



UNR Universidad
Nacional de Rosario

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y ARTES 

**MAESTRÍA EN LECTURA
Y ESCRITURA**



CÁTEDRA DE SOCIO Y PSICOLINGÜÍSTICA

Cuaderno de Textos

Materiales de lectura para la escuela media

Primera entrega
2015

Equipo de investigación:
Dra. Norma B. Desinano
Dra. Marcia Arbusti
Lic. Lucía Romanini
Prof. Ma. Cecilia Milan
Prof. Ana Laura Prado

Índice

Respecto de la propuesta	4
Respecto de los textos	11
Los textos	14
Texto 1:	
La competencia comunicativa	
Saville Troike, Muriel (2005). <i>Etnografía de la comunicación</i> . Buenos Aires: Eduntref-Prometeo.	14
Texto 2:	
El cambio lingüístico	
Censabella, Marisa (1999). <i>Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual</i> . Buenos Aires: Eudeba.	16
Texto 3:	
El lugar de la lengua en los hechos del lenguaje	
Saussure, Ferdinand de (2005 [1916]). <i>Curso de Lingüística General</i> . Buenos Aires: Losada.	17
Texto 4:	
Los géneros discursivos	
Bajtín, Mijaíl, (2005). El problema de los géneros discursivos. En <i>Estética de la creación verbal</i> . Bs. As.: Siglo XXI.	22
Texto 5:	
El discurso escrito	
Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). <i>Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso</i> . Barcelona: Editorial Ariel.	25
Texto 6:	
Los textos virtuales	
Crystal, David (2004). <i>La revolución del lenguaje</i> . Madrid: Alianza Editorial.	28
Texto 7:	
Puntuación	
Millán, José Antonio (2005). <i>Perdón imposible: guía para una puntuación más rica y consciente</i> . Barcelona: Círculo de Lectores.	31

Texto 8:

Los conflictos de la normatividad

Desinano, Norma B. (2004). Puntuación y Gramática. En *Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua*. Venado Tuerto/Rosario: Centro de Estudios del Lenguaje- Facultad de Humanidades y Artes- Universidad Nacional de Rosario/ Ediciones Juglaría. 33

Texto 9:

Cómo se miran los textos a través de la gramática.

Demonte, Violeta (2006). La gramática ubicua. O cómo se miran los textos a través de la gramática. En Mercedes Sedano, Adriana Bolívar, Martha Shiro (coords.). *Haciendo lingüística: homenaje a Paola Bentivoglio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. 35

Texto 10:

Lo verosímil

Todorov, Tzvetan. (1968). Introducción. En: Barthes, R y J. Kristeva et al. *Lo verosímil*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo. 38

Con este trabajo iniciamos lo que pretendemos que sea una serie de materiales auxiliares para los docentes de escuela media del área de Lengua y Literatura. Los Cuadernos son preparados por el equipo de investigación que en este momento trabaja en un proyecto relacionado con la lectura y la escritura, ***Las marcas de subjetivización en la escritura de textos científicos escolares***¹, que, a su vez, se relaciona con la Maestría de Lectura y Escritura de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

La idea de preparar la serie de Cuadernos surgió a partir de una hipótesis de trabajo del Proyecto y de los instrumentos que debimos seleccionar para el proceso de investigación. La hipótesis principal de nuestro proyecto es la de que los alumnos de la escuela media pueden alcanzar un mejor rendimiento en el plano de la lectura si los profesores, especialistas en cada disciplina, dedican tiempo a la orientación de los alumnos en prácticas de lectura y escritura con textos que forman parte de la bibliografía de uso corriente en la disciplina. Los profesores son especialistas y por tanto pueden ser los orientadores mejor formados porque conocen los rasgos propios de su discurso disciplinar. En otras palabras, pensamos que es necesario rescatar la posibilidad de que estas prácticas específicas lleven a aprendizajes disciplinares de mayor profundidad/complejidad. Siguiendo un poco la visión vygotskiana, creemos que hay aprendizajes que se facilitan si hay un orientador para que el sujeto que aprende supere la barrera de lo que puede alcanzar por sí mismo gracias a otro, en este caso el profesor, que lo auxiliará para superar las dificultades que los textos ofrecen.

En este sentido, el uso dentro de la escuela de textos facilitados o manipulados como material de lectura y estudio –más allá de tratarse de una agresión a la escritura de otros-, debería ser considerada como una selección un tanto negativa en la medida en que se la usa porque se descrea de antemano de las posibilidades intelectuales del alumno. Los textos teóricos de investigadores no siempre son accesibles a un público adolescente, pero hay textos claves que, con la

¹ El Proyecto está aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la universidad y está radicado en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes.

debida orientación, sirven para acercar al alumno a los núcleos más significativos de la disciplina. Es posible que prácticas como las que proponemos no resulten bien vistas en la medida en que se piense que se pone al alumno frente a un obstáculo excesivo. Sin embargo, es importante tener en cuenta al mismo tiempo que frente a un texto que no presenta ninguna dificultad –o que a partir de la manipulación se ha transformado de texto en enunciados de ideas aisladas– el lector presta muy poca atención o pierde todo interés en la lectura, llegando generalmente al aburrimiento. Hacer de un sujeto hablante un lector es introducirlo paulatinamente en prácticas que le den acceso a discursos sociales diversos y complejos, y para eso está el sistema educativo. La hipótesis que sostenemos es esa y pensamos que los Cuadernos pueden transformarse en un auxiliar para los docentes.

No es este el lugar para analizar los textos en los que los manuales –que en su mayoría están escritos con una serie de requisitos de edición que impiden un desarrollo adecuado de los temas o bien incluyen textos científicos manipulados– proponen las nociones y conceptualizaciones fundamentales para el área, ni tampoco nuestra propuesta se basa en el abandono o la suplantación de tales manuales, sino en dar algunas oportunidades al docente y al alumno para que se realicen prácticas de lectura (y de escritura) a partir de los que llamaremos textos fuente, es decir, materiales teóricos escritos por quienes han desarrollado fundamentos científicos claves en la ciencia y por quienes investigan los campos de la Lingüística, la Sociolingüística, la Retórica, la Crítica Literaria, la Pragmática, para citar algunos ámbitos fundamentales del Área.

Nuestro Proyecto de Investigación, que mencionamos más arriba, requiere la formación de un *corpus* de textos breves que cumplan las características antes citadas, con los que trabajamos con los alumnos de la escuela media a los fines de analizar los textos que aquellos generan en el desarrollo de esas prácticas de lectura y de escritura. Es así como hemos ido buscando, seleccionando, analizando y utilizando finalmente en la investigación, textos teóricos del Área de Lengua y de Literatura que nos permiten cumplir los objetivos de la investigación. Cabe aclarar que los textos son ni más ni menos que aquellos que el alumno no puede leer solo por el momento, pero que podrá leer con la ayuda del docente, dando lugar a mejores actuaciones en próximas lecturas.

La tarea de encontrar tales textos no es fácil porque seleccionamos solamente aquellos que puedan ser utilizados tal como están, a lo sumo suprimiendo en algún caso un párrafo intermedio que se constituye como digresión en el texto². Por cierto, la búsqueda y la selección llevan un tiempo y muchas discusiones que, como equipo de trabajo, podemos afrontar porque forma parte del proceso de una investigación de este tipo.

Hemos llegado así al segundo punto que señalamos al inicio. Creemos haber aclarado la hipótesis de trabajo acerca de que las prácticas de lectura y escritura con textos no manipulados propios del discurso disciplinar de nuestra área reeditarán efectos positivos en los desempeños de los alumnos en estas prácticas. Pasaremos ahora a aclarar esta iniciativa de poner a disposición de los docentes los instrumentos de la investigación, o sea, al *corpus* de textos que mencionamos. Creemos que ese *corpus* cumple una finalidad primaria para la investigación, pero en realidad puede dar lugar a otros usos relacionados con estrategias didácticas en las prácticas de lectura y escritura. Es decir que los textos se prestan para realizar actividades en el aula que favorezcan las prácticas de lectura y de escritura de una manera totalmente ajena a la investigación.

Creemos que no todos los profesores de la escuela media pueden disponer del tiempo para la búsqueda y la selección que nosotros realizamos y que no siempre se cuenta con pares dispuestos a discutir acerca de la viabilidad del uso de un recurso didáctico o con el tiempo para realizar la discusión. Todo el equipo involucrado en esta investigación trabaja o ha trabajado en el nivel medio y comparte la problemática que crea la situación laboral. Es así como llegamos a pensar que quizás quienes compartieran nuestra hipótesis, o quienes quisieran probar nuevas modalidades de trabajo, o quienes quisieran discutir nuestra propuesta luego de probarla, podrían compartir nuestro *corpus* de textos para usarlos como recursos de aprendizaje, es decir incluirlos para desarrollar prácticas de lectura y escritura con sus alumnos de escuela media. Así surgió la Primera entrega que toma la forma de este **Cuaderno de textos**, al que agregaremos a

² Obviamente en estos casos marcamos debidamente el hecho en la copia que les damos a los alumnos en la forma usual en que se realiza esto en una cita es decir colocando [...], además de explicarlos que esa marca implica supresión de una parte del texto y el por qué de la supresión..

partir de aquí otros Cuadernos que darán continuidad a la serie. La existencia de estos textos preseleccionados creemos que ahorra tiempo y esfuerzo a todo profesor que desee trabajar en relación más o menos directa con la línea de trabajo que proponemos.

Los textos que incluimos no presentan, como ya lo dijimos, ningún tipo de manipulación respecto de su versión original; de todos ellos se indican los datos bibliográficos para que puedan ser buscados en caso de necesidad en las obras originales y para que los alumnos sepan que forman parte de obras y trabajos de mayor envergadura; su presentación digitalizada permite llevarlos al aula ya sea en forma directa o como fotocopia o texto escaneado; pueden ser usados libremente en la medida en que los objetivos de su empleo no impliquen fines de lucro sino que se trata de tareas educativas. Son, además, a partir de su publicación en el repositorio, de acceso libre para todos los que se interesen por ellos.

Después de estas consideraciones generales, conviene detenernos en los textos de esta entrega en particular. Hemos seleccionado del *corpus* diez textos para esta primera entrega. Cada uno de ellos está acompañado por una introducción que se detiene en algunos aspectos del texto, aparte de otras consideraciones que incluiremos también en esta presentación; pero ni aquí ni en las Introducciones de los textos particulares se incluye ninguna guía de propuestas didácticas *ad-hoc*. Pensamos que el docente, conociendo su grupo, debe elegir libremente las actividades relacionadas con las prácticas de lectura y escritura. Lo único que nos atrevemos a proponer, y ni siquiera de una manera formal, es que cada docente examine, evalúe, elija el texto que crea que condice con el desarrollo temático que ha planificado o que lo inserte tangencialmente como una especie de apertura temática a partir de una de las tantas situaciones que se dan en el aula. Una vez realizada la elección, la idea es orientar la lectura del texto para que, considerando que todos proponen conocimientos a alcanzar, los alumnos accedan a esos conocimientos y puedan exponerlos en su totalidad o en parte a través de textos escritos que den cuenta del aprendizaje. Esta tarea no es para hacer todos los días, porque implica un tiempo que no siempre rinde en función de un desarrollo curricular concreto. Sin embargo, al mismo tiempo, si se hace con cierta regularidad, será un medio más para el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura en

función de un tipo de discurso disciplinar, de la apertura a un campo de conocimientos y de la posibilidad de formar mejores lectores.

En cuanto a qué hacer en las prácticas de lectura, pues todo vale: lectura en voz alta, lectura silenciosa, subrayar, buscar en el diccionario, buscar ejemplos, indicar sinónimos, reordenar sintácticamente, buscar reformulaciones adecuadas, hacer esquemas, cambiar nexos, discutir opiniones sobre el /los sentido/s del texto, plantear dudas, señalar interrogantes generales o referidos a un lugar determinado del texto, analizar gramaticalmente aspectos del texto que lleven a una interpretación más específica del sentido, examinar algunos usos de la puntuación que permiten evitar ambigüedades y aclarar las conceptualizaciones, traer a cuento lo leído/ comentado en otro momento, buscar títulos adecuados, ver la posibilidad de reordenar el texto, discutir acerca de qué aspectos parecen fundamentales en el texto...

Los puntos suspensivos se colocan acá en función de cualquiera y todos los recursos que se han usado a lo largo del tiempo –desde las épocas del “estudio dirigido” a las muy actuales “actividades para la comprensión del texto” – para orientar a leer, a estudiar y a aprender a través de un texto. Quizás los usos repetidos de estrategias y recursos llevaron a que se ritualizaran y al aplicarlos indiscriminadamente en un mismo orden y secuenciación en relación con cualquier texto mataron el dinamismo que la actividad por sí podía generar. No todas las estrategias que citamos más arriba, u otras que sin duda todos los docentes conocen, son útiles con todos los textos. Ciertamente, además, cumplimentar siempre las mismas secuencias de acciones lleva a una mecanización de los procedimientos y la pérdida de vista respecto de lo que cada texto tiene de singular y único, o de interesante y atractivo para llegar a algún conocimiento. En este sentido es muy probable que cada docente al encarar la utilización de un texto para las prácticas que proponemos, emplee estrategias diferentes a las de sus pares, pero esto es propio, diríamos, de la naturaleza humana, y no afecta especialmente a los logros en la práctica de lectura. Basta con que el docente busque “su” mejor manera de orientar la lectura en función de un texto determinado y esté abierto a generar cambios estratégicos cuando advierta que los alumnos no logran alcanzar lo que se ha planteado como objetivo.

En varias oportunidades hemos hablado de prácticas de lectura y escritura y conviene que aclaremos por qué pensamos en estas prácticas como necesarias para el acceso a estos textos disciplinares u otros que propongamos en futuros Cuadernos. Dentro de una tradición escolar de larga data pensamos que leer un texto para estudiar un tema y luego dar cuenta de lo aprendido por escrito es una manera básica de aprender y dar cuenta de lo aprendido. Esta tradición escolar puede ser muy criticada, quizás, desde el punto de vista de teorías o prácticas de aprendizajes que consideren que la oralidad puede utilizarse en lugar de la escritura o que la utilización de otros recursos que no sean el texto escrito pueda llevar a aprendizajes. Esto es totalmente cierto, pero todos los profesores de esta área tenemos que reconocer que quizás el remplazo liso y llano de unas estrategias por otras ha conducido a que en este momento de la historia detectemos problemas serios en la lectura, en la escritura...y en la oralidad de nuestros alumnos.

Los textos disciplinares tienen características que, si no se aprenden desde la escritura, no surgen espontáneamente en la oralidad. Con esto queremos decir que hablar o escribir en el campo del discurso científico implica reconocer una serie de pautas discursivas que son propias de cada disciplina y lo que es fundamental es que, contrariamente a lo que puede ocurrir con otros discursos, el texto científico oral forma siempre parte de una oralidad secundaria, lo que implica que lo oral se genera según las pautas de la escritura. Es por esto que hemos señalado más arriba que los problemas de los alumnos se manifiestan, en relación con este género discursivo, tanto en las prácticas de lectura y escritura como en la oralidad porque el alumno no reconoce las pautas del discurso y éstas se presentan en toda su magnitud en los textos escritos a partir de los cuales pueden ser reconocidas y consecuentemente utilizadas en la escritura propia y en la oralidad.

Lo que acabamos de desarrollar busca sostener un argumento que consideramos fundamental: las prácticas de lectura en relación con textos propios de la ciencia deben pasar por instancias de lectura y escritura y, además, esas prácticas deben insistir en el trabajo individual. Podemos en ocasiones socializar todas las prácticas para determinadas actividades que estemos desarrollando, incluso podemos proponer algunas actividades de escritura en que la tarea sea realizada grupalmente, pero solo quien escribe por sí, quien enfrenta solo el espacio

de la página en blanco, quien deja “correr la pluma” o quien se preocupa por la palabra que no encuentra o por la frase en la que algo falla y no se sabe por qué, solo ese aprenderá a escribir en el sentido cultural profundo que tiene la palabra escritura.

Quizás lo anterior suene hasta grandilocuente, nuestro alumno no escribe tesis ni ponencias, su trabajo no es para una revista científica, pero solo la práctica de escritura individual lo puede llevar a ser el “sujeto de la enunciación” en ese texto en el que desarrolla lo que aprendió a partir de la lectura y todas las actividades orientadoras que el docente le haya propuesto. Es una situación de adquisición, el niño es un sujeto hablante cuando no necesita que hablen por él, nuestro alumno será un sujeto “escribiente” cuando –respecto del discurso disciplinar– pueda escribir lo que aprendió a partir de leer/ estudiar³ un texto.

³ Respecto de los textos disciplinares leer y estudiar implican la acción y su objetivo directo, en este sentido usamos los términos como lo hemos hecho.

Respecto de los textos

Comenzamos por explicar que el orden de los textos ha seguido un criterio basado principalmente en lo que puede ser una sucesión temática, pero esa lógica de sucesión no tiene que ver ni con la extensión, ni con ninguna de las características propias de los textos derivada de la importancia de los conceptos desarrollados, la estructuración gramatical, el léxico o el nivel de conceptualización. Tampoco se ha tenido en cuenta ninguna relación entre los textos propuestos y los cursos de la escuela media en los que sería posible leerlos y comentarlos. Esta aclaración es de suma importancia para que el docente esté en completa libertad de usar cualquiera en el momento en que lo considere conveniente. Al leerlos comprenderán justamente que la sucesión elegida es solo uno de los órdenes posibles, que puede haber otros y que probablemente una Segunda entrega presente textos que bien podrían haberse incluido en ésta o viceversa. Todos los textos han sido utilizados con alumnos de la escuela media, generalmente los miembros del equipo los emplean en prácticas de lectura y escritura en los cursos en los que desarrollan su actividad docente.

Creemos que *competencia comunicativa* y *cambio lingüístico*, que son los temas fundamentales de los dos primeros textos, resultan interesantes justamente porque se reflexiona poco sobre ellos, aunque el primero aparezca repetidamente en los diseños curriculares. Acercan, creemos, a la problemática del lenguaje y del sujeto hablante, y también a la idea del idioma como una entidad cultural dinámica.

El tercer texto es bastante extenso y podría eventualmente subdividirse en dos o tres fragmentos para comentarlos y trabajar con ellos en clases sucesivas. Permite llegar a la diferenciación fundamental en el área entre lenguaje y lengua, introduciendo los términos ya como categorías teóricas. El modelo simplista de comunicación propuesto podría llevarse a la comparación con otros aún más esquemáticos como los de algunas teorías de la comunicación, u otros mucho más enriquecedores como el modelo de Jakobson.

El cuarto texto es el nudo conceptual que muchas veces aparece un tanto maltrecho en los manuales y otros textos menores, la *relación texto / discurso* y el concepto de *género discursivo* se presenta como un complemento interesante para

agregar a las conceptualizaciones de lenguaje y lengua que fueron ya tratadas en otros textos anteriores, pero también es posible pensar que el recorrido de elaboración conceptual inverso (del discurso a la lengua) es igualmente conducente a aprendizajes fundamentales en el área.

El eje del desarrollo del quinto texto se da en torno de la *escritura*. Creemos que la reflexión sobre este tema es importante si deseamos que la escuela brinde al alumno la posibilidad de ser un sujeto “escribiente” y creemos que este texto es una buena entrada sobre el particular.

No podemos ignorar la importancia que tiene en nuestro mundo la existencia del *texto virtual* y en este sentido la inclusión del sexto texto ofrece posibilidades de tratamiento que podría dar lugar a interesantes intercambios de opiniones.

Los dos textos incluidos a continuación toman en cuenta un aspecto que consideramos fundamental respecto de la escritura. Pensamos que la puntuación es, para muchos de nuestros alumnos, un enigma insoluble, y pensamos que el intercambio de opiniones sobre estos textos puede llevar a tomar conciencia de que las dificultades existen y que, como “sujetos escribientes”, debemos interrogarnos cada vez para hallar las mejores soluciones.

El noveno texto ofrece una visión que consideramos que excede los preconceptos esquemáticos que se tienen en general respecto de la *gramática*. En este texto se vuelve a la lengua como sistema y también a la lengua como idioma, en una reflexión que aúna lo gramatical con lo pragmático y lo retórico y, fundamentalmente, muestra que la literatura es un hecho de lengua.

El último de los textos de esta Primera entrega propone una visión que creemos necesaria para que se hagan reflexiones que lleven de la experiencia casual al reconocimiento consciente de lo que se pone en juego cuando el lenguaje está de por medio. En este texto la *retórica* se muestra como un ámbito por el que se pasa tanto en los actos del habla cotidiana como en los refinamientos de las obras literarias. Creemos que este texto abre una perspectiva especialmente rica en cuanto a las asociaciones, ilustraciones y relaciones que pueden hacerse desde la posición de sujetos hablantes y “escribientes”.

Esta es nuestra propuesta...ahora ya es de todos y cada quien sabrá si y cómo tomarla en cuenta. Hasta la próxima entrega.

Texto 1

La competencia comunicativa

A continuación, se presenta un fragmento del libro *Etnografía de la comunicación* de Muriel Saville Troike en el que la autora aborda la competencia comunicativa como un fenómeno más amplio respecto de la competencia gramatical y, al mismo tiempo, la incluye dentro de la competencia social. Esta relación de inclusión de las tres competencias mencionadas en el texto, probablemente, no sea observada por los alumnos por dos motivos: en primer lugar, porque en una segunda instancia se hace referencia a la competencia gramatical como el conocimiento del “código de la lengua” y en segundo lugar, porque la inclusión de la competencia comunicativa dentro de la social está formulada entre paréntesis, los cuales los alumnos tienden a pasar por alto en la lectura y aunque éste no sea el caso, la palabra *congénere* puede resultar opaca para los adolescentes. Es por ello que sería conveniente trabajar sobre su morfología para aclarar su significado como así también sobre el sentido que se le da en este fragmento a las palabras *competencia* y *marco*, que es diferente del usual. Otro punto a atender, ya que puede resultar poco familiar para los estudiantes, es el carácter dialógico del texto: en el primer párrafo se presenta una cita reformulativa de Hymes quien, a su vez, “responde” a Chomsky. Creemos que si bien este inicio del texto puede resultar un tanto arduo, con las debidas aclaraciones puede allanarse y resultar un buen lugar para detenernos y trabajar acerca del carácter polémico del discurso científico.

Finalmente, consideramos pertinente la selección de este texto porque consideramos que nuestras aulas deberían ser espacios donde se reflexione permanentemente acerca del interjuego corrección/ajuste en diversas situaciones comunicativas.

Saville Troike, Muriel (2005). *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Eduntref-Prometeo. Pág. 32.

Hymes (1966) observó que los hablantes que podían producir cualquiera y todas las oraciones gramaticales de una lengua (según la definición de competencia lingüística de Chomsky en 1965) deberían ser internados en un establecimiento psiquiátrico si intentasen hacerlo. La competencia comunicativa involucra conocer no solo el código de la lengua, sino también qué decir a quién, y cómo decirlo apropiadamente en cualquier situación dada. Se relaciona con el conocimiento social y cultural que se supone que los hablantes tienen para ser capaces de usar e interpretar las formas de la lengua. Un niño que utiliza una expresión tabú en público y causa turbación se dice que no “sabe mejor”, esto es, no adquirió ciertas reglas de conducta social en el uso de la lengua (la misma turbación presupone la existencia de esta competencia). El concepto de competencia comunicativa (y su congénere más amplio, la competencia social) es una de las herramientas organizativas más poderosas que surgieron en las ciencias sociales de los últimos años.

La competencia comunicativa se extiende al conocimiento y la expectativa de quién puede o no hablar en ciertos marcos, cuándo hablar y cuándo guardar silencio, a quién se le puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferente estatus y roles, cuáles son las rutinas de toma de turnos en una conversación, cómo pedir y dar información, cómo hacer pedidos, cómo ofrecer o declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, cómo imponer la disciplina y otros, en síntesis, todo lo que involucra el uso de la lengua y otras dimensiones comunicativas en marcos sociales particulares.

Claras diferencias interculturales pueden producir conflictos o inhibir la comunicación. Por ejemplo, ciertos grupos indígenas americanos están acostumbrados a esperar varios minutos en silencio antes de responder una pregunta o tomar un turno en una conversación, mientras que los hablantes nativos del inglés con los que podrían estar hablando tienen tiempos de reacción muy cortos para sus respuestas o toma de turno en una conversación, y encuentran que los silencios son penosos. Recíprocamente, Abrahams (1973) señaló que en las conversaciones entre negros varias personas pueden hablar al mismo tiempo, una práctica que violaría las reglas de interacción de la clase media blanca. Y, como se mencionó ante, incluso cuestiones como el nivel de voz difieren en distintas culturas, y la intención del hablante puede interpretarse en forma errónea debido a patrones de expectativas diferentes en la interpretación.

Texto 2

El cambio lingüístico

Consideramos que el texto que a continuación se cita resulta pertinente para su trabajo en el aula no sólo por abordar algunos de los temas recomendados para el espacio curricular de Lengua y Literatura, tales como *cambio lingüístico*, *variación*, *contacto lingüístico* y *sustitución de lenguas* sino, y principalmente, porque la reflexión sociolingüística es fundamental para analizar la cotidianeidad de nuestras aulas y los fenómenos de la realidad en la que estamos inmersos. Si bien no es indispensable que los alumnos escuchen o lean ejemplos como los mencionados en el primer párrafo del texto, porque ellos pueden pensar otros tantos más, es cierto que actualmente, contamos con múltiples recursos tecnológicos para que todos esos ejemplos se vuelvan concretos a los ojos y oídos de los adolescentes de modo que cuenten con herramientas para abordar la conceptualización del fenómeno de proceso de cambio lingüístico que le sigue en el segundo párrafo.

Por otra parte, resulta interesante la dimensión argumentativa que adquiere este texto hacia el final ya que se pueden identificar dos posturas en pugna acerca de la lengua: una que la concibe como un instrumento y otra, como un factor de la construcción de la identidad. Asimismo, es posible analizar cómo desde la óptica que se tome se puede explicar de un modo distinto el fenómeno de sustitución de lenguas. Esta reflexión puede ser un buen punto de partida para el debate acerca de la desigualdad de las lenguas en cuanto a su prestigio y si esto se debe o no a factores inherentes a éstas. En este sentido, este texto puede constituir una serie con el de Violeta Demonte analizado en este mismo Cuaderno.

Para finalizar, puede resultar productivo detenerse en ciertos rasgos estructurales que difieren de los usuales en los textos de estudio con los que los alumnos están más familiarizados. Por ejemplo, la definición de cambio lingüístico en la que el término definido se encuentra pospuesto a su definición, en vez de ser presentado en forma de ecuación, o también el uso de los guiones, que en los dos primeros casos tiende hacia una mayor precisión léxica.

Censabella, Marisa (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba. Pp.21 y 22.

Sabemos que las lenguas cambian con el paso del tiempo. Basta con leer los discursos de los revolucionarios de mayo de 1810; o, sin ir tan lejos, escuchar atentamente una película argentina de los años ´50: algunas palabras –el *léxico*- nos parecen anticuadas; la manera de encadenar las frases –la *sintaxis*- es diferente; la entonación nos resulta, si no graciosa, al menos ajena a nuestros hábitos lingüísticos.

Este proceso de cambio a través del tiempo se evidencia en todas las lenguas, trátase tanto de aquellas que están en permanente contacto con otras, como de aquellas que se encuentran relativamente aisladas, en zonas geográficas de difícil acceso y sin demasiados medios de comunicación a disposición de los hablantes. La lingüística denomina este fenómeno *cambio, variación o dinámica lingüística*. Sin duda, el contacto entre las lenguas acelera enormemente estos procesos de variación o cambio.

La historia nos muestra que el contacto entre los hombres y sus culturas se realiza de formas diversas: a veces, de manera pacífica, con objetivos generalmente comerciales; otras, violentamente, por medio de guerras, dominación económica, etnocidio e incluso, en algunos casos, genocidio. Observando el desarrollo de estos contactos se deduce que las lenguas no se abandonan de un día para el otro por otras lenguas supuestamente más adecuadas a las necesidades de la modernidad. Una lengua no tiene el mismo valor instrumental de una herramienta, que puede ser inmediatamente reemplazada por otra más moderna y eficiente. Si alguna sociedad parece haberlo hecho, deberá buscarse una explicación más satisfactoria. Con seguridad, otro grupo humano más poderoso prohibía su uso o estigmatizaba a sus hablantes de tal modo que era preferible abandonar uno de los indicadores más importantes de la identidad –la lengua- para no perder la vida o para conseguir inserción en medios educativos o laborales.

Son siempre circunstancias externas, es decir, ajenas al sistema lingüístico en sí mismo, las que inciden en la decisión consciente o inconsciente, tanto individual como grupal, de abandonar una lengua por otra.

Texto 3

El lugar de la lengua en los hechos del lenguaje

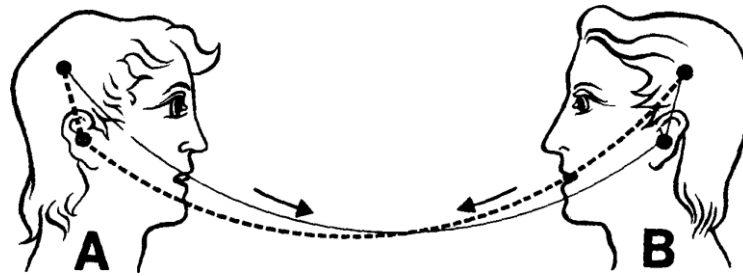
El texto que se presenta a continuación es una selección, sin adaptaciones de ninguna índole, del capítulo del *Curso de Lingüística General* en el que Saussure define la lengua y establece sus rasgos en contraposición con el habla. Creemos que constituye un texto que permite presentar el carácter heterogéneo del fenómeno lingüístico y abordar a partir de allí la construcción del objeto de la disciplina, poniendo en contraposición el recorte que propone el texto con otros posibles, lo que podrá a su vez relacionarse con los temas abordados anteriormente por los alumnos. Brinda un abordaje para los conceptos de lenguaje, lengua, habla y signo lingüístico, aunque este último no se encuentra definido explícitamente.

El texto parte de la situación de comunicación, para identificar en ese esquema la heterogeneidad del fenómeno lingüístico y circunscribir los rasgos que corresponden al orden de lengua. Si bien en general tiene un carácter didáctico, la primera parte del texto, en la que se describe el circuito de la comunicación, es la más accesible. Por ello consideramos que es necesario trabajar explícitamente sobre los objetivos del texto –delimitar, como plantea el título del apartado, el lugar de la lengua en los hechos del lenguaje–, así como sobre su organización –la presentación del circuito, su análisis, la identificación de los rasgos que pertenecen al habla y a la lengua, la recapitulación–, de manera que los alumnos puedan acceder a los conceptos que se presentan como centrales y al razonamiento que se propone.

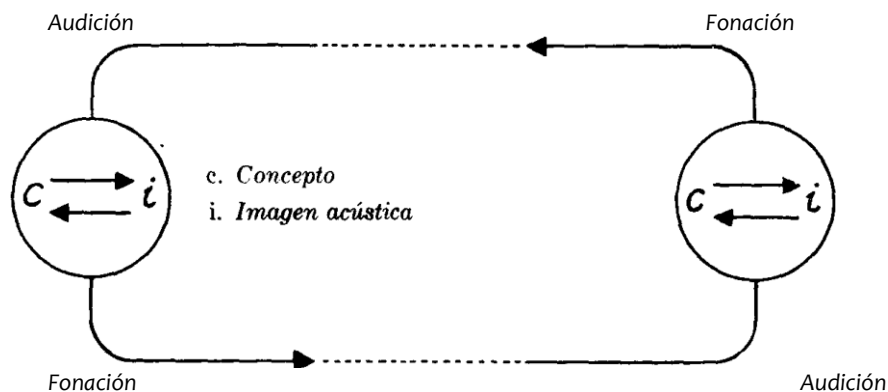
Saussure, Ferdinand de (2005 [1916]). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada. Introducción. Capítulo III: Objeto de la lingüística. Pp. 60-65.

§ 2. Lugar de la lengua en los hechos de lenguaje.

Para hallar en el conjunto del lenguaje la esfera que corresponde a la lengua, hay que situarse ante el acto individual que permite reconstruir el circuito de la palabra. Este acto supone por lo menos dos individuos: es el *mínimum exigible* para que el circuito sea completo. Sean, pues, dos personas, A y B, en conversación:



El punto de partida del circuito está en el cerebro de uno de ellos, por ejemplo, en el de A, donde los hechos de conciencia, que llamaremos conceptos, se hallan asociados con las representaciones de los signos lingüísticos o imágenes acústicas que sirven a su expresión. Supongamos que un concepto dado desencadena en el cerebro una imagen acústica correspondiente: éste es un fenómeno enteramente *psíquico*, seguido a su vez de un proceso *fisiológico*: el cerebro transmite a los órganos de la fonación un impulso correlativo a la imagen; luego las ondas sonoras se propagan de la boca de A al oído de B: proceso puramente *físico*. A continuación, el circuito sigue en B un orden inverso: del oído al cerebro, transmisión fisiológica de la imagen acústica; en el cerebro, asociación psíquica de esa imagen con el concepto correspondiente. Si B habla a su vez, este nuevo acto seguirá -de su cerebro al de A- exactamente la misma marcha que el primero y pasará por las mismas fases sucesivas que representamos con el siguiente esquema:



Este análisis no pretende ser completo. Se podría distinguir todavía: la sensación acústica pura, la identificación de esa sensación con la imagen acústica latente, la imagen muscular de la fonación, etc. Nosotros sólo hemos tenido en cuenta los elementos juzgados esenciales; pero nuestra figura permite distinguir en seguida las partes físicas (ondas sonoras) de las fisiológicas (fonación y audición) y de las psíquicas (imágenes verbales y conceptos). Pues es de capital importancia advertir que la imagen verbal no se confunde con el sonido mismo, y que es tan legítimamente psíquica como el concepto que le está asociado.

El circuito, tal como lo hemos representado, se puede dividir todavía:

a) en una parte externa (vibración de los sonidos que van de la boca al oído) y una parte interna, que comprende todo el resto;

b) en una parte psíquica y una parte no psíquica, incluyéndose en la segunda tanto los hechos fisiológicos de que son asiento los órganos, como los hechos físicos exteriores al individuo;

c) en una parte activa y una parte pasiva: es activo todo lo que va del centro de asociación de uno de los sujetos al oído del otro sujeto, y pasivo todo lo que va del oído del segundo a su centro de asociación;

Por último, en la parte psíquica localizada en el cerebro, se puede llamar ejecutivo todo lo que es activo ($c \rightarrow i$) y receptivo todo lo que es pasivo ($i \rightarrow c$).

Es necesario añadir una facultad de asociación y de coordinación, que se manifiesta en todos los casos en que no se trate nuevamente de signos aislados; esta facultad es la que desempeña el primer papel en la organización de la lengua como sistema (véase pág. 227 y sigs.).

Pero, para comprender bien este papel, hay que salirse del acto individual, que no es más que el embrión del lenguaje, y encararse con el hecho social.

Entre todos los individuos así ligados por el lenguaje, se establecerá una especie de promedio: todos reproducirán -no exactamente, sin duda, pero sí aproximadamente- los mismos signos unidos a los mismos conceptos.

¿Cuál es el origen de esta cristalización social? ¿Cuál de las dos partes del circuito puede ser la causa? Pues lo más probable es que no todas participen igualmente.

La parte física puede descartarse desde un principio. Cuando oímos hablar una lengua desconocida, percibimos bien los sonidos, pero, por nuestra incomprensión, quedamos fuera del hecho social.

La parte psíquica tampoco entra en juego en su totalidad: el lado ejecutivo queda fuera, porque la ejecución jamás está a cargo de la masa; siempre es individual, y siempre el individuo es su árbitro; nosotros lo llamaremos el *habla* (*parole*).

Lo que hace que se formen en los sujetos hablantes acuñaciones que llegan a ser sensiblemente idénticas en todos es el funcionamiento de las facultades receptiva y coordinativa. ¿Cómo hay que representarse este producto social para que la lengua aparezca perfectamente separada del resto? Si pudiéramos abarcar la suma de las imágenes verbales almacenadas en todos los individuos, entonces topáramos con el lazo social que constituye la lengua. Es un tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos, pues la lengua no está completa en ninguno, no existe perfectamente más que en la masa.

Al separar la lengua del habla (*langue et parole*), se separa a la vez: 1° lo que es social de lo que es individual; 2° lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental.

La lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente; nunca supone premeditación, y la reflexión no interviene en ella más que para la actividad de clasificar de que hablamos en la pág. 227 y sigs.

El habla es, por el contrario, un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir: 1° las combinaciones por la que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; 2° el mecanismo psicofísico que le permite exteriorizar esas combinaciones.

Hemos de subrayar que lo que hemos definido son cosas y no palabras; las distinciones establecidas nada tienen que temer de ciertos términos ambiguos que no se recubren del todo de lengua a lengua. Así, en alemán *Sprache* quiere decir lengua y lenguaje; *Rede* corresponde bastante bien a *habla* (fr. *parole*), pero

añadiendo el sentido especial de 'discurso'. En latín, *sermo* significa más bien lenguaje y habla, mientras que *lingua* designa la lengua, y así sucesivamente.

Ninguna palabra corresponde exactamente a cada una de las nociones precisadas arriba; por eso toda definición hecha a base de una palabra es vana; es mal método partir de las palabras para definir las cosas.

Recapitulemos los caracteres de la lengua:

1° Es un objeto bien definido en el conjunto heteróclito de los hechos de lenguaje. Se la puede localizar en la porción determinada del circuito donde una imagen acústica viene a asociarse a un concepto. La lengua es la parte social del lenguaje, exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla; no existe más que en virtud de una especie de contrato establecido entre los miembros de la comunidad. Por otra parte, el individuo tiene necesidad de un aprendizaje para conocer su funcionamiento; el niño se la va asimilando poco a poco. Hasta tal punto es la lengua una cosa distinta, que un hombre privado del uso del habla conserva la lengua, con tal que comprenda los signos vocales que oye.

2° La lengua, distinta del habla, es un objeto que se puede estudiar separadamente. Ya no hablamos las lenguas muertas, pero podemos muy bien asimilar su organismo lingüístico. La ciencia de la lengua no sólo puede prescindir de los demás elementos del lenguaje, sino que sólo es posible a condición de que esos otros elementos no se inmiscuyan.

3° Mientras que el lenguaje es heterogéneo, la lengua así delimitada es de naturaleza homogénea: es un sistema de signos en el que sólo es esencial la unión del sentido y de la imagen acústica, y donde las dos partes del signo son igualmente psíquicas.

4° La lengua, no menos que el habla, es un objeto de naturaleza concreta, y esto es gran ventaja para su estudio. Los signos lingüísticos no por ser esencialmente psíquicos son abstracciones; las asociaciones ratificadas por el consenso colectivo, y cuyo conjunto constituye la lengua, son realidades que tienen su asiento en el cerebro. Además, los signos de la lengua son, por decirlo así, tangibles; la escritura puede fijarlos en imágenes convencionales, mientras que sería imposible fotografiar en todos sus detalles los actos del habla; la fonación de una palabra, por pequeña que sea, representa una infinidad de movimientos musculares extremadamente difíciles de conocer y de imaginar. En la lengua, por el contrario, no hay más que la imagen acústica, y ésta se puede traducir en una imagen visual constante. Pues si se hace abstracción de esta multitud de movimientos necesarios para realizarla en el habla, cada imagen acústica no es, como luego veremos, más que la suma de un número limitado de elementos o fonemas, susceptibles a su vez de ser evocados en la escritura por un número correspondiente de signos. Esta posibilidad de fijar las cosas relativas a la lengua es la que hace que un diccionario y una gramática puedan ser su representación fiel, pues la lengua es el depósito de las imágenes acústicas, y la escritura la forma tangible de esas imágenes.

Texto 4

Los géneros discursivos

La selección que se presenta a continuación corresponde a dos fragmentos del texto de Bajtín “El problema de los géneros discursivos”. El primero es el comienzo del texto, donde se introduce el concepto de género discursivo, en relación con la actividad social, y se plantea la extrema diversidad y heterogeneidad de los géneros. Los rasgos que se les atribuyen –el contenido temático, el estilo y la composición– aparecen mencionados en términos de momentos. Dado que ello conlleva un significado temporal, el sentido en el que se emplea puede resultar opaco para los alumnos, por lo que es un lugar del texto en el que será necesario detenerse especialmente. El segundo fragmento se centra en el problema de la heterogeneidad y presenta la clasificación de los géneros en primarios y secundarios.

Creemos que el texto constituye un punto de partida claro, en primer lugar, para introducir la relación entre lengua y discurso y el carácter social del funcionamiento de éste. En relación con ello se introducen los conceptos de uso de la lengua y de enunciado. A su vez, aunque de manera parentética, el texto plantea la relación entre textos orales y escritos. El punto central del desarrollo se encuentra en la posibilidad de clasificar los enunciados en géneros. En relación con esto, Bajtín explicita claramente el carácter singular de los enunciados junto a los rasgos que, compartidos con otros, permiten agruparlos en géneros. Creemos fundamental hacer foco en esa mirada doble, ya que uno de los riesgos que normalmente encierran las clasificaciones es el de tornar a sus miembros en meros ejemplares de una clase. Del mismo modo, será conveniente detenerse especialmente en el hecho de que los géneros se presentan como tipos “relativamente” estables, lo cual deja leer su carácter histórico y dinámico. Por último, nos interesa también la posibilidad que abre el texto de reflexionar en torno al carácter, también dinámico, de la relación entre los diferentes géneros, a partir de la reelaboración de los géneros primarios que se inscriben en los secundarios.

Bajtín, Mijaíl, (2005). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Bs. As.: Siglo XXI. Pp. 245-247.

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados -el contenido temático, el estilo y la composición- están vinculados indisolublemente en la *totalidad* del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*.

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos). Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos del diálogo cotidiano según el tema, situación, número de participantes, etc.) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo a un estándar), todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas); pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos). [...]

De ninguna manera se debe subestimar la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos y la consiguiente dificultad de la definición de la naturaleza común de los enunciados. Sobre todo hay que prestar atención a la diferencia, sumamente importante, entre géneros discursivos primarios (simples) y secundarios (complejos); tal diferenciación no es funcional. Los géneros discursivos secundarios (complejos) –a saber, novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc.– surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación, estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los

géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros, por ejemplo, las réplicas de un diálogo cotidiano o las cartas dentro de una novela, conservando su forma y su importancia cotidiana tan solo como partes del contenido de la novela; participan de la realidad tan solo a través de la totalidad de la novela, es decir, como acontecimiento artístico y no como suceso de la vida cotidiana. La novela en su totalidad es un enunciado, igual que las réplicas de un diálogo cotidiano o una carta particular (todos poseen una naturaleza común), pero, a diferencia de éstas, aquélla es un enunciado secundario (complejo).

Texto 5

El discurso escrito

Tal vez sea el epígrafe del capítulo “El discurso escrito”, cuya primera parte se presenta más abajo, el fragmento del texto al que mayor atención le debemos dedicar para el trabajo en el aula. Esto es así por varios motivos: en primer lugar, porque se trata de un elemento paratextual que cumple funciones distintas en el texto disciplinar respecto de la noticia periodística, que es el tipo de texto con el que inmediatamente lo asocian los alumnos cuando se menciona el término *epígrafe*. Por lo tanto, analizar qué relación guarda con el resto del texto es una cuestión que no debería ser pasada por alto. En segundo lugar, deberían ser analizados sus rasgos estructurales puesto que está construido como una sola oración en la que se introducen una serie de proposiciones que guardan entre sí distintos tipos de relaciones, todas ellas vinculadas con la definición de la escritura como un “instrumento eficaz y ambivalente”. De modo que, a nivel léxico, es necesario que los adolescentes tengan claro el significado de ambos adjetivos. En este sentido, puede ser también conveniente observar y trabajar sobre el sentido de las metáforas presentes en la enumeración.

Resulta también pertinente destacar que el sistema alfabético es una de las variantes de la escritura y, en lo posible, mostrar la diversidad de variantes por el hecho de que se suele asimilar este sistema a la escritura en general. Por otra parte, es interesante ver qué puertas abre el hecho de considerar que el sistema alfabético es una construcción histórica y dinámica puesto que nos permitiría avanzar sobre los modos en los que sus principios son utilizados en distintos contextos, tales como las redes sociales. En este sentido, este texto podría conformar una serie con la selección de fragmentos del libro *La revolución del lenguaje de David Crystal* presentada en este Cuaderno.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel. Pp. 71-72

“Con la escritura, instrumento eficaz y ambivalente, se han declarado guerras y se han firmado tratados de paz; se han difundido seudoteorías oportunistas y se han fijado los grandes descubrimientos del pensamiento honesto; gracias a la escritura se ha ido acumulando y conservando una parte esencial de la memoria humana: las ciencias y las técnicas con las que cada nueva generación puede abrirse camino sin tener que empezar desde cero; las historias que nos ligan a nuestras raíces y, muy especialmente, esas obras excelentes, quizá generosamente gratuitas, que son los escritos literarios, las elaboraciones estéticas del lenguaje, la creación de mundos posibles (J. Tusón, 1996:9)”.

Hoy, en la sociedad occidental, la escritura constituye para la mayoría de la población una segunda naturaleza verbal. El entorno lingüístico habitual está constituido por mensajes orales y escritos que funcionan interrelacionados o de forma autónoma en las múltiples actividades de la vida. Sin embargo, esta situación es relativamente nueva en la larga historia de los seres humanos. Necesitamos situarnos en una perspectiva histórica para comprender el valor de la aparición de la escritura como sistema semiótico. La existencia del lenguaje, que surge como manifestación oral relacionada con la interacción entre individuos, se asocia a la aparición de la especie del *Homo sapiens sapiens*, hace unos 90.000 años. Los paleontólogos, a partir de la estructura facial y laríngea y de otros rasgos observados en los restos humanos encontrados, aventuran hipótesis y discuten sobre la posibilidad de la existencia de un lenguaje, más o menos rudimentario, que se puede retrotraer a hace un millón de años. Pero obviamente no hay datos que permitan determinar y describir los sucesivos estadios de su evolución.

En cambio, la escritura es un hecho históricamente localizable porque ha dejado huellas materiales a través de representaciones icónicas de la realidad (pictogramas o ideogramas) y a través de representaciones de distintas unidades lingüísticas (logogramas, silabogramas y fonogramas). Diversos estudiosos relatan la apasionante historia de los sistemas de representación icónica y gráfica del habla (Gelb, 1952; Gaur, 1987; Crystal, 1987; Tusón, 1997). Grandes culturas alejadas entre sí, como la maya en el continente americano o como la china en el continente asiático, adoptaron símbolos diversos para representar conceptos, objetos, palabras e incluso sonidos, de forma combinada: un sinfín de signos de diversa índole para representar la realidad material o conceptual. Si bien hay acuerdo en considerar que la escritura aparece alrededor del año 3500 a.C., la invención de una de sus variantes, la escritura alfabética, constituye el logro más extraordinario en la búsqueda de una representación económica y funcional de unidades lingüísticas. Efectivamente, la utilización de un número reducido de signos, treinta y dos como

máximo, combinados entre sí, permite la representación del acervo de palabras que constituye el léxico propio de un sistema lingüístico.

Sin embargo, la escritura alfabética no es universal. Tiene su origen, una historia y una extensión cultural por unas áreas determinadas del planeta. El alfabeto se empezó a utilizar en la costa oriental mediterránea, entre Egipto y Mesopotamia, alrededor del 2000 a.C. Se extiende a partir de los fenicios en el siglo X a.C. y es adoptado de forma paulatina por los hablantes de las lenguas semíticas (hebreo, arameo, árabe) –que sólo representan los sonidos consonánticos- y por los hablantes de la lengua griega –que incorporan las vocales- aproximadamente a partir del siglo VIII a.C.

Texto 6

Los textos virtuales

Los fragmentos que siguen forman parte del capítulo 3 del libro *La revolución del lenguaje* de David Crystal y fueron escogidos porque en ellos se presenta una formulación teórica acerca de fenómenos de la comunicación vía Internet con los cuales los adolescentes están estrechamente vinculados. Por este motivo y por el hecho de que estos fenómenos manifiestan rasgos que, en ocasiones, son observables en los escritos escolares de los alumnos es que sostenemos que deberían ser objeto de reflexión en clase. Por lo tanto, es fundamental atender a la distinción que Crystal realiza entre los requisitos y propiedades de las modalidades escrita y oral del lenguaje y de lo que denomina como *Netspeak*. Sobre este término creemos que cabe hacer algunas aclaraciones: éste es definido previamente en el capítulo como el “tipo de lenguaje” que se emplea en Internet y dado que en el momento de la escritura del libro no existía un término unificado para hacer referencia a éste, el autor propone *Netspeak*. Es por esta novedad del concepto que en la traducción se mantiene el ítem lexical en el idioma original.

Por último, cabe destacar que en estos fragmentos se observa una mirada no condenatoria (sostenida muchas veces por los mismos usuarios de Internet) sobre los nuevos modos de decir de los escritos virtuales espontáneos al trazar una analogía con las convenciones que iniciaron otras tecnologías, tales como la imprenta, el teléfono y la radio. En este sentido, los ejemplos presentados en relación con las que alguna vez fueron nuevas tecnologías nos permiten continuar el razonamiento y ser firmes en el hecho de que así como no es apropiado hablar en una charla cotidiana sobre un partido de fútbol del mismo modo en el que lo hace un comentarista en la radio, no es adecuado utilizar las mismas convenciones en textos que no comparten las características de los escritos pertenecientes a las redes sociales o los sistemas de mensajería instantánea.

**Crystal, David (2004). *La revolución del lenguaje*.
Madrid: Alianza Editorial. Pp. 99-100 y 103-104.**

En conjunto resulta más fácil considerar *Netspeak* como lenguaje escrito que se ha desplazado un tanto en la dirección del lenguaje hablado que como lenguaje hablado puesto por escrito. No obstante, el planteamiento de la cuestión en términos de dicotomía clásica resulta intrínsecamente engañoso. La comunicación mediante ordenador no es idéntica al habla ni a la escritura, sino que muestra selectiva y adaptativamente propiedades de ambos. Del mismo modo, introduce rasgos que no poseen ninguno de los otros medios, obligándonos a afrontar nuevos problemas para su gestión. Por ejemplo, consideremos la *persistencia* de los mensajes de un foro de discusión, el hecho de que permanezcan en la pantalla durante un período de tiempo (antes de la llegada de otros mensajes los reemplaza o los desplace fuera de nuestra vista). Es evidente que esto otorga nuevas propiedades a la interacción que no posee el habla. Significa, por ejemplo, que alguien que se incorpore a la conversación un par de turnos después de realizado un comentario todavía puede leerlo, reflexionar sobre él y reaccionar (aunque la persistencia tenga una vida relativamente corta, comparada con la que normalmente encontramos en la escritura convencional). Significa también que aquellos sistemas que permitan archivar todos los mensajes en el orden que llegaron al servidor pueden navegar por una antigua conversación o buscar un tema en particular con una facilidad que la conversación espontánea (que no quede grabada) o el sistema de archivo bibliográfico tradicional no permiten realizar.

Netspeak es más que la suma de las características del lenguaje oral y el escrito. Ofrece prestaciones únicas, por lo que tiene que considerarse un nuevo tipo de comunicación. Es más que un mero híbrido de habla y escritura, o que el resultado del contacto prolongado entre estos dos medios. Los textos electrónicos de todo tipo son sencillamente diferentes de los otros tipos de texto. Muestran fluidez, simultaneidad (están disponibles en un número indefinido de aparatos) y su calidad no disminuye al ser copiados; superan las limitaciones convencionales en relación con la diseminación de textos; y poseen fronteras permeables (gracias al modo en que determinado texto puede integrarse dentro de otros o tener vínculos con otros). Algunas de estas propiedades suponen consecuencias para el lenguaje que, al combinarse con aquellas asociadas al habla y a la escritura, hacen de *Netspeak* un auténtico “nuevo medio”. [...]

Desde mi punto de vista, esta evolución lingüística amplía la gama de expresión de las lenguas que se utilizan actualmente en Internet al introducir nuevas convenciones, lo mismo que ha ocurrido siempre que aparece una tecnología revolucionaria en el ámbito de la comunicación. Cuando se comenzó a usar la imprenta, surgió toda una serie de nuevas manifestaciones del lenguaje escrito, incluidos innovadores diseños y usos de la puntuación, y una homologación gradual de la ortografía. Cuando llegó el teléfono, tuvieron que inventarse nuevas convenciones para la interacción discursiva (decir hola, especificar o confirmar el número, etc.). Cuando comenzó la radiodifusión, el lenguaje hablado se diversificó enormemente, produciendo como resultado estilos hoy tan diferentes como el de los partes meteorológicos o el de los comentaristas deportivos. Lo mismo ocurre

ahora en Internet, cuya tecnología motivó nuevas formas de expresión desde sus comienzos. Por ejemplo, el uso por defecto de letras minúsculas significa que cualquier mayúscula destacará fuertemente, imprimiendo carácter a la comunicación. Los mensajes escritos totalmente en mayúsculas se consideran «gritones», por lo que suelen evitarse; las palabras en mayúsculas añaden mayor énfasis (lo que también es posible conseguir con el uso de asteriscos y espaciando las letras):

Se trata de un punto MUY importante.

Se trata de un punto "muy" importante.

Se trata de un punto m u y importante.

Otro rasgo distintivo de la grafología empleada en Internet es la doble utilización de mayúsculas, una al comienzo de la palabra y otra en medio, que podemos ver en nombres como *Alta Vista*, *PeaceNet*, y *CompuServe*, o de modo más complejo, en *QuarkXPress*. Hay un uso creciente de símbolos que no se utilizan habitualmente en el sistema de puntuación normal, como #. También pueden darse combinaciones originales de signos de puntuación, como puntos suspensivos entre paréntesis (...), guiones (---) o comas (",) para expresar una pausa. El énfasis y la acritud pueden producir un uso exagerado o aleatorio de la puntuación, como en ;!!! o en &\$!\$%!

Las lenguas utilizadas en la Web han adquirido a su vez nuevo vocabulario, buena parte del cual procede del uso global del inglés. Ha surgido un gran número de nuevas palabras y expresiones para hacer referencia a situaciones, personal, operaciones y actividades restringidas a Internet, lo que convierte al léxico de este campo en uno de los más creativos del inglés contemporáneo y de otros idiomas cuya presencia aumenta en la Web.

Texto 7

Puntuación

El texto que sigue es un fragmento de la conclusión del libro *Perdón imposible: guía para una puntuación más rica y consciente*. En ella, José Antonio Millán hace patente que el dominio de la puntuación no es comfortable ni ameno sino que, por el contrario, se constituye como un espacio donde reina la duda y las preguntas se renuevan toda vez que se escribe un texto. A pesar de ello, la puntuación es necesaria, es más, “insustituible” porque implica un compromiso con el otro que no está presente en el aquí y ahora de la textualización. Es conveniente que este carácter diferido de la mayoría de los textos escritos sea reafirmado ante quienes realizan con frecuencia prácticas de escritura que se caracterizan por ser espontáneas y simultáneas. Por otra parte, este texto puede resultar interesante porque en su primer párrafo, lejos presentar un compendio de usos y funciones de los signos de puntuación, da cuenta de las ambigüedades inherentes a este subsistema de la escritura. Dado que no lo hace de forma explícita, podría resultar productivo que se piensen en conjunto o se busquen ejemplos para justificar las afirmaciones del autor. Finalmente, se reproducen también la tapa y un fragmento del prólogo del libro, que resultan interesantes para analizar en diálogo con el texto seleccionado.

Millán, José Antonio (2005). *Perdón imposible: guía para una puntuación más rica y consciente*. Barcelona: Círculo de Lectores. Pp. 159-160. ⁴

¿Para qué sirve la puntuación? Para introducir descansos en el habla (pero no se descansa en cada signo, y se puede descansar donde no hay signos), para deshacer ambigüedades (pero no todas pueden eliminarse mediante la puntuación, ni éste es el único modo de hacerla), para hacer patente la estructura sintáctica de la oración (pero esto se hace también por otros medios), para marcar el ritmo y la melodía de la frase (aunque no todos los signos tienen estos efectos), para distinguir usos especiales de ciertas palabras (pero para eso se pueden usar también tipos de letra, como la cursiva), para citar palabras de otro separándolas de las

⁴ Existe otra versión, también del 2005 editada en Buenos Aires por Del Nuevo Extremo que puede buscarse en Internet.

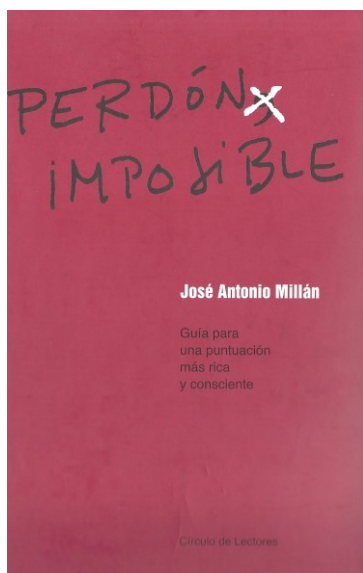
propias (pero eso se logra también con tamaños letras y sangrados), para transmitir estados de ánimo o posturas ante lo que se dice o se escribe (pero no todos tienen un correlato en la puntuación, ni éste es único), para señalar la arquitectura del texto (pero también lo hacen blancos, y las mayúsculas).

Éste es el espacio de la puntuación: un espacio con muchas funciones, que sus signos cubren sólo parcialmente, y que no sólo se cubren con sus signos. Pero es un espacio insustituible...

Puntuar bien es un arte, un reto: una necesidad. Su dificultad más grande proviene de que exige un desdoblamiento: el que puntúa debe ponerse en el lugar del que va a leer, sin abandonar el lugar del que está escribiendo. Y tener en cuenta al otro (que horas o décadas después vendrá sobre nuestro texto) siempre supone un esfuerzo...

¿Entenderá mi lector lo que digo? ¿Soy equívoco o ambiguo? ¿Separo bien lo que digo yo de lo que dicen otros? ¿Transmito adecuadamente los estados de ánimo que quiero indicar? ¿Marco como tal una información complementaria, no esencial? ¿Señalo claramente a qué elementos de una enumeración me estoy refiriendo? Cuando uso una palabra en un sentido que no es el habitual, ¿lo doy a entender bien? ¿Señalo mis enunciados incompletos como tales? ¿Me adelanto a una posible mala interpretación? Y también: ¿estropeo lo que quiero decir por exceso de signos, de intromisiones? Estas son algunas de las preguntas que se plantea (aun sin saberlo) la persona que puntúa. Y a todas ellas debe dar respuesta con estos pequeños signos...

Tapa y fragmento del prólogo del libro:



De mis años escolares recuerdo una anécdota atribuida a Carlos V (luego la he encontrado referida a otros reyes, pero nos dará lo mismo...). Al emperador se le pasó a la firma una sentencia que decía así:

Perdón imposible, que cumpla su condena.

Al monarca le ganó su magnanimidad y antes de firmarla movió la coma de sitio:

Perdón, imposible que cumpla su condena.

Y de ese modo, una coma cambió la suerte de algún desgraciado...

Texto 8 Los conflictos de la normatividad.

Este texto propone una comparación entre las dificultades que enfrenta quien escribe ya sea en el plano de la ortografía como en el de la puntuación en relación directa con la mayor o menor libertad que en cada caso se puede ejercer frente a la normatividad. Las características de las convenciones ortográficas son siempre tema de discusión para los usuarios de una lengua, especialmente en el caso del español, cuya premisa básica es la utilización de un sistema de escritura que se apoya en el principio de la biunivocidad fonema /grafema. Al mismo tiempo, se muestra que el uso de la puntuación rebasa ampliamente los límites de una normatividad taxativa. Creemos que el texto presentado permite al mismo tiempo mostrar las importantes diferencias entre puntuación y ortografía, entre las cuales hay que destacar la que se desprende de la contraposición entre los conceptos de puntuación y puntuabilidad.

Desinano, Norma B. (2004). Puntuación y Gramática. En *Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua*. Venado Tuerto/Rosario: Centro de Estudios del Lenguaje-Facultad de Humanidades y Artes- Universidad Nacional de Rosario/ Ediciones Juglaría. Pp. 74-75

Hemos marcado en otro lugar las diferencias entre puntuación y ortografía. Cabe ahora realizar un acercamiento: si bien aclaramos que la ortografía una apoyatura normativa mucho más estricta, también es cierto que ofrece, por su convencionalidad, un punto frágil en el que la posibilidad de transgresión se acrecienta. Es necesario aclarar estos términos ya que podrían conducirnos a malentendidos. Creemos que la posibilidad de transgresión se da en todo ámbito humano, pero ciertamente existen casos en los que la distancia probable de separación entre un ideal de corrección y cualquier tipo de transgresión se acrecienta. Pensemos, por ejemplo, en la posibilidad ideal de que el sistema alfabético siguiera rigurosamente el principio de biunivocidad fonema/grafema: es evidente que sobre la base de una sola regla –la de correspondencia un fonema/un grafema- y de la existencia de los recursos correspondientes-un único grafema para cada uno de los fonemas propios de la lengua-, las posibilidades de transgresión serían menores. La falta de biunivocidad y la posibilidad de que en ciertos casos un mismo fonema pueda aparecer notado en la escritura con dos o tres grafemas diferentes, abre el espacio para el uso de un grafema por otro sin atender a la normativa. Solamente quien ha logrado interiorizar el principio de la *convencionalidad* del sistema será capaz de plantearse dudas frente a la escritura y preguntará, acudirá al diccionario o a otros medios para superar esas dudas. En este caso podemos hablar de la aparición de la *conciencia ortográfica* –que no siempre

coincide con una “buena ortografía”, sino con la preocupación por tenerla. Creemos que en el caso de la puntuabilidad podemos sostener el mismo criterio: llegar a un buen nivel en el empleo de las marcas de puntuación –en otros términos saber cómo segmentar un texto- parte de tomar conciencia de que un texto es un *continuum* que puede ser interpretado gracias a la **segmentación** que se propone para él a través de las marcas de puntuación. Las acciones necesarias para realizar esa segmentación pasan no solamente por el reconocimiento de las posibilidades de puntuabilidad sino que éstas están en relación inextricable con la organización sintáctica que permite la progresión de ese texto. Es decir, que la gramática de la oración y del texto –no necesariamente como saber enunciable desde el punto de vista gramatical, sino como práctica lingüística efectiva- interactúa permanentemente con las posibilidades de puntuabilidad reconocidas por quien escribe. Este proceso de interacción se resuelve en el plano de la puntuación concreta del texto, que más allá de su posible corrección desde el punto de vista normativo, pone en evidencia la existencia de una *conciencia de la puntuabilidad* en quien escribe.

Podría surgir la pregunta de por qué hablamos de *conciencia de la puntuabilidad* y no de *conciencia de la puntuación* y creemos que aclarar esto es de fundamental importancia. Señalamos más arriba que consideramos como **puntuabilidad** al conjunto de la normativa que involucra a las marcas de puntuación, sus usos y funciones dentro del texto y es por esto que consideramos que quienes escribimos tenemos *conciencia de la puntuabilidad* de un texto y tratamos por ello de utilizar las marcas a los fines de que nuestros textos sean interpretables. En cambio, no siempre la **puntuación** de nuestros textos cumple con la normativa inherente a la puntuabilidad y es aquí donde se manifiesta claramente la diferencia entre posibilidad y acto, entre efecto potencial de la marca normativizada y efecto concreto de la marca empleada o de la ausencia de marca dentro del texto.

Texto 9

Cómo se miran los textos a través de la gramática

El texto que sigue es un fragmento de un artículo de Violeta Demonte cuyo punto de partida se expresa, de manera muy sencilla, en los siguientes términos: “para usar y comprender la lengua, para poder comunicarse con ella y mediante ella y entender aunque sea precariamente sus ocultos secretos – para producir y entender textos, en suma– no viene nada mal saber gramática” (Demonte, 2006; cf. *Infra*). De ello se ocupa, de mostrar cómo atender a los rasgos gramaticales de los textos abre una mirada sobre éstos que permite analizar sus configuraciones y sentidos.

El fragmento que hemos seleccionado corresponde al comienzo de uno de los apartados, en el que aborda, específicamente, la manera en la que los adjetivos inciden en la precisión del sentido de las estructuras nominales en las que aparecen. Analiza textos contruidos con estructuras nominales encadenadas, en las que todos los elementos tienen el mismo núcleo sustantivo, pero con un adjetivo diferente en cada caso, y se detiene en los sentidos a los que esos adjetivos contribuyen. Ello permite abordar la relación sintáctica entre sustantivo y adjetivo y, a la vez, la semántica de éste. Las relaciones en las que se detiene permiten acceder a las configuraciones que dan lugar a ciertos efectos en los textos –efectos que solemos llamar literatura- a partir, por ejemplo, de la contraposición entre sintagmas como *bosque sombrío* o *pantano hondo* frente a –ejemplos de Borges– *cielo agreste* o *acrimonia gustosa del tabaco*. Creemos que el texto permite también, entonces, aunque no la aborda de manera explícita, la reflexión en torno a la naturaleza del texto literario.

Atender a la configuración particular de este texto requerirá detenerse en el empleo, permanente, de la bastardilla, para marcar aquellas expresiones -palabras y construcciones- que aparecen citadas de otros textos, o introducidas por la autora en un uso metalingüístico, es decir, mencionadas como palabras. Ello será necesario en relación con la interpretación de este texto en particular, pero abre también la posibilidad de trabajar sobre ese y otros usos de la tipografía, así como su relación con las marcas de puntuación.

Por último, llamamos la atención sobre una frase. Dice Demonte: “las lenguas no son ricas ni pobres –como presumen algunos ilusos administradores del idioma– sino que la pobreza o riqueza está en quien es o no es capaz de usarlas para reconstruir la abundancia del mundo”. Creemos que esta frase amerita una discusión, ya que hallamos tan controvertida la posibilidad de juzgar la riqueza o pobreza de las lenguas, como la de atribuir a los hablantes una u otra posición en la economía lingüística y reconocerles o negarles, a su vez, en consecuencia, la posibilidad de “reconstruir la abundancia del mundo”.

Demonte, Violeta (2006). La gramática ubicua. O cómo se miran los textos a través de la gramática. En Mercedes Sedano, Adriana Bolívar, Martha Shiro (coords.). Haciendo lingüística: homenaje a Paola Bentivoglio. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Pp. 180-182.

La adjetivación y la precisión del sentido

“Cualquier léxico es perfectible y voy a probarlo” –dice Borges– y comenta luego: “El mundo aparental es un tropel de sensaciones barajadas [...]. El lenguaje es un ordenamiento eficaz de esa enigmática abundancia del mundo” (Borges 1994:46). Si alguien ha mostrado, en efecto, hasta dónde con la adjetivación podemos afinar distinciones entre ejemplares de una misma clase de cosas, insinuar el aprecio o el desprecio, sacar a la luz la naturaleza de los individuos y de los acontecimientos mediante una caracterización inesperada, hacer de algo una entidad eterna a través de un epíteto inédito y eficaz, incluso dar rango y nombre al estilo de una época, ese es el autor que comentamos. Buscar un adjetivo es apreciar y calibrar cómo vemos a un individuo o a un objeto, qué lo diferencia de otros seres parecidos, qué lo relaciona con otros elementos de su entorno semántico y factual. Adjetivar es pues una buena parte de la construcción de una idea, aunque no lo sea todo. Un modesto corolario de este punto de vista es que las lenguas no son ricas ni pobres –como presumen algunos ilusos administradores del idioma– sino que la pobreza o riqueza está en quien es o no es capaz de usarlas para reconstruir la abundancia del mundo. Veamos algunos ejemplos.

Una misma palabra restringida, matizada o especificada reiteradamente, en una especie de cascada, puede servir en ocasiones como eje de una descripción. Fíjense en el siguiente texto de Julio Camba (1934), un buen ejemplo de cómo una serie de adjetivos aplicada a un “tipo” de objeto puede, a la par, ordenar a los seres humanos que deambulan por un lugar, sugerir rasgos de su carácter, insinuar su modo de vida; por ello es posible para el escritor cerrar luego el párrafo con la indicación somera de en qué barrio de Nueva York se está y cuál es el aire histórico que emana de él:

Detrás del Bowery, por Rivington Street, [...] ya se empiezan a ver barbas. Barbas vegetales de esparto, de rafia, de cáñamo, de algodón en rama [...] Barbas de invierno y barbas de verano. Barbas onduladas, barbas trenzadas, barbas avirutadas. Barbas horizontales y barbas verticales. Barbas hirsutas, barbas lacias, barbas crespas. Barbas policromadas. Barbas lustrosas [...] y barbas desleídas [...] Estamos en plena judería. En diez minutos de metro nos hemos trasladado, como si dijéramos, a la Edad Media (Camba 1934:39).

Un aspecto interesante de la catalogación / descripción de Camba es que la construye sobre todo con adjetivos calificativos, formas cuyas funciones pueden ser muchas, y no necesariamente clasificadoras. Para este beneficio están también los adjetivos que sirven especialmente para clasificar: los medio-adjetivos, derivados todos ellos de sustantivos, que encontramos, por ejemplo, en *comparación histórica / geográfica / visual / mental*, o en *tren comercial / triguero / carguero*, igual que *barbas vegetales*. Las posibilidades del adjetivo para establecer distinciones son innumerables y su pertinencia es la clave de la precisión del texto.

En contraste con lo que acabo de señalar, afirmar que un *bosque es sombrío*, un *pantano hondo* y una *vieja arrugada* no es desde luego añadir mucho a lo que ya sabemos de esos objetos, aunque su uso resulte a veces inevitable sea por razones de costumbres de una época literaria, o porque el que produce esas formas quiere inducir algún otro efecto en el oyente (si las cualidades negativas se reiteran y acumulan, por ejemplo). Frente a esos casos, hablar de un *cielo agreste*, de la *acrimonia gustosa del tabaco* (los dos ejemplos son de Borges) o de un *viento largo y flagelador* es ya entrar en la elaborada conexión con el sistema de nuestras emociones y sensaciones. Igualmente enriquecedoras del sentido son las construcciones que explotan las posibilidades de los “qualia”⁵ del nombre con el que se asocia el adjetivo: esos átomos de significado que hacen que las palabras puedan combinarse de maneras previstas e imprevistas. Los ejemplos de metáforas (quevedianas algunas, otras de Milton) traídos a colación por Borges (1994:53): *humilde soledad*, *caliente mancebía*, *boca saqueada*, *dignidad meretrícia*, *sangrienta luna*, *ciudades lujuriosas* son en la mayoría de casos combinaciones inducidas por los *qualia*: *humilde* es el paciente de la *soledad*, *calientes* son los *mancebos* –los actores de la *mancebía*–, en algunas *ciudades* se vive para la *lujuria*; o las *indiferentes*, *inertes* y *azarosas circunstancias* (Sánchez Ferlosio 1993), donde lo que se congela es el *qual* temporal, el tiempo de las circunstancias, que permanecen siempre iguales a sí mismas.

⁵ En el uso que le da Demonte, *qualia* refiere a las restricciones semánticas que determinan el modo en que entendemos una palabra. Véase más abajo el ejemplo de la palabra *circunstancias*, uno de cuyos *qualia* es el de temporalidad.

Texto 10

Lo verosímil

El texto de Todorov que sigue es el comienzo de la introducción a un volumen colectivo sobre lo verosímil, por lo que el resto del texto presenta referencias a los diferentes trabajos que lo componen. Si bien supone, entonces, un recorte del desarrollo, creemos que el fragmento que seleccionamos es adecuado en la medida en que permite acceder a un concepto de lo verosímil, que conlleva, además, una reflexión en torno a la naturaleza del lenguaje en general, naturaleza que se presenta como opacidad. Se concibe al lenguaje no como un mero reflejo de la realidad, de la que las palabras serían nombres transparentes, sino con un valor independiente de esa realidad: los discursos están regidos por sus propias lógicas. La literatura tiene aquí, por supuesto, un lugar privilegiado, pero el concepto permite una perspectiva incluso más amplia.

Al abordar la lectura del texto convendrá tener en cuenta que éste se abre con un segmento narrativo en que el autor presenta una situación, en relación con la cual introduce los alcances del problema de lo verosímil. El carácter narrativo de ese primer segmento lo hace, por ello mismo, mucho más accesible que el resto, por lo que el análisis y el comentario del texto tendrán que orientar la interpretación de la relación que se plantea entre relato y explicación, de manera que el acceso a aquél no oblitere la explicación. Del mismo modo, resulta algo complejo el recorrido diacrónico que el autor introduce al final del texto, ya que las referencias temporales no son en todos los casos explícitas. Será necesario, entonces, detenerse en el pasaje del “descubrimiento del lenguaje” por la retórica y los sofistas, al olvido de ese lenguaje y, finalmente, el nuevo descubrimiento que se atribuye al presente de la enunciación del texto.

Todorov, T. (1968). Introducción. En: Barthes, R y J. Kristeva et al. *Lo verosímil*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, pp. 10-12.

Un día, en el siglo V a.C., en Sicilia, dos individuos discuten y se produce un accidente. Al día siguiente aparecen ante las autoridades, que deben decidir cuál de los dos es culpable. Pero, ¿cómo elegir? La disputa no se ha producido ante los ojos de los jueces, quienes no han podido observar y constatar la verdad; los sentidos

son impotentes; sólo queda un medio: escuchar los relatos de los querellantes. Con este hecho, la posición de estos últimos se ve modificada: ya no se trata de establecer una verdad (lo que es imposible) sino de aproximársele, de dar la impresión de ella, y esta impresión será tanto más fuerte cuanto más hábil sea el relato. Para ganar el proceso importa menos haber obrado bien que hablar bien. Platón escribirá amargamente: “En los tribunales, en efecto, la gente no se inquieta lo más mínimo por decir la verdad, sino por persuadir, y la persuasión depende de la verosimilitud”. Pero por ello mismo, el relato, el discurso deja de ser en la conciencia de los que hablan un sumiso reflejo de las cosas, para adquirir un valor independiente. Las palabras no son pues, simplemente, los nombres transparentes de las cosas sino que constituyen una entidad autónoma, regida por sus propias leyes y que se puede juzgar por sí misma. Su importancia supera la de las cosas que se suponía que reflejaban.

Ese día asistió al nacimiento simultáneo de la conciencia del lenguaje, de una ciencia que formula las leyes del lenguaje –la retórica-, y de un concepto: lo verosímil, que viene a llenar el vacío abierto entre esas leyes y lo que se creía que era la propiedad constitutiva del lenguaje: su referencia a lo real. El descubrimiento del lenguaje dará pronto sus primeros frutos: la teoría retórica, la filosofía del lenguaje de los sofistas. Pero más tarde se intentará, por el contrario, olvidar el lenguaje y actuar como si las palabras no fueran, una vez más, sino nombres dóciles de las cosas; y hoy se empieza apenas a entrever el fin del período antiverbal de la historia de la humanidad. Durante veinticinco siglos se intentará hacer creer que lo real es una razón suficiente de la palabra; durante veinticinco siglos, será necesario reconquistar sin cesar el derecho a percibir la palabra. La literatura que, no obstante, simboliza la autonomía del discurso, no bastó para vencer la idea de que las palabras reflejan a las cosas. El rasgo fundamental de toda nuestra civilización sigue siendo esa concepción del lenguaje-sombra, con formas quizá cambiantes, pero que no por ello son menos las consecuencias directas de los objetos que reflejan.