenieros (en su mayoría monolingües), para que crearan algoritmos. Estas fórmulas basadas en órdenes lógicas son la base de la inteligencia artificial, cuya característica principal es su capacidad de aprender por medio de prueba y error para mejorar sus resultados. Para comenzar se los alimentó con miles de libros (acumulados a través de Google Books, por cierto) en distintos idiomas. Los algoritmos comenzaron no solo a “entender” cómo se remplazaba cada palabra en otro idioma, sino también a ver cómo esas relaciones variaban según el contexto: obviamente estas fórmulas no entienden lo que hacen, o “hablan” los idiomas que traducen, pero logran mejorar constantemente sus resultados gracias a la fuerza bruta de las estadísticas. Al soltar ese algoritmo en la selva de la red y preguntar si las traducciones sirvieron o no a los usuarios, es solo cuestión de tiempo hasta que el sistema mejore lo suficiente.

La lengua, con sus reglas particulares es (o era) uno de los campos más difíciles para que las fórmulas matemáticas pudieran aportar algo y, de hecho, aún hoy las traducciones distan de ser perfectas y confiables. En otros campos con variables complejas pero finitas, como el ajedrez, hace años que las computadoras vencen a los grandes maestros.

Tocar la realidad

El deseo de conocer, modificar y controlar el comportamiento social ha existido durante siglos. El desarrollo de un mercado de masas, la expansión de la democracia y el voto, la planificación sanitaria o de transporte, entre otras cosas, han forzado a la implementación de recursos más precisos a la hora de medir e influir sobre el comportamiento de la sociedad.

Las muestras sobre las que trabajaban las encuestadoras, los publicistas y hasta algunos medios de comunicación están pasadas de moda: hay suficientes datos como para endurecer los análisis alimentándolos de Big Data. Redes sociales como Facebook o Twitter permiten conocer los intereses de millones de personas en tiempo real, a qué estímulos responden, cuándo se conectan, con quiénes interactúan y más. Al cruzar esa enorme cantidad de datos con las que tienen, por ejemplo, las tarjetas de crédito o los resultados electorales, se puede medir casi todo: ¿En los barrios donde gana la derecha leen más noticias sobre motochorros? ¿Quiénes buscan vacaciones baratas son los mismos que sacan pasajes? ¿Quere-

mos saber el perfil de los que circulan por el frente de nuestro negocio? Podemos comprárselo a Google, que almacena el recorrido de los celulares con Android que pasan por la puerta.

Con esa cantidad de datos se pueden hacer cruces o, mejor aún, encargar a un algoritmo que haga cruces automáticamente para encontrar tendencias y correlaciones. De esta manera, las experiencias subjetivas de “ser” tienden a aplanarse en perfiles más fáciles de manipular: bien (mal) usado puede ser una poderosa arma. Uno de los primeros en comprender y usar con decisión el poder de esos datos para ganar elecciones fue Barack Obama en la campaña presidencial de 2008. El equipo de Obama clasificó a los usuarios de las redes sociales de acuerdo con las posiciones políticas que revelaban sus amigos para reconocer a 3,5 millones de potenciales votantes demócratas no empadronados. Luego estudiaron sus intereses específicos y se tunearon las propuestas que vería cada uno en Facebook: leyes de género para las feministas, propuestas verdes para los ecologistas, retirada de Afganistán para los pacifistas y así. El nivel de precisión de esta campaña resultó muy superior a los típicos afiches con candidatos sonrientes que no pueden decir nada por miedo a espantar a quien piense distinto. Finalmente, el equipo de Obama determinó que al menos un millón de sus *targets* se registró para votar. Aunque es incierta la incidencia real de la campaña digital o saber quiénes votaron finalmente, se puede ser generoso en las presunciones.

Pero la inteligencia artificial tiene supuestos e ideologías. “Está lo que se llama sesgo algorítmico: ciertos sitios, dependiendo del perfil de quien está mirando, ofrecen trabajos peores. El algoritmo, al tratar de lograr el mejor *matching* y la mayor probabilidad de terminar en una contratación, elige ofertas de trabajo peores para esos segmentos de negros o mujeres porque los datos le dicen que eso es lo que ocurre”, explica Feuerstein. Para el informático, esa es una de las principales preocupaciones respecto del uso del Big Data.

¿Estamos realmente tan lejos de la psicohistoria? ¿Los sociólogos y los encuestadores seguirán el camino de los traductores y los licenciados en letras para ser remplazados por ingenieros carentes de “por qué”?

La psicohistoria

En la última década, desde algunos sectores de las ciencias sociales se ha puesto énfasis en las verdades estadísticas: por ejemplo, la sociofísica se basa en la mecánica estadística, las matemáticas usadas por los físicos para modelar sistemas demasiado complejos como para prever todas las interacciones individualmente. Algunas de las nuevas disciplinas aplanan la sociedad para poder analizarla y, de ser posible, dirigirla. El Big Data y la inteligencia artificial, sin prestar atención a la epistemología, dan al menos algunas de las respuestas que el “mercado natural” de las ciencias sociales necesita.

El problema no es solo epistemológico o de categorías: todo indica que estamos construyendo una sociedad en la que el poder de influir a los demás está (aún más) concentrado, en manos de quienes pueden almacenar, comprar y procesar los datos. Miradas como la Hipótesis Cibernética explican que gobernar ya no es tanto imponer o legislar como “coordinar racionalmente los flujos de informaciones y decisiones que se producen ‘espontáneamente’ en el cuerpo social”. Google y Facebook son –cada vez más– tecnologías de gobierno ocultas bajo su apariencia de redes sociales hechas por “la gente”. Son la herramienta perfecta de la biopolítica foucaultiana devenida cada vez más una anátomo-política que accede por fibra óptica a la intimidad de cada individuo para gestionar los flujos de información que construyen las subjetividades. Este régimen totalizante e invisible depende de introducir cada vez más gente en la arena digital, donde pueden operar sin ser vistos.

Donde antes se hablaba de la necesidad de una multiplicidad de voces, ahora hay que pensar en marcos mucho más complejos para regular el descontrol de los datos, protegidos por una supuesta neutralidad de la red. Acaso sea aún posible. Esa necesidad no surgirá de los algoritmos que repiten lo que ya se sabe sino de quienes puedan dar un paso hacia atrás y proponer alguna alternativa un poco más deseable.

Fuente: <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/hacete-amigo-del-big-data/#sthash.cbUD8tTf.dpuf>. Texto adaptado.

3. A continuación se presenta una serie de oraciones que se vinculan temáticamente con el concepto “cuento”. Elabore, a partir de ellas, un texto predominantemente explicativo que pueda constituir una entrada de diccionario especializado de literatura. Para realizar esta tarea de escritura, es necesario que planifique la organización de los segmentos informativos y sus relaciones, atendiendo a la estructura y función de algunas de las operaciones discursivas trabajadas. Tenga en cuenta que el texto debe organizarse en párrafos, que no pueden contener ítems o punteos: utilice conjunciones (*además, también, pero, no obstante*) y organizadores discursivos (*por un lado, por el otro, por último, en suma, en síntesis*).

CUENTO

- Narración breve creada por uno o varios autores, basada en hechos reales o ficticios, cuya trama es protagonizada por un grupo reducido de personajes y con un argumento relativamente sencillo.
- Suele contener pocos personajes, que participan en una única acción central.
- Hay quienes opinan que un final impactante es requisito indispensable de este género.
- Aunque puede ser escrito en verso, total o parcialmente, de forma general se escribe en prosa.

- Se realiza mediante la intervención de un narrador y con predominio de la narración sobre el monólogo, el diálogo o la descripción.
- Se caracteriza por su corta extensión.
- Suele desarrollar un único conflicto.
- En la novela, y aun en lo que se llama novela corta, la trama desarrolla conflictos secundarios.
- Los límites entre un cuento y una novela corta son difusos.
- Una novela corta es una narración en prosa de menor extensión que una novela y menor desarrollo de los personajes y la trama, aunque sin la economía de recursos narrativos propia del cuento.
- Cuento popular o tradicional: narración breve de hechos imaginarios que se presenta en múltiples versiones, que coinciden en la estructura pero difieren en los detalles, cuyos autores son desconocidos en la mayoría de los casos (aunque puede que se conozca quién los recopiló). De transmisión predominantemente oral.
- Cuento moderno: relato concebido y transmitido mediante la escritura. El autor, en este caso, suele ser conocido. El texto, fijado por escrito, se presenta generalmente en una sola versión, sin el juego de variantes características del cuento popular de tradición fundamentalmente oral.
- El cuento presenta varias características que lo diferencian de otros géneros narrativos:
 - *Ficción*: aunque puede inspirarse en hechos reales, un cuento debe, para funcionar como tal, recortarse de la realidad.
 - *Argumental*: el cuento tiene una estructura de hechos entrelazados (acción-consecuencias) en un formato de introducción-nudo-desenlace
 - *Única línea argumental*: a diferencia de lo que sucede en la novela, en el cuento todos los acontecimientos se encadenan en una sola sucesión de hechos.
 - *Estructura centripeta*: todos los elementos que se mencionan en la narración del cuento están relacionados y funcionan como indicios del argumento.
 - *Protagonista*: aunque puede haber otros personajes, la historia habla de uno en particular, a quien le ocurren los hechos principales.
 - *Unidad de efecto*: comparte esta característica con la poesía. Está escrito para ser leído de principio a fin, y si uno corta la lectura, es muy probable que se pierda el efecto narrativo. La estructura de la novela permite, en cambio, leerla por partes, y, por otra parte, su extensión tampoco deja otra opción.
 - *Prosa*: el formato de los cuentos modernos, a partir de la aparición de la escritura, suele ser la prosa.
 - *Brevedad*: para cumplir con las características recién señaladas, el cuento debe ser breve.

- Algunos de los subgéneros más populares del cuento son: fantástico, de hadas, de suspenso, de humor, realista, de ciencia ficción, policial, de terror.

Fuente: <https://es.wikipedia.org/wiki/Cuento>. Texto adaptado.

CAPÍTULO 6

LA INTERACCIÓN DE VOCES

Natalia Bengochea y Susana Nothstein

INTRODUCCIÓN

Los textos que hemos considerado en los capítulos anteriores muestran que un discurso se encuentra entrelazado con otros; de este modo, el enunciador de un texto construye su voz interactuando con las voces que convoca. Respecto de ello, el teórico ruso Mijaíl Bajtín (1977) –al que hemos considerado al presentar la noción de género discursivo– observa que todo enunciado se construye en relación con o en respuesta a otro u otros enunciados anteriores. A esa interacción de diversas voces en un texto se la denomina *polifonía*.

Como veremos en el apartado siguiente, el enunciador de un texto, según la visibilidad que quiera otorgarle, puede incluir la voz de otros enunciadores a través de diversos procedimientos. Algunos de ellos permiten identificar con nitidez las voces presentes en un enunciado; en otros casos, resulta más difícil delimitarlas. Debido a que un texto se construye en relación con discursos ajenos con los que se acuerda o se polemiza, es necesario identificar las distintas voces que aparecen en él. Los aspectos que hemos señalado se determinan en función de la situación comunicativa en la que un género discursivo se inserta.

1. CITAS DIRECTAS, INDIRECTAS Y MIXTAS

Las formas clásicas en las que se manifiesta la polifonía son el *discurso directo* y el *discurso indirecto*. El discurso directo se caracteriza por introducir las palabras de otro enunciador sin modificarlas. Quedan, así, claramente delimitados el discurso citante (esto es, el discurso en el que se incorpora otro) y el discurso citado (es decir, el discurso que se refiere o se cita). Se recurre, para ello, a marcas gráficas como los dos puntos, los guiones, las comillas o las bastardillas. Por ejemplo:

En nuestra conversación le preguntamos a la bióloga Sandra Murriello si en el ámbito científico los saberes que provienen de otros espacios se consideran válidos. Respecto de ello, Murriello afirmó: “Es difícil para el ámbito académico reconocer la validez de otros saberes, aunque muchas veces los científicos los usemos para nuestra propia producción”.

Noticias UNGS, n° 53, p. 11. Texto adaptado.

En el fragmento transcrito, el entrevistador introduce la voz de su entrevistada mediante el estilo directo. Para hacerlo, usa un verbo (“afirmó”), al que le siguen dos puntos y comillas que, en este caso, indican que se transcriben las palabras textuales de la entrevistada. Los verbos que introducen las citas directas pueden ubicarse al comienzo (como en el ejemplo presentado), en forma intercalada o al final de la cita. El empleo del estilo directo tiende a producir un efecto de objetividad. No obstante, aunque ciertamente resulta más objetivo que el discurso indirecto, el enunciado que se introduce como directo siempre es elegido por otro enunciador, que lo recorta y lo incorpora en un contexto nuevo.

El estilo indirecto se caracteriza por incorporar ciertas modificaciones en el discurso citado. Al introducir una voz en estilo indirecto, se producen cambios en la entonación, se emplean partículas que enlazan ambos discursos (como “que” y “si”, cuando se trata de preguntas que no están encabezadas por pronombres interrogativos) y se modifican los tiempos verbales y los elementos que remiten a la situación enunciativa del discurso que se refiere (como los pronombres personales o ciertos adverbios de tiempo y espacio). El estilo indirecto suele usarse para sintetizar o desplegar la palabra del otro. El ejemplo anterior podría aparecer de los siguientes modos si se prefiriera presentarlo en estilo indirecto:

- a) En nuestra conversación le preguntamos a la bióloga Sandra Murriello si en el ámbito científico los saberes que provienen de otros espacios se consideran válidos. Respecto de ello, Murriello afirmó que no es sencillo para el ámbito académico reconocer la validez de otros saberes, aunque muchas veces los científicos se sirvan de ellos para su producción.
- b) En nuestra conversación le preguntamos a la bióloga Sandra Murriello si en el ámbito científico los saberes que provienen de otros espacios se consideran válidos. Respecto de ello, Murriello respondió que es difícil reconocer la validez de saberes que provienen de otros campos, aunque muchas veces tales conocimientos les resulten útiles a los científicos.
- c) En nuestra conversación le preguntamos a la bióloga Sandra Murriello si en el ámbito científico los saberes que provienen de otros espacios se consideran válidos. Según Murriello, es difícil que eso suceda, aunque,

en muchas oportunidades, los científicos se valgan de los conocimientos producidos en otros campos.

A partir de las posibilidades consideradas, se observa que la formulación de un enunciado en estilo directo puede resultar bastante cercana a la del enunciado original (a) o bien presentar operaciones de reformulación e interpretación más importantes (b y c). Esas formas de introducir la cita en estilo indirecto ponen de manifiesto la lectura que se ha hecho del enunciado que se incorpora en un nuevo contexto.

En los ejemplos transcritos, se menciona al responsable de las palabras que se citan. No obstante, esa mención puede omitirse. Es lo que sucedería en el siguiente caso: “Nos han dicho que, aunque se valgan de ellos, los científicos no suelen reconocer el valor de los saberes que provienen de otros ámbitos”. Este modo de hacer referencia a palabras de otro enunciador genera un efecto diferente del que se produce cuando se hace mención explícita de él. A través de este recurso, denominado *alusión* (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Pereira, 2005), en lugar de atribuir la palabra a un enunciador en particular, el enunciador básico del texto privilegia su propia voz. Cada uno de los casos analizados muestra que los modos en los que se reelabora el discurso citado le dan a este mayor o menor visibilidad.

La integración de otra voz en un texto también puede darse mediante formas mixtas. Cuando ello sucede, se usan simultáneamente procedimientos del estilo directo y del indirecto. Los ejemplos que siguen pertenecen al artículo de opinión “Nuestra universidad desperdicia recursos”, de Alieto Guadagni:

El artículo cuarto de esta norma [la Ley de Educación de Ecuador] establece que “las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior”.

Según el ministro de Educación [de Ecuador], “con este sistema de buena selección, la tasa de retención es de 80% y se evita el desperdicio de recursos”.

En ambos segmentos hay elementos propios del estilo indirecto. En el primero, se emplea un verbo de decir (“establece”) al que le sigue la partícula de enlace “que”; en el segundo, se utiliza una expresión para delegar la enunciación (“Según el ministro de Educación”), seguida de coma. Sin embargo, el discurso que se refiere aparece con las comillas propias del estilo directo.

En los textos predominantemente expositivo-explicativos, las citas generalmente se introducen para aclarar o reafirmar una aseveración, para presentar una definición importante en el marco de la teoría que se explica, o bien para presentar un ejemplo. En estos casos, predomina el uso del estilo directo.

En los textos predominantemente argumentativos, en cambio, la voz ajena suele incluirse con otras finalidades. Una de las posibilidades es incorporar la palabra de otro como cita de autoridad, esto es, como la voz de un enunciador reconocido por los posibles enunciatarios como un referente en el tema que se aborda, de ma-

nera que su palabra refuerce la argumentación que se despliega. Otra alternativa se presenta cuando el enunciador básico de la argumentación introduce una cita para refutarla con una argumentación propia. En la argumentación predominan el estilo indirecto, la cita mixta y la alusión.

Actividad 1

Un estudiante de un profesorado de Lengua y Literatura está elaborando un trabajo práctico en el que debe incluir las posiciones que algunos autores asumen respecto de la lectura. Le interesa, particularmente, incorporar en su escrito algunas de las ideas de la siguiente cita de Beatriz Sarlo:

El ejercicio de la lectura remite a otros ejercicios: el de la diferencia social en los gustos y las habilidades. No hay una democracia de los textos donde todos seamos iguales; por el contrario, hay clases de textos y clases de lectores donde la desigualdad ha plantado, de antemano, sus fronteras.

“El lector y sus límites”, *Clarín*, 19 de enero de 1995.

Para incorporar la voz de Sarlo en su texto, el estudiante se ha planteado las siguientes alternativas:

- En “El lector y sus límites” (1995), Beatriz Sarlo analiza si los textos tienen una sola lectura posible. Al respecto, la ensayista postula: “No hay una democracia de los textos donde todos seamos iguales; por el contrario, hay clases de textos y clases de lectores donde la desigualdad ha plantado, de antemano, sus fronteras”.
- En el artículo de opinión “El lector y sus límites” (1995), Beatriz Sarlo considera que toda lectura está determinada por las prácticas y saberes del lector, que son diferentes. Como consecuencia de ello, para la ensayista, el universo de los textos no es “democrático”, sino que “hay clases de textos y clases de lectores donde la desigualdad ha plantado, de antemano, sus fronteras”.
- En “El lector y sus límites”, un artículo publicado en 1995, Beatriz Sarlo sostiene que el ejercicio de la lectura se relaciona con la diferencia social, las preferencias culturales y las capacidades desarrolladas por cada lector.
- Según Beatriz Sarlo (1995), la lectura depende de “la diferencia social en los gustos y las habilidades” del lector; en consecuencia, en el universo de los textos y de los lectores predominan las diferencias.
- Muchos autores analizan los diferentes modos en los que los lectores pueden abordar la lectura. Al respecto, en “El lector y sus límites” (1995), Beatriz Sarlo declara: “El ejercicio de la lectura remite a otros ejercicios: el de la diferencia social en los gustos y las habilidades”.

1. Indique a cuál de las siguientes alternativas corresponden las posibilidades anteriores.

Estilos de citas	Estilo directo	Estilo indirecto	Estilo mixto	Estilo indirecto y mixto
a				
b				
c				
d				
e				

2. ¿Con cuál/es de las modalidades de cita que ensayó el estudiante le daría mayor relevancia al discurso citado y a quien lo enuncia? ¿Con cuál/es le otorgaría una importancia menor?

3. ¿Cuál/es de las modalidades de cita permite/n una mayor reformulación del discurso citado?

2. LOS MODOS DE INTRODUCCIÓN DEL DISCURSO REFERIDO

Para introducir voces ajenas, el enunciador básico de un texto puede emplear *verbos de decir* o bien *construcciones o frases* que le permiten delegar la enunciación en otro enunciador. La elección de un verbo o de una frase para introducir la voz con la que se interactúa es un aspecto importante, en la medida en que aporta información sobre el acto de habla realizado por el enunciador al que se convoca, y sobre la evaluación que el enunciador del discurso citante hace del citado. Así, si retomamos los ejemplos anteriores, podemos ilustrar estas cuestiones:

(a) En nuestra conversación le preguntamos a la bióloga Sandra Murriello si en el ámbito científico los saberes que provienen de otros espacios se consideran válidos. Respecto de ello, Murriello afirmó: “Es difícil para el ámbito académico reconocer la validez de otros saberes, aunque muchas veces los científicos los usemos para nuestra propia producción”.

Fuente: *Noticias UNGS*, n° 53, p. 11. Texto adaptado.

(b) En nuestra conversación le preguntamos a la bióloga Sandra Murriello si en el ámbito científico los saberes que provienen de otros espacios se consideran válidos. Respecto de ello, Murriello respondió que es difícil reconocer la validez de saberes que provienen de otros campos, aunque muchas veces tales conocimientos les resulten útiles a los científicos.

(c) En nuestra conversación le preguntamos a la bióloga Sandra Murriello si en el ámbito científico los saberes que provienen de otros espacios se consideran válidos. Según Murriello, es difícil que eso suceda, aunque, en muchas oportunidades, los científicos se valgan de los conocimientos producidos en otros campos.

En (a), el verbo de decir es “afirmar” y en (b), “responder”. En cada caso, se da cuenta de un acto de habla parcialmente distinto: en (a) se explicita la certeza que Murriello le imprime a su respuesta; en (b) se sitúa el discurso de Murriello en una cronología discursiva (o sea, según los turnos de conversación). En (c) se emplea la expresión “según”; con ella se marca responsabilidad del enunciado sin destacar el acto de habla realizado por Murriello. Respecto de la valoración que el enunciador del discurso citante hace de aquello que convoca, es posible decir que en (a) destaca la veracidad del discurso citado, mientras que en (b) destaca solo la acción comunicativa realizada. En (c), la expresión introductoria no pondera el acto de habla; el enunciador citante asume, de este modo, una posición un tanto neutra u objetiva.

Atendiendo al acto de habla que, desde la perspectiva de quien cita, realiza el enunciador del discurso citado o a la valoración que se hace de la voz que se incorpora, los verbos de decir se han clasificado en diversos tipos. Algunas categorías son:

- verbos que explicitan la intención del enunciador citado: *opinar, advertir, recomendar, negar...*
- verbos que presuponen la verdad de lo explicitado por el enunciador citado: *revelar, confesar, evidenciar...*
- verbos que aluden al modo en que se expresó lo citado: *susurrar, murmurar, vociferar...*
- verbos que señalan el tipo de discurso al que corresponde el enunciado citado o a la operación comunicativa que realiza: *narrar, argumentar, explicar, ejemplificar...*
- verbos que sitúan el discurso citado en una cronología discursiva: *agregar, responder, acotar...*
- verbos que describen un proceso intelectual: *reflexionar, vincular, razonar...*

En algunos casos, los verbos están acompañados de construcciones que contribuyen a especificar más el acto de habla: *narra una anécdota, incluye un ejemplo, desarrolla un argumento, discute con otros miembros de su ámbito*. Las clases señaladas no son categorías excluyentes, por lo que un mismo verbo puede incluirse en más de una y, a veces, es el contexto el que determina si hay un acto de habla predominante.

Como hemos visto, otra alternativa para la introducción de discursos referidos –en lugar de los verbos de decir– son construcciones o frases que indican que el segmento del texto que sigue no corresponde al enunciador básico. Las más frecuentes están encabezadas por *para, según, desde la perspectiva de, de acuerdo con y en términos de*. Detrás de estas frases se indica la fuente de la que se toma el discurso referido. Puede señalarse el nombre del autor (“desde la perspectiva de José Paruelo”), el título del texto citado (“en la nota de opinión “Ingreso irrestricto y eficiencia”) o alguna expresión que permita recuperar esa información (“según el texto considerado”, “para el investigador”).

Es importante prestar atención a los verbos o expresiones con los cuales se introduce el discurso, ya que ello permite advertir el modo en que el enunciador básico pone en relación su voz con aquellas que incluye.

Como hemos anticipado, al introducir una cita con estilo indirecto se producen varios cambios. Los más importantes son los que se mencionan a continuación:

- a. En la puntuación desaparecen los dos puntos y las comillas (o las rayas de diálogo) característicos del estilo directo. En el estilo indirecto, cuando se emplea un verbo de decir, detrás de este se coloca la partícula *que* cuando se incorporan afirmaciones o negaciones (“declaró que...”), y *si* cuando se incorporan preguntas que se responden afirmativa o negativamente (“preguntó si conocíamos esa teoría”). Los pronombres interrogativos (*qué, quién/es, cuál/es, cuánto/a/os/as, cómo, dónde, cuándo*), al pasar al estilo indirecto, llevan minúscula inicial y conservan la tilde (“preguntó cuándo leeríamos esa obra”).
- b. Los pronombres personales de primera persona (*yo, nosotros/as*) cambian por los de tercera persona (*él/ella, ellos/as*). Los de segunda persona (*tú, vos, usted, ustedes, vosotros*) cambian por los de primera o tercera persona (“me preguntó si iría”, “nos pidió que la esperaríamos”).
- c. Los pronombres demostrativos *este/esta* cambian por *ese/esa; aquel/aquella*.
- d. Se modifican ciertos adverbios de lugar y de tiempo: *acá* cambia por *allá; ahora*, por *en ese momento* o *entonces; ayer*, por *el día anterior; mañana*, por *el día siguiente*.
- e. Si el verbo de decir está en presente, en el estilo indirecto el tiempo y el modo en los que aparecen los verbos no varían. Si el verbo introductorio está en pretérito, se producen cambios como los que se ejemplifican a continuación:

Dice que...	Dijo que...
fue/ha ido	había ido
viene	venía
va a salir	iba a salir/saldría
tenga	tuviera
haya visto	hubiera visto

Actividad 2

1. Relea las alternativas que se plantearon en la Actividad 1 para introducir en un texto las palabras de Beatriz Sarlo. Luego complete el cuadro.

Estilos de citas	Signos de puntuación		
	Uso de los dos puntos	Uso de comillas	Uso de partículas que enlazan el discurso citante y el citado (que, si)
Estilo directo			
Estilo indirecto			
Estilo mixto			

2. Subraye, en los siguientes ejemplos, los verbos de las citas directas y los que se emplean al transformarlas al estilo indirecto. Los casos del primer ejemplo ya están resueltos.

Al recibir el Premio Nobel de Literatura, José Saramago aclaró: "El hombre más sabio que he conocido en toda mi vida no sabía leer ni escribir".

La doctora Elsa Meinardi destacó: "Esta encuesta buscó cuantificar una falencia que nosotros percibíamos".

Para quien conozca la producción previa de David Fincher, *La chica del dragón tatuado* va a resultar una película muy interesante.

Al recibir el Premio Nobel de Literatura, José Saramago aclaró que el hombre más sabio que había conocido en toda su vida no sabía leer ni escribir/era analfabeto.

La doctora Elsa Meinardi destacó que la encuesta aplicada había buscado cuantificar una falencia que ellos percibían.

Un crítico cinematográfico señaló que, para quien conociera la producción anterior de David Fincher, *La chica del dragón tatuado* iba a resultar/resultaría una película muy interesante.

3. A continuación se presentan fragmentos de entrevistas. A partir de los esquemas propuestos, reescríbalos en estilo indirecto resumiendo el contenido de la cita, como en el ejemplo.

–*Además de las cuestiones climáticas, ¿cuáles fueron las causas de las inundaciones que azotaron a principios de abril de este año las ciudades de Buenos Aires y La Plata?*

–Las causas son múltiples y, en general, están muy interrelacionadas. Nunca una catástrofe de este tipo se explica por un solo factor. Por supuesto, hay una cantidad de obras por terminar desde el punto de vista del drenaje urbano, para mitigar el problema de los excesos de lluvias e inundaciones. Pero desde el punto de vista del urbanismo, el problema básico que tiene la Región Metropolitana es que creció de una manera muy irrespetuosa de las condiciones naturales del sitio donde se asentaba.

En una entrevista realizada en 2013, el especialista en planeamiento urbano Eduardo Reese explicó...

En una entrevista realizada en 2013, el especialista en planeamiento urbano Eduardo Reese explicó qué factores, además de los climáticos, habían causado las inundaciones en Buenos Aires y La Plata en abril de ese año. Reese señaló que, desde la perspectiva del urbanismo, *el problema central era el modo como había crecido la Región Metropolitana.*

3.1.

–*¿Por qué se debe comunicar la ciencia generada en los organismos públicos?*

–La respuesta que surge en primer término es que las instituciones públicas tienen obligación de hacerlo porque se está trabajando con fondos públicos. En tanto no se trate de cuestiones de seguridad nacional no debería haber restricción a la circulación de la información. Pero yo creo que hay bastante más. Para

empezar, la ciencia es cultura y es una herramienta de decisión y de poder. Si un país quiere ciudadanos cultos, informados y con capacidad de decisión debe comunicar ciencia y tecnología. Pero hay algo que se olvida habitualmente y es que la comunicación pública de la ciencia forma parte del proceso de producción de la ciencia misma. La retroalimenta, condiciona y modifica. Desde este punto de vista, no es una opción, algo que se hace si hay tiempo, ganas o presupuesto específico: es parte del proceso de generación del conocimiento.

En una entrevista realizada a la bióloga Sandra Murriello acerca de la actividad científica, el periodista le preguntó _____

_____.

Para responder esa pregunta, Murriello señaló dos razones. Destacó, en primera instancia, _____

_____. En segundo lugar, declaró _____

_____.

3.2.

–Durante muchos años, usted organizó reuniones de divulgación científica que se hacían todos los viernes. ¿En qué consistían específicamente? ¿Cuál fue el balance de esa experiencia?

–En principio, no fui yo solo quien las organizó, sino un grupo de docentes y estudiantes de la Facultad de Exactas, quienes estuvimos activamente involucrados.

La idea fue hacer charlas informales (ni clases, ni conferencias, ni seminarios al estilo clásico), llevar a los científicos que trabajan (y trabajaban) en el país, para que pudiéramos interactuar preguntando... Aprovechar a los que están en la frontera del conocimiento para poder mejorar nosotros.

Las charlas fueron un éxito porque hay una curiosidad genuina en la sociedad por enterarse de lo que hace el de al lado, y porque sirven como disparadoras de las ideas que potencialmente uno tiene y no advirtió. Además, generar un clima de acercamiento entre todos los que nos dedicamos a distintas disciplinas presume una posibilidad de integración mayor, para no hacer más demarcaciones artificiales (esto es matemática, esto es física, esto es química o biología), sino que buscamos borrar esos límites y provocar la interdisciplina en forma casi natural.

En un reportaje al matemático Adrián Paenza, la periodista Verónica Castro lo interrogó acerca de _____

En relación con el primero de los aspectos, Paenza explicó que _____

Respecto de la segunda pregunta, para Paenza _____

3. LA SELECCIÓN E INTEGRACIÓN DE CITAS

Una de las tareas que debe realizar el enunciador que incluye en su texto una cita directa o mixta –ya sea para apoyarse en ella o para refutarla– es seleccionar el fragmento que incorporará. Debido a que ese fragmento ajeno se incluye en un nuevo contexto, es fundamental que la cita resulte coherente y relevante.

Una cita es coherente cuando la idea que presenta se vincula con la que desarrolla el texto en el que se la integra. En tal sentido, entre el discurso citante y el discurso citado pueden establecerse relaciones de causa, de consecuencia, de coincidencia o de oposición en relación con un aspecto del tema. También uno puede ejemplificar al otro.

Una cita es relevante cuando no se limita a repetir la información que ya presentó el enunciador básico de un texto. Para que la cita no sea redundante, debe aportar alguna información nueva, o bien completar o sintetizar la idea desarrollada por el enunciador básico. Una cita puede resultar relevante por el modo como la expresa el enunciador del discurso citado.

Las citas que se presentan a continuación reúnen esas características. En (a), la cita formula una idea (en este caso, extraída de una ley) que el enunciador básico del texto inmediatamente discutirá. En (b), la cita sintetiza la idea desarrollada en el párrafo y emplea una metáfora que al enunciador básico del texto le resulta interesante.

(a) Con los cambios propuestos, la nueva ley pretende “garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas”. No

obstante, cabe preguntarse si realmente la gratuidad indiscriminada asegura el acceso, la permanencia y la graduación.

Masoero, H. “¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?”.

(b) En definitiva, los jóvenes de hoy aprenden y procesan de manera distinta a las generaciones anteriores: tienen un nuevo estilo de aprendizaje, y este punto es materia de estudio importante para distintos investigadores del mundo. John Couch, vicepresidente de educación de Apple, comenta: “Si enseñamos hoy como enseñábamos ayer, les estamos robando a los jóvenes del mañana”.

Tapia Gardner, N. “Nuevos tiempos: nuevas generaciones, nuevos retos educativos”.

Debido a que las citas se incorporan en el decir de otro enunciador, es importante vincular el contenido de las citas con el texto. Para ello, pueden emplearse expresiones como *así*, *además*, *en ese/tal sentido*, *en relación con esta idea/con esto último*, *respecto de ello*, *como señala/destaca/explica*, entre otras. El empleo de estos recursos destacan, además, la relación de coherencia que debe establecerse entre el discurso citante y el discurso citado.

Actividad 3

1. Lea las siguientes oraciones que presentan algunas de las ideas que José Paruelo formula en “Ingreso irrestricto y eficiencia”.

Oración 1: Paruelo explica que, desde una mirada empresarial de la educación, para evaluar el desempeño de los estudiantes universitarios se privilegia el concepto de eficiencia entendida como la relación que se establece entre el producto del sistema (el graduado de una universidad) y el monto que el presupuesto nacional les asigna a esas casas de estudio.

Oración 2: Desde la perspectiva de Paruelo, quienes afirman que, para aprobar un examen de ingreso a la universidad, los aspirantes a incorporarse en ese ámbito solo deben esforzarse individualmente desconocen aspectos sociales muy importantes.

1.1. Determine cuál de los siguientes fragmentos que incluyen una cita directa o mixta resulta más adecuado para incorporar a continuación de la oración 1.

- En relación con ello, Paruelo observa: “Durante los 90 se instauró una mirada de la educación importada desde otros ámbitos, particularmente el empresarial”.
- El autor encuentra limitaciones en ese modelo de educación superior que “está orientado solamente a producir profesionales, ‘graduados’”.

1.2. Determine cuál de los siguientes fragmentos que incluyen una cita directa o mixta resulta más adecuado para incorporar a continuación de la oración 2.

- a. Entre ellos, el autor menciona “la existencia de minorías sojuzgadas, explotadores y explotados, diferencias de género, profundas desigualdades de acceso a bienes económicos y culturales, etcétera”.
- b. Paruelo afirma: “Una de las perspectivas ideológicas desde la cual se piensa este tema es que, asegurado el acceso a la educación primaria y secundaria, la situación en que llega un estudiante a un eventual examen de ingreso es fruto del esfuerzo individual”.

2. Complete los siguientes enunciados, que retoman o resumen algunas de las ideas que Paruelo formula en su texto, con una cita adecuada. Tenga en cuenta los criterios de cohesión y relevancia para seleccionar los fragmentos del texto que se incorporarán.

Paruelo caracteriza el modelo de educación superior que prioriza la producción de profesionales y lo opone al modelo de universidad que retoma los principios de la Reforma de 1918. El autor opta por este último porque, desde su perspectiva, “ _____

_____”.

Según Paruelo, es importante que quienes ingresan a la universidad finalicen sus estudios y publiquen artículos académicos en revistas especializadas. No obstante, enuncia una advertencia respecto de ello: “ _____

_____”.

Paruelo afirma que el ingreso irrestricto a la universidad supone establecer cierta igualdad de oportunidades entre quienes aspiran a ingresar en ese nivel de formación. En relación con esta idea, agrega: “ _____

_____”.

Paruelo reconoce que hay deserción en el nivel universitario. A pesar del perjuicio que ello puede suponer, considera que “ _____

_____”.

Actividad 4

En los géneros discursivos predominantemente argumentativos, la inclusión de otras voces no solo se realiza para mostrar el acuerdo con otro, sino también para entablar una polémica con quienes tienen puntos de vista adversos. En las actividades que siguen, se trabajará sobre esto último.

1. Relea la nota de opinión “¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?”, escrita por Héctor Masoero.
2. Piense en extender el artículo incorporándole una cita del texto de Guadagni:
 - 2.1. ¿Con qué fin Masoero podría incluir esa cita?
 - 2.2. ¿Cuál le parece que sería la información más pertinente para incluir?
 - 2.3. ¿En qué párrafo del texto sería pertinente hacerlo?
3. Asuma la voz de Masoero y reescriba el párrafo seleccionado agregándole la cita elegida del texto de Guadagni. Recuerde que se le pide que extienda esa nota de opinión.
4. Relea la nota de José Paruelo, “Ingreso irrestricto y eficiencia”.
 - 4.1. Analice las citas que incluyó el autor en el primer párrafo. Señale de cada una qué tipo de cita es y con qué fin se la incluye.
 - 4.2. Piense en una cita del texto de Masoero para agregar al texto de Paruelo.
 - 4.3. ¿Dónde la agregaría?
 - 4.4. ¿Con qué fin la incluiría?
5. Asuma la voz de Paruelo y reescriba un párrafo para prolongar su texto, que incluya una cita del texto de Masoero. Recuerde que se le pide que extienda esa nota de opinión.

4. OTRAS MANERAS DE INCLUIR LA PALABRA DE LOS OTROS

Como mencionamos al comienzo del capítulo, según Bajtín, todos los enunciados son polifónicos: incluyen voces ajenas. Ahora bien, esas otras voces no siempre se incorporan al texto de manera explícita como en los casos que acabamos de estudiar. También es posible observar polifonía de manera más solapada, por ejemplo, a través de la alusión. Este es el caso de la negación, que, según el lingüista francés Oswald Ducrot (1984), consiste en una superposición de voces. Es decir, un enunciado negativo incluiría la afirmación de aquello que se va a rechazar. En este sentido, es posible observar en la negación un diálogo imaginario en el que ante la supuesta afirmación

de A, se declara no A como respuesta. En su análisis, Ducrot diferencia tres tipos de negaciones: la *negación polémica*, la *negación descriptiva* y la *negación metalingüística*.

La *negación polémica* es la más frecuente de las formas. Supone, como dijimos, una imbricación de discursos antagónicos: uno que sostiene la afirmación y otro que niega esa afirmación. Con este último se identifica el enunciador. Por ejemplo:

- El arancelamiento de la educación universitaria no garantiza mayor calidad educativa.
- El armamentismo no es la solución al terrorismo.

La *negación descriptiva* presenta un estado de situación a través de la negación. Aquí, el grado de contraposición a la voz de un otro es mínimo. Estos enunciados pueden reformularse prácticamente sin pérdida de sentido. Por ejemplo:

- No funciona el subte durante la madrugada.
- No se ven las estrellas esta noche.

La *negación metalingüística* permite cuestionar el empleo de un término o de un grupo de palabras en virtud de una regla sintáctica, morfológica o social que se expresa en el enunciado posterior, que viene a corregir o rectificar ese término utilizado. Se trata del rechazo a la utilización previa de una palabra particular. Por ejemplo:

–Juan tiene Twister.

–No, Juan no tiene Twister, tiene Twitter.

–Mamá, ¿vamos a preparar las maletas para viajar?

–No, no vamos a preparar las maletas, vamos a preparar las valijas.

En los textos que conforman el corpus sobre la gratuidad de la educación universitaria se utilizan negaciones en varias oportunidades. Tomemos el uso de una negación que aparece en el texto de Paruelo: “¿Tiene el ingreso irrestricto y el supuesto despilfarro que eso implica consecuencias negativas sobre la universidad y su calidad? No podemos en estos casos hacer un experimento crítico para evaluar la hipótesis asociada a esa pregunta. Sin embargo, algunas evidencias sugieren que no es así”. En este caso, la afirmación que va a rechazarse se encuentra doblemente presente: en la pregunta y en el enunciado negativo. Primero, se niega la posibilidad de levantar el ingreso irrestricto. Se atribuye a una voz supuesta que se puede eliminar el ingreso irrestricto para ver qué consecuencias tiene en la educación universitaria. Y, por lo tanto, se presenta la negación de esa voz que se le atribuye a un otro.

En la siguiente frase se refuta el hecho de que la gratuidad sea un factor negativo para el nivel académico universitario. Esta manera de presentar el discurso refuerza el rechazo a la idea de que el ingreso irrestricto impacta negativamente en la calidad de la educación.

Actividad 5

1. Lea las siguientes frases negativas que pertenecen al texto de Masoero y reconozca la superposición de voces que se produce en ellas:

- a. “Las universidades públicas son instituciones no aranceladas, pero **no** por eso son gratuitas. Representan una gran inversión anual por parte del Estado nacional”.

Voz supuesta (afirmación): _____

Postura del autor: _____

- b. “Sin embargo, **no** podemos conformarnos con una baja tasa de graduación con dicho argumento. La alta tasa de deserción y las dificultades para garantizar la permanencia en la universidad –especialmente para los alumnos que provienen de estratos socioeconómicos más bajos– son una constante de nuestro sistema universitario”.

Voz supuesta (afirmación): _____

Postura del autor: _____

- c. “Las alternativas a la gratuidad indiscriminada son muy diversas: **no** es necesario cobrar un arancel a los estudiantes, por ejemplo, sino a los graduados (quienes, de alguna manera, estarían retribuyendo por lo que recibieron y contribuyendo a un fondo de becas orientado a lograr una mayor equidad del sistema)”.

Voz supuesta (afirmación): _____

Postura del autor: _____

- d. “**No** pretendemos dar una respuesta definitiva, sino abrir el debate sobre cómo lograr un sistema de educación superior de calidad, que sea realmente inclusivo y que promueva igualdad de oportunidades, especialmente para quienes provienen de los sectores menos favorecidos, aplicando de la mejor manera los recursos que tenemos disponibles”.

Voz supuesta (afirmación): _____

Postura del autor: _____

2. Reformule las frases anteriores sin incluir negaciones:

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

3. Reflexione en grupo, ¿se produjeron cambios en el sentido?, ¿sobre qué información se hace foco ahora y sobre cuál se hacía en el caso anterior?, ¿se perdió algún matiz de sentido?, ¿qué función cumple la negación?

CAPÍTULO 7

BUSCAR INFORMACIÓN ACADÉMICA

Lucía Natale e Inés Pérez

Quizá me engañen la vejez y el temor, pero sospecho que la especie humana –la única– está por extinguirse y que la Biblioteca perdurará: iluminada, solitaria, infinita, perfectamente inmóvil, armada de volúmenes preciosos, inútil, incorruptible, secreta.

Jorge Luis Borges, “La Biblioteca de Babel”

INTRODUCCIÓN

La lectura constituye una de las actividades centrales de la vida académica; se trata de una actividad compleja, que no solo requiere que el estudiante pueda identificar y jerarquizar la información esencial de un texto, comparar lo que en él se dice con lo planteado por otros autores o reconocer aspectos que no se formulan de manera explícita. En la mayoría de los casos, la lectura requiere de otra habilidad: seleccionar la fuente más apropiada para el logro de nuestros objetivos. Si bien la búsqueda de fuentes puede parecer una actividad sencilla, no está exenta de complejidades. Este capítulo tiene como propósito ofrecer lineamientos para la búsqueda de fuentes bibliográficas en distintos sitios: las bibliotecas universitarias e Internet.

1. LAS BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS

La lectura de fuentes bibliográficas constituye una de las bases de la actividad académica. De hecho, en los inicios de la universidad, en la Edad Media, las clases consistían básicamente en comentarios de textos, según señala el historiador Jacques Le Goff en su libro *Los intelectuales en la Edad Media*. En efecto, la palabra “lección” deriva del vocablo latino “lectio”, que se asocia directamente a la lectura. En palabras de Le Goff, “[En el siglo XIII, si bien] los ejercicios orales continúan siendo fundamentales en la vida universitaria, el libro se convierte en la base de la enseñanza” (1996: 86). De acuerdo con las pinturas de la época, los profesores leían en voz alta los textos y los estudiantes los seguían con la vista en sus propios volúmenes. Los estudiantes

que no tenían recursos para comprar los textos podían tomarlos prestados en las bibliotecas, salvo en el caso de las obras de consulta, que estaban encadenadas. Así fue como surgieron y cobraron importancia las bibliotecas universitarias, retratadas en la novela *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco, luego llevada al cine. Desde esta época en adelante, fueron consideradas como un lugar en el que los profesores y los estudiantes leían, estudiaban y trabajaban (Saenger, 1998).

Durante la Edad Media, tanto el libro como la lectura se modificaron notablemente, y estos cambios influyeron en la organización de las bibliotecas. En relación con el libro, del rollo de pergamino (fabricado con piel de animales) se pasó a otro formato hecho con el mismo material: el códice, que pronto se extendió por las facilidades que ofrecía para ser transportado. No solo resultaba práctico por su tamaño, más reducido que el del rollo, sino porque se podían usar ambos lados de la hoja y tenía márgenes para hacer anotaciones (Manguel, 2005).

En cuanto a la lectura, se pasó de una práctica de la oralización de los textos a la lectura silenciosa. La primera era realizada por un sujeto instruido que se dirigía a un grupo que lo escuchaba; la lectura silenciosa, en cambio, era individual. Al compás de estos cambios, en el siglo XIII, en las bibliotecas empezaron a delimitarse sectores para leer en voz alta y otros para la lectura silenciosa. Fue en este momento cuando los estatutos de las bibliotecas comenzaron a exigir silencio para no perturbar la atención (Saenger, 1998). Pero este no fue el único cambio en la historia de las bibliotecas.

Con el correr de los siglos, estos espacios se han ido transformando tanto en su estructura como en sus funciones. Efectivamente, las bibliotecas actuales no solo han variado en cuanto a las características de los espacios de lectura, en la disponibilidad de acceso directo al material y en su relación con los usuarios, sino que además han incorporado la necesidad de relacionarse con otras bibliotecas. Es decir, las bibliotecas actuales no se conciben sin cooperación interbibliotecaria, lo que les confiere tanto una dimensión interior como exterior en su actuación (Orera, 2008). Por ello, la biblioteca actual se integra en sistemas y redes de bibliotecas, catálogos colectivos y políticas nacionales e internacionales de información.

Actividad 1

Lea el siguiente texto del semiólogo argentino Eliseo Verón e identifique los distintos tipos de bibliotecas de la actualidad y su modo de funcionamiento. A continuación, redacte un texto breve en el que se expliquen las implicancias ideológicas de cada una de las clases de biblioteca. Incluya, a modo de introducción, una breve caracterización de cada clase.

Modos de acceso al libro

Tradicionalmente, el acceso a una biblioteca pública estuvo durante mucho tiempo mediado por un dispositivo de clasificación: el fichero. El fichero es un reperto-

rio que contiene todos los libros conservados en la biblioteca y que el usuario debe consultar como condición para acceder al libro. Cuando el usuario ha identificado lo que busca, llena un formulario en el que inscribe el código del libro deseado, se lo entrega a un empleado y este, en un cierto tiempo después (más o menos largo según los casos), regresa con el libro en cuestión, que el usuario podrá leer en el local de la biblioteca o llevárselo a su casa en préstamo.

Desde fines de la Segunda Guerra Mundial, las bibliotecas municipales francesas fueron progresivamente adoptando una nueva metodología para el acceso al libro, denominada *acceso libre*, destinada precisamente a reforzar el carácter democrático de la institución. El acceso libre implica que el usuario no necesita pasar por un fichero y llenar un formulario: tiene acceso directo a las colecciones, puede pasearse a su antojo por la biblioteca, recorrer los estantes y elegir el libro que le interesa. El acceso libre es, en cierto modo, la irrupción de la lógica del autoserivicio, es decir, del supermercado, en el campo del servicio público de bibliotecas.

La generalización del sistema de libre acceso ha tenido implicaciones ideológicas, políticas y culturales importantes y, como vamos a ver, consecuencias teóricas inesperadas.

Desde el punto de vista ideológico, implicó un cambio importante de paradigma: la misión central de la institución pasa de una función de *conservación* a una función de *comunicación*. Se trata de extender y diversificar la práctica de la lectura.

Véase este texto de una de las figuras claves de la bibliotecología francesa contemporánea:

El objetivo prioritario no es la conservación de las colecciones, sino su difusión y la conquista de un público extenso y variado [...] Conviene, en este caso, simplificar al máximo el acceso a las colecciones, evitar toda barrera entre los libros y el público, de modo que cada uno, sean cuales fueren su origen socioprofesional y su formación escolar previa, se sienta perfectamente cómodo en la biblioteca. Es por esta razón que se impone, en estos servicios de lectura pública, el acceso directo a las colecciones. Estas son presentadas en salas vastas, claras y acogedoras, en las cuales cada uno puede pasear, abrir un libro, después otro, pedir sin dudarle información al personal y discutir ocasionalmente con otros lectores [...] el lector podrá ampliar el campo de su curiosidad, y de esta manera su cultura personal: el aficionado a libros de historia se llevará ocasionalmente una novela o un libro de historietas y completará sus conocimientos a través de la lectura de obras de arte y de arqueología; el lector de novelas fáciles terminará por interesarse en diversos otros campos, en la medida en que sepamos proponer los libros de una manera ágil, exponiendo regularmente selecciones de libros sobre temas variados (Béthery, 1982, pp. 10 y 13).

La longitud de la cita se justifica porque en este texto están presentes todos los componentes del problema que nos interesa.

Pasar del acceso indirecto (a través de un fichero) al acceso libre comportaría por un lado una simplificación de la relación del usuario con los libros, lo cual representaría una ventaja para todos los sectores sociales. Dado que existen hábitos de lectura más o menos cristalizados, el libre acceso permitiría modificarlos en el sentido de un enriquecimiento: se despertarían nuevos intereses en el lector de “novelas fáciles”; el aficionado a la historia sería llevado a leer historietas. *El contacto con la diversidad de las colecciones produciría una diversificación de las prácticas de lectura.*

Esta hipótesis reposa sobre un argumento que parece a primera vista muy razonable. Cuando el acceso es indirecto, es decir cuando se debe afrontar la “barrera” de un fichero o un catálogo, el usuario debe ir a la biblioteca con una idea bastante precisa de lo que busca. Si este es probablemente el caso en niveles de capital cultural relativamente elevado (un investigador, un profesional o un profesor, por ejemplo), no lo es cuando se trata del “gran público”, motivado en general por un deseo impreciso de lectura-entretenimiento. La oportunidad de un contacto directo con las colecciones, siguiendo las peripecias de un paseo más o menos azaroso a través de los estantes de la biblioteca, confortaría la práctica de un lector no especializado y al mismo tiempo pondría a su disposición la riqueza de una oferta que lo llevaría a diversificar su consumo de libros.

Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa, pp. 31-34.

Actividad 2

1. Ingrese al sitio web de su universidad y busque la sección destinada a la biblioteca. Rastree información sobre las siguientes cuestiones.

- ¿A cuál de los dos tipos de bibliotecas descriptos por Verón responde?
- ¿Qué servicios ofrece?
- ¿Qué sectores tiene la biblioteca? ¿Qué actividades se pueden realizar en ellos? ¿Quiénes tienen acceso a cada uno?
- ¿Quiénes pueden consultar libros en la sala? ¿Quiénes pueden retirarlos? ¿Cuáles son los requisitos para poder hacerlo?
- ¿Qué colecciones tiene la biblioteca? ¿Qué particularidad presenta cada una?
- ¿Qué materiales pueden encontrarse allí? ¿Cómo se los puede encontrar?

2. Visite la biblioteca y observe personalmente toda la información relevada en la consigna anterior. Preste también atención a quiénes son los usuarios, el tipo de actividades que realizan y los recursos materiales que emplean (por ejemplo, libros, computadoras, videos). Redacte un texto que describa alguna de las escenas observadas.

3. De acuerdo con los datos relevados y a partir de lo leído en el texto de Verón, ¿cuáles son los objetivos institucionales que persigue la biblioteca de su universidad?, ¿qué función predomina?

2. LOS CATÁLOGOS

Un aspecto esencial de toda biblioteca es la organización de los materiales que la conforman, de modo que puedan ser ubicados por los usuarios de manera sencilla. Para este fin, se utilizan los sistemas de catalogación. Los catálogos de las bibliotecas se remontan a la Edad Antigua; los sumerios llamaban “ordenadores del universo” a quienes se ocupaban de dar un orden a los libros (aunque no tuvieran el formato que hoy conocemos). En el caso de la famosa biblioteca de Alejandría, que perseguía el ambicioso proyecto de incluir la totalidad del conocimiento desarrollado por el hombre, el sistema de catalogación fue confiado a Calímaco, quien estableció el orden alfabético para ordenar los volúmenes, que se mantiene hasta la actualidad. Por otro lado, Calímaco desarrolló un criterio para ubicar los libros en las distintas tablas o estanterías. Cada una de ellas estaba destinada a uno de los ocho temas reconocidos como saberes en su época (Manguel, 2005). Si bien estos campos del saber fueron modificándose según la época y el pensamiento, la división por áreas del conocimiento persiste.

Ahora bien, ¿cómo se encuentran los lectores con los libros? Como vimos en el texto de Verón, en las bibliotecas tradicionales, los usuarios deben buscar los libros en el catálogo, contenido en los ficheros.



Fuente: https://www.yelp.com.ar/biz_photos/biblioteca-nacional-buenos-aires.

Las fichas de cartulina allí contenidas ofrecen distintos tipos de informaciones, pero básicamente informan sobre los autores, el contenido de la obra y la ubicación topográfica (el estante en que se encuentra físicamente el volumen).

IMG

De qué cap salió? para conseguir imagen en alte



En un capítulo de Los Simpsons, Lisa y Bart visitan la biblioteca de Springfield y consultan el fichero.

En la actualidad, la mayoría de las bibliotecas universitarias utilizan catálogos digitales, que pueden consultarse en línea, a través de Internet. A continuación se reproduce el resultado de una búsqueda sobre “bibliotecas” en el catálogo en línea de libros de la Unidad de Bibliotecología y Documentación (UByD) de la biblioteca de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Como puede observarse, corresponde al registro nº 4 de 297 hallazgos. En este caso, se reproduce la información básica:

Hallados: 297	Registro N°:4
Autor/es	<u>Chartier, Roger</u>
Título	El orden de los libros : lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII. [Impreso]
Ubicación Física	302.232 469or
Ver registro completo	

En la imagen que sigue, se transcribe el registro completo:

	Hallazgo N°:4
Autor/es	<u>Chartier, Roger</u>
Título	El orden de los libros : lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII.
Datos	2ª edición - Barcelona: Gedisa, mayo de 1996. 108 p. ISBN: 84-7432-498-X
Ver Resumen	La invención del autor como principio fundamental de designación de textos, el sueño de una biblioteca universal, real o inmaterial, que contenga todas las obras escritas, el surgimiento de una nueva definición del libro, constituyen algunas de las innovaciones que, antes o después de Gutenberg, transforman la relación con los textos y se proponen instaurar un orden. No obstante ninguno de estos dispositivos ha tenido el poder de anular la libertad de los lectores. La relación entre las normas y la posibilidad de violarlas no es siempre la misma, en todas partes y para todos. Reconocer sus diversas modalidades, sus variaciones múltiples, es el objeto primero de esta obra, escrita en vísperas de un tiempo en el que el orden de los libros podría ser nuevamente trastornado.
Descriptores	INDIZACIÓN; MEDIOS DE COMUNICACIÓN; CULTURA; CAMBIO CULTURAL; CLASIFICACIÓN; CATALOGACIÓN
Notas	Los ítems 00030055, 00030056, 00030057 y 00030058 corresponden a la 3ª edición de 2005.
Ejemplares	7
Ubicación	302.232 469or

Como puede observarse a través de esta exposición, el acceso a la información se ha ido modificando al compás del avance de la tecnología. En las actividades que siguen, le proponemos continuar explorando los recursos que hoy tenemos a disposición los lectores que disponemos de acceso a Internet.

Actividad 3

1. Explore el catálogo digital de la UByD o de la biblioteca de su universidad. A continuación exponemos una gacetilla de difusión de este recurso disponible en la biblioteca de la UNGS.

IMGS

Universidad Nacional de General Sarmiento UByD Unidad de Biblioteca y Documentación

LIBROS DIGITALES

Acceso a libros digitales on-line
www.ungs.edu.ar/elibrosungs

Préstanos por 14 días renovable

- Más de 83.200 títulos
- Extensa cobertura temática
- Más de 400 editoriales

El usuario puede interactuar con los textos: resaltar, linkear, agregar notas, generar citas bibliográficas.

¿Cómo accedo?

1. Ingresar a la UNGS www.ungs.edu.ar/elibrosungs
2. Buscar el nombre o título del libro o el autor en el buscador de palabras clave
3. Seleccionar el libro deseado
4. Clickear en el botón "Agregar a mi biblioteca" o "Agregar a mi biblioteca" o "Agregar a mi biblioteca"
5. Seleccionar el libro deseado en la biblioteca personal
6. Clickear en el botón "Prestar" o "Prestar" o "Prestar"

1.1. ¿Qué opciones de búsqueda se ofrecen? ¿En qué colecciones o bases de datos se puede buscar?

2. Explore los catálogos en línea de otras bibliotecas nacionales reconocidas. A continuación, ofrecemos un listado de los enlaces a algunos de ellos:

Biblioteca Nacional: <http://catalogo.bn.gov.ar/F/>

Biblioteca del Congreso de la Nación: <http://consulta.bcn.gov.ar/bcn/catalogo.buscar>

Biblioteca del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación: <http://www.biblioteca.mincyt.gov.ar/accesoabierto/index?ver=nacional>

Bibliotecas de otras universidades:

<http://catalogosuba.sisbi.uba.ar/vufind/>; <http://www.flacsoandes.edu.ec/>

Otros organismos o centros de investigación:

Revisar LINKS

Biblioteca del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini: <http://www.centrocultural.coop/biblioteca-utopia.html>

2.1. ¿Qué similitudes y diferencias encuentra entre los catálogos y los modos de acceso a la información en los sitios web de las bibliotecas consultadas?

3. Busque en el catálogo de la biblioteca de su universidad bibliografía que pueda servirle para realizar un trabajo de investigación sobre la Reforma Universitaria en la Argentina.

4. De los materiales encontrados, seleccione al menos tres y lleve el listado a la clase. Explícite ante sus compañeros y el docente los criterios en los que se basó para elegirlos.

3. LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN INTERNET

En las últimas décadas del siglo XX, se produjo una verdadera revolución en el campo de la comunicación y de la información: la expansión del uso de Internet (Castells y Chemla, 2001). Este fenómeno ha reducido considerablemente el tiempo en el que podemos obtener el material de lectura requerido para nuestras tareas de investigación, ya sea para un trabajo en una materia o un proyecto en la universidad. Lo que hace unos años tomaba días enteros de búsqueda en las fichas de los catálogos y las secciones de publicaciones de las bibliotecas, hoy podemos lograrlo con un par de clics sobre los enlaces que nos trae un buscador o el ingreso remoto a una biblioteca. De esta manera, las posibilidades que proporciona Internet a través del uso de herramientas como los buscadores en línea (Google, Yahoo, Bing, etcétera) facilitan que, en muchos casos, los usuarios puedan acceder de manera rápida, cómoda y gratuita a innumerables documentos y sitios web con una variada cantidad y calidad de información disponible.

Más allá de las ventajas proporcionadas por estas nuevas tecnologías, la búsqueda de información por Internet también puede conllevar algunas dificultades. Por ejemplo, buscar información como estudiante universitario, a partir de una tarea de estudio o investigación propuesta en una materia, requiere de la incorporación de ciertos criterios de búsqueda establecidos por el ámbito académico-universitario. Esto significa que, para llevar adelante estas actividades de búsqueda de manera eficiente, los estudiantes deben poder seleccionar de un vasto cúmulo de información disponible aquella que sea relevante no solo en cuanto al tema elegido, sino también en cuanto a la adecuación y legitimación de las fuentes de esa información. Dicho de otro modo: para indagar sobre determinados temas o problemáticas de estudio, los estudiantes deben poder seleccionar aquellas herramientas o recursos de búsqueda que les provea información válida o legítima para ser incorporada en una investigación en la universidad. Por lo tanto, para poder

ser efectivo en las búsquedas resulta preciso desarrollar habilidades vinculadas con la *alfabetización informacional o informativa*¹ (CILIP, 2017; Uribe Tirado, 2010). La *alfabetización informacional* (ALFIN) es un conjunto de competencias necesarias para identificar, evaluar y utilizar la información en la forma más ética, eficiente y eficaz a través de todos los campos, ocupaciones y profesiones. La alfabetización informacional posibilita que los estudiantes hagan un buen uso de las nuevas tecnologías disponibles. En un sentido más amplio, se define como:

El proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que un individuo y colectivo, gracias al acompañamiento profesional y de una institución educativa o bibliotecológica, utilizando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje (modalidad presencial, “virtual” o mixta), alcance las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en lo informático, comunicativo e informativo, que le permitan, tras identificar sus necesidades de información, y utilizando diferentes formatos, medios y recursos físicos, electrónicos o digitales, poder localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar (Comportamiento Informacional) en forma adecuada y eficiente esa información, con una posición crítica y ética a partir de sus potencialidades (cognoscitivas, prácticas y afectivas) y conocimientos previos (otras alfabetizaciones-Multialfabetismo/Literacias), y lograr una InterAcción apropiada con otros individuos y colectivos (práctica cultural-inclusión social), según los diferentes roles y contextos que asume (niveles educativos, investigación, desempeño laboral o profesional) (Uribe Tirado, 2010: 33).

Como afirma la American Library Association, “la gente preparada en este aspecto es, finalmente, la que ha aprendido a aprender. Sabe cómo aprender porque saben cómo se organiza la información, cómo encontrarla y cómo usarla de forma que otros puedan aprender de ellos” (ALA, 1989).

Considerar el concepto en un sentido amplio, es decir, no solo en términos de las capacidades de búsqueda y localización, sino también de evaluación, producción y divulgación de la información y con una posición crítica y ética, supone reconocer la mediatización que produce Internet en el proceso de lectura que es llevado a cabo. Al respecto, Roger Chartier, reconocido investigador sobre el desarrollo histórico de las prácticas de lectura y escritura, afirma que “la construcción del

¹ Según el alcance que se establezca y la postura conceptual, lingüística, idiomática y/o pedagógica que se asuma, desde distintos contextos de uso: anglosajón, iberoamericano y latinoamericano, y desde diversas asociaciones e instituciones educativas estadounidenses (ALA, ACRL) o británicas (CILIP, SCOUNL), este concepto ha sido denominado también como *alfabetización en información*, *alfabetización informativa*, *desarrollo de habilidades informativas* (DHI), *competencias informacionales*, *competencias en información* (COMPINFO), *competencias informativas*, *formación de usuarios para la búsqueda de información*, *literaria informacional* (LITINFO), *information literacy* (INFOLIT), etcétera.

sentido de un texto, sea por su autor, sea por su lector, no es independiente de la forma de su inscripción. No hay equivalencia entre un texto sobre la pantalla y un texto en la forma de libro impreso. Inclusive aunque el texto pudiera ser considerado lingüísticamente el mismo, la relación con él es por completo diferente. No solo en cuanto a la postura del cuerpo que provoca, sino también en cuanto a la práctica de lectura que genera” (Chartier, 2012). Así, la libre disponibilidad para realizar búsquedas de información por Internet nos remite a la necesidad de establecer cuáles son las particularidades que este medio impone en nuestras prácticas de lectura y de escritura habituales tanto en lo referido a los modos de búsqueda, de acceso, de comprensión y de elaboración de la información utilizada para leer y escribir, como también en cuanto a cada uno de los contextos de comunicación en los que participamos a través de Internet: académico, profesional, laboral, ciudadano o personal. Por ejemplo, así como Wikipedia no resulta ser una fuente de información fidedigna para realizar una investigación en la universidad, o las fuentes periodísticas no siempre pueden ser consideradas suficientes para validar este tipo de tarea, las fuentes bibliográficas científico-académicas, por su parte, sí suelen proveer una información válida, ya que han sido legitimadas por un ámbito de circulación, un modo de evaluación específico y un posterior proceso de publicación en línea.

En general, los estudiantes que recién ingresan a la universidad no se han visto enfrentados a la tarea de buscar información bibliográfica en Internet, por lo que la enorme cantidad de recursos que ofrece la red genera en ocasiones algunas dificultades y no pocos interrogantes. Por lo tanto, algunas de las preguntas que surgen son: ¿qué pasos o estrategias requiere la búsqueda de información en Internet?, ¿cuáles son los buscadores más adecuados para nuestros fines?, ¿cómo se encuentra información pertinente y adecuada para los objetivos que dieron origen a la búsqueda?, ¿cómo se reconocen las páginas que, en principio, pueden ser confiables?, ¿cuáles son las herramientas o los recursos disponibles en Internet que facilitan el acceso a este tipo de información válida y legítima para el ámbito académico y universitario?

4. PASOS EN LA BÚSQUEDA POR INTERNET

Para describir algunas de las estrategias a considerar en el proceso de búsqueda de fuentes de información en Internet, distinguimos en el proceso los siguientes pasos (López e Indart, 2014):

- 1. Exploración:** En esta primera instancia del proceso de búsqueda se trata de realizar una aproximación exploratoria que permita confrontar y distinguir los diversos alcances y delimitaciones de un tema o problemática, aportados por los distintos tipos de fuentes de información. Por ejemplo, establecer las

diferencias sobre el tema que aportan aquellas fuentes provenientes de un conocimiento general (foros, redes sociales, sitios sin referencias sobre sus autores específicos, etcétera); las fuentes provenientes de publicaciones periódicas (diarios digitales, portales de información, blogs o sitios web de periodistas, etcétera); las fuentes provenientes de publicaciones gubernamentales y/o de organizaciones sociales (sitios web oficiales de distintos organismos de gobierno, sitios web pertenecientes a instituciones de organismos sin fines de lucro) y las fuentes provenientes de publicaciones científicas y académicas (revistas digitales, bibliotecas digitales, Google académico, etcétera).

2. **Búsqueda:** En un segundo paso se plantea como estrategia la selección de un criterio de búsqueda definido a partir de los propósitos de nuestra tarea. Esto es: ¿en qué ámbito va a ser usada la información recolectada? (por ejemplo, universitario y/o académico), ¿cuáles son los criterios de validación de la información en ese ámbito? (por ejemplo, debe tener un autor y proveer una publicación académica como una revista, un libro, etcétera), ¿qué datos y de qué manera se origina la información considerada válida en ese ámbito? (por ejemplo, debe ser una fuente que haya expuesto su proceso de investigación y de producción de conocimiento a un proceso de evaluación, admisión y posterior publicación), y ¿en qué tipo de texto se incluirá la información recolectada? (por ejemplo, un informe bibliográfico sobre un tema o un estudio de caso para un análisis de un caso particular).
3. **Acceso e identificación:** Este tercer paso involucra el proceso mediante el cual se logra identificar cuáles son los documentos que nos serán útiles para nuestro trabajo de investigación e indagación sobre un tema y la manera mediante la cual se podrá acceder a ese documento (por ejemplo, lograr un acceso al documento completo por Internet o tener acceso remoto y digital solo a la referencia bibliográfica del texto para tener que ir a buscarlo posteriormente de manera física a la biblioteca).

Son fuentes académicas los artículos de especialistas publicados en revistas científicas, libros que presentan investigaciones, estudios realizados por instituciones académicas, ponencias y presentaciones en congresos o eventos académicos, tesis de grado o postgrado y documentos, declaraciones o informes realizados por organismos gubernamentales (por ejemplo, CEPAL, OEI, Unesco, etcétera). Para su reconocimiento, las fuentes académicas cuentan, también, con un título, autor/es, año de edición, ciudad de edición y editorial.

4. **Comprensión:** Este paso supone la lectura completa del documento encontrado y, a partir de ello, la confirmación de la adecuación o inadecuación de la información ofrecida en el texto. Supone por parte del estudiante desarrollar las competencias necesarias para valorar y organizar la información: generalizar e interpretar la información, seleccionar y sintetizar la información, evaluar la precisión y relevancia de la información recuperada.

5. **Análisis:** Este paso, además de la lectura completa del texto para verificar la pertinencia de su información con respecto al tema de la tarea de búsqueda a realizar, requiere de la organización de aquella información del texto que sea de utilidad para esa tarea. Es decir, ¿qué aspectos, aristas o partes de la información expuesta en ese texto son de utilidad para el tema de investigación o estudio?, ¿cuál es la información del texto encontrado que sirve para la tarea y cuál es la información de ese texto que queda fuera del interés del trabajo?

Supone por parte del estudiante desarrollar las competencias necesarias para ordenar y clasificar la información, agrupar y organizar la información recuperada y determinar cuál es la mejor información y la más útil.

6. **Elaboración:** Este paso corresponde a las estrategias puestas en marcha para llevar a cabo la integración de la información recabada con el texto que el estudiante debe producir en la tarea de estudio o investigación. Asimismo, implica decidir sobre los modos de inclusión en el propio texto de los otros textos citados o referidos. En este punto, es importante también comprender que, si bien podemos acceder fácilmente a copiar, cortar y pegar fragmentos de los textos digitales encontrados en Internet, las prácticas de lectura y escritura de los textos en la universidad, sus convenciones y sus lógicas de justificación de la información utilizada en ellos imponen ciertas normas y códigos de inserción de lo dicho o afirmado por otros autores.²
7. **Comunicación:** Este paso se combina con el anterior y supone la comprensión de lo que significa un uso ético de la información, respetar el uso legal de la información, comunicar el producto de aprendizaje reconociendo la propiedad intelectual y utilizar las normas de estilo para citas que le son relevantes.
8. **Evaluación:** Este paso requiere realizar un seguimiento y registro continuo de todo el proceso de búsqueda y sus aprendizajes. Además, demanda evaluar y autoevaluar los resultados de los procesos de búsqueda y los aprendizajes que esos procesos generan.

5. LOS BUSCADORES ACADÉMICOS

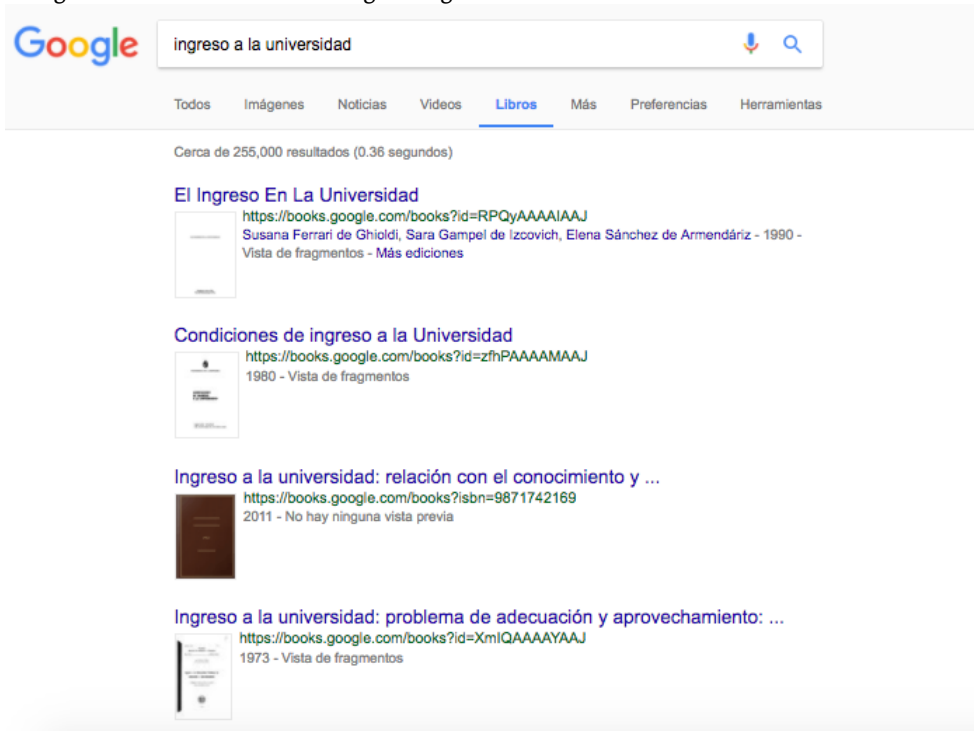
Existen distintos motores de búsqueda o buscadores de Internet, pero el más utilizado en la actualidad es Google. Su popularidad es tal que el proceso de buscar en Internet suele ser designado con un verbo de reciente aparición: *googlear*. Entre otros servicios, ofrece la posibilidad de hacer búsquedas específicas. Se pueden buscar solo imágenes (Google imágenes), libros (Google libros), información sobre finanzas (Google Finance), blogs (Google Blog Search) y publicaciones estrictamente académicas (Google Académico).

² Ver el capítulo 6, “La interacción de voces”.

A continuación se ofrecen los resultados de buscar “ingreso a la universidad” en estos distintos recursos que ofrece Google.



El ingreso a la universidad en Google imágenes.



El ingreso a la universidad en Google Books.

Google ingreso a la universidad

Todos Imágenes Noticias Videos Maps Más Preferencias Herramientas

Cerca de 23,100,000 resultados (0.97 segundos)

Artículos académicos para ingreso a la universidad
... entre alumnos de nuevo ingreso a la Universidad ... - Valdés-Salgado - Mencionado por 39
... del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad - López-Justicia - Mencionado por 24
... MEDICAL STUDENT OF THE UNIVERSIDAD DEL ... - MIRANDA BASTIDAS - Mencionado por 77

UNL - Universidad Nacional del Litoral -Ingreso a la Universidad
www.unl.edu.ar/categories/view/hija_estudios ▼
Como parte integrante del sistema universitario nacional la Universidad adhiere a los principios de la Reforma Universitaria de 1918 que establecen el ingreso ...

UNL - Universidad Nacional del Litoral Ingreso
www.unl.edu.ar/ingreso ▼
Ingreso 2017. Puedes ingresar al Sistema de Gestión del Estudiante y consultar tu constancia de inscripción a la carrera. MÁS... UNL / INGRESO ...

Requisitos de ingreso - Universidad de Buenos Aires
www.uba.ar/academicos/contenidos.php?id=83 ▼
Requisitos de ingreso. Inscripción de alumnos extranjeros. Para estudiar carreras de grados en UBA Los alumnos extranjeros comprendidos en la Resolución ...

El ingreso a la universidad con búsqueda general.

Google ingreso a la universidad

Académico Aproximadamente 637.000 resultados (0,10 s)

Artículo
Mi biblioteca

Cualquier momento
Desde 2017
Desde 2016
Desde 2013
Intervalo específico...

Ordenar por relevancia
Ordenar por fecha

Cualquier idioma
Buscar sólo páginas en español

Incluir patentes
 Incluir citas

Crear alerta

[HTML] scielo.org.mx
Tendencias del consumo de tabaco entre alumnos de nuevo ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México, 1988 a 1998
R Valdés-Salgado, JM Micher, L Hernández... - salud publica de ... 2002 - scielo.org.mx
Objetivo. Describir el consumo de tabaco entre estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) durante 1989 a 1998. Material y métodos. Es un estudio de series de tiempo, hecho en el año 2000, en el cual se analiza una cohorte. Se calculó la
Citado por 39 Artículos relacionados Las 20 versiones Citar Guardar Más

[PDF] ... conocimientos y prácticas de riesgo para enfermedades de transmisión sexual (ETS) en alumnos de primer ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de ...
CJM Micher, BJS Silva - SIDAETS, 1997
Citado por 39 Artículos relacionados Citar Guardar

[PDF] La predicción del rendimiento como criterio para el ingreso en la Universidad
MAG Turrent, MA López - Revista de Educación, 1987 - Ministerio de Educación, Centro de ...
Citado por 27 Artículos relacionados Citar Guardar

[PDF] Elección vocacional e ingreso a la universidad
H Romero, A Penya - II Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria ... 2003
Citado por 18 Artículos relacionados Citar Guardar

[PDF] Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad
MD López-Justicia, GM Hernández... - Revista Electrónica ... 2008 - researchgate.net
Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, Nº 14, Vol 6 (1), 2008. ISSN: 1696-2095. pp. 95-116 .. Nº Dolores López-Justicia, Carmen Mº Hernández, ... Data. de Psicología Involuntiva y de la Educación, Universidad de Granada ... Dra María Dolores López-Justicia Universidad
Citado por 24 Artículos relacionados Las 13 versiones Citar Guardar

El ingreso a la universidad en Google Académico.

Actividad 4

Debatan entre los compañeros de la clase:

- 1. ¿Cuáles son las diferencias más notorias entre los documentos recolectados con la búsqueda general de Google y aquellos conseguidos con la búsqueda mediante Google Académico?**
- 2. En cada caso, observen la información provista en los copetes (resumen de datos que se muestra debajo del título de cada documento) y comparen cuáles son los tipos de documentos a los que se accede (texto directo en sitios web, pdf ubicados en sitios especializados, etcétera).**
- 3. Hipoteticen entre todos a qué información hacen referencia los datos ubicados a la derecha de cada entrada: [PDF] researchgate.net y [HTML] scielo.org.mx.**
- 4. Indaguen acerca del tipo de información que aportan los links ubicados por debajo del copete de cada entrada. Por ejemplo: Citado por 6 Artículos relacionados Citar Guardar Más.**

Google Académico es el buscador más pertinente y confiable para realizar las búsquedas de información requeridas para estudiar e investigar en la universidad. Esto se debe a que se trata de un buscador especializado que rastrea en la web sitios de carácter académico y científico. Entre sus resultados de búsqueda, los enlaces que ofrece pueden ser referencias a trabajos sobre un tema (indicados como [CITAS]), artículos de investigación, libros, capítulos de libros, reseñas o tesis.

En todos los casos, para reconocer una fuente bibliográfica de información legítima y confiable, esta debe mostrar autor (identificado, prestigioso, con filiación a alguna institución académica y datos de contacto), debe estar actualizada (ver fecha de edición o última actualización en línea) y debe haber sido publicada por instituciones o editoriales reconocidas y prestigiosas.

Las búsquedas realizadas a través de Google Académico, a su vez, remiten a distintos tipos de sitios web que se encargan de archivar, administrar y difundir gran parte de la literatura científico-académica disponible. Es decir, es posible buscar fuentes académicas digitales también a través del acceso directo a sitios web denominados “repositorios” y “bases de datos”.

6. REPOSITORIOS Y BASES DE DATOS

Un repositorio, depósito o archivo es un sitio web centralizado donde se almacena y mantiene información digital, habitualmente bases de datos, catálogos o archivos digitales. Pueden contener los archivos en un servidor propio o referenciar desde su web al alojamiento originario en otro servidor. Pueden ser de acceso público, o

pueden estar protegidos y necesitar de una autenticación o contraseña previa. Los repositorios más conocidos son los de carácter académico e institucional y tienen por objetivo organizar, archivar, preservar y difundir la producción intelectual resultante de la actividad investigadora de la entidad.

A continuación, mostramos algunos de los repositorios académicos más importantes en español:

Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación: <http://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/>.

SIU BDU². Repositorio institucional de la Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina): <http://bdu.siu.edu.ar/cgi-bin/query.pl>.

CEPAL. Repositorio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Ofrece las publicaciones de la CEPAL desde 1987: <http://www.cepal.org/es/publications>.

CLASE. Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades. Dirección General de Bibliotecas, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): http://132.248.9.1:8991/F/-/?func=find-b-0&local_base=CLAO.

DOAJ. Repositorio de revistas electrónicas. Esta fuente documental se integra al ámbito Open Access, lo que significa que los artículos integrantes de este repertorio son accesibles de manera universal y en forma gratuita vía Internet; que los autores o propietarios de los derechos de autor garantizan a las terceras partes que no hay errores sustantivos en el proceso de publicación y que las atribuciones de autoría, así como la identificación bibliográfica de las contribuciones, son proporcionados en la fuente.

Otro tipo de archivo y administración de las fuentes de información académica digital son las bases de datos. Al igual que con los repositorios, a través de ellas podemos acceder a información confiable para las tareas académicas y científicas. Las bases de datos pueden ser de texto completo o bibliográficas. En el primer caso, se podrá acceder al documento completo, mientras que las bases de datos bibliográficas solo permiten el acceso a la referencia y ubicación del texto buscado. A su vez, las bases de datos pueden ser gratuitas (de acceso abierto) o aranceladas. A continuación, mostramos algunos ejemplos:

Bases de datos de texto completo internacionales y gratuitas

DOAJ (Directory of Open Access Journals): <http://doaj.org/>.

Scielo (Scientific Electronic Library Online): <http://scielo.org>.

Bases de datos de texto completo iberoamericanas y gratuitas

The screenshot shows the homepage of Latindex, the Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. The page features a navigation bar with links for '¿QUÉ ES?', 'ORGANIZACIÓN', 'SOCIOS', 'EDITORES', 'BIBLIOTECA DEL EDITOR', 'DOCUMENTOS', 'NOTICIAS', and 'IDIOMA'. A prominent banner displays 'Revistas en línea 7,909'. Below this, there are sections for 'Ingresos recientes' (listing 'Estadística Clínica, Online (revista)' and 'Nuevas transformaciones de línea') and 'Noticias' (highlighting 'NUEVAS CARACTERÍSTICAS DE CALIDAD EDITORIAL DEL CATALOGO LATINDEX PARA REVISTAS ELECTRONICAS'). A search bar is located in the center, with options for 'Búsqueda por Título, ISSN o término' and 'Búsqueda exacta'. The page is divided into three main columns: 'Búsqueda avanzada' (allowing refinement by Directorio, Catálogo, and Revistas en Línea), 'Índices' (with filters for 'Por Tema', 'Por Región', 'Por País / Territorio', 'Por Título', 'Por Editorial', and 'Por Indexación'), and 'Gráficas' (with filters for 'Directorio', 'Catálogo', 'Revistas en línea', and 'Índices de actividad').

Latindex: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: <http://www.latindex.unam.mx/>.

The screenshot shows the homepage of Redalyc, the Sistema de Información Científica Redalyc, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. The page features a navigation bar with 'English' and 'Seguir' options, and a 'Me gusta @IAS' button. A prominent red banner displays statistics: '1253 revistas científicas | 43 928 fascículos | 568 511 artículos a texto completo'. Below this, there is a search bar with a dropdown menu for 'Artículos' and a 'Búsqueda avanzada' button. The page is divided into five main columns, each with an icon and a title: 'XML-JATS' (Revistas con XML-JATS y formatos amigables de lectura, recuperación y descarga), 'Colecciones de revistas' (Clientes de revistas científicas indexadas en 22 bases de datos de información científica en redalyc), 'Indicadores cientométricos' (Una medida alternativa a la medición científica de instituciones y países), 'Autores Redalyc' (Una plataforma para identificar los trabajos publicados en revistas indexadas en redalyc y otros países de acceso), and 'Productos editoriales' (Software en colaboración con instituciones iberoamericanas). At the bottom, there is a banner for 'editores' and a call to action: 'Si eres editor de una revista Redalyc y necesitas el curso de certificación en XML-JATS solicita tu cuenta de acceso en Mendeley'.

Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe): <http://www.redalyc.org/home.aa>.

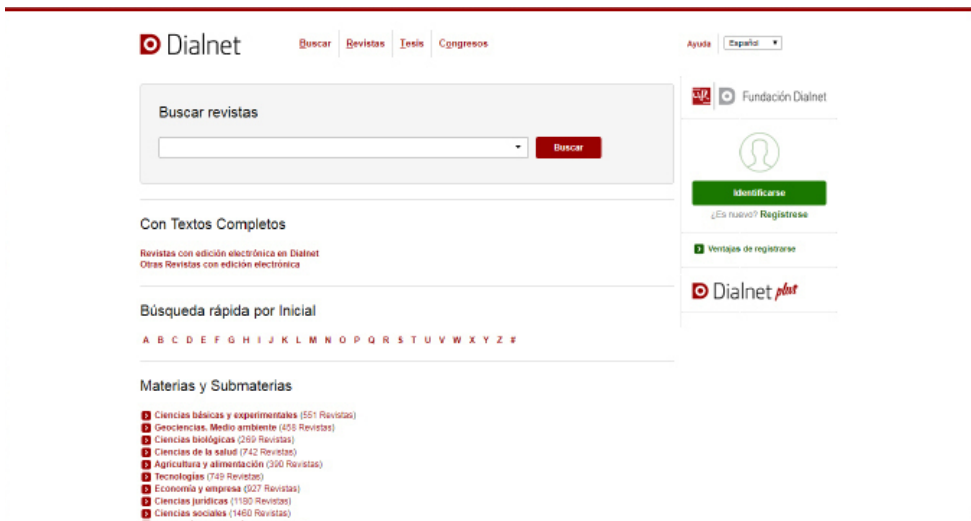
Bases de datos de texto completo aranceladas o por suscripción



Jstor Palgrave Sage Ebsco Taylor & Francis Emerald Wil: <http://www.jstor.org/>.

En este tipo de base de datos, si no se tiene un usuario de acceso (que a veces provee la pertenencia a una institución de investigación científica), se puede consultar para buscar los datos bibliográficos requeridos.

Bases de datos bibliográficos:



DIALNET: Repositorio multidisciplinar de revistas y libros españoles y algunos latinoamericanos: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/portadarevistas>.

7. OTROS RECURSOS EN LÍNEA

Es posible que algunos estudiantes que recién ingresan a la universidad encuentren de fácil acceso y disponibilidad para sus búsquedas de información por Internet el uso de recursos no académicos como Wikipedia, otros sitios del tipo de “El Rincón del vago” o sitios de información periodística. Si bien estos recursos tal vez hayan podido ser válidos en otras instancias de las trayectorias educativas de estos estudiantes, no lo son para el ámbito universitario.

En el caso de Wikipedia, si bien se trata de un recurso que ofrece información actual sobre numerosos temas, debido a que es redactado de manera colectiva (sin un autor que firme) y los autores no son expertos, numerosas veces suele presentar errores. Además, Wikipedia es una enciclopedia con fuentes secundarias o terciarias. Es decir, las referencias no son “de primera mano”. Allí los textos están en constante revisión y el propio sitio web recomienda chequear la información y remitirse a fuentes primarias (condición indispensable para obtener información fidedigna y no tergiversada). En todo caso, puede usarse como puerta de entrada para tener un acercamiento general a un tema, pero nunca citarse como fuente académica.

Las notas periodísticas, por su parte, presentan información actualizada pero no analizan los fenómenos en profundidad. A veces no cumplen los criterios de legitimidad académica (firma, reconocimiento, información de primera mano) y tampoco se enmarcan en el trabajo de una comunidad científica (no tienen los mismos objetivos, para el análisis del tema no se enmarcan en determinados trabajos científicos previos, ni se sustentan a partir de métodos de investigación académicos sino periodísticos). Solo son válidas si no hay otra información disponible sobre el tema buscado (por ejemplo, si el tema es muy actual o de reciente surgimiento). Es preferible no utilizarlas como fuentes en un trabajo académico si hay otras fuentes disponibles.

Actividad 5

- 1. Elija una biblioteca digital, un repositorio y una base de datos de texto completo para realizar una búsqueda sobre “formas de citar las fuentes bibliográficas digitales”.**
- 2. Realice la búsqueda y anote en el siguiente cuadro los comentarios relacionados con cada uno de los pasos y estrategias de búsqueda que ha implementado para obtener no más de cuatro documentos bibliográficos válidos. Compare estas estrategias de búsqueda con los criterios utilizados anteriormente en la **consigna 5a. de la Actividad 3.****

NO HAY TAL CONSIGNA

Estrategias y pasos a desarrollar por el estudiante	Resultados obtenidos en los recursos digitales	Comentarios sobre las habilidades y competencias informacionales del estudiante
Exploración		
Búsqueda		
Acceso e identificación		
Comprensión		
Análisis		
Elaboración		
Comunicación		
Evaluación		

Actividad 6

1. Reunidos en grupos de no más de cuatro estudiantes, lean los textos reproducidos a continuación. El primer texto expone un fragmento del informe realizado por el catálogo de revistas electrónicas *Latindex* para actualizar las características y condiciones de publicación que deben tener esas revistas para formar parte del catálogo. El segundo texto es un fragmento de una entrada publicada en el blog *Xataka* que recupera información referida a la denuncia de un proceso fraudulento de revisión editorial en revistas científicas.

2. A partir de los aspectos considerados en este capítulo acerca de los criterios de búsqueda y selección de la información válida y relevante para la vida estudiantil y científica en la universidad, debatan grupalmente de qué manera estos temas se relacionan con las temáticas y problemáticas propuestas en los dos textos presentados a continuación.

TEXTO A

NUEVAS CARACTERÍSTICAS DE CALIDAD EDITORIAL DE REVISTAS ELECTRÓNICAS. CATÁLOGO LATINDEX

Introducción

Durante la XXII Reunión Técnica de *Latindex*, celebrada en Montevideo, Uruguay, del 6 al 8 de septiembre de 2016, se acordó aprobar la nueva lista de características de calidad editorial que deberá ser aplicada a las revistas en línea que deseen ser parte del Catálogo *Latindex*. Esta nueva lista se deriva de un trabajo colegiado coordinado por un grupo de cuatro académicos miembros de la red.

Objetivo

El objetivo de esta nueva lista de características es reforzar el papel pedagógico y didáctico que Latindex ha venido desempeñando con los editores desde la aparición del Catálogo en 2002. Quince años después resultaba necesaria una revisión y actualización, particularmente dirigida a las revistas disponibles en línea cuya inserción es ya evidente en los países iberoamericanos pero que muestra diferentes estadios de desarrollo, inclusive dentro de un mismo país o institución.

Con esta nueva lista –y con en el reacomodo de características, especialmente las que han sido integradas al grupo de “obligatorias”–, se busca que los editores estén conscientes de las exigencias que el proceso de comunicación científica demanda de las revistas actuales. En el diseño de esta nueva propuesta se ha considerado el reto adicional que para Latindex representa aplicar un mismo modelo de calificación a revistas con diferentes objetivos (investigación, técnicas y de divulgación), de diferentes disciplinas y en países que tienen también distintos grados de desarrollo económico, científico y social.

Con esta nueva propuesta se pretende además darle al Catálogo una nueva categoría como referencia confiable de revistas de alta calidad académica.

Plan de trabajo

La lista de nuevas características será difundida en los diferentes países que forman la red, así como en otros sitios y publicaciones que los coordinadores nacionales consideren de interés. Con su difusión se pretende dar a conocer a los editores de revistas científicas y académicas iberoamericanas la estructura y requerimientos de las nuevas características.

Se buscará que la aplicación de las nuevas características comience un año después de su publicación. Las calificaciones aplicadas a revistas impresas y en línea con el esquema actual pasarán a ser información de carácter histórico. Se buscará diferenciar apropiadamente los “catálogos históricos” del catálogo vigente, para que los usuarios tengan certeza en sus consultas de información.

Metodología de aplicación

1. Para ser calificadas, las revistas deberán tener dos años de antigüedad, lo que deberá ser corroborado en el sitio web de cada revista.
2. La comprobación de las características se realizará sobre un mínimo de tres fascículos diferentes, siempre los más recientes.
3. La calificación se hará únicamente en el sitio web oficial o institucional de la revista, la cual puede ser editada por una institución pública o una empresa privada. La calificación no se aplicará a las versiones en línea disponibles en plataformas que agregan contenidos de revistas editadas por diferentes instituciones, como SciELO, Redalyc, Imbiomed, REDIB o similares.

4. El sitio web de la revista deberá permitir el acceso libre a todos los contenidos. Esto significa que la nueva lista de criterios no podrá ser aplicada a revistas de acceso restringido, a menos que se abra un acceso para la calificación de Latindex.
5. Cada característica cumplida equivale a un punto. Para ingresar al Catálogo las revistas deberán cumplir las seis características básicas obligatorias y al menos 24 de las restantes características para un mínimo de 30, lo que representa cerca del 80% de cumplimiento.
6. Para contar con información completa del proceso de calificación, todas las características deberán ser corroboradas y calificadas, aun cuando la revista incumpla una o varias de las características obligatorias.
7. Como sucede hasta ahora, todas las calificaciones serán públicas, tanto de las revistas que ingresaron al Catálogo como de las que no.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

1. Responsables editoriales

La revista deberá contar con un editor o responsable científico y cuerpos editoriales (comité editorial, consejo editorial, consejo de redacción u otras denominaciones); los miembros de los cuerpos editoriales deberán aparecer listados por su nombre. Para calificar será indispensable que se cumpla con todos estos requerimientos y que la información sea visible en el sitio web.

Nota de aplicación: En todos los casos debe tener el nombre completo y mencionar quién es el responsable científico. Fusiona las características del esquema anterior: "Mención del cuerpo editorial", "Mención del director" y "Miembros del consejo editorial".

2. Generación continua de contenidos

La revista debe demostrar la generación ininterrumpida de nuevos contenidos durante los últimos dos años consecutivos, conforme la periodicidad declarada.

Nota de aplicación: Si la revista tiene menos de dos años de publicarse no calificará para el Catálogo Latindex. Si la revista presenta atrasos en la publicación del último año, debió publicar correctamente el año anterior con respecto a su periodicidad. Si la revista no publicó un nuevo fascículo desde su última calificación no podrá ser evaluada.

Para que una nueva revista sea tomada en cuenta para evaluación, debe cumplir la siguiente cantidad de fascículos:

- a. si es mensual, se puede realizar la evaluación a partir del fascículo 25.
- b. si es bimestral se puede realizar la evaluación a partir del fascículo 13.
- c. si es trimestral, se puede realizar la evaluación a partir del fascículo 9.

- d. si es cuatrimestral, se puede realizar la evaluación a partir del fascículo 7.
- e. si es semestral o bianual, se puede realizar la evaluación a partir del fascículo 5.
- f. si es anual, se puede realizar la evaluación a partir del fascículo 3 (a partir del tercer año de existencia).
- g. si es bienal, se puede realizar la evaluación a partir del fascículo 3 (a partir del tercer año de existencia).

3. Identificación de los autores

Todos los documentos publicados en la revista deben estar firmados por los autores o tener declaración de autor institucional o indicar su origen.

4. Entidad editora de la revista

Deberá aportarse en lugar visible el nombre de la entidad o institución editora de la revista la cual deberá ser de toda solvencia académica, así como su dirección postal o de correo electrónico.

Nota de aplicación: Entiéndase solvencia académica como la certificación o grado académico del y los miembros que demuestre su peso en el área de estudio, aplicando tanto a instituciones u organismos editores, como a personas que fungen como editores. Fusiona las características del esquema anterior: 5. "Entidad editora" y 8. "Mención de la dirección de la revista".

5. Instrucciones a los autores

Las instrucciones a los autores deben aparecer siempre en el sitio web de la revista.

6. Sistema de arbitraje

En la revista debe detallarse el procedimiento empleado para la selección de los artículos a publicar. El arbitraje deberá ser externo e indicar si es ciego (doble o simple), en línea o abierto (interactividad con los árbitros y lectores en general), incluyendo la instancia responsable de la decisión final.

Nota de aplicación: se verificará que se incluya cada uno de los pasos que deben cumplir los artículos para ser aceptados por la revista para su publicación, que recurran a evaluadores externos, así como la instancia que aprobará el artículo después de su evaluación. Si no incluyen los pasos o no se hace mención al uso de evaluadores externos o de la instancia responsable, se pierde la característica. (...)

Latindex. Lunes 6 de marzo de 2017. Disponible en <https://www.facebook.com/notes/latindex/nuevas-caracter%C3%ADsticas-de-calidad-editorial-de-revistas-electr%C3%B3nicas-cat%C3%A1logo-la/375699312801799/>.

TEXTO B

Más de cien artículos científicos retirados por fraude son una llamada de atención: o cambiamos el sistema o tendremos problemas

Por Javier Jiménez

MÁS DE CIENT PAPERS ACABAN DE SER RETRACTADOS de la revista TUMOR BIOLOGY después de que se descubriera que los autores fingieron el proceso de revisión de pares. No es un hecho aislado: el año pasado cayeron otros 58 artículos científicos de los que 25 fueron de la misma revista.

Pero, siendo sinceros, esto es solo una gota en **el océano de problemas que arrastra la ciencia contemporánea**. Hoy las debilidades del sistema de publicación científica afectan a la investigación del cáncer, pero si no buscamos una solución pronto las consecuencias pueden ser mucho más graves.

La plaga de los artículos retractados

Basta con echar un ojo a Retraction Watch para ver que **cada día se retractan numerosos artículos por todo el mundo**. Distinguir entre fraudes, malas prácticas y errores se está convirtiendo en todo un problema. Los ánimos están tan caldeados que muchos investigadores llegan a decir abiertamente que tienen miedo de que un error se convierta en su ‘tumba profesional’.

Este caso es llamativo no solo por el número de artículos, sino por la forma en que lo han hecho. Para publicar **un artículo científico se tiene que pasar por una ‘revisión de pares’** anónima. Es decir, el texto se envía a otros expertos del área para que vean si está bien hecho, si es interesante y si es novedoso. El problema es que las revisiones de artículos están mal gestionadas.

El sistema se basa en tener a superexpertos trabajando sin remuneración para revistas que suelen ganar mucho dinero. Algo que, quién lo iba a decir, no funciona todo lo bien que nos gustaría. En los últimos años, los investigadores pueden sugerir revisores para un trabajo concreto. Esto es así porque el nivel técnico de muchas de las investigaciones es tan alto que solo hay un grupo reducido de especialistas con suficientes conocimientos para revisar el trabajo; pero también porque **las revistas están muy desesperadas por encontrar revisores**. [...]

Xalaca Blog, 24 de abril de 2017. Disponible en <https://www.xataka.com/investigacion/mas-de-cien-articulos-cientificos-retirados-por-fraude-son-una-llamada-de-atencion-o-cambiamos-el-sistema-o-tendremos-problemas>.

8. PARA CONCLUIR

La lectura de fuentes bibliográficas ha constituido a lo largo de la historia y hasta la actualidad una de las bases de la actividad académica. Originalmente, las bibliotecas con catálogos y ficheros impresos en formatos físicos han sido los espacios tradicionales de archivo y búsqueda de esa información. En la actualidad, con la difusión masiva de medios de comunicación como Internet, las bibliotecas han cambiado tanto en los modos de acceso al material de lectura, como en la participación en redes de bibliotecas y catálogos colectivos. Efectivamente, en la actualidad la mayoría de las bibliotecas universitarias utilizan catálogos digitales, que pueden consultarse en línea a través de Internet. Por otra parte, existen también en Internet diversas modalidades de archivo de la bibliografía académico-científica, como los buscadores especializados, las bases de datos y los repositorios.

De esta manera, la búsqueda de información por Internet a través del uso de estas herramientas facilita que los usuarios puedan acceder de manera rápida, cómoda y gratuita a un innumerable corpus de información. Esta creciente disponibilidad de información, sin embargo, requiere por parte de los estudiantes el desarrollo de criterios de eficiencia para buscar, explorar, seleccionar, acceder, comprender y evaluar la información encontrada.

Por lo tanto, buscar fuentes bibliográficas para las tareas de lectura, estudio e investigación en la universidad comprende poner en práctica distintos conocimientos, competencias y habilidades que hemos denominado “alfabetización informacional”.

Al poner en práctica estos conocimientos, los estudiantes pueden establecer aquellos criterios de búsqueda, selección y evaluación de las fuentes consultadas. Y, además, pueden proveerse de nuevas herramientas para el desarrollo de una lectura crítica de la bibliografía utilizada para la elaboración de los textos producidos en la universidad.

CAPÍTULO 8

LA ESCRITURA A PARTIR DE LA LECTURA DE FUENTES MÚLTIPLES

Mónica García y Elena Valente

INTRODUCCIÓN

En capítulos anteriores trabajamos con textos predominantemente explicativos y argumentativos, y abordamos las estrategias resuntivas y reformulativas que, por lo común, es necesario aplicar para escribir otras producciones que derivan de su lectura.

Sin embargo, en el ámbito académico generalmente no se lee un único texto para abordar una temática, sino que es mucho más frecuente consultar varias fuentes sobre un mismo tema. Para los integrantes de la comunidad discursiva académica, este tipo de lectura es el punto de partida para desarrollar prácticas específicas, como investigaciones, trabajos prácticos o evaluaciones presenciales o domiciliarios, entre otras posibilidades. En estos casos, quienes emprenden las actividades mencionadas suelen leer un corpus, es decir, un conjunto de textos que guardan entre sí algún tipo de relación. Un tipo de corpus muy frecuente es el temático que está conformado por textos que tratan un mismo tema. En este manual, se han propuesto *corpora* temáticos en varios capítulos, sobre todo para trabajar con la escritura de resúmenes de textos predominantemente explicativos y argumentativos. Por ejemplo, los textos seleccionados para practicar la escritura de resúmenes con distintos propósitos a partir de argumentaciones han sido agrupados por *corpora temáticos*, como puede verse en “Mujer y trabajo”, con dos artículos que abordan esta relación: el de Roxana Yattah y el de Florencia Trucco; o en el que se titula “Internet, privacidad y olvido”, que incluye dos textos sobre el tema: uno de Marc Carrillo y otro de Ernesto Hernández Busto.

En distintas instancias de una carrera universitaria, se espera que el alumno lea fuentes diversas con diferentes propósitos: conocer los desarrollos existentes sobre una temática puntual, vincular esos desarrollos con las perspectivas teóricas desde las que se la estudia, y comparar esos aportes. En relación con esto último, se

requiere de habilidades de lectura puntuales que permitan establecer los puntos de contacto y las disidencias entre las voces que abordan un tema y/o problema.

Cuando las fuentes tienen perspectivas similares sobre un tema, se establece entre ellas una relación de complementación; cuando las perspectivas son opuestas, la relación es de confrontación.

1. LA LECTURA DE UN CORPUS

La lectura de un corpus de fuentes predominantemente argumentativas implica, entonces, por parte del lector una mirada atenta, que le permita reconocer cuál es el tema que se trata, qué aspecto de él se considera o se cuestiona, cuáles son los aspectos/subtemas que cada autor tiene en cuenta para desarrollar el tema en su texto, qué hipótesis plantea y con qué argumentos la sostiene. Ante *corpora* de este tipo, el lector no solo tendrá que recuperar el esquema argumentativo de cada texto en particular (como lo hemos visto en el capítulo 3), sino también analizar cómo los componentes de ese esquema se vinculan con los del texto de otro autor. De este modo, podrá identificar cuáles son los aspectos que la mayoría de los autores ha abordado, lo que le permitirá comparar las fuentes o, dicho en otras palabras, complementar/confrontar los argumentos de los distintos autores sobre un mismo aspecto temático. Una primera lectura de los textos en conjunto hará que el lector entre en contacto con esos aspectos y pueda reconocerlos.

Una vez efectuada esa tarea, para lograr el procesamiento de las fuentes en función de su posterior comparación, es necesario organizar las ideas esbozadas en cada artículo leído en función de esos lineamientos temáticos. Para ello, una estrategia eficaz es la elaboración de un cuadro comparativo de doble entrada en el que, por una parte, se haga referencia a cada uno de los autores/textos y, por otra, a los aspectos temáticos identificados.

Veamos un ejemplo. En el capítulo 3 hemos leído un corpus sobre ingreso universitario compuesto por tres textos: “Nuestra universidad desperdicia recursos”, de Alieto Guadagni; “¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?”, de Héctor Masoero; e “Ingreso irrestricto y eficiencia”, de José Paruelo. Luego de una lectura general de los tres textos, podríamos decir que en ellos se abordan los siguientes aspectos temáticos: la relación entre ingreso irrestricto y eficiencia, el ingreso irrestricto y los índices de graduación, el ingreso irrestricto como derecho, la relación entre costos y beneficios. Aunque podrían establecerse otros aspectos, no los consideraremos aquí porque son menos importantes a los efectos de la comparación.

Una de las estrategias de relectura posible, una vez determinados los aspectos temáticos, es construir un cuadro comparativo que permita ordenar las ideas y, a la vez, contar con un insumo para futuras producciones escritas.

A continuación, a manera de ejemplo, se propone una posible resolución del cuadro a partir del corpus al que hacemos referencia.

<p>Aspectos temáticos</p> <p>Campo disciplinar al que pertenece el autor</p> <p>Hipótesis del texto</p> <p>Hipótesis respecto del interrogante planteado en la consigna de escritura</p> <p>Relación entre ingreso irrestricto y eficiencia</p>	<p>"Nuestra universidad desperdicia recursos", de Alieto Guadagni</p> <p>Miembro de la Academia Nacional de Educación.</p> <p>El ingreso irrestricto a la universidad pública no es una modalidad acertada.</p>	<p>"¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?", de Héctor Masoero</p> <p>Miembro de la Academia Nacional de Educación.</p> <p>Es necesario discutir la gratuidad de los estudios universitarios.</p>	<p>"Ingreso irrestricto y eficiencia", de José Paruelo</p> <p>Profesor titular de la Universidad de Buenos Aires e investigador superior del Conicet.</p> <p>El ingreso irrestricto no tiene consecuencias negativas en la universidad y en su calidad.</p>
	<p>Los exámenes de ingreso a la universidad que se aplican en países no capitalistas incentivan la dedicación al estudio. Un ejemplo puntual es el de Ecuador, cuya Constitución establece la gratuidad de la educación universitaria para los estudiantes que aprueben un examen de ingreso y demuestren responsabilidad académica. Esta modalidad de acceso favorece la retención y la graduación de los estudiantes (párrafos 1 al 4).</p>	<p>Los estudiantes que provienen de escuelas privadas con alto nivel de exigencia no tienen la misma posibilidad de graduarse que los que egresaron de escuelas secundarias públicas.</p> <p>Si bien el Estado debería garantizar la universalidad y obligatoriedad de la educación básica, esto está lejos de cumplirse. Esta situación genera una alta tasa de deserción y muchas dificultades para permanecer y graduarse en la universidad, especialmente para los alumnos que provienen de estratos socioeconómicos bajos (párrafos 3, 5 y 6).</p>	<p>Los que miden la eficiencia en términos de costos y beneficios sostienen, desde una perspectiva empresarial propia de los años 90, un modelo de educación superior que está orientado solo a producir profesionales graduados.</p> <p>Quienes sostienen este modelo consideran que el Estado debe asegurar la educación básica y que la educación superior es fruto del esfuerzo individual del estudiante, de sus propios méritos y esfuerzo. Sin embargo, los que afirman esto desconocen que las diferencias sociales dependen de muchos factores que van más allá del esfuerzo personal (el contexto económico, social, cultural e incluso geográfico del que provienen, por ejemplo).</p> <p>Quienes postulan un ingreso restringido propician la creación de mecanismos que seleccionen a "los mejores", como si fuera una forma de reducir la deserción y aumentar la eficiencia, cuando lo único que hace es potenciar las desigualdades (párrafos 1, 2 y 3).</p>

<p>Ingreso irrestricto e índices de graduación</p>	<p>El ingreso irrestricto a la universidad pública en Argentina permite que todos los estudiantes que quieren ingresar en ella puedan hacerlo, pero, en relación con otros países desarrollados y también latinoamericanos, se registran muy bajos índices de graduación (párrafo 5).</p>	<p>Siempre es mejor que una persona reciba educación superior incompleta antes que no haber accedido a la universidad, pero el índice de graduados es demasiado bajo como para conformarnos con eso (párrafo 3).</p>	<p>Es deseable que la mayoría de los estudiantes que ingresan a una universidad se gradúen y publiquen sus trabajos, pero esto no puede darse porque se restringe el ingreso. Si bien hay mucha deserción, es mejor incorporar a los jóvenes a la universidad –aunque sea temporariamente– que expulsarlos. Esto es así porque la universidad los hace mejores. Lejos de ser un desperdicio invertir en ellos, es más educación y eso mejora no solo a los jóvenes, sino también a toda la sociedad (párrafos 2 y 5).</p>
<p>Ingreso irrestricto como derecho</p>	<p>La ley 27.204, dictada en noviembre de 2015 en Argentina, plantea el derecho al ingreso irrestricto a la universidad pública. Gracias a esta modalidad de acceso a la universidad, tenemos más alumnos universitarios que otros países de Latinoamérica, pero los índices de graduados son mucho más bajos que en esos países, por ende, el derecho al ingreso no solo no garantiza que terminen sus estudios, sino que además implica un “desperdicio de recursos” públicos (párrafos 5 y 6).</p>	<p>Ante la nueva ley que pretende “garantizar la igualdad de oportunidades” para todos los estudiantes, la gratuidad de los estudios universitarios no debe ser un derecho incuestionable, ya que quienes pueden pagar por la universidad deberían hacerlo para sostener con becas a quienes pertenecan a sectores más desfavorecidos de la sociedad. Así habrá mayor equidad (párrafos 4, 5, 7 y 8).</p>	<p>Debe aplicarse el modelo de universidad pública propuesto por la Reforma Universitaria de 1918. De acuerdo con esta última, la universidad, en cuanto institución, debe cumplir tres funciones: generar conocimiento, aprender/enseñar y extender los frutos del conocimiento a la sociedad. Concebir el ingreso irrestricto como un derecho le da una oportunidad a la igualdad y diversifica la composición social. El ingreso irrestricto asegura la igualdad tanto para los que provienen de secundarios pagos de barrios cerrados como para los que provienen de escuelas no tan buenas (párrafos 2 y 4).</p>
<p>Relación costos/beneficios</p>	<p>En Argentina, el ingreso irrestricto genera pérdida de recursos: no promueve que los estudiantes mal preparados en el nivel medio mejoren esa situación e incide en los altos niveles de abandono y en los bajos porcentajes de finalización de los estudios. Tal situación redunda en un “desperdicio” de los recursos del Estado (párrafo 6).</p>	<p>Las universidades públicas son instituciones no aranceladas, pero no por eso deben ser gratuitas. Representan una gran inversión anual por parte del Estado nacional, ya que la proporción entre los graduados y la inversión anual arroja la suma de casi 500.000 pesos por cada estudiante que logra finalizar sus estudios. La mayoría de los que abandonan sus carreras proviene de estratos socioeconómicamente bajos, por ende, no hay equidad a pesar del ingreso irrestricto (párrafos 2 y 3).</p>	<p>No se puede medir la eficiencia de una universidad por la “producción” de estudiantes como si se tratara de una fábrica de tornillos porque eso implicaría el resentimiento de las verdaderas funciones de la universidad. En una universidad pública que no restringe el ingreso a los estudiantes, se puede asegurar la excelencia académica y, al mismo tiempo, la austeridad en la distribución de los recursos económicos del Estado, como lo demuestra la Universidad de Buenos Aires (párrafos 2, 5 y 6).</p>

Como puede observarse, al completar el cuadro se han ido reformulando los argumentos. No se ha recurrido a punteos o palabras sueltas o a copiar fragmentos enteros de las fuentes, sino que se han reelaborado las ideas. A los efectos de la posible escritura posterior, puede resultar de utilidad indicar en qué número de párrafo se encuentra la idea que se reformula con el fin de volver al texto rápidamente. Estas estrategias pueden agilizar la relectura en caso de que sea necesario revisar alguna de las fuentes para completar una idea o encontrar rápidamente la cita que resulte pertinente.

Además, la organización de la información en un cuadro de doble entrada habilita dos modos de lectura. En el cuadro que hemos presentado, la lectura vertical da cuenta de la hipótesis y los argumentos centrales de cada autor, mientras que la lectura horizontal permite reconocer las coincidencias y las discordancias entre los argumentos de los distintos autores sobre un mismo aspecto temático.

Obsérvese que, en el cuadro, se han distinguido la hipótesis de cada texto considerado independientemente y la que corresponde a la formulación de la hipótesis que cada uno de ellos postula en relación con la consigna de escritura. Esto se debe a que, si bien cada autor propone una hipótesis en su texto para responder la cuestión que plantea, a los efectos de la comparación consideraremos como hipótesis la respuesta que cada uno le da al interrogante que se formule en la consigna del trabajo a realizar.

Por otra parte, organizar los argumentos en un cuadro de este tipo permite observar con claridad el tipo de relación que se establece entre los abordajes de los autores considerados, lo que facilita la tarea de textualización. En este caso, por ejemplo, puede verse con claridad que Guadagni y Masoero se complementan en sus hipótesis, pues plantean posiciones negativas similares (negativas) respecto de la modalidad de ingreso que postula la ley; mientras que confrontan con los dichos de Paruelo, ya que la postura de este último autor es opuesta porque está a favor de la medida mencionada.

2. LA ESCRITURA A PARTIR DE LA LECTURA DE UN CORPUS

En los apartados que siguen consideraremos la resolución de un trabajo práctico domiciliario que podría haberse solicitado en una materia que, en el inicio de los estudios universitarios, se ocupa de los problemas sociales contemporáneos. La consigna que da origen al proceso de escritura es la siguiente:

A partir de la lectura de diversos textos sobre ingreso universitario publicados tras la promulgación de la ley 27.204, escriba un texto que responda el siguiente interrogante: ¿El ingreso irrestricto a la universidad pública argentina es una alternativa acertada o debe ser revisada?

Desarrolle el tema a partir de tres fuentes y considere, al menos, tres aspectos temáticos para comparar las posturas. Incluya una cita directa o mixta de cada autor.

2.1. La planificación

La consigna a partir de la cual se realiza el ejercicio de escritura brinda ciertas claves: a la vez que determina el género discursivo (se trata de un trabajo práctico domiciliario), establece cuál es la operación de lectura central de la que ese escrito debe dar cuenta: la puesta en diálogo de fuentes. En tal sentido, una primera instancia de la planificación comprende la relectura del cuadro elaborado.

A partir del interrogante que el escrito debe responder, la fila de la hipótesis de cada texto en relación con la consigna –que, en el cuadro, había quedado en blanco– podría completarse así:

Aspectos temáticos	“Nuestra universidad desperdicia recursos”, de Alieto Guadagni	“¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?”, de Héctor Masoero	“Ingreso irrestricto y eficiencia”, de José Paruelo
Hipótesis respecto del interrogante planteado en la consigna de escritura	El ingreso irrestricto a la universidad pública argentina no es una medida acertada.	El ingreso irrestricto y gratuito que propone la ley es una medida que debe ser revisada.	Permitir el ingreso a la universidad a todos es una medida acertada.

Por otra parte, la consigna solicita que quien la resuelva tenga en cuenta solo tres aspectos temáticos. Es necesario, entonces, volver al cuadro comparativo elaborado previamente para ver cuáles de los aspectos temáticos consignados en él resultan más adecuados para responder la pregunta planteada. En este caso, los aspectos que permiten desarrollar el tema en forma más exhaustiva son la relación entre ingreso irrestricto y eficiencia, el ingreso irrestricto como derecho y la relación costos/beneficios.

Esa relectura del cuadro (y, eventualmente, del corpus) guarda una estrecha relación con la planificación del propio escrito. La selección de los aspectos temáticos permitirá tener una representación más clara de las relaciones de complementación o confrontación que se elija destacar y de la organización que se le dará al escrito, por mencionar algunas.

Los textos de complementación y/o confrontación de fuentes pueden organizarse de dos modos, lo que da lugar a planificaciones diferentes. Son los que se presentan a continuación como opción 1 y opción 2.

Opción 1

- **Introducción:** presentación del tema, explicitación del debate que genera, planteo de la cuestión, propósito del texto, presentación de autores y fuentes, exposición de las hipótesis de los autores (opcional) y mención de los aspectos temáticos que se abordarán.
- **Desarrollo:** argumentos que despliega cada autor en relación con cada uno de los aspectos temáticos considerados.

Autor 1	Aspecto temático 1
	Aspecto temático 2
	Aspecto temático 3
Autor 2	Aspecto temático 1
	Aspecto temático 2
	Aspecto temático 3
Autor 3	Aspecto temático 1
	Aspecto temático 2
	Aspecto temático 3

- Comparación entre los tres autores (semejanzas y diferencias).
- **Conclusión:** respuesta que los autores dan sobre la cuestión planteada. Formulación de la hipótesis de cada uno, si no se la presentó en la introducción.

Opción 2

- **Introducción:** presentación del tema, importancia del tema (problematización), planteo de la cuestión, propósito del texto, presentación de autores y fuentes, exposición de las hipótesis de los autores (opcional) y mención de los aspectos temáticos que se abordarán.
- **Desarrollo:** abordaje de cada aspecto temático a analizar con énfasis en las relaciones de complementación o confrontación de las perspectivas.

Aspecto temático 1	Autor 1
	Autor 2
	Autor 3
Aspecto temático 2	Autor 1
	Autor 2
	Autor 3
Aspecto temático 3	Autor 1
	Autor 2
	Autor 3

- **Conclusión:** respuesta que los autores dan a la cuestión planteada; formulación de la hipótesis de cada uno si no se la presentó en la introducción.

2.2. La escritura

Una vez organizadas las ideas y –en el caso del trabajo considerado– definido el plan textual, se inicia el proceso de escritura que comprende la elaboración de versiones parciales o completas del escrito, sobre las que quien escribe vuelve para revisar y reescribir hasta que considera que ha alcanzado una resolución adecuada.

La que puede denominarse “versión final” debe adecuarse a varias condiciones. En el ámbito académico, esas condiciones remiten a las características de esa comunidad discursiva y a las del género solicitado. Junto con ello, deberá prestarse atención a otras dimensiones fuertemente vinculadas con los aspectos anteriores: la presentación de ciertos paratextos y la construcción del enunciador.

Actividad 1

A continuación se presenta una primera versión de la introducción del trabajo práctico solicitado. Léala y resuelva las consignas que siguen.

A partir de la lectura de diversos textos sobre ingreso universitario publicados tras la promulgación de la ley 27.204, ha comenzado a discutirse si el ingreso irrestricto a la universidad pública argentina que postula esta ley es una alternativa acertada o debe ser revisada. Respecto de esta cuestión, distintos autores han expresado sus posturas. Por una parte, Alieto Guadagni afirma que la medida es desacertada. De manera similar, aunque más moderado en sus apreciaciones, Héctor Masoero considera que la gratuidad no es un derecho incuestionable para todos los estudiantes y que debería revisarse. En oposición a los dos autores anteriores, José Paruelo sostiene que el ingreso irrestricto no solo es una medida acertada, sino que su implementación implica darle una oportunidad a la igualdad.

1. Relea, en las dos opciones de planificación, qué información debe presentar el apartado introductorio. Determine qué aspectos se han incluido y cuáles deberían agregarse.

2. Señale con qué conectores se han indicado las relaciones de complementación y con cuáles, las de confrontación.

3. En la siguiente nómina, determine qué conectores indican complementación de ideas y cuáles señalan confrontación.

de igual modo, del mismo modo, contrariamente, en cambio, asimismo, por el contrario, al igual que, de manera/modo semejante, de modo opuesto, opuestamente, por el contrario, de forma parecida, de manera opuesta

Actividad 2

A continuación se presenta, a modo de ejemplo, un texto resuelto por un estudiante como respuesta a la pregunta planteada previamente. Léalo y responda las preguntas que siguen.

Perspectivas actuales sobre el ingreso en las universidades públicas argentinas

En noviembre de 2015, se promulgó la ley 27.204 la cual fijó la prohibición de la implementación de cualquier tipo de arancel directo o indirecto en las carreras de

grado, garantizó la gratuidad de la educación universitaria pública y determinó el ingreso sin restricciones para todo aquel que quiera seguir estudios superiores en esas casas de estudios. Esta medida despertó una fuerte polémica entre quienes están a favor de ella y quienes la rechazan o procuran cuestionarla.

Como consecuencia de ello, se han publicado diversos artículos que retoman el debate acerca de si el ingreso irrestricto a la universidad pública argentina es una alternativa acertada o debe ser revisada. Respecto de esta cuestión, el propósito de este trabajo es comparar las posiciones y los argumentos de algunos de ellos. Se consideran el posicionamiento que Alieto Guadagni asume en “Nuestra universidad desperdicia recursos”; el que postula Héctor Masoero en “¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?” y la perspectiva que José Paruelo adopta en “Ingreso irrestricto y eficiencia”. Los autores mencionados en primero y segundo término son miembros de la Academia Argentina de Educación; el último de ellos es profesor de la UBA e investigador superior del Conicet.

En relación con lo dispuesto por la ley, Alieto Guadagni afirma que la medida es desacertada. De manera similar, aunque más moderado en sus apreciaciones, Héctor Masoero considera que la gratuidad no es un derecho incuestionable para todos los estudiantes y que debería revisarse. En oposición a ambos, José Paruelo sostiene que el ingreso irrestricto no solo es una medida acertada, sino que su implementación implica “darle una oportunidad a la igualdad”.

Para analizar cómo se fundamentan estas hipótesis, se tendrán en cuenta tres aspectos temáticos en los que los autores se detienen: en primer lugar, el ingreso irrestricto y su relación con la eficiencia; en segunda instancia, el ingreso irrestricto como derecho y, por último, la relación entre costos y beneficios en los estudios universitarios.

Respecto de la eficiencia de las universidades, Alieto Guadagni manifiesta que los exámenes de ingreso a la universidad que se aplican en países no capitalistas promueven la dedicación al estudio y, por lo tanto, la hacen más eficiente. Para demostrarlo, ejemplifica con el caso de Ecuador, cuya Constitución establece la gratuidad de la educación universitaria para los estudiantes que aprueben un examen de ingreso y demuestren responsabilidad académica. Según el autor, esta modalidad de acceso favorece la retención y la graduación de los estudiantes, lo que incrementa su grado de eficiencia. De igual modo, Masoero postula que los estudiantes que provienen de escuelas privadas con alto nivel de exigencia no tienen la misma posibilidad de graduarse que los que egresaron de escuelas secundarias públicas. Agrega que, si bien el Estado debería garantizar la universalidad y obligatoriedad de la educación básica, esto está lejos de cumplirse, lo que genera una alta tasa de deserción, y muchas dificultades para permanecer y graduarse en la universidad, especialmente para los alumnos que provienen de estratos socioeconómicos bajos. Todo esto, según Masoero, iría en desmedro de la eficiencia universitaria.

Por el contrario, para José Paruelo, los que miden la eficiencia en términos de costos y beneficios sostienen un modelo de educación superior que está orientado solo a “producir” profesionales graduados, desde una perspectiva empresarial propia de los años ‘90. Paruelo considera que quienes defienden este modelo consideran que el Estado debe asegurar la educación básica y que la educación superior es fruto del esfuerzo individual del estudiante, de sus propios méritos. Sin embargo, según el investigador, quienes adoptan esta posición desconocen que las diferencias sociales dependen de factores que van más allá del esfuerzo personal (el contexto económico, social, cultural e incluso geográfico del que provienen los estudiantes, por ejemplo). Paruelo juzga que los que abogan por un ingreso restringido están equivocados porque no hacen más que propiciar la creación de mecanismos que seleccionen a “los mejores”. Para el autor, ese tipo de mecanismos no reduce la deserción ni aumenta la eficiencia, por el contrario, solo potencia las desigualdades.

En cuanto a la concepción del ingreso irrestricto como un derecho, Guadagni considera que, gracias a ella, hay más alumnos universitarios en Argentina que en otros países de Latinoamérica. No obstante, objeta que los índices de graduados en Argentina son mucho más bajos que en esos países, por ende, el derecho al ingreso no solo no garantiza que los estudiantes terminen sus estudios, sino que además implica un “desperdicio de recursos” públicos. Asimismo, ante la nueva ley que pretende “garantizar la igualdad de oportunidades” para todos los estudiantes, Héctor Masoero considera que la gratuidad de los estudios universitarios no debe ser un derecho incuestionable, ya que quienes pueden pagar por la universidad deberían hacerlo para sostener con becas a quienes pertenezcan a sectores de la sociedad más desfavorecidos, para que haya una mayor equidad.

En oposición con lo argumentado por los otros dos autores, José Paruelo adhiera al modelo de universidad pública propuesto por la reforma universitaria de 1918, según el cual la universidad, en tanto institución, debe cumplir tres funciones: generar conocimiento, aprender/enseñar y extender los frutos del conocimiento a la sociedad. Sostiene, también, que “permitir el ingreso a la universidad a todos es darle una oportunidad a la igualdad”, es diversificar la composición social, las historias de vida, las aspiraciones y las realidades culturales de todos los estudiantes. Para el docente, esto asegura la igualdad tanto para los que provienen de secundarios pagos de barrios cerrados como para los que provienen de escuelas no tan buenas.

Sobre la relación entre costos y beneficios en los estudios universitarios, Alieto Guadagni argumenta que, en Argentina, el ingreso irrestricto genera pérdida de recursos. Según el autor, esta medida no promueve que los estudiantes mal preparados en el nivel medio mejoren esa situación. Para Guadagni, esto incide en los altos niveles de abandono y en los bajos porcentajes de finalización de los estudios, lo que redundará en un “desperdicio” de los recursos del Estado. Del mismo

modo, Héctor Masoero asegura que las universidades públicas son instituciones no aranceladas, pero no por eso deben ser gratuitas. Aduce que mantenerlas gratuitamente representa una gran inversión anual por parte del Estado nacional ya que la proporción entre los graduados y la inversión anual arroja la suma de casi 500.000 pesos por cada estudiante que logra finalizar sus estudios. Como sostiene el autor, la mayoría de los que abandonan sus carreras “proviene de estratos socioeconómicamente bajos”, por ende, no habría una verdadera equidad aun cuando el ingreso sea irrestricto.

Por su parte, José Paruelo contradice lo anterior al aducir que no se puede medir la eficiencia de una universidad por la “producción” de estudiantes como si se tratara de una “fábrica de tornillos” porque eso implicaría el resentimiento de las verdaderas funciones de la universidad. Para el especialista, en una universidad pública que no restringe el ingreso a los estudiantes, se puede asegurar la excelencia académica y, al mismo tiempo, la austeridad en la distribución de los recursos económicos del Estado, como lo demuestra la Universidad de Buenos Aires, institución de la que es graduado y docente.

En conclusión, volviendo al interrogante que dio origen a este trabajo, se puede decir que el debate sobre el ingreso irrestricto a las universidades públicas argentinas sigue abierto, ya que hay quienes –como Alieto Guadagni– rechazan la medida por considerar que, con ella, se desperdician los recursos públicos. Desde una perspectiva semejante, están los que –como Héctor Masoero– proponen revisar la disposición para que paguen un arancel los que puedan hacerlo. Finalmente, otros autores –como José Paruelo– consideran que permitir el ingreso irrestricto es garantía de igualdad de oportunidades.

Bibliografía

- Guadagni, A. A. (8 de mayo de 2016). “Nuestra universidad desperdicia recursos”. *Clarín*. Disponible en https://www.clarin.com/opinion/universidad-desperdicia-recursos_0_VyCOjC8nL.html.
- Masoero, H. (3 de marzo de 2016). “¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?”. *La Nación*. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1876121-gratuidad-universitaria-es-sinonimo-de-igualdad>.
- Paruelo, J. (17 de mayo de 2016). “Ingreso irrestricto y eficiencia”. *Página 12*. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-299511-2016-05-17html>.

1. Indique qué párrafo/s del texto corresponde/n a la introducción, cuáles al desarrollo y cuáles al cierre.

2. De acuerdo con lo que observa en el texto, ¿por cuál de los planes textuales optó el estudiante?

3. ¿Cómo se construye el enunciador del texto? Para responder tenga en cuenta el estilo (persona gramatical, subjetividad/objetividad, registro, tipos de verbos que predominan, uso de los tiempos verbales, delegación de la responsabilidad enunciativa, etcétera).

4. Otra alternativa para la construcción del enunciador, sobre todo en la introducción y en el cierre del trabajo, es el empleo de la primera persona del plural. A continuación, se ejemplifica esta alternativa con la reescritura de la introducción de la comparación leída.

En noviembre de 2015, se promulgó la ley 27.204 la cual fijó la prohibición de la implementación de cualquier tipo de arancel directo o indirecto en las carreras de grado, garantizó la gratuidad de la educación universitaria pública y determinó el ingreso sin restricciones para todo aquel que quiera seguir estudios superiores en esas casas de estudios. Esta medida despertó una fuerte polémica entre quienes están a favor de ella y quienes la rechazan o procuran cuestionarla.

Como consecuencia de ello, se han publicado diversos artículos que retoman el debate acerca de si el ingreso irrestricto a la universidad pública argentina es una alternativa acertada o debe ser revisada. Respecto de esta cuestión, en este trabajo **nos proponemos** comparar las posiciones y los argumentos de algunos de ellos. **Consideraremos** el posicionamiento que Alieto Guadagni asume en “Nuestra universidad desperdicia recursos”; el que postula Héctor Masoero en “¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?” y la perspectiva que José Paruelo adopta en “Ingreso irrestricto y eficiencia”. Los autores mencionados en primero y segundo término son miembros de la Academia Argentina de Educación; el último de ellos es profesor de la UBA e investigador superior del Conicet.

En relación con lo dispuesto por la ley, Alieto Guadagni afirma que la medida es desacertada. De manera similar, aunque más moderado en sus apreciaciones, Héctor Masoero considera que la gratuidad no es un derecho incuestionable para todos los estudiantes y que debería revisarse. En oposición a ambos, José Paruelo sostiene que el ingreso irrestricto no solo es una medida acertada, sino que su implementación implica “darle una oportunidad a la igualdad”.

Para analizar cómo se fundamentan estas hipótesis, **tendremos** en cuenta tres aspectos temáticos en los que los autores se detienen: en primer lugar, el ingreso irrestricto y su relación con la eficiencia; en segunda instancia, el ingreso irrestricto como derecho y, por último, la relación entre costos y beneficios en los estudios universitarios.

4.1 ¿Qué efecto genera el cambio de la persona gramatical que se emplea en este caso? ¿El enunciador deja de construirse como predominantemente objetivo por ello?

4.2 ¿Sería conveniente realizar ese tipo de cambios en el desarrollo del trabajo para mantener un enunciador predominantemente objetivo?

4.3 ¿Qué debería modificarse en la conclusión, si se decidiera usar la primera persona del plural?

5. Marque los conectores que den cuenta de la complementación/confrontación entre las fuentes (puede consultar el capítulo 10). Sobre la base de lo observado, ¿entre qué posturas se establece una relación de complementación? ¿Entre cuáles predomina la confrontación?

6. En el texto podrían incluirse subtítulos, además del que corresponde a la bibliografía. Para el inicio y el cierre del texto, se emplean “Introducción” y “Conclusión”. Los subtítulos para el desarrollo hacen referencia a cada aspecto temático. Proponga un subtítulo para cada uno de ellos.

7. ¿Qué paratextos se han incluido en el trabajo?

8. De acuerdo con lo explicitado en el capítulo 1 sobre los paratextos académicos a cargo de los estudiantes, elabore la carátula para el trabajo.

2.3. Revisión y reescritura

El último paso antes de editar el trabajo es la revisión, no solo del contenido temático, sino también del estilo y la estructura. Al revisar un texto, puede encontrarse que inicialmente se anunció el desarrollo de alguna idea que finalmente no se desplegó, o bien que valdría la pena expandir otra que se presentó de manera insuficiente. En el caso de un ejercicio comparativo, podrá encontrarse que el orden de los aspectos temáticos anunciados en la introducción no condice con el orden con el que se los ha desarrollado, que es conveniente ajustar la información que se ha incluido en alguno/s de ellos, o bien que es necesario trabajar mejor la inclusión de alguna cita. Así, el momento de la revisión no se detiene solo en cuestiones formales o normativas, sino que también da lugar a la lectura de los aspectos semánticos del texto que se escribe.

A continuación, tal como lo hicimos con los resúmenes en los capítulos 2 y 4, proponemos una guía de preguntas para revisar el escrito. Al revisar el texto, todas las respuestas a las preguntas de la guía deberían ser afirmativas. Si no fuera así, se deberá reescribir el aspecto considerado en la pregunta.

Guía para la revisión del texto de complementación/confrontación de fuentes predominantemente argumentativas

1. ¿El contenido de la confrontación/complementación responde a lo planteado por los autores en sus textos y a lo consignado en el cuadro?
2. ¿La confrontación/complementación prevé un lector que no haya leído las fuentes?
3. ¿El texto está organizado en una introducción, un desarrollo y un cierre?
4. Respecto de la introducción:

- a. ¿Se presenta brevemente a los autores?
 - b. ¿Se hace referencia a la cuestión que intenta responder la confrontación/complementación?
 - c. ¿Están explícitas las hipótesis de los autores considerados? Si no se las menciona en la introducción, debe revisarse que se las haya incluido en el cierre.
 - d. ¿Se mencionan las fuentes?
 - e. ¿Se mencionan los aspectos temáticos que se considerarán para el análisis de los textos?
5. Respecto del desarrollo:
- a. ¿Se ha mantenido un criterio para la organización del desarrollo? En otras palabras: ¿el desarrollo está organizado por autores o por aspectos temáticos?
 - b. ¿Los aspectos temáticos y los argumentos se presentan jerarquizados según su importancia respecto de las hipótesis?
 - c. ¿Es clara la vinculación de los aspectos temáticos con las hipótesis que se enunciaron en la introducción?
 - d. ¿Los aspectos temáticos se relacionan entre sí?
6. Respecto del cierre:
- a. ¿Se presenta un párrafo conclusivo para que el texto no termine abruptamente?
 - b. ¿Se retoma eventualmente alguno de los aspectos tratados en la introducción?
 - c. ¿Se reformulan las hipótesis de los autores o se las explicita en el caso de que no se las haya presentado en la introducción?
7. Respecto de la construcción del enunciador:
- a. ¿Se construye un enunciador expositivo, es decir, un enunciador que presente la opinión de los autores considerados y no la propia?
 - b. ¿Se delega correctamente la responsabilidad enunciativa? Observar el uso de los verbos de decir y las otras posibilidades de delegar la voz.
8. Respecto de las citas (ver capítulo 5):
- a. ¿Las citas resultan pertinentes?
 - b. ¿Aparecen “recortadas” o se realiza algún trabajo con ellas?
 - c. ¿Se presentan las referencias bibliográficas completas?

Actividad 3

Reescriba el texto de complementación/confrontación sobre ingreso universitario, pero, en lugar de seguir el plan textual por aspecto temático, como el ejemplo analizado, siga un plan por autor. ¿Qué cambios debería hacer en ese caso?

2. EL ANÁLISIS COMPARATIVO DE FUENTES BIBLIOGRÁFICAS EN TEXTOS DE AUTORES EXPERTOS

En la comunidad académica, el análisis comparativo de fuentes bibliográficas diversas es muy habitual también para los escritores expertos. Esa práctica resulta central porque da cuenta de las tradiciones teóricas consideradas en el estudio de una temática y del dominio de los saberes producidos respecto de ella.

En los textos de los escritores expertos, el análisis comparativo de diversas fuentes generalmente no constituye el objetivo central del trabajo, sino que es una instancia que al experto le permite mostrar un estado de situación a nivel teórico a partir del cual avanza y realiza aportes.

Actividad 4

Lea el siguiente fragmento de *Documental, testimonios y memorias. Miradas sobre el pasado militante*, del doctor en Ciencias Sociales Gustavo Aprea. En este trabajo, Aprea se ocupa de los modos en los que, en las últimas décadas, la sociedad argentina se volcó sobre su pasado traumático. El autor presta especial atención a la importancia que, en ese contexto, se le ha asignado a la recuperación de la militancia revolucionaria de la década del setenta. En relación con ello, estudia la importancia que asumió el cine. En los films sobre aquella época, son frecuentes los testimonios y los documentales. Para abordar las características de esas producciones, uno de los aspectos que Aprea analiza con detenimiento son las relaciones que pueden establecerse entre historia y memoria.

La historia y la memoria

Según las reflexiones de Paul Ricoeur en *La memoria, la historia y el olvido* (2004) podría señalarse que una diferencia fundamental entre la historia y la memoria es el carácter esencialmente escritural de la primera en contraposición con la variedad de soportes que conforman la segunda. En palabras de Ricoeur (2004: 307): “La historia es totalmente escritura: desde los archivos a los textos de los historiadores, escritos, publicados, dado para leer”. Más allá de esta diferencia inicial, el mismo autor señala otra fundamental: mientras la memoria trabaja trayendo el pasado al presente, la historia trata de tomar distancia con ese pasado. Ambas buscan la representación de una cosa ausente ocurrida antes a través de una rememoración activa del pasado. La diferencia en este punto es que la historia plantea esta rememoración como una reconstrucción, no como una vuelta del pasado al presente. En consecuencia, la historia se presenta como una instancia crítica frente al pasado y la memoria tiende a interpretarlo con las categorías y desde el punto de vista del presente. Pese a la contradicción básica, existe una relación de mutua necesidad entre ambas. La memoria es una

fuerza fundamental y la matriz de la historia –sobre todo la contemporánea–, y, a su vez, tiene la capacidad de absorber y hacer circular las interpretaciones de la historia. En este sentido, se trata de una relación compleja y conflictiva entre dos formas de representación e interpretación del pasado.

Desde una perspectiva similar Joël Candau (2002) plantea una serie de diferencias entre las historias académicas contemporáneas y las memorias sociales. Mientras las primeras apuntan a la precisión en la reconstrucción del pasado y sostienen un aparato crítico para lograr ese objetivo, las segundas solo procuran que las interpretaciones que realizan resulten verosímiles para los grupos sociales que las sostienen. Por ello la preocupación de la historia debe ser la recuperación de la lógica con la que se movieron los agentes históricos y la de la memoria, establecer una reconstrucción de los acontecimientos atravesada por los sentimientos y las emociones. A partir de estas dos maneras de establecer las relaciones entre diferentes hechos del pasado y de estos con el presente, la historia legitima sus interpretaciones y las memorias se presentan como un componente fundacional de las identidades colectivas.

Pese a estas diferencias significativas, existe un componente constituyente común entre ambas que es la centralidad de la narración en sus interpretaciones del pasado. El filósofo de la historia Hayden White (2003, 2010) señala las similitudes entre los relatos de ficción y los históricos, y la importancia de la retórica en las explicaciones de los historiadores. Con una postura semejante, Paul Ricoeur (2004) recalca que los límites entre la historia como representación de un ausente anterior y la ficción como representación de un ausente imaginario pueden volverse lábiles. De manera similar, la apelación a las imágenes convocadas por las figuras retóricas se acerca al modo como los recuerdos se manifiestan en la memoria.

El abordaje del pasado a través de discursos que tienen semejanzas formales pero objetivos y metodologías diferentes establece necesariamente una competencia entre los dos tipos de interpretación. Los relatos de la memoria se presentan como el fundamento de la construcción de identidades colectivas, mientras que los historiadores contemporáneos buscan realizar un análisis de la conformación de esas identidades. Sobre la base de esta contradicción, la historiografía adopta una postura que cuestiona muchas veces las lecturas que hacen discursos sobre el pasado que tienen una difusión y una repercusión mayor que los de la historia académica. [...]

Más allá de las posturas académicas, las sociedades contemporáneas multiplican las reconstrucciones del pasado. En una época en que las identidades colectivas se debilitan y parecen estar en crisis constante, crece el interés por las lecturas de diversos aspectos del pasado. Por ello proliferan las obras ficcionales, periodísticas o autobiográficas, que intentan darle un único sentido a un pasado del que abundan documentos y parece cercano, pero se abre a infinitud

de interpretaciones subjetivas. Dentro de este contexto, los medios audiovisuales ocupan un lugar central. [...]

Aprea, G. (2015). *Documental, testimonios y memorias. Miradas sobre el pasado militante*. Buenos Aires: Manantial, pp. 36-39. Fragmento.

- 1. ¿Qué función cumple el título del apartado?**
- 2. Marque en el texto los fragmentos en los que aparecen referencias a otros autores. ¿Cómo se consignan los datos correspondientes a las fuentes consultadas?**
- 3. ¿Qué relación establece Aprea entre los autores consultados: de complementación o de confrontación?**
- 4. Marque en el texto segmentos en los que Aprea presenta desarrollos propios.**

CAPÍTULO 9

LA ESCRITURA DE UN TEXTO Y SU REVISIÓN

Pabla Diab y Susana Nothstein

INTRODUCCIÓN

A menudo, y a pesar de la reflexión constante acerca de la lectura y de la escritura que se ha venido realizando en los capítulos de este libro, los estudiantes siguen mostrando dificultades en el momento de enfrentarse con la hoja en blanco. Frases como “Entendí el texto, pero no sé cómo expresarme”, “Sé lo que quiero decir, pero me cuesta ponerlo en palabras”, “No sé por dónde empezar”, “Escribí un párrafo, pero ahora no sé cómo seguir” son algunas de las formulaciones en las que se manifiesta este problema.

Si bien el llamado temor frente a la hoja en blanco puede resultar saludable en la medida en que revela que los escritores –estudiantes y docentes o investigadores– no son meros reproductores de técnicas y que siguen experimentando la escritura, especialmente, la de cierta clase de textos, como un desafío que propicia la reflexión, una serie de prácticas como las que veremos a continuación tienden a mitigar este temor y a llamar la atención sobre tareas que redundan en beneficio de la escritura.

Este capítulo propone, entonces, el trabajo con la planificación, la puesta en texto y la revisión de los escritos de circulación en el ámbito académico. En este sentido, supone tareas de recuperación de los conceptos y de las estrategias abordados a lo largo de todo el material, una profundización respecto de ellos y la sistematización o consolidación de prácticas de lectura y de escritura adecuadas a la tarea solicitada.

1. POR DÓNDE EMPEZAR. LA PLANIFICACIÓN DEL ESCRITO

Hemos visto en capítulos anteriores que en la comunidad académica se elabora y circula un repertorio de géneros discursivos complejos cuyo fin predominante es la comunicación de conocimientos. Por lo tanto, la primera acción que debe concretar un estudiante es la de saber qué es lo que tiene que escribir y cuál es el género discursivo adecuado para

comunicar aquello que se le ha solicitado que comunique. En este sentido, la lectura y comprensión plena de la consigna de escritura resulta crucial para toda acción futura.

La planificación de un escrito permite tener una visión global del futuro texto y clarifica el objetivo que se debe alcanzar. Frente a una práctica de escritura, frecuente en muchos escritores académicos incipientes, que a menudo van uniendo una oración con otra a riesgo de perder de vista la meta a la que se quiere llegar, los escritores que planifican pueden usar su plan como una *brújula* que guía, que permite volver sobre pasos anteriores y replanear. En síntesis, quien planifica no se pierde puesto que tiene el panorama total de su trabajo, puede moverse en él, hacer cambios y reordenar la información sin dejar de tener a la vista la meta y una especie de andamio o estructura que lo encauza hacia la consecución de su propósito.

Actividad 1

1. Lea la siguiente consigna de examen (presentada en el capítulo 2) y analícela siguiendo las pautas que figuran a continuación.

Resume, en diez líneas como máximo, el texto “Familia” de Giddens. El resumen debe dar cuenta de cómo define Giddens el concepto de “familia tradicional” y de por qué razón, según el autor, este modelo entró en crisis.

- ¿A qué género discursivo deberá pertenecer el texto del alumno?
- ¿Qué información deberá recuperar en el primer párrafo? ¿Cuál es la función privilegiada de ese primer párrafo: presentar la definición de “familia tradicional”; dar autonomía a la respuesta, o presentar los datos del autor?
- Mencione las operaciones discursivas que deberá poner en juego el estudiante tanto en la lectura del texto fuente como en la escritura de su respuesta.
- ¿Qué estructura debería adoptar la respuesta del alumno?

2. Analice la siguiente consigna siguiendo las pautas de análisis propuestas en la actividad anterior. Tenga en cuenta previamente en qué situación podría proponerse una consigna semejante.

Diferencie los textos expositivo-explicativos de los textos argumentativos.

Actividad 2

1. Lea la definición de *planificación* del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española.

Planificación

- f. Acción y efecto de planificar.
- f. Plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo armónico de una

ciudad, el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria, _____, etc.

1.1. Agregue en la segunda acepción un ejemplo vinculado con la actividad de escritura en el ámbito académico.

1.2. Escriba una definición de *planificar* que pueda publicarse en un diccionario de la lengua española. Para hacerlo, tenga en cuenta los elementos de la estructura de la definición estudiados en el capítulo 5.

2. Planifique la escritura de un texto que aborde la distinción entre textos expositivo-explicativos y textos argumentativos para estas dos situaciones:

- a. la respuesta a una consigna de examen y
- b. el apartado de un capítulo de manual universitario de lectura y escritura de textos académicos.

2.1. ¿Qué insumo considera que es el más adecuado para exponer el tema? ¿Un resumen, un esquema, un cuadro comparativo? Justifique su respuesta. ¿El insumo resulta útil para la escritura de los dos textos?

2.2. Planifique la escritura de la respuesta de examen. Para ello, complete el siguiente esquema que organiza la información. ¿Qué se deberá escribir en cada párrafo?

Párrafo 1. Apertura: _____

Párrafo segundo y siguientes. Desarrollo: _____

Último párrafo. Cierre: _____

2.3. Planifique la escritura del apartado de manual universitario. Para ello, complete el siguiente esquema que organiza la información. ¿Qué se deberá escribir en cada parte de la estructura del apartado?

Título: _____

Introducción: _____

Desarrollo: _____

Cierre: _____

Esboce con detalle la planificación del desarrollo del apartado de manual universitario. ¿Qué operación discursiva privilegiada organizará su escrito? ¿Cómo distribuirá la información en párrafos? ¿Qué tipo de conectores y de marcadores discursivos establecerán las relaciones entre párrafos y entre oraciones? Para resolver esta actividad, revise, en este manual, el capítulo 5 y la Parte III: “Reflexiones sobre los hechos del lenguaje en el ámbito académico”.

Actividad 3

Las actividades que siguen tienen como propósito que usted pueda reconstruir la lógica de la planificación a partir de la lectura del texto resultante de ella.

1. Lea el texto que se reproduce a continuación y luego resuelva las actividades.

El Planetario de ayer a hoy: la evolución del tipo funcional

[1] Históricamente, la cúpula fue la materialización formal del observatorio astronómico, utilizada por asirios y caldeos. El planetario como intento de reproducción de la bóveda celeste, y no de observación, es de concepción más moderna. Se sabe que Arquímedes había construido un planetario alrededor del año 250 a. C. que, según investigaciones, se hallaba dentro de una esfera metálica hueca y giratoria que representaba al cielo con sus estrellas fijas, y cuyo interior podía verse a través de una abertura. El aparato se accionaba con energía hidráulica y representaba los movimientos de los planetas, del Sol y de la Luna. Fue la contribución de Ptolomeo, al suponer que la Tierra estaba inmóvil y ocupaba el centro del Universo, y que el Sol, la Luna, los planetas y las estrellas, giraban a su alrededor, y al prever sus cambios de posiciones, lo que permitió avanzar en la representación del cielo.

[2] Pero la idea de representar las constelaciones en el interior de una bóveda fija se debe a los árabes –se halló en la residencia de un califa del siglo VII d. C. esta representación del cielo dentro de esferas huecas giratorias–, y permitió construirlas en medidas cada vez mayores, sobre todo después de los cálculos copernicanos. El llamado “globo celeste de Gottorp”, que se conserva casi íntegramente, fue construido a mediados del siglo XVII en Alemania: es una gran esfera de cobre de 4 m de diámetro y 3 toneladas de peso. En el exterior se representa la superficie terrestre, y en el interior –donde podían ubicarse 10 personas–, las estrellas fijas y las constelaciones. Este tipo de esferas copernicanas fueron aligerándose de peso, y permitieron ver los movimientos del Sol y los planetas, pero no así la representación conjunta con las estrellas y sus diferentes magnitudes.

[3] Ya en el siglo XX, el profesor alemán Walter Bauersfeld ideó un sistema de proyecciones presentado en la ciudad de Jena en agosto de 1923, mediante el cual se reflejaban en una bóveda de 16 m de diámetro, imágenes emanadas de un conjunto de proyectores. Este planetario de proyección, fabricado por la casa Carl Zeiss –empresa fundada en 1846, proveedora de instrumentos ópticos y astronómicos–, fue instalado en el Museo Alemán de Múnich en 1925.

[4] Desde las primeras demostraciones llevadas a cabo en Jena en 1923, los proyectores de este tipo colocados dentro de cúpulas para recrear el cielo fueron multiplicándose: Berlín construyó su planetario en 1926, Moscú en 1928, Milán y Hamburgo lo hicieron en 1930, y en la misma década lo tuvieron Estocolmo y Nueva York.

[5] Actualmente hay cerca de 2.000 planetarios en el mundo; los más destacados por su tecnología son los de Nueva York (Hayden), Los Ángeles, St. Louis, Chicago, Viena, Berlín, Hamburgo y Stuttgart. Todos los años, unos 80 millones de personas visitan planetarios equipados con la técnica Zeiss. En su arquitectura, los planetarios adquirieron, por lo general, la forma de una cúpula de entre 8 y 25 m de diámetro, sobre cuyo interior proyectar, mediante el correspondiente elemento óptico, los componentes de la bóveda celeste. En los planetarios más recientes, la cúpula suele ser reemplazada por un cilindro (Pamplona, Copenhague, México DF) o una figura tronco-cónica (Santiago de Chile), o bien las representaciones se brindan en el interior de una esfera completa, como en el de Nueva York, donde esta se convierte, desde lo formal, en un elemento icónico.

[6] Hay ejemplos, como el de Pamplona, con arquitecturas que remiten a las formas geoméricamente esenciales, con proporciones numéricas áureas. Exteriormente la mayoría recurre al hormigón visto o revestimientos claros o metálicos, pero hay edificios en ladrillo a la vista (Hamburgo, realizado en 1930, Pamplona y Copenhague, de los 90); otros precedidos por pórticos con columnatas o cúpulas asentadas sobre prismas con galerías transparentes (Madrid). Los hay en forma de zigurats con tecnología del siglo XXI, como el de Stuttgart, de metal y vidrio, que reemplaza la tradicional cúpula por una construcción escalonada y, en el extremo opuesto, los incluidos en edificaciones históricas de estilos académicos, como el de Roma, el de Kassel, y el pionero de Munich. Pero el planetario de Buenos Aires le da a la necesaria cúpula una forma de implantación sobre el terreno que lo hace singular, tanto por su imagen arquitectónica como por su diseño estructural. En tal sentido, se convierte en antecedente formal de otros planetarios proyectados en la Argentina y en el mundo desde la década de 1960: Rosario, Bogotá, Caracas y Madrid, entre otros.

[7] En Latinoamérica solo le precedieron el de Montevideo, en 1955, y el de San Pablo, en 1957, primer planetario de Brasil y primero en el hemisferio sur en contar con un proyector Zeiss. Buenos Aires le seguiría, adquiriendo el proyector en 1960, y concluyendo el edificio en 1967. El Planetario se inauguró con una función para escuelas el 13 de junio de 1967, y fue abierto definitivamente al público en general, el 5 de abril de 1968.

García Falcó, Marta (2015). "El Planetario de ayer a hoy: la evolución del tipo funcional". En *El Planetario de Buenos Aires*, Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo. Moderna Buenos Aires.

1.1. Relea los elementos paratextuales y determine, en primer lugar, en qué comunidad discursiva pudo haberse producido y circulado el texto leído y, en segundo, el género discursivo. ¿Se trata de un texto predominantemente expositivo-explicativo o de un texto predominantemente argumentativo?

1.2. Explique qué información aporta el título del capítulo. ¿Puede anticipar, a partir del título, la organización que tendrá el texto? Justifique.

1.3. Proponga subtítulos que anticipen los subtemas de los párrafos de acuerdo con las siguientes posibilidades.

Organización 1: Párrafos 1, 2, 3 y 4. // Párrafos 5, 6 y 7.

Organización 2: Párrafos 1 y 2. // Párrafos 3 y 4. // Párrafos 5, 6 y 7.

1.4. Relea los párrafos 5 y 6 y releve qué ejes fueron empleados para distribuir la información.

1.5. Decida si el texto podría aceptar la siguiente organización: párrafos 5, 6, 7, 1, 2, 3, 4. En el caso de que responda afirmativamente, ¿podría mantenerse el título?, ¿por qué? Proponga un título adecuado para la nueva organización.

2. LA REVISIÓN. LA MIRADA POR NIVELES

La revisión de un texto supone que quien escribe puede tomar distancia, separarse de su producción y leerla críticamente. Esta práctica suele resultar difícil, justamente, porque los estudiantes (en general, quienes escriben) están tan implicados en su propia escritura que no pueden “alejarse” y leer lo que escribieron, sino que, a menudo, leen “lo que quisieron escribir”.

Atendiendo a esta dificultad, a lo largo de los capítulos se han propuesto prácticas de escritura en diversos géneros de circulación en la comunidad discursiva académica, y la mayoría de estas prácticas han sido acompañadas por una etapa de revisión, es decir, un momento en el que, luego de planificar el escrito y ponerlo en texto, el estudiante lo ha revisado y corregido a partir de una guía.

Actividad 4

1. Recorra los capítulos del libro, releve las guías de revisión y consigne el género discursivo para la revisión del cual han sido diseñadas.

2. Intercambie con un compañero los trabajos que ha realizado a lo largo del curso. Revíselos a partir de la guía de revisión que corresponda y anote aquellos aspectos que han sido resueltos correctamente y los que aún necesitan ser trabajados.

Actividad 5

Lea la primera versión de un trabajo escrito por un alumno de un taller universitario de lectura y escritura y resuelva las consignas que le siguen. Tenga en cuenta que el escrito responde a la siguiente consigna:

Elabore un resumen del artículo “Descubren cómo borrar los recuerdos desagradables con un interruptor genético”, de Mercedes Rodríguez, que pueda complementar un capítulo de genética en un manual de biología de secundaria.

Puede consultar la fuente en <https://www.euroresidentes.com/tecnologia/avances-tecnologicos/borrar-los-recuerdos-desagradables>.

Descubren cómo borrar los recuerdos desagradables con un interruptor genético. Avance en la investigación genética sobre los recuerdos

La autora, M. Rodríguez, en el artículo “Descubren como borrar los recuerdos desagradables con un interruptor genético” consultado el 14 de julio de 2016 en el sitio web euroresidentes, expone el avance genético sobre los recuerdos.

M. Rodríguez nos acerca un descubrimiento realizado en Alemania por dos instituciones, La Universidad Católica de Lovaina y el Instituto Leibniz de Neurobiología. Los científicos han probado que es posible borrar algunos recuerdos del cerebro tras la manipulación de un gen llamado NPTN.

El gen NPTN está relacionado con la plasticidad cerebral, en otras palabras se relaciona con la capacidad que tiene la estructura del cerebro para modificarse por medio del aprendizaje.

Los científicos realizaron un estudio en ratones llamado “aprendizaje asociativo”, les enseñan una conducta a través de un estímulo, en este caso los ratones fueron entrenados para moverse dentro de una caja de un lado a otro cuando encendían una lámpara.

La autora cuenta que luego modificaron el GEN NPTN en los mismos ratones y volvieron a realizar la prueba, los ratones ya no podían asociar la idea de moverse de un lado a otro cuando la lámpara se encendía. Al modificar dicho gen mostraron dificultades en la memoria y el aprendizaje asociativo, mientras que los ratones que conservaban el gen NPTN seguían realizando la prueba correctamente.

El profesor del laboratorio de psicología biológica de la Universidad católica de Lovaina Detlef Balschun afirma que desactivar el gen NPTN interfiere en la comunicación de las células cerebrales. A su vez el equipo de la Universidad de Lovaina encuentra, luego de realizar un estudio sobre las señales eléctricas del cerebro, que presentan problemas celulares para poder almacenar los recuerdos.

M. Rodríguez señala que este avance genético sería muy útil para eliminar recuerdos desagradables en personas que lo necesiten, aunque es muy temprano para realizar este experimento en humanos y necesitara más investigación sobre el tema para poder aplicarlo en seres humanos.

1. Seleccione de entre las guías para revisar escritos que se ofrecen en los capítulos de este libro la que considere adecuada para revisar el trabajo anterior.

2. Observe las preguntas de la guía: ¿qué aspectos abordan? Explique en qué consiste cada uno, es decir, en qué problemas hace foco cada uno de ellos.

Discursivo-genéricos: _____

Semánticos: _____

Sintácticos: _____

Normativos: _____

3. Mencione los problemas que identifica en el escrito anterior.

4. Lea la segunda versión del mismo trabajo. ¿Considera que ha mejorado?

Descubren cómo borrar los recuerdos desagradables con un interruptor genético. Avance en la Investigación genética sobre los recuerdos

Mercedes Rodríguez, colaboradora del portal Euroresidentes.com, en el artículo “Descubren como borrar los recuerdos desagradables con un interruptor genético” (julio de 2016), expone el descubrimiento de los científicos de la Universidad Católica de Lovaina y del Instituto Leibniz de Neurobiología quienes han probado que es posible borrar algunos recuerdos del cerebro tras la manipulación de un gen llamado NPTN.

Rodríguez informa que el gen NPTN está relacionado con la *plasticidad cerebral*, en otras palabras, se relaciona con la capacidad que tiene la estructura del cerebro para modificarse por medio del aprendizaje.

Para probar esta relación, los científicos realizaron un estudio en ratones sobre un proceso llamado “aprendizaje asociativo”: les enseñan una conducta a través de un estímulo; en este caso los ratones fueron entrenados para moverse dentro de una caja de un lado a otro cuando encendían una lámpara.

La autora cuenta que luego de que el gen NPTN fue modificado, los ratones ya no podían asociar la idea de moverse de un lado a otro cuando la lámpara se encendía. Esto muestra que, al alterar dicho gen, se observan dificultades en la memoria y el aprendizaje asociativo. En relación con esta observación, los responsables de la investigación afirman que desactivar el gen NPTN interfiere en la comunicación de las células cerebrales. A su vez, se presentan problemas celulares para poder almacenar los recuerdos.

Mercedes Rodríguez señala que este avance genético sería prometedor para eliminar recuerdos traumáticos en personas que lo necesiten, aunque, atendiendo a las advertencias de los científicos alemanes, resulta apresurado realizar este experimento en humanos y se necesita aún más investigación sobre el tema.

5. Debata en pequeños grupos y luego comparta con el resto de la clase: ¿qué tipo de problemas considera de más difícil resolución? ¿Cuáles cree que se resolverían más fácilmente? ¿Por qué?

Actividad 6

Lea el texto del especialista en energías renovables Francisco Serrano Casares y resuelva las actividades que le siguen.

Las energías renovables

El desarrollo sostenible se concibe para mejorar la calidad de vida del ser humano sin que ello suponga peligro para el bienestar de actuales y futuras generaciones. Lograrlo es un objetivo que pone de relieve la estrecha relación entre el suministro de fuentes limpias como el viento, el sol y el mar, y su consumo eficiente.

[1] La estructura energética que nos ha permitido llegar al desarrollo actual presenta una serie de problemas. Entre ellos está el bajo rendimiento de las transformaciones energéticas que tienen lugar en los motores térmicos, las elevadas cantidades de gases perniciosos emitidos por los combustibles fósiles, usados mayoritariamente en esos motores y la posibilidad de agotamiento de este tipo de combustibles.

[2] El escenario actual de consumo de energía no es sostenible. El informe presentado en 1987 por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas, conocido como el Informe Brundtland, definió el desarrollo sostenible como “el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades”. En definitiva, para ser sostenible, el desarrollo debe garantizar una mejor calidad de vida para la población actual y futura.

[3] Existe un amplio consenso mundial acerca de las dos ideas sobre las que se asienta el concepto de desarrollo sostenible. Por un lado, la importancia de adecuar los servicios energéticos a satisfacer las necesidades humanas, para mejorar el bienestar social y alcanzar el desarrollo económico. De este modo, la energía es fuente de prosperidad. Por otro, es necesario que la producción y el uso de la energía no pongan en peligro la calidad de vida de las actuales y las futuras generaciones, por lo que no deben rebasar la capacidad de asimilación de los ecosistemas.

[4] Por tanto, para alcanzar un desarrollo sostenible se deben utilizar fuentes de energía que sean totalmente sostenibles. El desarrollo sostenible dentro de una sociedad exige tanto un suministro razonable de fuentes de energía como una utilización efectiva y eficiente de esas fuentes. Con esta perspectiva, aparece clara la íntima relación entre fuentes de energías renovables y desarrollo sostenible.

[5] Podemos definir las energías renovables como aquellas que se producen de manera natural y de forma continua a partir de fuentes que nos ha dado la naturaleza. Las energías renovables presentan ventajas medioambientales (no producen emisiones contaminantes, no generan residuos importantes, son inagotables), estratégicas (evitan la dependencia exterior) y sociales (permiten la creación de empleo, contribuyen al equilibrio interterritorial y son autóctonas). Enfrente, las fuentes de energía tradicionales o no renovables, como los combustibles fósiles (carbón, petróleo y gas natural), son contaminantes, agotables y están distribuidas de forma muy irregular.

[6] Aunque las energías renovables tienen un origen común en la naturaleza, se pueden presentar de diferentes formas. En primer lugar, se encuentra la energía solar térmica. En este concepto se incluyen las tecnologías que transforman la energía solar en energía térmica de un fluido de trabajo.

[7] Tradicionalmente, los modos de aprovechamiento térmico de la energía solar se clasifican en función del nivel de temperatura que se pretende alcanzar. En segundo lugar, está la energía solar fotovoltaica, basada en el aprovechamiento del efecto fotovoltaico que se produce cuando incide la radiación solar sobre unos dispositivos especiales de semiconductores, más conocidos como células solares, y se produce así electricidad. En tercer lugar, la energía eólica que convierte la energía del viento en energía útil, normalmente electricidad, mediante la utilización de unas máquinas llamadas aerogeneradores. Luego, se encuentra la energía de la biomasa. El término biomasa se refiere al aprovechamiento de los residuos forestales y agrícolas, de los producidos en industrias de transformación agropecuaria o de la madera, y de los residuos sólidos urbanos para producir energía en planta. Los biocombustibles, por ejemplo, también tienen su origen en la transformación de la biomasa. Otro tipo de energía es la hidráulica que proviene indirectamente de la energía del Sol, que es el responsable del ciclo hidrológico natural. Una parte de la energía solar permanece almacenada en el agua de los ríos, los lagos y los glaciares, y es transformada en electricidad en las centrales hidroeléctricas, aprovechando el desnivel existente entre dos puntos. Asimismo, se puede apreciar la energía geotérmica que se refiere a aquella porción del calor contenido en el interior de la Tierra que genera fenómenos geológicos a escala planetaria, y que puede o podría ser recuperado y explotado por el hombre. Este calor es susceptible de ser utilizado directamente o indirectamente para producir electricidad en plantas. Y por último, la energía que proviene del mar y utiliza la energía de las olas y de las mareas.

Serrano Casares, Francisco (2012). "Las energías renovables". *Revista Uciencia*, n° 10, diciembre. Disponible en <http://uciencia.uma.es/Revista-Uciencia/Energias-sostenibles>.

1. Observe el comienzo de la respuesta a la siguiente pregunta de parcial escrita por un estudiante de un taller universitario de lectura y escritura y determine en qué nivel (discursivo-genérico, semántico, sintáctico, normativo) se manifiesta un problema.

De acuerdo con el planteo de Serrano Casares, ¿qué inconvenientes plantea el tipo de energía que se emplea en el desarrollo actual? Según el autor, ¿qué clase de energía debe emplearse para alcanzar un desarrollo sostenible? Explique por qué.

En "Energías renovables" por el especialista en energías renovables Francisco Serrano Casares, plantea los inconvenientes del tipo de energía que se emplea en el desarrollo actual y que clase de energía se debe utilizar para un desarrollo sostenible.

2. Reescriba el párrafo corrigiendo los errores observados, pero no agregue ni quite información.

3. En el capítulo 6, “La interacción de voces”, se trabajó con los modos en que el enunciador de un texto puede incluir la voz de otros enunciadores a través de diversos procedimientos, según el grado de visibilidad que quiera otorgarle a esa voz. En relación con este tema, una de las tareas que debe realizar quien revisa un texto es la pertinencia y la exactitud del verbo de decir o de la frase que introduce la voz ajena.

3.1. Lea los fragmentos de la respuesta a la siguiente consigna de parcial y subraye los verbos de decir que introducen la voz de Serrano Casares.

De acuerdo con el planteo de Serrano Casares, ¿qué inconvenientes plantea el tipo de energía que se emplea en el desarrollo actual? Según el autor, ¿qué clase de energía debe emplearse para alcanzar un desarrollo sostenible? Explique por qué.

Serrano Casares dice que los problemas que se derivan del tipo de energía empleado en la actualidad son, entre otros: “el bajo rendimiento de las transformaciones energéticas que tienen lugar en los motores térmicos, las elevadas cantidades de gases perniciosos emitidos por los combustibles fósiles, usados mayoritariamente en esos motores y la posibilidad de agotamiento de este tipo de combustibles”. En relación con ello, agrega que el consumo de energía de nuestros días no es sostenible.

El autor cree que la clase de energía que debe emplearse para alcanzar un desarrollo sostenible es la renovable. Aclara que, de acuerdo con el Informe Brundtland (1987), el desarrollo sostenible es aquel que asegura una mejor calidad de vida a nosotros y a las generaciones futuras.

El especialista menciona las ventajas de las energías renovables: medioambientales, estratégicas y sociales. También menciona las desventajas de las energías tradicionales: contaminantes, agotables e irregularmente distribuidas.

3.2. Tenga en cuenta los actos de habla que realiza el enunciador del texto fuente (Serrano Casares) y determine cuáles de los verbos que subrayó en la respuesta anterior son vagos, muy generales o imprecisos y cuáles son inadecuados.

3.3. Proponga otros verbos de decir para reemplazar los que identificó como generales o inadecuados.

3.4. En los siguientes fragmentos, un estudiante propuso varias opciones para introducir la voz de Serrano Casares. Marque aquella que resulte adecuada teniendo en cuenta el acto de habla que realiza el enunciador del texto citado.

Serrano Casares *afirma* / *explica* / *informa* que las energías se clasifican en renovables y no renovables.

Serrano Casares *define* / *describe* / *clasifica* las energías renovables como “aquellas que se producen de manera natural y de forma continua a partir

de fuentes que nos ha dado la naturaleza”.

Serrano Casares *argumenta / reconoce / expone / enumera* que según el modo como se presenta en la naturaleza, la energía renovable se clasifica en solar, fotovoltaica, eólica, de la biomasa, hidráulica, geotérmica y proveniente del mar.

Actividad 7

En el capítulo 3, “Los géneros predominantemente argumentativos”, se solicita la reformulación de un argumento del artículo de Masoero y de otro del texto de Paruelo. A continuación se presentan los textos y las reformulaciones realizadas por un estudiante.

TEXTO 1

¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?

Por Héctor Masoero

Las alternativas a la gratuidad indiscriminada son muy diversas: no es necesario cobrar un arancel a los estudiantes, por ejemplo, sino a los graduados (quienes, de alguna manera, estarían retribuyendo por lo que recibieron y contribuyendo a un fondo de becas orientado a lograr una mayor equidad del sistema). Este mecanismo podría, aun, articularse con una política tendiente a promover las carreras de interés público para el país, en la cuales existe falta de graduados (como en las ingenierías), bajo un modelo de gratuidad y becas para quienes las necesiten. La propuesta es que pague por la educación superior pública solo quien esté en condiciones de hacerlo. Con esos fondos, se lograría financiar becas que permitieran a los ingresantes con menores recursos afrontar los costos de viajes, bibliografía y materiales de estudio. De esta forma, se mejorarían los indicadores de permanencia y graduación.

Reformulación:

Héctor Masoero se opone a la gratuidad universitaria indiscriminada y propone alternativas para el cobro de aranceles que, según su punto de vista, permitirían mejorar los indicadores de permanencia y de graduación. Para sustentar su propuesta, da una serie de alternativas, por ejemplo, que se cobre un arancel a los graduados, quienes retribuirían, así, lo que han recibido o que se promueva la gratuidad de aquellas carreras que resultan de interés público para el país y que cuentan con escaso número de graduados.

TEXTO 2

Ingreso irrestricto y eficiencia

Por José Paruelo

Permitir el ingreso a la universidad a todos es darle una oportunidad a la igualdad. Pero es más que eso, es diversificar la composición social, las historias de vida, las aspiraciones y las realidades culturales del claustro de estudiantes. Eso tiene enormes virtudes no solo para aquel que proviene de un secundario no tan bueno, sino también para el estudiante que hizo su vida escolar en colegios pagos en barrios cerrados.

Mi universidad, la UBA, eliminó el examen de ingreso apenas se pudo salir de la dictadura cívico-militar. Desarrolló un sistema para acompañar a los estudiantes en el proceso de inserción en la exigente vida universitaria: el Ciclo Básico Común. En él se busca incluir al estudiante y no expulsarlo. Por supuesto, el sistema es perfectible, pero luego de varias décadas ha mostrado sus virtudes al facilitar el proceso de nivelación de estudiantes que llegan en peores condiciones a los estudios superiores. Por supuesto que hay deserción. Pero ¿qué tan grave es? Incorporar, aunque sea temporalmente, a la universidad a jóvenes es muy positivo para ellos y para la sociedad como un todo. De esa experiencia salen mejores. El título del artículo de Guadagni indica que nuestra universidad desperdicia recursos. ¿Haber mantenido en el sistema educativo por uno o dos años a nuestros jóvenes es un desperdicio? No, ¡es más educación!

Reformulación:

Según Paruelo, la universidad pública con ingreso irrestricto garantiza la igualdad y, fundamentalmente, permite la diversificación de la composición social, de las aspiraciones y realidades de los estudiantes.

Para comprobar que esto es posible, expone el caso de la UBA, en la cual se creó el Ciclo Básico Común, cuyo propósito es acompañar e incluir al estudiante en el inicio de sus estudios universitarios. Si bien Paruelo reconoce que el sistema podría mejorarse, afirma que, transcurridas varias décadas desde su implementación, tiene resultados buenos en tanto el pasaje, aunque sea por un corto tiempo, de los jóvenes por la universidad es positivo para ellos y para la sociedad. En tal sentido, se opone a Guadagni quien opina que el estado desperdicia recursos en los casos en que los estudiantes abandonan prontamente sus estudios.

El estudiante decide ampliar su exposición incluyendo, en cada caso, una cita directa y contempla distintas opciones. Determine cuál de ellas resulta más adecuada, es decir, coherente y relevante en relación con lo que se expresa en el texto.

TEXTO 1

Héctor Masoero se opone a la gratuidad universitaria indiscriminada y propone modalidades para el cobro de aranceles que, según su punto de vista, permitirían mejorar los indicadores de permanencia y de graduación. Para sustentar su propuesta, da una serie de alternativas, por ejemplo, que se cobre un arancel a los graduados, quienes retribuirían, así, lo que han recibido o que se promueva la gratuidad de aquellas carreras que resultan de interés público para el país y que cuentan con escaso número de graduados. A partir de ello, señala: _____

- a. "Ciertamente, el Estado debe asegurar la universalidad y obligatoriedad de la educación básica. Pero hasta que se cumpla la meta de garantizar la educación básica, ¿qué nivel de prioridad debería tener la educación superior no arancelada para quienes pueden pagarla?"
- b. "No pretendemos dar una respuesta definitiva, sino abrir el debate sobre cómo lograr un sistema de educación superior de calidad, que sea realmente inclusivo y que promueva igualdad de oportunidades (...)"

TEXTO 2

Según Paruelo, la universidad pública con ingreso irrestricto garantiza la igualdad y, fundamentalmente, permite la diversificación de la composición social, de las aspiraciones y realidades de los estudiantes. Agrega que es fundamental considerar

Para sustentar su punto de vista, expone el caso de la UBA, en la cual se creó el Ciclo Básico Común, cuyo propósito es acompañar e incluir al estudiante en el inicio de sus estudios universitarios. Si bien Paruelo reconoce que el sistema podría mejorarse, afirma que, transcurridas varias décadas desde su implementación, tiene resultados buenos en tanto el pasaje, aunque sea por un corto tiempo, de los jóvenes por la universidad es positivo para ellos y para la sociedad. En tal sentido, se opone a Guadagni quien opina que el estado desperdicia recursos en los casos en que los estudiantes abandonan prontamente sus estudios.

- a. "que la situación desde la cual un egresado de la secundaria enfrenta un examen de ingreso sea muy distinta según su contexto económico, social, cultural e, incluso, geográfico".
- b. "que, asegurado el acceso a la educación primaria y secundaria, la situación en que llega un estudiante a un eventual examen de ingreso es fruto del esfuerzo individual".

Actividad 8

Los fragmentos que siguen corresponden a textos producidos por estudiantes que ingresan a la universidad. Identifique en cada uno de ellos las citas directas y determine si son pertinentes para el tema que, en cada caso, se aborda y si el verbo o expresión que articula el discurso citado con el citante describe el acto de habla del enunciador cuya voz se convoca.

- a. En el texto “Universidad, ¿para quién?”, la docente María Silvia Serra retoma el problema de la gratuidad universitaria, afirma: “Los debates sobre las restricciones en el ingreso, sobre la gratuidad, sobre la autonomía universitaria y sobre las responsabilidades que el Estado posee en su financiamiento parecen no dirimirse nunca”. Considera que es necesario revisar el vínculo que liga a la universidad con la sociedad.
- b. Para sostener su postura, Guadagni presenta varios argumentos. En primer lugar, señala que los exámenes de ingreso, como los que se aplican en algunos países capitalistas, promueven la dedicación al estudio y favorecen, de ese modo, la retención y la graduación de los estudiantes. Para fundamentarlo, se refiere a Ecuador, país que garantizó la gratuidad de la educación pública superior pero, enfatiza el autor, “sujeta al criterio de responsabilidad académica de los estudiantes”. De este modo, para el académico, se evita el desperdicio de recursos.
- c. Coraggio sostiene que la defensa de la gratuidad universitaria constituye un empleo socialmente eficiente de los recursos de la sociedad. En relación con ello, señala que la financiación con rentas generales de un sistema de educación, ciencia y técnica “subsida la formación de ciudadanía y democracia y el espíritu emprendedor y cooperativo de la sociedad y las empresas nacionales, y cumple real y no aparentemente con el mandato de la equidad”. Concluye que, si por el contrario, se busca la equidad arancelando la educación así como la salud, la educación, la seguridad y la justicia, lo que se fomenta es la inequidad. En palabras del autor: “La pretendida equidad por la vía del arancelamiento de los servicios de salud, educación, seguridad, justicia y otros bienes públicos esenciales solo lleva a más inequidad”.
- d. El catedrático español de Derecho Constitucional, Carrillo, dice que el derecho al olvido es un tema delicado y que merece ciertas consideraciones. Una de ellas es, según dice Carrillo, el tipo de información que se pretende eliminar de la red: datos personales o delitos u otras infracciones que tienen interés público. “La pretensión de borrar de la red estos datos es razonable en el primer caso, pero en absoluto lo es en los otros dos”. Con esto quiere dar a entender que lo que sea de interés público no puede ser borrado de la red, porque sería como sacarlo de la historia.

- e. Asimismo, el autor [Ernesto Hernández Busto] reflexiona en torno a la noción de olvido. Según él, el olvido es una necesidad humana –y no una limitación– a la que el individuo tenía derecho antes de la aparición de Internet. En efecto, asevera que vivir en una cultura que incentiva la memoria más que del olvido tiene consecuencias negativas. Ejemplifica estos con una situación real y otra ficcional. El primero corresponde a una empleada administrativa y el segundo, a Funes, el protagonista de un cuento de Jorge Luis Borges. En ambos casos, los personajes cuentan con una memoria prodigiosa que les permite recordar detalles mínimos. Sin embargo, esa capacidad, en palabras de Hernández Bustos, lejos está de hacerlos “mucho más inteligentes ni más felices que el resto de los mortales”. A partir de ello, agrega: “Más que una limitación, se trata de una necesidad humana”.

PARTE III
REFLEXIONES SOBRE LOS HECHOS DEL
LENGUAJE EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

CAPÍTULO 10

EL TRAYECTO DE LA ORACIÓN AL PÁRRAFO Y DEL PÁRRAFO AL TEXTO

Guadalupe Álvarez, Lorena Bassa, Marina Berri y Laura Ferrari

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es reflexionar acerca de la importancia del párrafo como unidad de información en el texto y la relación entre las clases de párrafos y los tipos textuales. A partir de allí, nuestro propósito ha sido describir las funciones de los signos de puntuación en esta unidad textual, las relaciones léxicas, el uso de conectores y de pronombres anafóricos.

Hemos partido de un texto¹ para la formulación de las actividades, así como también hemos trabajado con muestras de textos realizados por estudiantes de un curso inicial preuniversitario.

1. ¿QUÉ ES UN PÁRRAFO?

Un párrafo constituye una unidad de sentido y no solamente una concatenación de oraciones que tengan algo en común (Montolío, 2002). Los párrafos desempeñan en el texto la misma función que los ladrillos en una casa. El párrafo es un constituyente del texto, que presenta una unidad de información completa. Los párrafos están separados entre sí por puntos y aparte. Generalmente los párrafos poseen una oración principal u organizadora que sintetiza el contenido o indica al lector la estructura del párrafo. Existen distintos tipos de párrafos: de enumeración, de comparación/contraste, de enunciado/solución de un problema, entre los más frecuentes.

¹ Se trata de “Metáforas para pensar la medicina”, de Carlos Tajer. El texto, al que denominamos “texto base”, figura al final del capítulo.

Presentamos a continuación un ejemplo que proviene de un trabajo de comparación de fuentes bibliográficas realizado por un estudiante de un curso inicial preuniversitario, cuyo título es “¿Cómo se nombra la enfermedad social?”

En línea con el pensamiento de Sontag, Biasich agrega que el gran desarrollo científico-técnico tiene su origen en la convergencia de la genética, la manipulación celular, los biosensores y la informática. Pero no fue idéntico el desarrollo de la relación médico-paciente, siendo la crítica más grande hacia la práctica actual, el desinterés por el paciente. En coincidencia con los autores anteriores, Grande dice que desde comienzos del siglo XX podía conformarse una enfermología social, que en la actualidad es llamada salud pública, la que sería o debería ser responsable de analizar la enfermedad colectiva.

Esto puede comprenderse si los salubristas observasen al individuo desde el instante previo a que se convierta en paciente, entonces la salud pública apunta a estudiar no la enfermedad, sino las condiciones de vida de la población y los riesgos que pueden llegar a convertir al individuo sano, en individuo enfermo, así retomando el uso de metáforas, el médico se convierte en el mago que explica y al mismo tiempo cura la enfermedad, mientras que el estado representa al bisturí público responsable de prevenir o controlar la enfermedad social. Aunque el mayor riesgo de hoy, lo generamos nosotros con nuestro conocimiento y nuestra tecnología, provocando con esto riesgos en la naturaleza que afectan nuestro entorno generando un ambiente peligroso para nuestra salud.

En el fragmento precedente podemos observar que no hay una unidad de sentido, ni queda claro de qué trata este minitexto ni a dónde quiere llegar. En los dos párrafos se formulan algunas ideas, pero no se articulan en torno a un tema común. En síntesis, un párrafo debe tener unidad de sentido. No alcanza con que esté compuesto por oraciones que puedan asociarse entre sí. Por otra parte, un párrafo debe desarrollar una idea que resulte relevante, es decir, que esté relacionada con el tema tratado en el texto.

Actividad 1

En esta actividad proponemos detectar si todos los párrafos que componen el siguiente texto, producido por un estudiante, son relevantes para el tema que se desarrolla en el texto o si algunos párrafos se han “mezclado” y forman parte de otro texto. La consigna a la que debía responderse, a partir de la lectura de los textos de la bibliografía, fue:

¿Qué respuestas se pueden dar a los que plantean que los seres humanos se clasifican según sus características biológicas?

Las razas humanas fueron un intento de clasificación permanente a lo largo de la historia de los seres humanos. Dichos intentos fueron diversos, según la cultura, la época, el contexto y, por qué no, a estas circunstancias deben sumárseles los

prejuicios. Con este último concepto nos referimos a aspectos físicos tales como el color de piel, de cabello, etc... Podemos encontrar numerosas respuestas para refutar a aquellos que plantean que los seres humanos se clasifican según sus características biológicas. Para llevar a cabo estas cuestiones, se presentarán las posiciones semejantes expuestas en los artículos “Variabilidad genética en la evolución de la especie humana”, de las biólogas Daleffe y Diacovetzky y “James Watson y la nueva derecha”, de Muñoz Rubio.

En primer lugar, Dallefe y Diacovetzky enuncian que la variabilidad genética de la especie humana es insignificante y por ello es imposible agrupar en razas a los seres humanos. Esto se debe a que las migraciones, a lo largo de la historia, han provocado una homogeneidad genética mundial. De igual manera, Muñoz Rubio reflexiona que las pseudociencias del determinismo biológico que sostienen que las conductas humanas tienen una base biológica son falaces, ya que nunca han tenido una base científica sólida.

En segundo lugar, tanto Daleffe y Diacovetzky, como Muñoz Rubio, poseen una ideología semejante respecto al concepto de diferencia racial. En cuanto a Muñoz Rubio respecta, este autor considera que la declaración de Watson, que afirma que “la inteligencia humana está genéticamente determinada y que afirmar y admitir eso no implica caer en forma alguna en racismo”, es una de las tantas tesis racistas, sexistas y clasistas que existen, debido a que clasificar a los seres humanos según sus “característica racial” es un error. Por su parte, Daleffe y Diacovetzky consideran que durante muchos años y, aún hoy, se ha intentado clasificar a los seres humanos en diferentes razas, pero todos estos intentos han fracasado, ya que “las razas no existen en nuestra especie”.

En el siguiente trabajo hemos discutido acerca de las consecuencias que genera la manipulación de ideas científicas, teniendo en cuenta cuatro aspectos: el evolucionismo y la teoría de Darwin, el creacionismo y el diseño inteligente, las pseudociencias y la discriminación.

Por último, los tres autores se complementan al desarrollar el concepto de discriminación. Daleffe y Diacovetzky afirman que, a lo largo del tiempo, el intento de agrupar a los seres humanos según sus “caracteres raciales” ha sido manipulado y distorsionado para justificar la xenofobia, esclavitud, genocidios, etc... Por su parte, Muñoz Rubio sostiene que las teorías pseudo-científicas no han hecho más que intentar justificar la discriminación racial, accionar en contra de los trabajadores, gays, lesbianas, etc...

En síntesis, podemos decir que las especies están sujetas a variaciones en el tiempo que las hacen aparecer, desarrollarse, extinguirse, o transformarse en otras, es decir, evolucionar. La diversidad en la especie humana, resultado de miles de millones de años de evolución, hace referencia a la amplia variedad de seres vivos sobre la Tierra, en cuanto a la evolución por migración tiene un efecto principal: una rápida homogenización entre las poblaciones.

Para concluir y, resumiendo los conceptos que los autores expusieron en sus respectivos textos, los seres humanos no pueden clasificarse según sus características biológicas, ya que el análisis crítico del uso del término “raza” ha dejado entrever la concepción racista que el uso de esta expresión trae consigo. A cualquier definición de raza, que considere a los seres humanos, le falta rigor y validez científica para ser seriamente tenida en cuenta.

1.1. La distribución de información en el párrafo

Veamos cómo define el DRAE el concepto de “párrafo”:

párrafo

Del lat. tardío *paragrāphus*, y este del gr. παράγραφος *parágraphos*.

1. m. Fragmento de un texto en prosa constituido por un conjunto de líneas seguidas y caracterizado por el punto y aparte al final de la última.

El párrafo permite segmentar un tema complejo en unidades significativas menores. Para ello, como explicaremos en detalle en el apartado 2, el punto y aparte y la línea en blanco son de gran ayuda porque permiten visualizar las unidades informativas que constituyen un texto.

De todas formas, la incorporación del punto y aparte después de un número considerable de oraciones no garantiza que se haya construido un párrafo adecuado; es necesaria la relevancia informativa. Los párrafos son los constituyentes, compuestos a su vez por oraciones, que conforman el texto.

Actividad 2

Aquí le proponemos que segmente el texto siguiente en párrafos y luego sugiera un título, preferentemente una construcción nominal, para cada uno de ellos.

La última nevada de la primavera que cae sobre Moscú obliga a saltar por entre los charcos antes de ganar el cobijo de uno de los edificios de la capital rusa. En su interior, la compañía Kaspersky Lab, una de las líderes mundiales en soluciones de seguridad informática, despliega su base de operaciones a lo largo y ancho de un puñado de plantas cuyo acceso restringido está custodiado por fornidos centinelas. La férrea seguridad confirma que dentro se libra una guerra contra la delincuencia en Internet, el mayor enemigo de la revolución tecnológica del siglo XXI. Un millar de jóvenes, la mayoría ingenieros, trabaja coordinada y disciplinadamente con la mirada fija en sus terminales informáticas. Se muestran casi abducidos por dos pantallas de fondo negro y caracteres verdes que componen el código de los virus informáticos que destripan y descifran hasta el tuétano para después combatirlos. Cada día reciben 50.000 gusanos informáticos desde todos los rincones del mundo. Nadie diría que esos expertos son la última trinchera de-

fensiva para millones de personas de todo el mundo que, con nuestra ingenuidad, servimos en bandeja de plata un negocio extraordinariamente lucrativo para bandas criminales organizadas que aprovechan el camuflaje de Internet para hacerse de oro. El delito cibernético ganó tal calibre que Symantec, el coloso estadounidense del sector, aseguró el pasado año que podría estar moviendo globalmente alrededor de 388.000 millones de dólares por todos los conceptos. Más, incluso, que el comercio prohibido de estupefacientes. El cibercrimen es un juego sucio perpetrado por auténticas organizaciones criminales cuyas conexiones van desde el tráfico de drogas hasta la venta ilegal de armas, y que ahora han encontrado en la Red una nueva forma de lucrar. Según los cálculos de la base de datos de Kaspersky, habría en el mundo entre 1.500 y 3.000 mafias que desarrollan códigos maliciosos –o virus– para infectar equipos y robar todo cuanto sea convertible en dinero. Y, para los que no tienen capacidad para programar, toda esa munición cibernética está a la venta en el mercado negro.

1.2. Cantidad de información contenida en un párrafo

Un párrafo debe desarrollar una idea, eso no significa acumular subtemas relacionados con un tema. Esto impide desarrollar la idea principal. Se debe evitar la oscuridad y vaguedad en la exposición. Es necesario poder identificar los referentes a los que se alude en el texto. Los párrafos deben desarrollar una idea, no presentar una idea tras otra.

Actividad 3

El texto que presentamos a continuación fue elaborado por un estudiante de un curso inicial. Reformule los dos párrafos expandiéndolos a partir de la información que pueda obtener de fuentes diversas² y enunciando los posibles subtemas. Realice todos los cambios que considere convenientes. ¿Es posible identificar todos los referentes en el texto?

DISCRIMINACIÓN

Muñoz Rubio realiza un crítica al Dr Watson, partiendo de la primicia de que las teorías, xenofóbicas, raciales y demás han servido a la derecha para justificar los abusos sexuales, políticos, de identidad de género, entre los más significativos. Para este autor, los seres deben ser medidos, no desde sus limitaciones sino desde su alcance, porque de otro modo sería auto discriminativo. Es decir, la inteligencia humana no está genéticamente determinada, sino que “ha sido una herramienta eficaz para justificar las acciones de la derecha en todo el mundo en contra de

² Se recomienda realizar una búsqueda en la web para obtener datos sobre el tema. Para ello, puede consultar el capítulo 7, “Buscar información académica”.

trabajadores, mujeres, gay y lesbianas, opositores políticos y todos los grupos étnicos no anglosajones". Para las autoras, clasificar a los seres humanos según sus caracteres raciales es un error conceptual. Montaner considera que la acción de discriminar, si está legitimada por una fuente de poder, puede ser muy peligrosa, ya que puede ser todo justificable, desde un genocidio hasta el comunismo.

En síntesis los autores Moledo, Martínez Tovar, Muñoz Rubio y las biólogas Daleffe y Diacovetzky coinciden en reafirmar la validez de la teoría de Darwin, dejando bien claro, en cada uno de sus textos, que la manipulación de los conceptos científicos efectivamente traen consecuencias graves en la sociedad. Por otro lado, Montaner, si bien comparte la opinión con respecto a la existencia de consecuencias éticas, no considera lo mismo en relación con el evolucionismo. Por el contrario, este autor cree en un ser superior que provee de la ética en los seres humanos, igualmente en su texto no refuta ni intenta hacerlo, la teoría de Darwin.

Actividad 4

Redacte un minitexto, que conste de dos párrafos, en el que se desarrollen las dos oraciones siguientes tomadas del texto de Tajer. Utilice información del texto base:

- a. Las metáforas referidas al corazón son muy numerosas en todas las culturas.
- b. Los síndromes coronarios agudos tienen una marcada relación con factores psicosociales crónicos y gatillos agudos de emociones negativas.

2. FUNCIONES DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LOS PÁRRAFOS

Los signos de puntuación (punto y aparte, punto y seguido, coma, punto y coma, dos puntos, etcétera) son recursos de la lengua que permiten jerarquizar y organizar las ideas de los diferentes párrafos que componen un texto, así como aquellas incluidas en el interior de cada uno de esos párrafos. De esta manera, contribuyen a que el lector logre comprender el texto del modo en que lo pensó el autor.

A continuación, analizaremos la relación entre los diferentes signos de puntuación y la constitución de los párrafos a partir del análisis de dos tipos de escritos elaborados en el marco de un curso inicial: una respuesta a pregunta de parcial, que incluye el resumen de uno o dos de los conceptos incluidos en un texto explicativo, y un texto de comparación de fuentes (en particular, dos fragmentos de este trabajo). La respuesta a la pregunta de parcial a la que hacemos referencia ha sido elaborada para resolver la siguiente consigna:

En función de la lectura del artículo "El concepto de ecosistema" del especialista en ciencias Víctor Toledo, explique el modo en que se conceptualizaban los "recursos naturales" antes del desarrollo de la ecología.

En el artículo “El concepto de ecosistema”, Víctor Toledo, un especialista en Ciencias, explica la noción de “ecosistema” y, en función de ello, se refiere también al modo en que se ha definido el concepto de “recursos naturales” antes y después del desarrollo de la ecología. Aquí nos centraremos en la conceptualización inicial.

Según el autor, antes del desarrollo de la ecología y del surgimiento del término “ecosistema”, los recursos naturales designaban al conjunto de elementos (agua o suelo, por ejemplo) que eran utilizados en los procesos de producción.

En cuanto al texto de comparación de fuentes, ha sido elaborado por un estudiante de un curso inicial a partir de una serie de artículos de opinión referidos a la figura de Julio A. Roca, un político, militar y estadista que fue dos veces presidente de la Argentina y que es conocido por haber sido artífice de la Conquista del Desierto. El primer fragmento corresponde a la introducción del trabajo.

Introducción

Julio Argentino Roca nació en la ciudad de San Miguel de Tucumán el 17 de julio de 1843. Estudió en Entre Ríos, en un colegio de Concepción del Uruguay donde obtuvo formación militar. A los 29 años se casa con Clara Funes Díaz, a partir de lo cual intensifica la relación con su cuñado, Juárez Celman, con quien comienzan a tejer un sistema de alianzas entre las fuerzas del interior y las de Buenos Aires. En 1872, Roca ya era coronel y un experto militar. En 1874, cuando Avellaneda asumió la presidencia y designó a Adolfo Alsina como ministro de Guerra y Marina, Roca declaró: “En cuanto a mi ministerio, creo que aún hay mucho que pelear. Los alsinistas no quieren dejar así nomás esa manija a un provinciano y menos a uno que no pertenece a su círculo”. A fines de 1877, Adolfo Alsina muere repentinamente y Roca ocupa su cargo. En esa época logra convencer al presidente, Nicolás Avellaneda, de aumentar el territorio que ocupaba el estado nacional, para lo cual el Congreso aprueba la Ley N° 947 que autorizaba la Conquista del Desierto, que fue realizada entre 1878 y 1904. Durante ese evento y luego de ese, Roca fue dos veces presidente (1880-1886 y 1898-1904).

Con motivo del centenario de la muerte del ex mandatario, el 19 de octubre de 2014, diferentes vertientes historiográficas polemizaron acerca de esta figura. En este contexto, resulta fundamental conocer tanto las posturas de los intelectuales que veneran a Roca como de aquellos que, por el contrario, sostienen que es un genocida. En la actualidad esta polémica resulta de gran relevancia: la elección de una mirada u otra repercute socialmente en tanto determina la forma de enseñar la historia argentina y también incide en la posibilidad de homenajearlo o desmonumentarlo.

En este sentido, el presente texto pretende responder el siguiente interrogante: a cien años de la muerte de Roca, ¿se debe rescatar o cuestionar su figura? Para cumplir este propósito, se exponen las posturas desarrolladas en los siguientes textos: “El mejor presidente de la historia nacional”, del periodista y escritor Ceferino Reato; “Un caudillo objetado por un revisionismo mal entendido”, del historiador Pancho O’Donnell; “La otra historia”, del historiador y periodista Osvaldo Bayer; y “Julio Argentino ‘El Zorro’ Roca”, de la periodista Claudia Ferri. Para elaborar el presente texto, se consideran los siguientes aspectos: 1) la valoración que tienen los autores respecto de las políticas nacionales e internacionales implementadas por Roca, 2) sus posturas respecto de la Conquista del Desierto y 3) las perspectivas y enfoques con los cuales los autores discuten en sus escritos.

El segundo fragmento, al cual nos referiremos como “desarrollo del trabajo”, corresponde justamente al desarrollo de uno de los aspectos mencionados en la introducción recién leída.

Roca creía que la política de Alsina, de contención en las fronteras, no había dado buenos resultados, por lo que la solución contra la posible amenaza de los indígenas era oprimirlos o expulsarlos. Así, se llevó a cabo la Conquista del Desierto con el apoyo de las fuerzas militares y las tribus aliadas. Esta campaña tuvo como objetivo analizar las posibilidades productivas de las tierras y evangelizar a los indígenas. Sobre este tema, los autores consultados presentan diferentes opiniones.

De acuerdo con Reato, los objetivos de la campaña eran ocupar un territorio dominado por los mapuches para liberar esas tierras y así atraer inmigrantes, que solucionarían la escasez de la población. Frente a los críticos de Roca, que calificaban la conquista como un genocidio, el autor opina: “no se puede juzgar el pasado con categorías recientes. En aquella época era muy habitual que los vencedores mataran a los vencidos”. De modo semejante, O’Donnell caracteriza la conquista como el aspecto más juzgable en la historia de Roca. Sin embargo, afirma que, de no haber sido así, la Patagonia no sería hoy en día territorio argentino. Para avalar su postura, comenta las ideas de Abelardo Ramos, otro revisionista, quien sostiene que la campaña no solo estableció un principio de soberanía en ese tiempo, sino que liberó al gaucho del tormento del fortín.

En oposición a esos argumentos, Bayer define la Campaña del Desierto como un genocidio, un hecho improbable desde la perspectiva ética. Así, cuestiona la decisión de Avellaneda de avalar la matanza y la esclavización indígena. De igual manera, Ferri tiene una valoración negativa de la campaña. Y, en franca polémica con Reato y O’Donnell, denuncia que el Ejército Nacional se construyó a costa de la gran matanza y esclavitud de millones de indígenas.

Pasemos ahora a analizar el uso de signos de puntuación en los textos seleccionados y en cada párrafo de esos textos.

2.1. El punto y aparte

Como se ha adelantado, el párrafo permite dividir el texto en unidades significativas menores. Y es el punto y aparte el que delimita el fin de un párrafo y el comienzo de otro. La cuestión, entonces, está en definir cuándo colocamos punto y aparte, es decir, en qué momento establecemos que un párrafo ha terminado y conviene comenzar otro.

Si releemos la respuesta a una pregunta de examen que incluimos previamente, observamos dos párrafos: el primero es introductorio y presenta el objetivo de la respuesta remitiendo a la consigna inicial; el segundo presenta el concepto solicitado. Así, el punto y aparte incluido en ese texto permite separar la introducción de la explicación del concepto que se solicita definir en la consigna.

Si volvemos a la introducción del trabajo de comparación de fuentes, podemos identificar que el responsable del escrito ha decidido elaborar tres párrafos en la introducción porque en cada uno logra exponer ideas diferentes: en el primer párrafo, sintetiza el tema que será abordado en el texto, en este caso, la figura de Julio A. Roca; en el segundo párrafo, justifica la importancia de abordar este tema; y en el tercer párrafo, presenta el propósito del trabajo, los textos y los aspectos de análisis a partir de los cuales cumplirá dicho objetivo.

En el caso del desarrollo del trabajo de comparación de fuentes, también se identifica con claridad la lógica de determinación de los párrafos: en el primer párrafo, se presenta el eje a desarrollar en esa sección: la Conquista del Desierto; en el segundo párrafo, se exponen las posturas a favor de la acción de Roca; y en el tercer párrafo, se sintetizan las posturas contra las acciones de Roca.

De acuerdo con lo anterior, podemos deducir que el uso del punto y aparte en los fragmentos analizados no es arbitrario, sino que responde a la necesidad de organizar las ideas que el autor quiere exponer. Así, en lugar de incluir todas las ideas en un solo párrafo, que habría dado lugar a párrafos muy extensos y poco comprensibles, cada autor decide organizar el contenido por subtemas y, en función de esos subtemas, establecer diferentes párrafos.

En definitiva, siempre es importante que haya una lógica –es decir, una serie de razones– por las cuales el autor divide su texto en párrafos. Esta lógica debe ser establecida con claridad para que el lector la comprenda.

2.2. El punto y seguido

El punto y seguido delimita las ideas incluidas en un párrafo. Es importante, entonces, reconocer cuándo se ha completado la presentación de una idea y debemos

iniciar la escritura de la siguiente. Esto nos permitirá decidir con claridad cuándo debemos colocar punto y seguido.

A modo de ejemplo, veamos lo que sucede en la respuesta a la pregunta de parcial que hemos leído previamente, particularmente en su primer párrafo:

En el artículo “El concepto de ecosistema”, Víctor Toledo, un especialista en Ciencias, explica la noción de “ecosistema” y, en función de ello, se refiere también al modo en que se ha definido el concepto de “recursos naturales” antes y después del desarrollo de la ecología. Aquí nos centraremos en la conceptualización inicial.

El estudiante que ha elaborado la respuesta ha optado por colocar un punto y seguido en el primer párrafo. En la primera oración presenta una síntesis general del texto leído y, en función de ello, en la segunda oración especifica el objetivo de la respuesta. También encontramos buenos ejemplos de uso de punto y seguido en el primer párrafo de la introducción del trabajo de comparación de fuentes:

Julio Argentino Roca nació en la ciudad de San Miguel de Tucumán el 17 de julio de 1843. Estudio en Entre Ríos, en un colegio de Concepción del Uruguay donde obtuvo formación militar. A los 29 años se casa con Clara Funes Díaz, a partir de lo cual intensifica la relación con su cuñado, Juárez Celman, con quien comienzan a tejer un sistema de alianzas entre las fuerzas del interior y las de Buenos Aires. En 1872, Roca ya era coronel y un experto militar. En 1874, cuando Avellaneda asumió la presidencia y designó a Adolfo Alsina como ministro de Guerra y Marina, Roca declaró: “En cuanto a mi ministerio, creo que aún hay mucho que pelear. Los alsinistas no quieren dejar así nomás esa manija a un provinciano y menos a uno que no pertenece a su círculo”. A fines de 1877, Adolfo Alsina muere repentinamente y Roca ocupa su cargo. En esa época logra convencer al presidente, Nicolás Avellaneda, de aumentar el territorio que ocupaba el estado nacional, para lo cual el Congreso aprueba la Ley N° 947 que autorizaba la Conquista del Desierto, que fue realizada entre 1878 y 1885. Durante ese evento y luego de ese, Roca fue dos veces presidente (1880-1886 y 1898-1904).

En este párrafo, como hemos dicho previamente, se presenta el tema del informe: la figura de Julio A. Roca. Para ello, se incluye una serie de hechos, presentados cronológicamente, que han sido relevantes en la vida militar y política del exmandatario. Cada punto delimita, entonces, un hecho asociado a una fecha determinada. Una vez que se presenta un hecho y su fecha, el autor coloca punto y seguido y pasa a exponer el siguiente hecho.

Veamos también el último párrafo del desarrollo del trabajo de comparación de fuentes:

En oposición a esos argumentos, Bayer define la Campaña del Desierto como un genocidio, un hecho improbable desde la perspectiva ética. Así, cuestiona la decisión de Avellaneda de avalar la matanza y la esclavización indígena. De igual manera, Ferri tiene una valoración negativa de la campaña. Y, en franca polémica, con Reato y O'Donnell, denuncia que el Ejército Nacional se construyó a costa de la gran matanza y esclavitud de millones de indígenas.

Se trata de un párrafo que sintetiza las posturas de los autores que están en contra del accionar de Roca en la Campaña del Desierto. Para ello, se expone primero la postura de Bayer y luego la de Ferri. El punto y seguido se utiliza, por un lado, para marcar que se ha terminado de expresar la postura de un autor y se pasa a exponer la del siguiente. Por otro lado, también se separan con puntos las diferentes ideas que conforman la postura de cada autor.

De acuerdo con lo expuesto, se reconoce la importancia de mostrar con claridad en cada párrafo las razones por las cuales se coloca punto y seguido. Estas razones siempre estarán vinculadas con la necesidad de organizar adecuadamente las ideas que se exponen. De esta manera, esas ideas serán comprendidas adecuadamente por el lector.

2.3. La coma

La coma también permite organizar las ideas en un párrafo, en particular, en el interior de las oraciones que forman parte de los párrafos. Las funciones de la coma son más variadas y diferentes de las que cumplen los puntos.

Un uso muy conocido de las comas es el de marcar la presencia de aclaraciones. Como ejemplo, podemos citar las comas utilizadas en la primera oración del primer párrafo de la respuesta:

En el artículo “El concepto de ecosistema”, Víctor Toledo, un especialista en Ciencias, explica la noción de “ecosistema” y, en función de ello, se refiere también al modo en que se ha definido el concepto de “recursos naturales” antes y después del desarrollo de la ecología.

Aquí se puede observar que se encierra entre comas la aclaración relativa a la profesión del autor del artículo. También encontramos un ejemplo de aclaración en la tercera oración del primer párrafo de la introducción del trabajo de comparación de fuentes:

A los 29 años se casa con Clara Funes Díaz, a partir de lo cual intensifica la relación con su cuñado, Juárez Celman, con quien comienzan a tejer un sistema de alianzas entre las fuerzas del interior y las de Buenos Aires.

En este ejemplo, luego de exponer el hecho del casamiento, se incluye una aclaración fundamental en la vida de Roca y vinculada con el casamiento: su relación con el

cuñado y las posibilidades que esta relación brinda. Por otra parte, en el interior de esta gran aclaración, se presenta otra que también se señala con comas: el nombre y el apellido del cuñado.

La coma también puede servir en una enumeración para distinguir los diferentes elementos enumerados. Un ejemplo de ello se encuentra en la última oración del tercer párrafo de la Introducción analizada:

Para elaborar el presente trabajo, se consideran los siguientes aspectos temáticos: 1) la valoración que tienen los autores respecto de las políticas nacionales e internacionales implementadas por Roca, 2) sus posturas respecto de la Conquista del Desierto y 3) las perspectivas y enfoques con los cuales los autores discuten en sus escritos.

En este caso, se enumeran los aspectos con los cuales se analizarán los textos y para separar uno de otro se utiliza la coma.

La coma también permite “encerrar” algunos conectores (es decir, por lo tanto, por ejemplo, etcétera) o frases que cumplen la función de conectores o de organizadores del texto, ya que articulan y conectan ideas. Por ejemplo, en el último párrafo del desarrollo del trabajo de comparación de fuentes, que hemos analizado antes, se utiliza la frase “En oposición a estos argumentos”, luego de la cual se coloca la coma. Esta frase conecta lo planteado previamente con lo que se expondrá después.

2.4. Los dos puntos

Al igual que la coma, los dos puntos permiten organizar las ideas expuestas en las oraciones que forman parte de los párrafos. También desempeñan funciones variadas y aparecen en diferentes tipos de párrafos.

Los dos puntos se utilizan en párrafos que incluyen una enumeración y se colocan, específicamente, antes de los elementos enumerados. En la última oración del tercer párrafo de la introducción del informe, que ya hemos analizado en detalle, se utilizan dos puntos antes de enumerar los ejes que se trabajarán. Por otra parte, los dos puntos pueden servir para unir dos ideas relacionadas, ya sea una causa y una consecuencia, una idea general y la especificación de esa idea, etcétera. Por ejemplo, en la última oración del segundo párrafo de la introducción del trabajo de comparación de fuentes.

En la actualidad esta polémica resulta de gran relevancia: la elección de una mirada u otra repercute socialmente en tanto determina la forma de enseñar la historia argentina y también incide en la posibilidad de homenajearlo o desmonumentarlo.

En esta oración notamos que la frase previa a los dos puntos anticipa una idea general, la relevancia de la polémica, y que la frase posterior explica con mayor detalle en qué consiste esa relevancia.

Los dos puntos también se utilizan en diferentes tipos de párrafos antes de incluir una cita directa, como ocurre en una de las oraciones del segundo párrafo del desarrollo del trabajo de comparación de fuentes.

Frente a los críticos de Roca, que calificaban la conquista como un genocidio, el autor opina: “no se puede juzgar el pasado con categorías recientes. En aquella época era muy habitual que los vencedores mataran a los vencidos”.

Como se puede notar, aquí se incluyen las propias palabras de Reato sobre la acción de Roca en la Conquista del Desierto. Así, luego de referirse a este mediante la palabra “el autor” e incluir un verbo sinónimo de decir (opina), se colocan dos puntos y, entre comillas, la frase expresada de manera textual.

En función de lo explicado, proponemos que realices una serie de actividades para poner en práctica el uso de los signos de puntuación en los párrafos.

Actividad 5

1. En esta actividad se presenta una respuesta a una pregunta que se ha elaborado en función de la siguiente consigna de parcial:

Indique cuáles son las dos visiones de la tecnología que expone Aquiles Gay en su artículo “Tecnología y sociedad” y luego caracterice cada una de ellas.

En su artículo “Tecnología y Sociedad”, Aquiles Gay* presenta dos visiones de la tecnología: la prometeica y la fáustica. En este texto, expondremos las características que, según ese autor, tiene cada una de las visiones. La visión prometeica deriva del mito de Prometeo. Prometeo fue un dios del Olimpo que, cuando Zeus encargó que distribuyeran capacidades naturales entre los organismos vivos, robó el fuego del Olimpo y se lo entregó a los humanos. Teniendo en cuenta la acción de Prometeo, Gay considera que la visión prometeica de la tecnología está presente cuando la tecnología se utiliza para colaborar con los humanos, es decir, a su servicio. Por otra parte, la visión fáustica se asocia a la leyenda de Fausto. Este personaje vendió su alma al diablo a cambio de intereses individuales, como riquezas. En base a esta leyenda, Gay postula que estamos frente a una visión fáustica de la tecnología cuando esta, en lugar de colaborar con toda la sociedad, se encuentra al servicio de los poderosos.

*Ingeniero de profesión; fue nombrado Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional de Córdoba “por su enorme contribución al desarrollo de la educación tecnológica en el país”.

1.1. Coloque punto y aparte cuando crea conveniente y justifique su uso.

1.2. Explique el uso de la coma y los dos puntos en la primera oración del texto.

1.3. Explique los usos de coma en la cuarta y la quinta oración.

2. En esta actividad se presenta un fragmento extraído de un trabajo de comparación de fuentes, particularmente su introducción, sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre los jóvenes. Como se puede ver, en este fragmento se presentan algunos problemas relativos a los signos de puntuación: faltan algunos y otros se colocan inadecuadamente.

Años anteriores era poco usual ver a niños jugando horas y horas frente a una pantalla o ver a jóvenes comunicándose todo el día por chat. Actualmente estos escenarios son situaciones de todos los días. Es normal ir caminando por la calle y cruzarse con personas mirando su celular o escuchando música, totalmente desconectados del mundo real. Desde que se intensificó el uso de redes sociales, como Facebook o Twitter se desató un gran debate en la sociedad sobre si la utilización de estos sitios web afecta positiva o negativamente las prácticas de escritura de los chicos a nivel escolar y académico.

Saber escribir es una tarea básica y fundamental para cualquier nivel académico, tener buena ortografía, respetar las reglas gramaticales, usar adecuadamente los signos de puntuación son elementos básicos para producir textos. Por eso es necesario conocer diversas opiniones de especialistas sobre el tema.

El objetivo de este trabajo es comparar opiniones de distintos autores sobre si el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ayuda (o no) en la producción textual de los estudiantes. Nos centraremos en los siguientes textos: “Leer en un mundo de pantallas”, de la periodista argentina Natalia Blanc “¿Cómo influyen el chat y las nuevas tecnologías en la comunicación escrita por los estudiantes?”, del portal educativo del Estado argentino Educ.ar y “Alfabetización digital: encuentros y desencuentros”, de la diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías Beatriz Vottero. Los ejes que abordaremos para deliberar sobre el tema y comparar los textos mencionados serán en primer lugar, la relación de los niños y jóvenes con las TIC o su concepción sobre ellas; en segundo lugar, los cambios en la escritura generados por las TIC; por último, el rol de la escuela frente a esos cambios.

2.1. Explique cuál es la razón por la cual se ha colocado punto y aparte en el fragmento, es decir, por qué este fragmento se divide en tres párrafos.

2.2. Analice, en el segundo párrafo, el uso del punto y seguido. Determine si sacaría o reemplazaría alguno de los puntos, o si incluiría otro/s. En todos los casos, justifique.

2.3. Analice, en el tercer párrafo, el uso de las comas y los dos puntos. Determine si sacaría o reemplazaría algunos de ellos o si incluiría alguno/s más. En todos los casos, justifique.

3. En esta actividad figuran dos párrafos del desarrollo de uno de los aspectos mencionados en el tercer párrafo de la introducción que ilustra el apartado 2, sobre las funciones de los signos de puntuación en los párrafos, a saber: “las perspectivas sobre las políticas nacionales e internacionales implementadas por Julio Argentino Roca”. Se trata de dos párrafos de comparación y contraste, en los cuales se exponen las posturas de diferentes autores. En este fragmento, más allá del punto y aparte, no se ha colocado ningún otro signo de puntuación.

Para Reato Roca organizó el Estado y la Nación y llevó a la Argentina al éxito económico para sostener su afirmación el autor destaca entre otros hechos la Ley de Educación 1420 el tratado de límites con Chile la fundación de La Plata por este tipo de hechos considera que Roca hizo de la Argentina un país dinámico de igual manera O'Donnell declara que Roca estableció una política con el fin de construir un Estado nacional para validar esta postura el autor expone una serie de argumentos Roca estableció la unidad monetaria con lo que culminó la circulación de varias monedas se promovió la inversión pública en el interior y se fijó soberanía en la Patagonia y en el Chaco y se arreglaron los problemas limítrofes con Brasil.

De manera contrapuesta Bayer asegura que no por los logros políticos se deben olvidar los crímenes que Roca cometió una postura similar es sostenida por Ferri quien caracteriza al primer gobierno de Roca como el período clave en el que se establecieron las condiciones de un capitalismo dependiente en este sentido destaca la concentración de tierras en unos pocos propietarios de la clase dominante.

3.1. Coloque punto y seguido y mayúscula donde corresponda. Justifique la inclusión de estos signos de puntuación.

3.2. Una vez que coloque los puntos, coloque comas y dos puntos donde considere adecuado. Justifique.

3. CONECTORES Y MARCADORES DISCURSIVOS: LA RELACIÓN ENTRE LAS IDEAS DE UN PÁRRAFO Y DE LOS PÁRRAFOS ENTRE SÍ

En esta sección centraremos nuestra atención en ciertas expresiones (llamadas *conectores* o *marcadores discursivos*) que explicitan la relación entre las ideas dentro de un párrafo o bien entre diversos párrafos. Su función, de este modo, es vincular un segmento textual previo con el siguiente. Así, los conectores o marcadores del discurso pueden establecer relaciones entre párrafos, entre distintas oraciones que componen un párrafo o dentro de una oración. A nivel discursivo, colaboran en la

estructuración y guían la interpretación del sentido del texto (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999).

Actividad 6

1. Lea la siguiente consigna y respuesta de examen en la que se han destacado algunos conectores y marcadores discursivos:

Explique las dos concepciones de metáfora que plantea Tajer.

El médico cardiólogo Carlos Tajer en “Metáforas para pensar la medicina” expone dos formas de conceptualizar las metáforas. **Por un lado**, la noción tradicional las define como meros recursos lingüísticos y sostiene, **por lo tanto**, que sólo tienen la finalidad de “decorar” el lenguaje. **En cambio**, desde la lingüística cognitiva, las metáforas constituyen herramientas del pensamiento que permiten la comprensión de temas complejos y abstractos, **como por ejemplo**, la vida, el tiempo, el amor, entre otros.

1.1. Relacione cada uno de los conectores o marcadores discursivos destacados con los siguientes enunciados que describen su función:

- Organiza la exposición de la información.
- Introduce la consecuencia o efecto de lo anteriormente dicho.
- Marca contraste u oposición entre lo que se va a expresar y lo expresado.
- Introduce un caso particular de una idea general ya desarrollada.

1.2. Reemplace cada una de las expresiones destacadas por una expresión equivalente

- Agregue en el cuadro de sistematización (al final de esta sección) los conectores y marcadores discursivos destacados y los reemplazos propuestos.
- Explique por qué son importantes los conectores y marcadores discursivos en el género discursivo de respuesta de examen.

2. Lea la siguiente consigna y respuesta de examen en la que se han destacado algunos conectores y marcadores discursivos:

Dé cuenta de las dos formas contrapuestas de concebir la enfermedad que explica Tajer.

De acuerdo con Tajer, existen distintas formas de entender la enfermedad. **En particular**, el médico explica dos formas antagónicas de concebirla: la mirada naturalista y la valorativa.

La primera recibe su nombre **porque** se basa en criterios de las ciencias biológicas. **Por esto**, sostiene que la enfermedad consiste en “un estado interno” corporal en el que se ven afectadas las funciones habituales del organismo.

La visión valorativa, **por el contrario**, relaciona el concepto de enfermedad con la capacidad o incapacidad de poder obtener un estado de bienestar. **En**

otras palabras, el médico “valora” o pondera integralmente la realización vital del paciente.

Así, dado que estas formas de abordar la enfermedad son diametralmente opuestas, implican diferentes formas de relacionarse con los pacientes y de tratamiento terapéutico.

2.1. Explique la función de cada uno de los conectores o marcadores discursivos destacados. Analice si establecen relaciones entre los párrafos o en el interior de cada párrafo.

2.2. Reemplace cada una de las expresiones destacadas por una expresión equivalente.

- a. Agregue los conectores y marcadores discursivos recuadrados y los reemplazos propuestos en el punto anterior (si no están ya) en el cuadro de sistematización (al final de esta sección).
- b. Responda por qué son importantes los conectores y marcadores discursivos en el género discursivo de respuesta de examen.

3. En la siguiente respuesta de examen, complete los espacios en blanco con los conectores o marcadores discursivos que considere adecuados (puede usar el cuadro de la actividad de sistematización como referencia).

Enumere al menos tres metáforas de la práctica médica que plantea Tajer en su artículo.

Según Tajer, las metáforas sirven para comprender prácticas complejas como la medicina. _____, la práctica médica puede ser interpretada como: _____, una guerra; _____, un arte y, _____ un sacerdocio.

4. Los cuatro párrafos que siguen conforman en otro orden la respuesta a esta consigna de examen:

Explique la posición de Carlos Tajer en relación con el planteo de Susan Sontag en La enfermedad y sus metáforas.

[__] Por otro, señala una limitación a la argumentación de Sontag ya que Tajer entiende que es necesario un abordaje de la enfermedad a partir de comprender la relación con lo cultural y lo emocional.

[__] El cardiólogo Carlos Tajer establece un diálogo con lo planteado por Susan Sontag en *La enfermedad y sus metáforas*.

[__] En síntesis, ambos autores acuerdan al evitar culpabilizar del paciente. Sin embargo, mientras que Sontag rechaza una asociación entre lo emocional y lo patológico, Tajer considera que es necesario explorar esta relación para poder comprender mejor la etiología de las enfermedades.

[__] Por un lado, acuerda con la autora en su crítica a la estigmatización a los pacientes. Así, ambos coinciden en que es absurdo sostener que el enfermo es “culpable” por su enfermedad.

4.1. Ordene los párrafos y subraye los conectores que contribuyeron a realizar esta tarea.

4.2. Discuta la función de las expresiones señaladas en relación con el propósito del género discursivo respuesta de examen.

4.3. Subraye los otros conectores y marcadores discursivos que aparecen en esta respuesta y reemplácelos por expresiones equivalentes.

5. El cuadro que sigue es para ser completado a medida que se van realizando las actividades de esta sección. Aclaramos que no es (ni pretende ser) exhaustivo, sino un recurso de sistematización y de consulta en las actividades de escritura. Por lo tanto, puede ser ampliado y reformulado según las necesidades del escritor.

Tipo de conector o marcador discursivo	Función	Expresiones
		Y (e) Además Asimismo También
Disyuntivos		O (u) O bien... o bien...
Adversativos		Pero Sin embargo Sino No obstante
	Marca contraposición entre lo que se va a expresar y lo expresado	Por el contrario
Concesivos		Aunque A pesar de Si bien Por más que
		Puesto que Dado que Ya que
Consecutivos	Expresa la consecuencia o efecto de lo anteriormente dicho	En consecuencia Por eso entonces

Cuanto espacio hay que dejar en cada caso?

		De esta manera
	Organiza la exposición de la información	por una parte, por otra parte, En primer lugar, Primeramente, finalmente
Ejemplificación	Introduce un caso particular de una idea general ya desarrollada	
	Introduce una evidencia probatoria	en efecto, efectivamente, ciertamente
Tematización		Respecto a En cuanto a En relación con
		Esto es Es decir En otras palabras O sea Mejor dicho
		En suma, en resumen, en definitiva

4. TIPOS DE PÁRRAFOS

Una vez que hemos comprendido el concepto de párrafo y analizado algunos recursos fundamentales para su configuración (signos de puntuación y conectores), podemos profundizar el tema distinguiendo los diferentes tipos de párrafos y sus características.

4.1. Párrafo de enumeración

Los párrafos de enumeración están constituidos por una serie de ideas organizadas en torno a una idea central, que puede aparecer al principio o al final del párrafo. La secuencia de ideas no es aleatoria sino que un párrafo eficaz tiene una progresión

que posee una función argumentativa. Algunos llaman a esta idea central oración *tópico*, siguiendo la tradición anglosajona.

En el siguiente párrafo (18 del texto base), la idea central precede a la enumeración. El autor enuncia que el párrafo funcionará como síntesis del artículo y lo presenta como parte de la conclusión.

Los avances en la comprensión del papel de las metáforas y la teoría neural del lenguaje aportan un material enriquecedor para el pensamiento y la práctica médica. Ensayaré cinco conclusiones en forma muy esquemática para delinear los ámbitos en que puede resultar relevante.

- Pensar las metáforas que utilizamos para definir la tarea médica, sus correspondencias y consecuencias.
- Comprender desde un punto de vista sociocultural cómo es considerada la enfermedad del paciente que atendemos y sus eventuales estigmas.
- Caracterizar la situación emocional que habita el paciente, tanto en su historia personal previa como en el nuevo escenario planteado a partir de la enfermedad.
- Enriquecer la investigación de mecanismos fisiopatológicos para la cardiopatía isquémica aguda, a través de la exploración de las metáforas y la biología de emociones negativas complejas.
- Aportar elementos para elaborar una retórica con metáforas médicas que generen escenarios en el pensamiento de los pacientes y familiares para contribuir a su sanación.

Actividad 7

1. Elija una de las ideas formuladas por Tajer en el párrafo 18 y conviértala en oración principal de un párrafo enumerativo. Obtenga la información necesaria del texto base.

4.2. Párrafos expositivos

Este tipo de párrafos son unidades textuales que desarrollan una idea simple o compleja. Los textos expositivos tienen por objetivo informar al lector acerca de un tema en particular. En la organización de un párrafo expositivo el autor presenta la idea central con claridad y luego la desarrolla mediante operaciones de reformulación o paráfrasis explicativas. Veamos un ejemplo del texto, el párrafo 4:

Comencemos por una descripción funcional: las metáforas permiten la comprensión de una idea o dominio conceptual en términos de un dominio diferente. Al hablar de nuestra experiencia de vida, por ejemplo, son frecuentes las frases como “el rumbo que tomamos... los senderos recorridos... marchamos hoy hacia...”. La vida es explicada a través de una metáfora estructural: la vida

es un viaje. En este caso comprendemos un dominio existencial abstracto como la vida a través de un dominio más concreto de espacio y desplazamiento, el viaje. Si comprendemos esa metáfora estructural, podemos interpretar metáforas que refieren a ese dominio aunque nunca las hayamos escuchado con anterioridad: llegó a una encrucijada... se perdió en ese atajo... la tormenta lo llevó a mal puerto...

El ejemplo precedente comienza por una definición del concepto, que luego es explicada y ejemplificada. Funciona como respuesta a la pregunta: *¿Qué es una metáfora?*

Actividad 8

A partir de la siguiente oración extraída del texto: “Las metáforas son materia de pensamiento y no meramente de lenguaje”, elabore un párrafo expositivo. Para ello, utilice la información proporcionada a continuación:

- a. Las metáforas permiten pensar un tema.
- b. Son esenciales para comprender aspectos de nuestra vida.
- c. Cuanto más abstracto es un tema, mayor es la cantidad de metáforas que utilizamos para acercarnos a él.

4.3. Párrafos argumentativos y contraargumentativos

Los párrafos argumentativos y los contraargumentativos se caracterizan porque en ellos el emisor pretende convencer al receptor de una tesis que intentará demostrar a lo largo del texto. En los contraargumentativos se utilizan argumentos que podrían llegar a cuestionar la tesis que se está intentando demostrar. El autor se adelanta a posibles objeciones que se le podrían hacer. Es un tipo de estrategia argumentativa más sofisticada que la simple enumeración de argumentos.

El párrafo inicial del texto base es un ejemplo de párrafo argumentativo. En este caso forma parte de la introducción del texto.

La medicina actual ha alcanzado un extraordinario desarrollo científico-técnico y se encuentra en el umbral de una potencial revolución a través de la confluencia de la genética-manipulación celular, la nanotecnología, los biosensores y la informática. No ha sido similar el desarrollo de la relación médico-paciente, y una de las mayores críticas a la práctica actual es un pobre “humanismo”. Las dificultades para reelaborar el encuentro médico-paciente son muy grandes. La estructura de la atención sanitaria, aun en sistemas igualitarios y con médicos de cabecera, genera consultas breves y una práctica atomizada en miríadas de mini subespecialidades.

Actividad 9

1. Identifique la tesis que el autor introduce en el párrafo anterior. Luego elabore un párrafo que continúe la argumentación iniciada. Obtenga información del texto fuente.

2. Presentamos aquí un ejemplo de dos párrafos en los que el emisor intenta rebatir parcialmente la tesis de una autora que ha estudiado el tema en profundidad.

Susan Sontag generó un apasionado debate sobre el uso cultural de metáforas vinculadas a las enfermedades. En su libro *La enfermedad y sus metáforas*, exploró la mirada sociocultural de la tuberculosis hasta el descubrimiento de su agente etiológico y su curación con antibióticos, así como el cáncer. Su preocupación central era la estigmatización de quien padecía la enfermedad mediante frases como “si tiene un cáncer, es por algún conflicto psicológico” y “si padece tuberculosis, es por su claro carácter tísico”.

Los pacientes así devienen culpables de las enfermedades que padecen, casi delincuentes como en la desopilante utopía *Erehwon*. Esta crítica es sustancial y sólida, pero adolece de una limitación. Como veremos luego, las metáforas que habitamos condicionan o se asocian con determinados estados emocionales de funcionamiento biológico, que tienen relación con las enfermedades. Es posible compartir el espíritu de Sontag para evitar estigmatizar y culpabilizar al paciente, pero mantener una mirada abierta a la comprensión de la relación entre emociones-cultura y enfermedades.

2.1. Identifique las dos tesis contrapuestas. Elabore un párrafo argumentativo que desarrolle la tesis de Susan Sontag. Si es necesario, busque información sobre la autora en Internet.

4.4. Párrafo de contraste

Un tipo particular de párrafo es el de contraste. Es muy utilizado en los trabajos en los que se comparan fuentes y en las respuestas de parciales por parte de los alumnos universitarios. En ellos, se combinan recursos expositivos y argumentativos. Veamos un ejemplo extraído del texto:

En otro artículo he discutido la implicación sobre la mirada médica de la definición de salud-enfermedad que se adopta. Resumiendo: existen por lo menos dos visiones contrapuestas: la que podríamos llamar naturalista, que afirma que una enfermedad es un tipo de estado interno con impedimento de una capacidad funcional normal, es decir, la reducción de las capacidades por debajo de su funcionalidad típica. Enunciada así, se propone como objetiva y estadística. La otra visión, que podríamos llamar funcionalista o valorativa, define a la enfermedad como la incapacidad-ineptitud de lograr los objetivos que son necesarios y en conjunto suficientes para una mínima felicidad. Cada mirada implica una forma diferente de interrogar a los pacientes, y condiciona los estudios que solicitamos y las recomendaciones terapéuticas en muchas circunstancias clínicas.

Actividad 10

1. Identifique en el párrafo anterior las dos posturas contrapuestas y señale sus características principales.
2. Elabore un párrafo en el que se contrapongan las dos concepciones de metáfora expuestas en el texto de Tajer.

5. EL LÉXICO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PÁRRAFO

5.1. Relaciones léxicas: sinonimia e hiperonimia

Las relaciones léxicas –como la sinonimia, la antonimia y la hiperonimia– son relaciones que se establecen entre los sentidos de las palabras y que organizan y estructuran el vocabulario de una lengua (Lyons, 1980; Cruse, 1986, 2006). Así, las palabras no se encuentran aisladas unas de otras, sino que se vinculan por relaciones de identidad (*nene-niño*: si alguien es un nene, también es un niño), oposición (*frío-caliente*: si algo está frío, entonces no está caliente) e inclusión (*perro-animal*: un perro es un tipo de animal). Las palabras unidas por estas relaciones comparten una porción de su significado. De hecho, incluso los antónimos comparten una porción de su significado: tanto *frío* como *caliente* indican grados de temperatura.

En el discurso, las palabras que pertenecen a una misma zona de significado suelen coaparecer, lo que contribuye a la unidad temática de los párrafos y, en última instancia, a la unidad temática de los textos. El siguiente párrafo, extraído del texto “¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?”, de Héctor Masoero, permite ilustrar la coaparición en el discurso de palabras que exhiben distintas relaciones léxicas:

Las **universidades** públicas son **instituciones** no **aranceladas**, pero no por eso son **gratuitas**. Representan una gran **inversión** anual por parte del Estado nacional. Durante 2015, el **presupuesto** de las universidades nacionales ascendió a casi 40.000 millones de pesos y alcanzó el 0,8% del PBI. En promedio, el Estado invirtió en 2015 unos 25.000 pesos por cada estudiante universitario del sistema público, según un informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA).

Así, *universidad* guarda con respecto a *institución* una relación de inclusión que, como veremos, se denomina hiperonimia. Esta relación suele expresarse en contexto cuando se realizan definiciones. Por otra parte, *arancelado* es un opuesto de *gratuito* que, en el párrafo citado, aparece negado (*son instituciones no aranceladas*). Por último, entre *inversión* y *presupuesto* se podría establecer una relación de sinonimia cercana. A continuación describiremos con más precisión las relaciones léxicas y su rol en la organización de los párrafos.

5.1.1. Sinonimia

Los sinónimos pueden definirse como palabras que tienen más similitudes semánticas que diferencias. Sin embargo, los sinónimos absolutos –palabras que tienen exactamente el mismo significado y son reemplazables en todos los contextos– son escasos. Como ejemplo pueden citarse *pulóver/suéter* y *parecido/similar*. Son sinónimos absolutos porque en cualquier contexto en que utilicemos la palabra *pulóver* podríamos emplear también *suéter* sin introducir matices de significado diferentes. Estos sinónimos que pueden reemplazarse en todos los contextos se denominan *sinónimos absolutos*. Otras palabras, como *perro* y *can*, *caballo* y *corcel* o *comer* y *morfar* tienen, desde cierto punto de vista, un mismo significado, pero las utilizamos en contextos diferentes, en particular, de diferente grado de formalidad.

Tradicionalmente, el uso de sinónimos se concibe como un modo de evitar las repeticiones en los textos. Si bien esto es cierto, hay que tener en cuenta que la elección de un sinónimo u otro frecuentemente introduce un matiz de significado diferente en el texto. Así, los denominados *sinónimos proposicionales* presentan diferencias de estilo: no utilizaríamos en las mismas situaciones las palabras *niño* y *pibe*, ni las palabras *cama*, *lecho* y *catre*, aunque en principio “signifiquen lo mismo”. Probablemente, al menos en Argentina, emplearíamos *pibe* en conversaciones orales informales y *niño* en la escritura o en intercambios orales de cierto nivel de formalidad.

Por otro lado, un tercer tipo de sinónimos son los *sinónimos cercanos*. Los sinónimos cercanos se caracterizan por introducir diferencias de significado relativamente menores que pueden dejarse de lado en ciertos contextos. *Estudiante* y *alumno* pueden considerarse como sinónimos cercanos. Los siguientes artículos del *Diccionario integral del español de la Argentina* explicitan sus diferencias:

alumno, -na m y f Persona que cursa estudios en alguna institución, especialmente durante el ciclo de educación obligatorio: *Los alumnos secundarios comenzaron sus vacaciones de invierno. / Ella es alumna de la UBA.*

estudiante m y f Persona que cursa estudios en un lugar determinado, especialmente a nivel terciario o universitario: *los estudiantes de la carrera de artes / un grupo formado por estudiantes de antropología / los estudiantes de italiano.*

escolar [...] m y f Alumno que estudia en una escuela, en especial de enseñanza primaria: *Un grupo de escolares se perdió durante una excursión.*

Si bien *alumno* y *estudiante* introducen matices de significado diferentes, en ciertos contextos esas diferencias pueden anularse y las palabras pueden reemplazarse para evitar las repeticiones, como ocurre en las siguientes oraciones:

Estas actividades fueron hechas con la idea de que el **estudiante** se divirtiera aprendiendo. Buscamos llevar a los **alumnos** a descubrir aspectos interesantes de la lengua, y no a llenar mecánicamente unos espacios vacíos.

Muchos estudiantes suelen recurrir a recursos electrónicos –listas que elaboran programas como Microsoft Word, páginas de Internet e incluso diccionarios de sinónimos– para encontrar sinónimos y evitar repeticiones. Es importante tener en cuenta que la información que proporcionan estos recursos es útil en la medida en que las palabras se conozcan de antemano, es decir, como “recordatorios” de un conocimiento que ya tenemos. Dado que muy rara vez las palabras constituyen sinónimos absolutos, lo más probable es que los sinónimos presentados por estos recursos se utilicen en contextos diferentes, introduzcan matices de significado específico o se empleen de manera particular. Por ejemplo, a continuación presentamos la lista de sinónimos que ofrece Word Reference de la palabra *blanco*:

blanco

- *albo, níveo, lechoso, nevado, albar, albino, albugíneo, argentino, cande, cano, pálido. Antónimos: negro, oscuro*
- *diana, centro, hito, punto*
- *objetivo, fin, término, finalidad, meta*

Fuente: <http://www.wordreference.com/sinonimos/blanco>. Consultado en marzo de 2017.

Como puede observarse, Word Reference organiza los sinónimos según los significados de *blanco*. La primera línea expone los sinónimos de la palabra *blanco* con el significado de “color”. Sin embargo, los sinónimos que se presentan no son absolutos: no se puede reemplazar *blanco* por *albo* en cualquier contexto. Así, no podríamos decir –o resultaría muy extraño– *Mi remera es alba*. Conviene, por lo tanto, completar la información dada por estas listas con un diccionario de lengua, que también puede consultarse en línea. En los siguientes artículos, que corresponden al *Diccionario integral del español de la Argentina*, se indica mediante la marca **FORMAL** que las palabras *albo* y *níveo* se utilizan fundamentalmente en textos que poseen cierto grado de formalidad. Por otro lado, los ejemplos presentados en los artículos ilustran en qué tipo de contextos pueden utilizarse. Así, en *Besó por última vez su albo rostro*, la inversión de sustantivo y adjetivo (*albo rostro* y no *rostro albo*) y la coaparición de una palabra como *rostro*, más formal que *cara*, nos ayudan a entender cómo se utiliza *albo*. Por otra parte, *pálido* es un sinónimo cercano de *blanco*, reemplazable solo en ciertos contextos; del mismo modo, *cano* es un adjetivo que se aplica únicamente al pelo.

albo, -ba adj **FORMAL** De color blanco: *Besó por última vez su albo rostro.*

níveo, -a adj **FORMAL** De color blanco como la nieve: *un hombre de cabello níveo y ojos claros / los bucles rubios de la nívea hija del terrateniente.*

pálido, -da 1 adj Que no tiene o perdió el color natural de la piel: *Estaba pálido, muy delgado, con ojeras. / Su jefe tiene ojos negros y una tez muy pálida. / La noticia la dejó pálida de miedo.* § 2 adj Que tiene poca fuerza o intensidad: *Percibió el pálido reflejo de la luz de un farol. / Me dan risa sus pálidos intentos por conquistarte. / River volvió a dejar una pálida imagen.* § 3 adj Aplicado a un color, que es muy claro: *La habitación estaba pintada de un amarillo pálido.*

Fuente: <https://www.clarin.com/tema/diccionario.html>.

Además, hay que tener en cuenta que en las listas de sinónimos figuran voces que se utilizan muy poco o que no corresponden a nuestra variedad de español, como por ejemplo *albugíneo* o *cande*.

Actividad 11

1. En Word Reference se listan los siguientes sinónimos para viejo. Clasifíquelos según puedan considerarse sinónimos absolutos, proposicionales o cercanos. Seleccione tres sinónimos de cada una de las acepciones. Consulte un diccionario de lengua (www.rae.es; <https://www.clarin.com/tema/diccionario.html>) y explique en qué contextos se emplearían los sinónimos proposicionales. En el caso de los sinónimos cercanos, explique las diferencias de significado con la ayuda del diccionario.

viejo

- *anciano, abuelo, vejestorio, matusalén, decrepito, veterano, maduro, senil, achacoso, longevo, vetusto, centenario, añoso.* **Antónimos:** *joven, adolescente, mozo*
- *arcaico, anticuado, pretérito, antiguo, rancio, fósil, lejano, trasnochado, tradicional, antediluviano, arqueológico*

2. Lea el siguiente párrafo, que constituye la bajada del texto “Hacete amigo del Big Data”, escrito por Esteban Magnani.

Los gurúes del Big Data dicen que si se cruzan datos suficientes todo sería predecible. El poder de los datos masivos combinados con inteligencia artificial ya ha demostrado que puede prever el comportamiento humano y modificarlo. Google puede vaticinar el próximo éxito cinematográfico: saben que trece búsquedas relacionadas con una nueva película se traducen en una entrada vendida. Sensores en medios de transporte “adivinarían” qué pieza será la próxima en romperse. ¿Hay un límite para asignar tareas a los algoritmos? ¿La educación? ¿La gestión democrática? El periodista especializado Esteban Magnani advierte los peligros y recomienda amigarse con las estadísticas.

2.1. Identifique en qué se diferencian los siguientes sinónimos de *predecir*: *prever*, *vaticinar* y *adivinar*. ¿Qué matices introducen? ¿En qué contextos serían reemplazables? ¿En qué sentido ayudan a determinar el tema del párrafo?

2.2. ¿Por qué se utilizan comillas al escribir “adivinarían”?

2.3. ¿Qué sinónimo de predicción se utiliza cuando se presentan las noticias relativas al estado del tiempo? ¿Sería adecuado en ese caso reemplazar ese verbo por otra palabra, como *previsión*? ¿Por qué?

_____ meteorológico / del tiempo / para mañana

2.4. La profusión de sinónimos orienta sobre el tema del párrafo y del texto en su totalidad. Formule el tema del párrafo.

2.5. Identifique un sinónimo cercano de *película* en el párrafo dado y explique qué matiz de significado introduce.

3. Identifique en el siguiente texto sinónimos y clasifíquelos en sinónimos absolutos, proposicionales y cercanos. Justifique.

Art. 14 bis.- El trabajo en sus diversas formas gozará de la protección de las leyes, las que asegurarán al trabajador: condiciones dignas y equitativas de labor; jornada limitada; descanso y vacaciones pagados; retribución justa; salario mínimo vital móvil; igual remuneración por igual tarea; participación en las ganancias de las empresas, con control de la producción y colaboración en la dirección; protección contra el despido arbitrario; estabilidad del empleado público; organización sindical libre y democrática, reconocida por la simple inscripción en un registro especial.

4. En el siguiente párrafo, extraído del artículo de opinión “Meritocracia o democracia en la educación” de la pedagoga Adriana Puiggrós, se problematizan los matices de dos sinónimos cercanos. ¿Cuáles son? ¿En qué radicarían las diferencias?

Asimismo, la mayoría comprende la inminencia de combinar la atención al carácter “común” de la educación (que instaló Sarmiento inspirado en el reformista norteamericano Horace Mann) con las diferencias en los caminos del aprendizaje, nacidas en la historia personal, cultural o social de los alumnos. El valor “igualdad” como meta a alcanzar es un presupuesto de la educación democrática, cuyos orígenes se remontan al siglo XVII, cuando Juan Amós Comenio fundaba la institución educativa moderna, donde proponía enseñar todo a todos, defendiendo el acceso irrestricto a la lectura, la escritura y el cálculo, animándolos, sin “dar ocasión a nadie para estimar a unos y menospreciar a otros”. Comenio rubricó la decrepitud de la máxima “la letra con sangre entra”, pero hay razones para que los métodos que de ella se derivan regresen una y otra vez de la mano de quienes prefieren la desigualdad (que no es lo mismo que la diferencia).

5.1.2. Hiperonimia

La hiperonimia es la relación que se establece entre una palabra que tiene un significado más general y otra palabra que tiene un significado más específico, que incluye ese significado más general. Así, por ejemplo, si consideramos las palabras *flan* y *postre*, notaremos que *postre* tiene un significado más general y *flan* tiene un significado más específico, que incluye al significado de *postre*. De hecho, y así suele suceder en los diccionarios, la palabra *flan* puede empezarse a definir como “*postre que...*”. Luego pueden explicarse los rasgos que distinguen al flan de otros postres, como “a base de huevos, leche y azúcar”.

postre m Alimento dulce que se sirve al final de una comida: *De postre, sirvieron helado de frutilla y chocolate. / Siempre como una manzana de postre.*

flan m Postre que se prepara con huevos, leche y azúcar y se cocina a baño María en un molde: *La tía Elena preparó un flan exquisito. (Diccionario integral del español de la Argentina).*

La palabra que tiene un significado más general se denomina *hiperónimo*, y la que tiene un significado más específico, que incluye ese significado particular, es su *hipónimo*. Un hiperónimo, como *postre*, suele tener varios hipónimos que comparten su significado –por eso es una relación de inclusión– y se distinguen por sus rasgos específicos. Otros hipónimos de *postre* son *tiramisú* y *helado*:

tiramisú m Postre que tiene una base de bizcochuelo embebido en café y licor, cubierta por una crema hecha con huevos, queso blanco y azúcar, y con la superficie espolvoreada con chocolate en polvo y canela: *A la hora del postre, no se puede pasar por alto el clásico tiramisú.*

helado m Postre muy frío que se elabora con crema o agua y diversos ingredientes que determinan su sabor: *Quiero un helado de dulce de leche. / No le gusta el helado de agua.*

Cuando dos palabras comparten el mismo hipónimo se denominan *cohipónimos*. Los cohipónimos son mutuamente excluyentes: si algo es un flan entonces no es un tiramisú; si algo es un tiramisú, entonces no es un flan.

La relación de hiperonimia, que establece una jerarquía en el vocabulario, muchas veces se expresa textualmente y contribuye a la comprensión de los textos. Así, en el siguiente fragmento se emplea la palabra *trabajo*. El hiperónimo disciplina contribuye a desambiguarlo: explicita que *derecho* en este párrafo tiene el sentido de “disciplina”, y no el de “condición de una persona de poder tener, exigir o administrar una cosa determinada porque le corresponde por ley o desde el punto de vista ético”, como en la frase *Todos los niños tienen el derecho a educarse*:

[1] Antes de que existiera como una **disciplina** autónoma, el **Derecho del Trabajo** se regía por el **Derecho Civil**, que no llegaba a contemplar las particularidades del ámbito laboral. El primero de los **derechos** mencionados parte de la constatación fáctica de una relación desigual o asimétrica entre trabajador y empresario, por lo que busca, por diversos medios, restablecer el equilibrio o, por lo menos, atenuar la desigualdad existente.

La explicitación de una relación de hiperonimia es frecuente en los párrafos expositivos, en los que, como se ha visto, se presenta una idea central que luego se desarrolla mediante operaciones de reformulación o paráfrasis explicativas. En el siguiente párrafo expositivo, por ejemplo, se presenta la idea principal: la aparición de un eclipse solar. Luego se define *eclipse solar* a partir del hiperónimo *fenómeno astronómico*. Más adelante se explican los rasgos que diferencian un eclipse solar de otros fenómenos astronómicos, como los eclipses lunares y las lluvias de estrellas. Luego se define un tipo específico de eclipse solar, el eclipse solar anular, a partir del hiperónimo *eclipse solar* y los rasgos que lo distinguen de otros eclipses solares, como el eclipse solar total.

Este domingo 26 de febrero se producirá un **eclipse solar** anular que será visible solo en el hemisferio sur. Se trata de un **fenómeno astronómico** en el que la luna pasa por delante del sol y lo oculta. El **eclipse solar anular** se diferencia del **eclipse solar total** porque en el anular la luna solo tapa el centro del sol, dejando a su alrededor un anillo de fuego visible desde la Tierra.

Fuente: http://elpais.com/elpais/2017/02/24/ciencia/1487958677_738982.html. Texto adaptado.

El eclipse solar anular es un tipo de eclipse solar; el eclipse solar es un tipo de fenómeno astronómico.

Por otra parte, la explicitación en el texto de este tipo de relaciones también es frecuente en los párrafos de contraste, en los que estas relaciones suelen problematizarse. Así, por ejemplo, en el párrafo siguiente, extraído del texto de Tajer, se contraponen dos definiciones diferentes de enfermedad. En la primera, la enfermedad se define como un estado interno diferente de aquel que se considera normal. En cambio, en la segunda, la enfermedad se define como la incapacidad de alcanzar ciertos objetivos, es decir, ya no por oposición a un estado considerado como normal. Lo que se observa en este párrafo es, entonces, la problematización de definiciones de enfermedad, que impacta tanto en la elección del hiperónimo como en la explicitación de los rasgos que diferencian un estado interno o una incapacidad de otros.

En otro artículo he discutido la implicación sobre la mirada médica de la definición de salud-enfermedad que se adopta. Resumiendo: existen por lo menos dos visiones contrapuestas: la que podríamos llamar naturalista, que afirma que

una enfermedad es un tipo de estado interno con impedimento de una capacidad funcional normal, es decir, la reducción de las capacidades por debajo de su funcionalidad típica. Enunciada así, se propone como objetiva y estadística. La otra visión, que podríamos llamar funcionalista o valorativa, define a la enfermedad como la incapacidad-ineptitud de lograr los objetivos que son necesarios y en conjunto suficientes para una mínima felicidad. Cada mirada implica una forma diferente de interrogar a los pacientes, y condiciona los estudios que solicitamos y las recomendaciones terapéuticas en muchas circunstancias clínicas.

Un problema frecuente de los alumnos que se inician en la escritura académica es que emplean palabras generales, como *cosa* y *algo*, que, además de no constituir verdaderos hiperónimos, no forman parte del registro académico. El siguiente párrafo, extraído de un trabajo final escrito por un alumno, ilustra este problema:

Al contrario de Feldfeber, quien sostenía que las evaluaciones son seleccionadas por empresas internacionales, Vázquez asegura que las evaluaciones son en primera instancia consensuadas con respecto al aprendizaje, es decir, que todos aceptamos que los contenidos que se toman en las evaluaciones es **algo** que un estudiante promedio debería saber.

La palabra *algo* es fácilmente reemplazable por un hiperónimo. Hay que tener en cuenta que la elección de una palabra afecta también la elección de otras, en este caso, la de *saber*.

Al contrario de Feldfeber, quien sostenía que las evaluaciones son seleccionadas por empresas internacionales, Vázquez asegura que las evaluaciones son en primera instancia consensuadas con respecto al aprendizaje, es decir, que todos aceptamos que los contenidos que se toman en las evaluaciones **corresponden a conocimientos que un estudiante promedio debería tener**.

Al igual que el uso de sinónimos, el uso de hiperónimos contribuye también a evitar las repeticiones. En el siguiente párrafo, el hiperónimo *materias* retoma y engloba las asignaturas anteriormente enumeradas (filosofía, historia y música):

Por su parte, la Red SEPA argumenta que el régimen de evaluaciones estandarizadas ha resultado en una reestructuración curricular con el fin de disponer de más horas de clase destinadas a la práctica de pruebas estandarizadas y así evitar la estigmatización que pueden recibir los países al tener malos resultados. Como consecuencia de esta reestructuración curricular, la **filosofía**, la **historia** y la **música** han desaparecido de los programas, a pesar de que son **materias** fundamentales para la formación de la identidad nacional y el pensamiento crítico.

Actividad 12

1. Escriba cinco hipónimos para los siguientes hiperónimos. Explique qué aspectos de significado agregan los hipónimos al hiperónimo:

Fruta: _____

Animal: _____

Mueble: _____

2. Word Reference presenta la siguiente lista de sinónimos para *asiento*. ¿Qué relación existe entre *asiento* y las palabras listadas? ¿Qué relación guardan las palabras listadas entre sí?

asiento: *silla, sillón, butaca, taburete, banco, banqueta, escabel, mecedora, poltrona, sofá, canapé, tresillo, diván, sitio, puesto, lugar*

3. En el siguiente párrafo, extraído del texto de Tajer, se contraponen dos visiones de metáfora. Establezca si el contraste se establece a partir de la elección de un hiperónimo o a través de rasgos específicos.

Las metáforas eran tradicionalmente consideradas un recurso retórico-poético que no hacía a la esencia de los conceptos o el pensamiento, un elemento ornamental y decorativo del lenguaje. En la década de los ochenta surge un replanteo revolucionario de la concepción de las metáforas. Lakoff y Johnson y Reidd, trabajando en forma independiente en lingüística cognitiva, proponen que las metáforas son elementos esenciales del lenguaje y del pensamiento. Las explicaciones que siguen han sido extractadas de estos autores.

4. Reemplace la palabra *cosa* por una palabra adecuada al registro académico.

En contraposición a Feldfeber, Vázquez asegura que las pruebas estandarizadas no generan un mal a la educación, sino que son una **cosa** positiva para la educación en las escuelas.

5.2. COHERENCIA LÉXICA EN EL PÁRRAFO

Los campos léxicos son grupos de palabras que se estructuran en torno a un dominio conceptual particular y que, por lo tanto, tienen significados similares. Como ejemplos de campos léxicos pueden citarse el campo léxico de las frutas, conformado por palabras como *manzana, banana, pera*, que, como hemos visto, guardan una relación de cohiponimia, y el campo léxico de las partes del cuerpo, constituido por palabras como *cabeza, pie* y *mano*. Los campos léxicos se organizan mediante relaciones léxicas, fundamentalmente mediante la hiperonimia y la cohiponimia.

En los párrafos suelen coaparecer términos de un mismo campo léxico, lo que contribuye a garantizar –y al mismo tiempo es un reflejo de– la consistencia temática subyacente de un texto/párrafo. Así, los elementos léxicos son los que introducen los temas del texto (Calsamiglia y Tusón, 1999) y los subtemas de cada

párrafo. Sinónimos, hiperónimos y opuestos ayudan a garantizar la consistencia temática, ya que contribuyen a mantener un universo de referencia. Dado que los párrafos desarrollan una misma idea o subtema, es de esperar que las palabras que aparezcan se vinculen estrechamente con el subtema desarrollado.

En el siguiente párrafo, extraído del artículo “Teletrabajo” de Wikipedia, la coherencia temática se asegura mediante la coexistencia de dos campos léxicos: el campo léxico de los lugares y el campo léxico de las nuevas tecnologías. El tema del párrafo puede definirse a partir de la intersección de estos dos campos léxicos: la definición de teletrabajo como trabajo que se realiza en lugares diferentes de una oficina tradicional mediante las nuevas tecnologías.

El teletrabajo, o trabajo a distancia, permite trabajar en un lugar diferente de los espacios tradicionales. Se realiza en un lugar alejado de las oficinas centrales o de las instalaciones de producción, mediante la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (más conocidas como TIC). Su objetivo central es vender productos y servicios al mundo. El concepto “a distancia” significa que quien realiza la tarea puede trabajar desde su casa, la de un familiar o amigo, un hotel, un restaurante, un ómnibus, un auto, un ciber o cualquier otro lugar. Las TIC necesarias para estas actividades son básicamente la PC, Internet, el celular, el teléfono y la cámara digital, entre otras. Dentro de Internet se engloba principalmente la navegación web y el correo electrónico. Según el caso, pueden agregarse blogs, sitios web, software de traducción, mensajería instantánea (chat) y telefonía IP. [...]

Consideremos también el siguiente párrafo explicativo de un aspecto del artículo “El mejor presidente de la historia nacional”, de Ceferino Reato sobre Julio Argentino Roca. El subtema desarrollado es la explicación del objetivo de la ley que respaldó la Campaña del Desierto: repoblar el territorio.

[3] El objetivo de esa ley fue ocupar un vasto territorio que era dominado por los mapuches, dado que, según esa norma, “la presencia del indio impide el acceso al inmigrante que quiere trabajar”. Se trataba de liberar esas tierras para atraer a los inmigrantes, que solucionarían la escasez de población del país.

En el párrafo se encuentran presenten tres campos léxicos, que responden al subtema desarrollado:

- a. Campo léxico de las reglas: *ley - norma*
- b. Campo léxico de las personas (consideradas desde el punto de vista de su origen y del territorio que habitan): *indios - mapuches - inmigrantes - población*
- c. Campo léxico de los lugares: *territorio - tierras - país*

El contenido específico, es decir, el objetivo de la ley se desarrolla mediante la vinculación de dos campos léxicos: el de las personas, habitantes o posibles habi-

tantes del país, y el de los lugares. Los integrantes de estos campos léxicos incluyen hiperónimos, como *indios*, e hipónimos, como *mapuches*. En relación con el tema específico del párrafo aparecen, además, opuestos, como *ocupar-dominar/liberar*. Del mismo modo, el párrafo construye oposiciones que son específicas. Así, dentro del campo léxico de las personas/habitantes, el texto opone dos categorías: la de los indios y la de los inmigrantes. Solo los inmigrantes contribuirían a poblar el país. La palabra *población* que aparece al final del párrafo une, en cierto sentido, los campos semánticos de las personas y de los lugares, dado que se define como “conjunto de personas que habita un lugar”.

Actividad 13

1. Lea el siguiente párrafo extraído del texto de Tajer.

¿Podemos intentar relacionar las enfermedades del corazón con las metáforas?

Las metáforas referidas al corazón son muy numerosas en todas las culturas. El corazón ocupa un lugar central en las metáforas sobre emociones como el amor, el enojo, la angustia, el dolor, y es muy probable que exista una relación entre la enfermedad cardiovascular y la “interpretación” metafórica de situaciones emocionales complejas.

1.1. Determine si el párrafo es explicativo, de contraste o de enumeración. Justifique.

1.2. Identifique el campo léxico que predomina y sus miembros.

2. Lea los siguientes párrafos extraídos del texto de Tajer.

[16] Los síndromes coronarios agudos tienen una marcada relación con factores psicosociales crónicos y gatillos agudos de emociones negativas. Autores argentinos han descrito un patrón emocional en las historias de vida recientes de pacientes con infarto de miocardio, que asocia una situación vivida como degradación y vergüenza pública, intolerable, que requeriría una reparación inmediata que resulta imposible de lograr, y con culpabilidad difícil de atribuir.

[17] En una investigación todavía inédita hemos observado que en cerca de la mitad de los pacientes con infarto pueden recogerse relatos recientes de este tipo de vivencia emocional. El camino de relacionar la situación emocional, necesariamente expresada de manera metafórica dada su complejidad, con la fisiopatología del síndrome coronario agudo (vasoconstricción, agregación plaquetaria, protrombosis, inflamación) es apasionante y aún inexplorado.

2.1. Identifique los principales campos léxicos presentes en el texto y las palabras que se asocian a ellos.

2.2. Sintetice la idea central expuesta por Tajer en una oración. Para hacerlo, recurra al menos a una palabra de cada campo léxico analizado en 2.1.

6. LA REFERENCIA EN LOS PÁRRAFOS

En el apartado anterior hemos visto algunos recursos del lenguaje, como los sinónimos (*pulóver/suéter*) y los hiperónimos (*postre/flan*) que se pueden utilizar para evitar repeticiones en los párrafos. En este apartado, veremos otro tipo de recursos –los pronombres– que también se pueden emplear con ese fin.

Los pronombres son palabras que tienen una significación ocasional, es decir, no tienen un significado fijo. Su significado deriva de una persona u objeto al que hacen referencia, o de una palabra o frase que están señalando. Por este motivo, la relación entre el pronombre y lo señalado (objeto, persona, lugar, etcétera) se denomina *relación de referencia*.

Por un lado, los pronombres pueden hacer referencia a personas, objetos, lugares, etcétera, de la situación en la que se habla. Por ejemplo:

Juan: Yo estudio en la UNGS [“Yo” hace referencia a Juan].

Por otra parte, pueden hacer referencia a una parte anterior o posterior de un texto. Por ejemplo:

Karl Marx procedía de una familia judía de clase media. Estudió en las universidades de Bonn, Berlín y Jena, y se doctoró en Filosofía por esta última en 1841.

En este caso, “esta última” hace referencia a la universidad de Jena, que fue mencionada en último lugar.

6.1. Los tipos de pronombre

Hay diferentes clases de pronombres. Algunos tipos son los siguientes:

- Pronombres personales (yo, tú, él, nosotros, ellos, ellas, etcétera)
- Pronombres posesivos (tu, mi, tuyo, suyo, mío, tuyos, tuyas, etcétera)
- Pronombres demostrativos (ese, esa, eso, esos, esas, aquel, aquellos, aquellas, etcétera)
- Pronombres relativos (que, quien, el que, lo cual, el cual, los cuales, donde, cuando, etcétera)
- Pronombres indefinidos (otra, otro, bastante, etcétera)

6.2. Criterios para el uso adecuado de pronombres en los párrafos

Existen algunos criterios que se deben tener en cuenta para usar los pronombres adecuadamente: la identificación clara de los referentes y la concordancia entre el pronombre y su referente. A continuación explicaremos el primer criterio a partir de un ejemplo extraído del artículo “Metáforas para pensar la medicina”, de Carlos Tajer.

En otro artículo he discutido la implicación sobre la mirada médica de la definición de salud-enfermedad que se adopta. Resumiendo: existen por lo menos dos **visiones** contrapuestas: la que podríamos llamar naturalista, que afirma que una enfermedad es un tipo de estado interno con impedimento de una capacidad funcional normal, es decir, la reducción de las capacidades por debajo de su funcionalidad típica. Enunciada así, se propone como objetiva y estadística. La otra visión, que podríamos llamar funcionalista o valorativa, define a la enfermedad como la incapacidad-ineptitud de lograr los objetivos que son necesarios y en conjunto suficientes para una mínima felicidad. Cada mirada implica una forma diferente de interrogar a los pacientes, y condiciona los estudios que solicitamos y las recomendaciones terapéuticas en muchas circunstancias clínicas.

En este caso, se utiliza el pronombre relativo “la que” y, como lectores, notamos con facilidad que este pronombre hace referencia a una de las visiones o miradas médicas sobre la definición de salud-enfermedad. En este sentido, aquí se cumple el criterio de referirse con claridad el referente al cual hace referencia el pronombre.

Pensemos en un ejemplo en que el lector no pueda deducir con claridad la referencia:

Estudió en las universidades de Bonn, Berlín y Jena, y se doctoró por ella en 1841.

En este caso, no se podría establecer con seguridad a qué hace referencia “ella”, a cuál de las tres universidades. Para evitar este problema, se puede reformular la frase del siguiente modo: “Estudió en las universidades de Bonn, Berlín y Jena, se doctoró en Filosofía por esta última en 1841”.

Además de reconocer con facilidad el referente al que hace referencia el pronombre, este pronombre y su referente, de ser necesario, deben presentar el mismo género y número.

Veamos cómo se cumple este criterio en un fragmento extraído del artículo “Meritocracia o democracia en la educación”, de Adriana Puiggrós:

Definamos al meritócrata del siglo XXI: es el que logra alcanzar metas que se imponen desde la sociedad del conocimiento corporativo, potenciadas por los prejuicios clasistas de los dueños del poder.

En este caso, se utiliza “el que”, un pronombre en masculino singular, porque este pronombre hace referencia a “meritócrata”, que es un término masculino singular.

En función de lo explicado previamente, proponemos realizar una serie de actividades de análisis de las referencias en resúmenes de textos argumentativos producidos por estudiantes de un curso inicial preuniversitario.

Actividad 14

En los fragmentos que figuran a continuación, se han indicado algunos pronombres en negrita. Determine si el uso de estos pronombres es adecuado (o no) y, en caso de reconocer algún problema (por ejemplo, dificultad para identificar la referencia o falta de concordancia entre el referente y el pronombre), proponga posibles cambios para resolverlo.

El domingo 4 de noviembre de 2011, *Página 12*, en la sección “El país”, publicó el artículo “Combates por la historia” del historiador Sergio Wischñevsky. En **ella**, el autor muestra **su** posición acerca de los cuestionamientos que “algunos popes de los llamados historiadores profesionales” realizaron sobre la creación del Instituto de Revisionismo Histórico Manuel Dorrego, que tuvo lugar el 17 de octubre de **ese** año mediante un decreto firmado por la presidente Cristina Fernández de Kirchner. En relación con ello, Wischñevsky afirma que muchos de estos historiadores considerados profesionales acusan injustamente al gobierno de intentar imponer su visión del pasado y de esta manera, instalan un discurso muy homogéneo.

En el artículo “Combates por la historia”, de Sergio Wischñevsky, un historiador de la UBA, se debate acerca del decreto nacional a partir de **la cual** se creó el Instituto de Revisionismo Histórico Manuel Dorrego y de cómo **este** es duramente criticado por algunos de los denominados “historiadores profesionales”. Sobre **los cuales** Wischñevsky afirma que se trata de una maniobra que apunta a instalar un pensamiento único y homogéneo en el universo académico.

TEXTO BASE

INTRAMED

04 FEB 13 | Por el Dr. Carlos Tajer

Metáforas para pensar la medicina

Las metáforas son herramientas básicas del pensamiento y configuran la relación médico / paciente.

Resumen

[1] La medicina actual ha alcanzado un extraordinario desarrollo científico-técnico y se encuentra en el umbral de una potencial revolución a través de la confluencia de la genética-manipulación celular, la nanotecnología, los biosensores y la informática. No ha sido similar el desarrollo de la relación médico-paciente, y una de las mayores críticas a la práctica actual es un pobre “humanismo”. Las dificultades para reelaborar el encuentro médico-paciente son muy grandes. La

estructura de la atención sanitaria, aun en sistemas igualitarios y con médicos de cabecera, genera consultas breves y una práctica atomizada en miríadas de mini subespecialidades.

[2] En otros sistemas, los problemas son aún mayores. Sobre esas limitaciones, un aspecto que contribuye negativamente es la escasa atención brindada a la formación fuera de lo técnico-científico, lo que restringe el aporte de ideas creativas o propuestas tentativas de solución. Para la necesaria reelaboración de nuestro pensamiento y práctica, debemos aprovechar los ricos recursos de la psicología, la lingüística, la comunicación y las ciencias humanas en general. Esta carta está orientada a viajar por algunos territorios del universo de las metáforas, para explorar si los impensables avances en el tema en las últimas décadas pueden ayudarnos en el camino de nuestra autoformación.

La metáfora como herramienta básica del pensamiento

[3] Las metáforas eran tradicionalmente consideradas un recurso retórico-poético que no hacía a la esencia de los conceptos o el pensamiento, un elemento ornamental y decorativo del lenguaje. En la década de los ochenta surge un replanteo revolucionario de la concepción de las metáforas. Lakoff y Johnson y Reidd , trabajando en forma independiente en lingüística cognitiva, proponen que las metáforas son elementos esenciales del lenguaje y del pensamiento. Las explicaciones que siguen han sido extractadas de estos autores.

¿Qué es una metáfora?

[4] Comencemos por una descripción funcional: las metáforas permiten la comprensión de una idea o dominio conceptual en términos de un dominio diferente. Al hablar de nuestra experiencia de vida, por ejemplo, son frecuentes las frases como “el rumbo que tomamos... los senderos recorridos... marchamos hoy hacia...”. La vida es explicada a través de una metáfora estructural: la vida es un viaje. En este caso comprendemos un dominio existencial abstracto como la vida a través de un dominio más concreto de espacio y desplazamiento, el viaje. Si comprendemos esa metáfora estructural, podemos interpretar metáforas que refieren a ese dominio aunque nunca las hayamos escuchado con anterioridad: llegó a una encrucijada... se perdió en ese atajo... la tormenta lo llevó a mal puerto...

[5] Estas referencias no son decorativas o poéticas, sino que resultan esenciales para comprender aspectos de la vida. No tenemos forma de pensar los elementos complejos de nuestra realidad sin metáforas y, cuanto más abstracto es el problema, se necesitarán mayor número y “capas” de metáforas. Así, cuando nos referimos al tiempo, la vida, el amor, la pareja, las emociones, los síntomas, los objetivos, el sentido, los valores, lo bueno y lo malo, la salud, la medicina, la cardiología y las enfermedades, lo hacemos constantemente con metáforas.

Metáforas estructurales

[6] Un aspecto relevante de estas investigaciones es la búsqueda de metáforas estructurales. Técnicamente, los lingüistas agrupan expresiones referidas a un tema particular (p. ej., el tiempo) y denominan metáfora estructural a la raíz conceptual común que permite su comprensión. Como ejemplo, cuando hablamos del tiempo es frecuente afirmar que: *el tiempo es oro..., desperdició su tiempo..., invirtió muchas horas..., capitalizó esa mañana..., derrochó sus mejores años..., ni un centavo de mi tiempo...*

[7] Podemos comprender cualquiera de estas afirmaciones porque remiten a una metáfora estructural que nos resulta familiar: el tiempo es una mercancía. Existen listas extensas de metáforas estructurales exploradas colaborativamente por lingüistas. Como ejemplos de metáforas estructurales:

- *El cerebro es una máquina*: le crujían los engranajes, se le saltó un tornillo...
- *Una organización social es una planta*: nuestra sociedad tiene fuertes raíces... se nutre de... el fruto de nuestra actividad... la savia de la sociedad
- *Una organización social es un cuerpo*: la columna vertebral del movimiento... el brazo armado de la militancia... un parásito del partido...

Las metáforas son materia de pensamiento y no meramente de lenguaje

[8] Esta afirmación es clave para esta primera etapa de exploración de las metáforas: las metáforas permiten pensar un tema, no son recursos lingüísticos, sino herramientas conceptuales. Cuando vinculamos la vida con un viaje, generamos un mapeo de correspondencias que nos llevan a pensar por analogía nuestra vida con una serie de condiciones que caracterizan a un viaje. Si la vida es un viaje tiene un sentido, destino, velocidad, obstáculos, encrucijadas, desvíos, riesgos, categorías, comienzo y final.

Las metáforas conceptuales que nos permiten pensar la medicina

¿Qué es una enfermedad?

[9] En otro artículo he discutido la implicación sobre la mirada médica de la definición de salud-enfermedad que se adopta. Resumiendo: existen por lo menos dos visiones contrapuestas: la que podríamos llamar *naturalista*, que afirma que una enfermedad es un tipo de estado interno con impedimento de una capacidad funcional normal, es decir, la reducción de las capacidades por debajo de su funcionalidad típica. Enunciada así, se propone como objetiva y estadística. La otra visión, que podríamos llamar *funcionalista* o *valorativa*, define a la enfermedad como la incapacidad-ineptitud de lograr los objetivos que son necesarios y en conjunto suficientes para una mínima felicidad. Cada mirada implica una forma

diferente de interrogar a los pacientes, y condiciona los estudios que solicitamos y las recomendaciones terapéuticas en muchas circunstancias clínicas.

[10] En el caso de las enfermedades, es cierto que no existe la enfermedad como fenómeno objetivo, sino sólo personas que padecen sufrimientos similares que podemos agrupar por sus características. Utilizamos con frecuencia *metáforas ontológicas*, es decir, le damos a ese comportamiento las características de una entidad con vida propia e incluso con características humanizadas. Así, las enfermedades adquieren intencionalidad, agresividad, temperamento y otras correspondencias múltiples con los caracteres humanos.

¿Qué es la medicina?

[11] En la Tabla 1 se enuncian algunas de las analogías metafóricas para explicar la medicina. Juguemos un poco con las consecuencias de adoptar alguna de estas metáforas estructurales.

Tabla 1. Qué es la medicina:

La medicina es

Una guerra

Un arte

Médico-paciente / mecánico-auto

Un sacerdocio

Un espacio para el encuentro entre un ser sufriente y otro que pretende ayudarlo

[...]

¿Cuál es la mejor metáfora de la medicina?

[12] La complejidad de la práctica médica genera la necesidad de múltiples metáforas estructurales que se corresponden necesariamente con aspectos parciales. Ninguna puede abarcar la dimensión de la medicina, lo que haría innecesarias a las restantes. Lo que resulta clave es que frente a cada circunstancia clínica y cada nuevo paciente comprendamos cuál de estas metáforas “habitamos” predominantemente, lo que condiciona nuestro diagnóstico y conductas presumiblemente racionales. Para decirlo con un poco de humor, si nos despertamos en un día sacerdotal haremos diagnósticos y recomendaremos conductas diferentes que en un día artístico, mecánico o bélico. Autodiagnosticar nuestra actitud frente a los pacientes y la enfermedad es útil para comprender y mejorar nuestra práctica.

Metáforas de enfermedad

[13] Susan Sontag generó un apasionado debate sobre el uso cultural de metáforas vinculadas a las enfermedades. En su libro *La enfermedad y sus metáforas*,

exploró la mirada sociocultural de la tuberculosis hasta el descubrimiento de su agente etiológico y su curación con antibióticos, así como el cáncer. Su preocupación central era la estigmatización de quien padecía la enfermedad mediante frases como “si tiene un cáncer, es por algún conflicto psicológico” y “si padece tuberculosis, es por su claro carácter tísico”.

[14] Los pacientes así devienen culpables de las enfermedades que padecen, casi delincuentes. Esta crítica es sustancial y sólida, pero adolece de una limitación. Como veremos luego, las metáforas que habitamos condicionan o se asocian con determinados estados emocionales de funcionamiento biológico, que tienen relación con las enfermedades. Es posible compartir el espíritu de Sontag para evitar estigmatizar y culpabilizar al paciente, pero mantener una mirada abierta a la comprensión de la relación entre emociones-cultura y enfermedades.

¿Podemos intentar relacionar las enfermedades del corazón con las metáforas?

[15] Las metáforas referidas al corazón son muy numerosas en todas las culturas. El corazón ocupa un lugar central en las metáforas sobre emociones como el amor, el enojo, la angustia, el dolor, y es muy probable que exista una relación entre la enfermedad cardiovascular y la “interpretación” metafórica de situaciones emocionales complejas.

[16] Los síndromes coronarios agudos tienen una marcada relación con factores psicosociales crónicos y gatillos agudos de emociones negativas. Autores argentinos han descripto un patrón emocional en las historias de vida recientes de pacientes con infarto de miocardio, que asocia una situación vivida como degradación y vergüenza pública, intolerable, que requeriría una reparación inmediata que resulta imposible de lograr, y con culpabilidad difícil de atribuir.

[17] En una investigación todavía inédita hemos observado que en cerca de la mitad de los pacientes con infarto pueden recogerse relatos recientes de este tipo de vivencia emocional. El camino de relacionar la situación emocional, necesariamente expresada metafóricamente dada su complejidad, con la fisiopatología del síndrome coronario agudo es apasionante y aún inexplorado.

Conclusiones

[18] Los avances en la comprensión del papel de las metáforas aportan un material enriquecedor para el pensamiento y la práctica médica. Ensayaré cinco conclusiones en forma muy esquemática para delinear los ámbitos en que puede resultar relevante.

- Pensar las metáforas que utilizamos para definir la tarea médica, sus correspondencias y consecuencias.

- Comprender desde un punto de vista sociocultural cómo es considerada la enfermedad del paciente que atendemos y sus eventuales estigmas.
- Caracterizar la situación emocional que habita el paciente, tanto en su historia personal previa como en el nuevo escenario planteado a partir de la enfermedad.
- Enriquecer la investigación de mecanismos fisiopatológicos para la cardiopatía isquémica aguda, a través de la exploración de las metáforas y la biología de emociones negativas complejas.
- Aportar elementos para elaborar una retórica con metáforas médicas que generen escenarios en el pensamiento de los pacientes y familiares para contribuir a su sanación.

[19] La elaboración de nuevas metáforas sobre la enfermedad y el sufrimiento, basadas en la percepción de nuevas semejanzas, “pueden dar un sentido distinto a la experiencia, esto es, crear coherencia al destacar algunos rasgos y ocultar u oscurecer otros y así originar nuevas realidades”. En todo caso, el conocimiento de las investigaciones que han demostrado que las metáforas son herramientas básicas del pensamiento y que el lenguaje se construye sobre nuestra experiencia corporal en el mundo aporta conceptos que no pueden menos que enriquecer la mirada médica.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. (2003). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. N. de (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Arnoux, E. N. de; di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Atorresi, A. (s.f.). “Taller de escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica”. Disponible en http://concursocampociudad.com.ar/wp-content/themes/ccs/Taller_II_CCSS.pdf. Fecha de consulta: 13/4/2017.
- Bajtín, M. (1977). “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Beacco, J. C. (2004). “Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif”, *Langage*, 153, “Les genres de la parole”.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Castells, M. y Chemla, P. (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Chartier, R. (2011). “Pantallas y libros, en el mismo mundo”. *La Nación*, 21 de enero. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1342531-pantallas-y-libros-en-el-mismo-mundo>. Fecha de consulta: 24/4/2017.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2000). *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Di Stefano, M. (2015). *Anarquismo de la Argentina. Una comunidad discursiva*. Buenos Aires: Cabiria.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- Ferrari, L. (coord.) (2014). *Leer y escribir en el ingreso a la universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feudal, G. (2017). *Desde la escuela secundaria hacia la universidad. Prácticas de lectura y escritura en el ingreso a los estudios superiores*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Genette, G. (1987). *Seuils*. París: Éditions du Seuil.
- Jorba, J.; Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis.
- Le Goff, J. (1996). *Los intelectuales de la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- López, F. e Indart, C. (2014). Taller de búsqueda de información en educación. Buenos Aires: LinkedIn, 4 de mayo. Recuperado de <http://es.slideshare.net/fernandoariellopez/taller-de-bsqueda-de-informacin-en-educacin-lopez-fernando-ariel>.
- López Casanova, M. (coord.) (2010). *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Manguel, A. (2005). *Historia de la lectura*. Buenos Aires: Emecé.
- Montolio, E.; Figuera, C.; Garachana, M. y Santiago, M. (2002). *Manual de escritura académica*, vol. II. Barcelona: Ariel.
- Murphy, M. L. (2016). "Meaning Relations in Dictionaries: Hyponymy, Mero-nymy, Synonymy, Antonymy, and Contrast". En P. Durkin (ed.), *The Oxford Handbook of Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, pp. 439-456.
- Nogueira, S. (coord.) (2010). *Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Nothstein, S. y Valente, E. (2010). "La lectura de recursos argumentativos en estudiantes universitarios. El caso de la definición y el ejemplo". En Actas del IV Congreso Internacional de Letras. Buenos Aires: FFyL.
- Orera Orera, L. (2008). "Reflexiones sobre el concepto de biblioteca". *Saberes Compartidos*, año 1, n° 2, pp. 20-31.
- Pasquale, R. y Dorrnoro, M. I. (1999). Informe final del Proyecto "La incidencia de las operaciones discursivas de definición y de reformulación en la lectura comprensión en lengua extranjera". Disponible en <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/Informe%20de%20Investigaci%C3%B3n.%20La%20operacion%20discursiva%20de...PASQUALE.pdf>.
- Pereira, M. C. (coord.) (2005). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- (2012). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Resnik, G. y Valente, E. (2009). *La lectura y la escritura en el trabajo del taller. Aspectos metodológicos*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Roich, P. (2007). "El parcial universitario". En I. Klein (coord.), *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Saenger, P. (1998). "La lectura en los últimos siglos de la Edad Media". En R. Chartier y G. Cavallo, *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Santillana-Taurus.
- Tirado Uribe, A. (2010). "La alfabetización informacional en la universidad: descripción y categorización según los niveles de integración de ALFIN: caso Universidad de Antioquia". *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 33, n° 1, pp. 31-83, enero-junio.
- Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

